



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LEMOS DA COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: A TRAJETÓRIA FORMATIVA EM SERVIÇO



TERESINA – PI
2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LEMOS DA COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
A TRAJETÓRIA FORMATIVA EM SERVIÇO**

**TERESINA – PI
2012**

MARIA LEMOS DA COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
A TRAJETÓRIA FORMATIVA EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica.

**TERESINA – PI
2012**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C837f Costa, Maria Lemos da
Formação de professores alfabetizadores: a trajetória
formativa em serviço / Maria Lemos da Costa. _ Teresina: 2012

210f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2012

Orientação: Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Oliveira Cabral

1. Formação de Professores. 2. Prática Docente. 3.
Alfabetização. I. Título

C D D 370.71

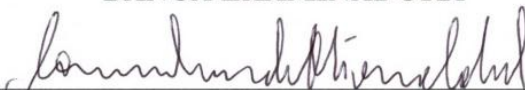
MARIA LEMOS DA COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:
a trajetória formativa em serviço**

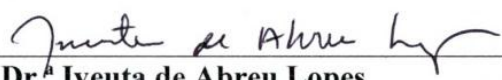
Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 23 de abril de 2012


BANCA EXAMINADORA



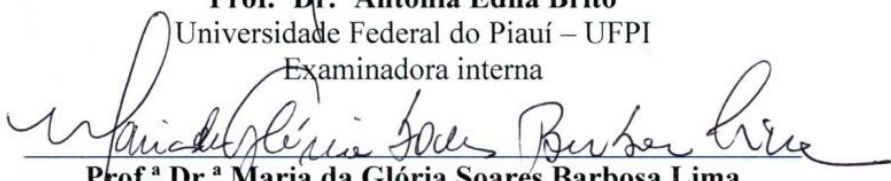
Prof.ª Dr.ª Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Orientadora



Prof.ª Dr.ª Iveuta de Abreu Lopes
Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Examinadora externa



Prof.ª Dr.ª Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Examinadora interna



Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Universidade Federal do Piauí – UFPI
Suplente

Aos meus pais Francisco e Francisca, pela razão da minha existência e por terem me ensinado que, na vida, é preciso ter amor, respeito, dedicação, disciplina, perseverança e tantos outros princípios que fizeram de mim um ser humano capaz de sonhar e lutar pelos seus sonhos. Foram dois doutores em minha vida, tudo que sou é graças aos seus ensinamentos.

Ao meu querido esposo Francisco, que soube respeitar este momento e esteve sempre presente, dando-me apoio, carinho e amor ao longo da realização deste trabalho.

As minhas filhas: Ariany Francisca e Lívia Beatriz, os dois tesouros que Deus me presenteou aqui na terra, pela compreensão, amor e por torcerem pela minha vitória.

À professora Carmen Lúcia, um anjo enviado por Deus para me orientar, por ter acreditado na minha capacidade e por ter aceitado o desafio de compartilhar este sonho comigo.

A minha irmã Jesus e aos meus irmãos Deusdete, Djalmir e Davi por torcerem pela realização dos meus sonhos, pelo companheirismo e amizade.

AGRADECIMENTOS

Tudo era apenas um sonho, a busca de uma realização pessoal e profissional. Hoje, o sonho tornou-se realidade, graças ao apoio e às contribuições que tenho recebido. É com imensa alegria que agradeço:

Ao senhor nosso DEUS, criador do universo que fez os céus e a terra, pelo dom da vida e por ter me concedido bênçãos sem medidas, dando-me saúde, força, coragem, determinação e por sido fiel, ainda que eu não mereça, permaneces fiel. A Ele toda honra, todo louvor e toda glória.

A minha família, meu pai e minha mãe, meus irmãos, pela sólida amizade e cumplicidade e por estarmos sempre juntos nos apoiando mutuamente.

Ao meu esposo pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos, nas noites em que precisei adentrar pela madrugada, procurava ficar sempre estar ao meu lado, na maioria das vezes, deitava-se em almofadas no chão para podermos ficar juntos.

A minha filha Ariany, que me ajudou nos momentos de maiores angústias diante do computador, boa parte deste trabalho foi digitado pelas suas mãos divinas com tamanha agilidade.

À professora Carmen Lúcia, pelas valiosas contribuições, sendo uma estrela-guia em todo este percurso, me encorajando e me ajudando a vencer todos os obstáculos na concretização deste sonho.

A minha grande amiga Conceição Ribeiro, pela sólida amizade e por saber que sempre posso contar com o seu apoio.

As minhas amigas do grupo de estudo, Francisca Cunha, Francisca Nascimento, Patrícia Gonzaga, Josiana Cardoso e Conceição Ribeiro, pela amizade e por compartilhar este sonho, que sem o apoio de cada uma jamais teríamos chegado ao mestrado.

Às professoras Antonia Edna Brito, Glória Lima e Barbara Mendes, pelos grandes ensinamentos, pelas pessoas que são e pela competência no que fazem, contribuindo para o meu aprendizado enquanto pessoa e profissional.

À Oneide, uma grande amiga que encontrei nesta etapa da minha vida, pela convivência enriquecedora e pela partilha dos momentos de aprendizagem e solidariedade.

As minhas amigas, Carlota Joaquina, Amparo Ferreira, Alynne Andrade, Natália Luz, Nildes, Socorro Morais, Dalva Cardoso que vibraram com a minha conquista.

À professora Rosângela pelas dicas grandiosas, que me possibilitaram galgar, em mais um degrau, na construção do conhecimento.

A todos os amigos da 18ª turma e em especial, a Adélia, irmã da mesma fé, Waldirene, Romildo, Cristiana, Emanuela, Amparo Holanda, Vicelma, Suzana, Edilene, irmã Elizete, Graziella, Waldênia, Cristiana Barra, Raimundo Nonato, Sandra e Patrícia por compartilhar muitos conhecimentos.

Às professoras interlocutoras, as nossas pedras preciosas, por participarem desta pesquisa como parceiras com as suas histórias de vida, sem às quais esse sonho não poderia ter se tornado realidade.

Aos diretores e pedagogos das quatro escolas que se constituíram o universo da pesquisa, pelo apoio e pela forma como acolheram a realização desta pesquisa.

A esta seleta banca examinadora, composta pelas professoras doutoras, Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, minha orientadora, Iveuta de Abreu Lopes e Antonia Edna Brito, pelas ricas contribuições.

Aos irmãos da Igreja Adventista do Sétimo Dia, pelas orações intercessoras em meu favor para a realização deste trabalho.

Em fim, a todos que de alguma forma contribuíram na concretização deste sonho. A todos aqueles que ficaram no anonimato, mas que foram anjos enviados por Deus, para me ajudar e me proteger em todas as vezes que precisei.

Durante todo esse percurso na realização deste sonho, tive apenas uma certeza, que Deus não iria me abandonar em nenhum momento, que estaria sempre sob a sua proteção. Deus é fiel em suas promessas conforme está escrito nas escrituras sagradas.

“Entrega teu caminho ao Senhor, confia nele e o mais ele fará” (Salmo 37:5).

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço e te ajudo, e te sustento com a minha destra fiel”. “Quando passares pelas águas, eu serei contigo; quando pelos rios, eles não te submergirão; quando passares pelo fogo, não te queimarás, nem a chama arderá em ti”. “Porque, eu o SENHOR, teu Deus, te tomo pela tua mão direita e te digo: Não temas, que eu te ajudo.” (Isaías 41: 10, 13; 43:2).

COSTA, M. L. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: a trajetória formativa em serviço.** 210 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, 2012.

RESUMO

A formação de alfabetizadores emerge como uma questão relevante diante das exigências da sociedade contemporânea, cada vez mais centrada no uso social da leitura e escrita. No entanto, o currículo, deve considerar a natureza específica e, sobretudo, os valores socioculturais do meio em que os alfabetizados estão imersos. Faz-se necessário, fornecer aos professores suportes teóricos e práticos para que possam atender aos desafios atuais da prática em sala de aula, considerando os aspectos que caracterizam tanto o espaço urbano quanto do campo. A partir desse entendimento, delineamos essa pesquisa como a análise da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental no espaço do campo. Nessa perspectiva, este trabalho tem como questão norteadora: como se constitui o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental de quatro escolas localizadas no campo da Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI. Para tanto, elencamos como objetivo geral: analisar o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano nas escolas localizadas no campo que pertence à Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI. E, como objetivos específicos: caracterizar a trajetória formativa e as contribuições no exercício profissional; descrever as práticas docentes de alfabetizadores nas relações com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização; identificar as concepções de alfabetização construídas pelos alfabetizadores na trajetória formativa e identificar as especificidades da formação de alfabetizadores para trabalhar com a alfabetização no contexto do campo. Do ponto de vista metodológico, optamos por uma investigação de caráter descritivo analítico na abordagem da pesquisa qualitativa, focalizando o método autobiográfico com as narrativas das histórias de vida. Primeiro, utilizamos o questionário com questões fechadas para traçarmos o perfil dos interlocutores; em seguida, solicitamos que elaborassem um memorial de formação e que respondessem a uma entrevista como instrumentos de obtenção de informações para a construção dos dados, usando a análise de conteúdo. Para desenvolvermos esta pesquisa, tivemos como alicerce teórico-metodológico as contribuições de: Arroyo, Caldart e Molina (2009), Brito (2006, 2007), Ferreiro e Teberosky (1998), García (2008), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Kramer (2006), Imbernón (2009, 2010), Soares (2004, 2010), dentre outros. O contexto empírico da pesquisa constitui-se de quatro escolas da rede municipal de Teresina, localizadas no campo. Sendo assim, o estudo contou com a participação de cinco professores alfabetizadores em serviço, efetivos, com experiência mínima de cinco anos. Com as análises, constatamos que a formação de alfabetizadores deixa lacunas em relação ao contexto de sua atuação, de acordo com as proposições teóricas e legais. Isso aconteceu em virtude da ausência de formação específica para trabalhar com a alfabetização do campo. Todavia, a trajetória formativa dos alfabetizadores se constitui, desde a formação em nível de Ensino Médio – Pedagógico, graduação em Pedagogia a pós-graduação, articulada às experiências da prática em sala de aula, sendo esta espaço de consolidação de saber e de saber-fazer, bem como de construção do aprendizado para o tornar-se professor.

Palavras chave: Alfabetização. Formação de Alfabetizadores em Serviço. Prática Docente. Histórias de Vida.

ABSTRACT

The formation of literacy teachers emerges as a relevant issue to the demands of contemporary society increasingly focused on the social use of reading and writing. However, the curriculum, should consider the specific nature and especially the values of the sociocultural environment in which the learners are immersed. It is necessary to provide teachers with theoretical and practical support so that they can meet the challenges of current practice in the classroom, considering the aspects that characterize both the urban and the countryside. Based on this understanding, we designed this research as the analysis of the walk of training literacy teachers who work in the first year of elementary school in the countryside. Thus, this work has the following guiding question: how is the development of training course for literacy teachers who work in service in the first year of elementary school in four public schools part of the municipal school system of Teresina-PI. To do so, we build as a general objective: to analyze the developmental trends of literacy training for teachers in service in the first year working in schools that belongs to the Municipal School system of Teresina-PI. And, as specific objectives: to characterize the trajectory formation and contributions as a professional, to describe the teaching practices of literacy in relation with the teaching and learning in literacy, to identify the conceptions of literacy in the path built by literacy training and identify the specific training of literacy teachers to work with literacy in the context of the field. Methodologically speaking, we chose a descriptive and analytical approach of qualitative research, focusing on the autobiographical method and the narrative of life histories. First, we use closed questions to trace the profile of the speakers, then ask them to prepare a memorial of their career and to respond to an interview as a means of obtaining information for the construction of the data based on content analysis approach. To develop this research, we used as foundationals the contributions of: Arroyo, Caldart and Molina (2009), Brito (2006, 2007), Smith and Teberosky (1998), Garcia (2008), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Kramer (2006), Imbernón (2009, 2010), Smith (2004, 2010), among others. The empirical context of the research consists of four schools in the city of Teresina, located in the countryside. Thus, the study had the participation of five literacy teachers in service. All of them have at least, five years of experience. With the analysis, we found that the formation of literacy teachers leaves gaps in relation to the context of its operations, according to the theoretical propositions and legal issues. This is because of the lack of specific training for working with the literacy in the countryside. However, the trajectory of literacy training is consolidated, since the level of training in high school - Teaching, Education Degree in graduate school, linked to practical experiences in the classroom, and this area of consolidation of knowledge and know- how as well as construction of learning to become a teacher.

Keywords: Literacy. Literacy Teachers in Service. Educational Practice. Life Histories.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| NOTAS INTRODUTÓRIAS: contextualizando o estudo..... | 13 |
| 1.1 Delimitação do Tema..... | 16 |
| 1.2 Problema de Pesquisa..... | 19 |
| 1.3 Objetivos do Estudo..... | 22 |
| 1.4 Contribuições e Relevância da Pesquisa..... | 23 |
| 1.5 Estrutura de Organização da Dissertação..... | 24 |
| CAPITULO II - FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: do espaço acadêmico ao contexto da prática..... | 26 |
| 2.1 As Nuances da Trajetória Formativa do Alfabetizador..... | 28 |
| 2.2 Revelando a Formação Inicial do Alfabetizador..... | 35 |
| 2.3 Desvelando a Formação Continuada do Professor Alfabetizador..... | 38 |
| CAPITULO III - A PRÁTICA DO ALFABETIZADOR: discutindo as concepções de saber e saber-fazer na alfabetização..... | 45 |
| 3.1 Vislumbrando as Concepções de Alfabetização..... | 47 |
| 3.2 Prática Docente: as múltiplas faces do saber ensinar..... | 52 |
| 3.3 Especificidade da Prática de Leitura e Escrita..... | 57 |
| 3.4 A alfabetização no Contexto da Educação para o Campo..... | 62 |
| CAPITULO IV - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: caminhos trilhados na construção dos dados..... | 69 |
| 4.1 Pesquisa Qualitativa: definindo as abordagens teórico-metodológicas..... | 70 |
| 4.2 Interfaces do Método Autobiográfico: perspectivas das histórias de vida..... | 72 |
| 4.3 Caracterização dos Processos de Construção dos Dados..... | 75 |
| 4.4 Situando os Cenários da Pesquisa..... | 81 |
| 4.5 Os Interlocutores da Pesquisa: professoras alfabetizadoras..... | 94 |
| 4.6 Conhecendo as Pedras Preciosas do Estudo..... | 95 |
| 4.7 Procedimentos de Análises dos Dados: perspectivas teórico-metodológicas.... | 102 |
| CAPITULO V - A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR NA INTERFACE COM A PRÁTICA: revelações nas narrativas autobiográficas..... | 105 |
| 5.1 Eixo de análise I - A Trajetória Profissional do Alfabetizador: o que revelam as histórias de vida..... | 109 |
| 5.1.1 Da decisão de ser Professora ao Encontro com a Alfabetização..... | 109 |
| 5.1.2 Especificidades da Formação do Alfabetizador..... | 118 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 5.1.3 | Contribuições da Trajetória Formativa em Serviço..... | 132 |
| | CAPÍTULO VI - UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA: o saber-fazer e as concepções de alfabetização..... | 142 |
| 6.1. | Eixo de análise II - Prática Docente Alfabetizadora: saber-fazer do professor alfabetizador..... | 144 |
| 6.1.1 | Princípios Norteadores da Prática de Alfabetização..... | 145 |
| 6.1.2 | Dinamização das Atividades em Sala de Aula..... | 152 |
| 6.2. | Eixo de análise III - Concepções de Alfabetização: o que expressam os interlocutores..... | 160 |
| 6.2.1 | Alfabetização: leitura e escrita além da decodificação dos códigos | 161 |
| 6.2.2 | Alfabetização: uma construção sociocultural..... | 166 |
| | REFLEXÕES CONCLUSIVAS: notas de um final sem fim..... | 173 |
| | REFERÊNCIAS..... | 184 |
| | APÊNDICES | 191 |
| | APÊNDICE A - Questionário Perfil Identitário do Professor Alfabetizador | 192 |
| | APÊNDICE B - Roteiro Para Elaboração do Memorial de Formação | 194 |
| | APÊNDICE C- Roteiro Para Entrevista Autobiográfica | 196 |
| | APÊNDICE D - Termo de Confidencialidade | 199 |
| | APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 200 |
| | APÊNDICE F - Carta de Encaminhamento | 202 |
| | APÊNDICE G - Declarações do(s) Pesquisador(es) | 203 |
| | ANEXOS | 205 |
| | ANEXO A – Autorização do Secretário para a Realização da Pesquisa..... | 206 |
| | ANEXO B – Autorização do Diretor da Escola Alfa | 207 |
| | ANEXO C – Autorização do Diretor da Escola Beta | 208 |
| | ANEXO D – Autorização do Diretor da Escola Gama | 209 |
| | ANEXO E – Autorização do Diretor da Escola Delta | 210 |

**NOTAS INTRODUTÓRIAS:
contextualizando o estudo**

NOTAS INTRODUTÓRIAS: contextualizando o estudo

As sociedades contemporâneas estão cada vez mais centradas nos usos da leitura e da escrita, essenciais para a construção das relações sociais no mundo pós-moderno, que envolve o contexto dos espaços urbano e do campo, espaços com vivências socioculturais diferenciadas. Nessa perspectiva, vemos que a alfabetização não é somente o processo de aprender a ler e a escrever, mas seu sentido vai além, envolvendo práticas dentro da dimensão social de ensinar e aprender e, para que assim, o ser humano alfabetizado possa integrar-se socialmente e praticar sua cidadania.

Aprender a ler e escrever, atualmente, constitui mais que uma necessidade no meio social, é uma questão que entrelaça o exercício da cidadania. O não aprendizado das habilidades que envolvem o ato de ler e escrever implica em diminuir as possibilidades e oportunidades da pessoa interagir e relacionar-se com o mundo. Nessa visão, saber ler e escrever constitui uma forma de inclusão, possibilitando uma participação social ativa e autônoma, fazendo uma leitura crítica reflexiva do mundo e, assim, atuar sobre ele de maneira que possa transformá-lo.

É importante ressaltar, que a aquisição da língua escrita é um processo sociocultural, em que seu aprendizado supõe elaborações conceituais acerca da natureza e das regras do código escrito, enquanto sistema alfabético e quanto ao seu uso social. O processo de apropriação e desenvolvimento da língua escrita, portanto, implica em elaborações complexas por parte do sujeito que aprende, exigindo uma prática do docente alfabetizador que possibilite ao alfabetizando, a reflexão sobre a escrita como objeto social apreendido através da socialização ativa com o meio sociocultural.

No processo de alfabetização, segundo Cagliari (2005), a leitura é uma atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos, deve estar presente em todas as atividades propostas pelos professores no cotidiano da sala de aula. A escola deve proporcionar aos alfabetizandos, condições de participação nas diversas práticas sociais de leitura, e que, adquiram os hábitos da leitura e da escrita nas atividades diárias.

A entrada do ser humano no mundo da leitura e da escrita traz possibilidades de inserção e participação efetiva nas sociedades letradas. Para Soares (2004), a construção das habilidades de leitura e escrita ocorre simultaneamente pelos processos de alfabetização e letramento. Com efeito, essas habilidades se desenvolvem no contexto de práticas sociais e por meio delas, envolvendo a aprendizagem das relações fonema/grafema.

Soares (2004) pondera que alfabetização e letramento são processos diferentes, se completam e são indissociáveis, ocorrendo simultaneamente, o que implica na alfabetização por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Sendo, portanto, essencial assegurar aos alfabetizados tanto a apropriação quanto o uso efetivo do sistema de escrita nas situações cotidianas, assegurando, sua inserção nas sociedades letradas.

No processo de alfabetização, também é necessário possibilitar ao alfabetizando, condições para que se desenvolva em um ambiente de letramento, ou seja, alfabetizar letrando, sendo o alfabetizador quem orienta para que tenha condições de fazer uso com autonomia na linguagem, tanto oral quanto escrita, no processo de comunicação, socialização e interação entre atores sociais.

O letramento é a imersão dos educandos na cultura escrita, participação em experiências diversas com a leitura e a escrita, a interação com diferentes tipologias textuais, fazendo interpretação, inferência e compreendendo as mensagens descritas de diversas formas, verbais e não verbais. Essas são habilidades necessárias e possibilitam as atuações sociais através da comunicação, pela leitura e escrita.

Sob os alicerces de Soares (2004), ressaltamos os processos que se envolvem na construção da alfabetização: consciência fonológica e fonêmica, reconhecimento das relações fonema/grafema, habilidades e decodificação da língua escrita e o conhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, esses aspectos a autora chama de “facetas” da alfabetização.

Percebemos que, atualmente, muitos professores alfabetizadores têm demonstrado sérias dificuldades em compreender os aspectos cognitivos referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita, e, na perspectiva de Ferreiro e Teberosky (1999), dá-se mediante a ausência de conhecimento do alfabetizador, no tocante aos esquemas mentais de representação gráfica do alfabetizando, na construção do processo de letramento. Diante disso, é imperativo discutir a constituição da formação de professores alfabetizadores e as contribuições na prática de alfabetização, sobre essa temática buscamos a contribuição dos teóricos: Kramer (2006); Garcia (2008); Garcia e Zaccur (2008); Soares (2004, 2010); Ferreiro e Teberosky (1999); Brito (2006, 2007); Nóvoa (1992, 1995, 2000); Pimenta (2002); Pérez Gómez (1992), Imbernón (2009, 2010), Arroyo, Caldart e Molina (2009) dentre outros.

É importante discutir a formação de professores para atuação profissional no 1º ano do Ensino Fundamental, período no qual o aluno se encontra em processo de aquisição da leitura e escrita – a alfabetização. É um período em que, se percebem muitas dificuldades do professor em desenvolver suas atividades com os alfabetizados. E, por isso, a formação

inicial e continuada é de grande importância para a compreensão desses processos, bem como, para a atuação desse professor na perspectiva da alfabetização.

Com o tema – a trajetória formativa dos professores alfabetizadores em serviço – sob os alicerces de Kramer (2006), optamos utilizar a nomenclatura “em serviço” no decorrer deste estudo, visto que, a pesquisa discorre sobre professores no seu processo formativo em exercício profissional articulado às experiências.

Com a realização desta pesquisa, acreditamos ter desvendado caminhos que irão contribuir no processo de formação, bem como, apontamos sugestões teóricas e metodológicas, para a prática docente de professores no desenvolvimento de suas atividades no contexto de alfabetização, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura e escrita.

1.1 Delimitação do Tema

A alfabetização é temática relevante, dada à complexidade que a envolve na sociedade atual, tanto no contexto do espaço urbano quanto do campo, diante das exigências que as mudanças sociais trazem aos indivíduos em sua atuação na prática exigindo habilidades para o uso da leitura e escrita.

Nesse âmbito, é que a formação de professores alfabetizadores traz a emergência de novas proposições para o desenvolvimento da sua prática no saber-fazer pedagógico. A formação inicial e continuada deve proporcionar aos professores, condições concretas de práticas que possam atender aos desafios da alfabetização no mundo contemporâneo, no qual com os avanços tecnológicos as informações são transmitidas em rede.

Imbernón (2009, p. 61), ressalta que a “[...] formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas [...]”, que envolve todo o ato pedagógico em sua dimensão política, social, cultural e histórico. Na formação inicial de alfabetizadores, faz-se necessário proporcionar condições para atuação no processo de alfabetizar, pois, nesse período, são grandes as dificuldades para desenvolver com os alfabetizandos as habilidades que envolvem leitura e escrita, é a base de início no contexto da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas que irão contribuir para o desenvolvimento da atuação do docente.

Para delimitarmos essa temática, é importante ressaltar e refletir acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada em decorrência da Constituição de 1988 e, orienta as diretrizes para a formação e atuação profissional no Ensino fundamental 1º ao 5º ano. Em seu artigo 62, do título VI, apresenta o regulamento da formação inicial.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras série do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 29).

Nesse enfoque, é válido salientar que, atualmente o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, de acordo com o artigo 32 da LDBEN/96, após ter sido reformulado e promulgado pela lei n. 11.274, de 2006, daí a mudança da nomenclatura “série” (anteriormente o ensino fundamental tinha duração de oito anos, 1ª a 8ª série) para “anos”, compreendendo do 1º ao 9º ano.

E, para atuar na educação básica, todo professor deve estar nas condições legais para o exercício profissional, tendo a formação inicial em nível superior como mínima, conforme orienta o artigo 62 da LDBEN/96. A lei, no mesmo artigo, parágrafo 1º, também evidencia a relevância da formação continuada, quando afirma sobre a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e os Municípios, em regime de colaboração, de promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

O título VI da LDBEN/96, que trata dos Profissionais da Educação, compõe-se de sete artigos, dos quais alguns estão mais diretamente relacionados à formação de professores alfabetizadores, ou seja, o professor que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo um dos níveis que compõem a Educação Básica.

Em resumo, os artigos de n. 61, 62, 63, 65, 67, estabelecem: os fundamentos para a formação dos profissionais da educação; os níveis de formação docente exigidos para a atuação dos professores na Educação Básica, sendo esta formação em nível superior; as competências da instituição responsável por essa função, que são os Institutos Superiores de Educação; o tempo mínimo para a prática de ensino (300 horas), na formação dos docentes; e, por fim, as estratégias para a valorização dos profissionais da educação.

Nessas discussões sobre as proposições legais, é oportuno destacar as orientações do artigo 28 sobre os aspectos específicos para a oferta da Educação Básica destinada à população que reside no campo, destacando as adaptações e as adequações necessárias que os sistemas de ensino devem promover, especialmente em conteúdos curriculares, metodologia e calendário escolar, considerando o desenvolvimento econômico, cultural e social, bem como os interesses e as necessidades dos alunos desse contexto.

Os artigos 23 e 26, que tratam da organização e da parte diversificada do currículo, respectivamente, apontam os princípios para a valorização da diversidade cultural dos alunos.

Com base nesses dispositivos legais, foi instituído, em 2002, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, através da resolução de n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. As Diretrizes reconhecem o modo próprio de vida social e de desenvolvimento desse espaço como fundamentais, em sua diversidade para a constituição da identidade da população do campo e de sua inserção no meio social, na busca de uma qualidade de vida.

Compreendemos que a formação de alfabetizadores, se configura como elemento de suma importância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no contexto atual associado a um contexto de crise, de embates entre quebras de paradigmas, considerando os modelos que já se dizem superados e a emergência de novas concepções demandadas pelas mudanças. Nesse âmbito, a partir do estabelecimento dessas Diretrizes, as novas definições sobre formação impulsionaram o surgimento dos Institutos Superiores de Educação.

A criação desses Institutos tem sido alvo de críticas e debates, e, segundo Scheibe (2006), embora essa formação esteja vinculada ao ensino universitário, não atende aos pré-requisitos, pois a formação universitária possui os eixos de pesquisa e produção de conhecimento, enquanto que a formação ofertada pelos Institutos se constitui em uma preparação técnica profissionalizante de nível superior. Pontua que, nesse modelo de formação, não há espaço para a existência do curso de Pedagogia, considerando o curso básico de formação acadêmico-científica na área da educação, deixando lacunas na construção de uma socialização e de uma identidade profissional mediante o saber-fazer na prática.

Em relação a professores alfabetizadores, ou seja, aquele que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a demanda para a formação frente às mudanças é relevante, pois convivemos diariamente com jovens e adultos analfabetos, pessoas que não desenvolvem com autonomia as práticas sociais que exigem o uso da leitura e escrita.

Kramer (2006, p. 13) afirma que o Brasil um dos dez países em todo o mundo com os mais altos índices de analfabetos e a alfabetização tem se “[...] consolidado um problema social, um obstáculo de difícil superação [...]”. Esse demanda políticas públicas educativas, considerando as relações entre os vários contextos sociais e culturais dessa problemática.

E, assim, proporcionar aos alfabetizadores, condições teórico-metodológicas para atuar e atender às necessidades da prática em sala de aula, sem desconsiderar as proposições legais sobre a natureza específica da formação para a educação no campo, entendendo que esse espaço se difere na cultura e nos valores em relação a outros contextos.

A formação precisa mobilizar, junto aos professores, habilidades específicas para desenvolver as atividades no exercício profissional. Imbernón (2010) pondera sobre a demanda da formação inicial e continuada de professores para a aquisição de novas competências profissionais, buscando conhecimentos não somente aspectos pedagógicos, mas também científicos culturais e outros, sem desconsiderar os contextos de atuação e suas inter-relações sociais em que os sujeitos estão imersos. Na perspectiva da formação de alfabetizadores é preciso considerar em sua atuação as relações sociais e os sujeitos nela envolvidos, aspectos que difere a prática de um contexto para outro, implicando em formação diferenciada.

A demanda da formação de professores no âmbito da alfabetização apresenta certa particularidade, visto que, o seu trabalho exige saberes específicos para a construção das habilidades de leitura e escrita, considerada como base para que o alfabetizando desenvolva práticas com autonomia. O professor precisa, em sua formação, de subsídios para criar condições favoráveis no processo de ensino e aprendizagem nessa construção da leitura e da escrita como práticas sociais, que possibilitará ao aluno maior autonomia nas atividades do cotidiano.

Com esse intuito realizamos esta pesquisa, na qual, analisamos o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no 1º ano nas escolas localizadas no campo pertencente a Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI. Compreendemos esse percurso formativo, como um “*continuum*” adquirido na trajetória da carreira profissional e pessoal do professor, bem como, nas experiências cotidianas, aspectos que se constituem em aprendizagens sobre a profissão.

1.2 Problema de Pesquisa

O interesse por essa temática advém de minha experiência como professora e alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI, há 9 anos, em que, apesar de ter sido contemplada em primeiro lugar com a premiação do III Prêmio Professor Alfabetizador em 2006, pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC-PI senti dificuldades em conduzir o processo de ensino no decorrer da alfabetização na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Identifico-me com a discussão sobre formação de professores alfabetizadores, dada a minha experiência como professora nos anos iniciais em escolas localizadas no campo e à convivência com nossos pares em atividades no cotidiano, nas reuniões, nos planejamentos, nas formações, dentre outros. A aquisição da leitura e da escrita na aprendizagem dos

alfabetizandos é uma problemática acentuada e tem se manifestado em angústia para os alfabetizadores diante da importância dessas habilidades na construção do conhecimento.

As queixas dos alfabetizadores são muitas e a demanda por formação que contemple os saberes específicos é o cerne em suas falas, para que possam desenvolver as atividades com condições de aprendizagem na alfabetização.

Essas dificuldades se constituíram em inquietações e angústias, resultando na realização desta pesquisa, na qual priorizamos como problema de estudo – Como se constitui o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço, que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas do campo da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI? O qual gerou questionamentos: o que fazer? Como fazer para melhorar nossa atuação, em especial no 1º ano, mesmo entendendo que a alfabetização se desenvolve por toda a vida? Que saberes são necessários na formação alfabetizadores?

Nos primeiros anos de alfabetização, o alfabetizando constrói a base de sua aprendizagem, o que facilita ascender para a intelectualidade (BORGES, 2002). Compreendo a alfabetização como a base para o sucesso do ser humano nos estudos posteriores, bem como no processo de interação com o meio social, a construção de um conhecimento crítico e reflexivo começa no aprendizado da leitura e da escrita possibilitando um conhecimento de mundo.

A pesquisa traz as discussões de um recorte da problemática, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para tentarmos compreender a realidade vivenciada no contexto da sala de aula. Pelos argumentos de Charlot (2002, p. 91) “[...] o papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali.” A pesquisa contribui tanto para uma compreensão do processo de ensinar quanto na busca de meios didáticos e pedagógicos para intervir no contexto da produção do conhecimento teórico.

Sobre o papel do conhecimento teórico, sua importância para a formação e a prática do professor, é importante ressaltar.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dar sua atividade docente para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2002, p. 26).

Diante da relevância dos estudos teóricos para a formação de professores, vislumbrando melhorias na prática e considerando as demandas sociais de ensino no contexto

das transformações nos aspectos: econômicos, políticos, históricos, culturais, percebemos a necessidade de uma formação construída a partir da prática, para que os professores possam compreender as questões que envolvem o ato de ensinar. Como alfabetizadora, na minha formação e atuação profissional, sinto a necessidade de uma formação que articule a prática com a teoria, que atenda às demandas das especificidades do fazer em sala de aula na construção das habilidades de leitura e escrita.

Para a formação de professores, segundo Pimenta (2002), as transformações apontam caminhos para uma formação voltada ao contexto da prática, para que as teorias sejam construídas a partir das problemáticas que envolvem o cotidiano do profissional em exercício. É preciso que os professores tenham uma sólida formação teórica e prática, para poderem ler, problematizar, fazer análise, interpretar e propor alternativas aos problemas gerados nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Sabemos da contribuição dos estudos teóricos, fornecendo aos professores possibilidades para analisar, compreender e interferir nos contextos sociais, nos quais estão imersos como profissionais, vislumbrando mudanças substanciais. Com essa perspectiva, as demandas na área da formação ganham relevância no contexto das pesquisas, da produção do conhecimento, das teorias.

Os estudos na área da alfabetização são amplos e diferentes teorias se propõem a explicar como a criança aprende, partindo de um dos princípios: a) por associação (estímulo-resposta), b) pela interação do sujeito com o objeto intermediado por outro sujeito (sociointeracionismo) (CARVALHO, 2008). Essas teorias situam a formação de professores em contextos históricos diferentes, dando embasamentos teóricos e metodológicos, condenando certos métodos e técnicas que envolvem o processo de alfabetização.

Ressalta também que, as teorias educacionais e os métodos de alfabetização ensinados durante a formação acadêmica, não respondem e nem se propõem a responder às questões cruciais relacionadas à prática, ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Diante das necessidades individuais dos alunos, não explicam por que uns são alfabetizados em curto prazo e outros demandam longos prazos; sem falar em muitas crianças que chegam à fase adulta e não conseguem desenvolver as habilidades da leitura e da escrita.

Assim, segundo a autora, chegamos ao século XXI com cerca de vinte milhões de analfabetos, aos quais se somam outros tantos cidadãos que possuem apenas rudimentos de leitura e escrita. Sobre essa situação, Nunes (2002) salienta que o Brasil convive com milhões de analfabetos jovens e adultos, ainda que tenha assegurado a 95% das crianças e jovens de 7 a 14 anos o ensino obrigatório.

Com base nos indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Abreu – INEP, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, divulgaram situação do analfabetismo no País em 2010 que contabiliza 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 33 milhões de analfabetos funcionais – conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. E, no tocante ao campo brasileiro, a taxa de analfabetismo é três vezes superior à da população urbana: 28,7% e 9,5%, respectivamente.

Com base nessas reflexões, vemos que ainda é um desafio, a formação de professores alfabetizadores para atender às necessidades dos alfabetizandos, tanto do espaço urbano quanto do campo. As mudanças precisam abranger várias instâncias educativas, como pontua Nunes (2002), não estão asseguradas no anúncio da lei nem nas diretrizes, é preciso proporcionar aos professores condições de trabalho que abranjam desde uma remuneração digna aos recursos materiais e apoio pessoal, para um trabalho coletivo.

1.3 Objetivos do Estudo

A formação de professores alfabetizadores tem se constituído em uma temática relevante, frente aos desafios que emergem na prática docente, mediante as exigências da aquisição das habilidades para o uso da leitura e da escrita, aspectos que a torna o núcleo central desta pesquisa. Entendemos que os alfabetizadores na condição de profissional, para mediar e orientar os alfabetizandos na construção do conhecimento necessita de qualificação, que lhe forneça subsídios teóricos e metodológicos que atendam às especificidades da prática no cotidiano da sala de aula. Sendo, este espaço, de mobilização de saberes e de aprendizagem sobre a profissão.

Diante desses pressupostos, compreendemos que os professores alfabetizadores, constroem e reconstroem saberes no percurso de sua trajetória formativa, se desvelando nos cursos oferecidos nas instituições formais, desde a formação inicial à continuada, bem como, nas experiências no contexto em sala de aula no exercício da sua prática. Acreditamos com os resultados revelados nesta pesquisa, contribuir na produção do conhecimento, vislumbrando subsídios teóricos e metodológicos sobre as nuances que envolve a formação e a prática de alfabetizadores, como também, fomentar as discussões e os debates em torno da temática.

As análises e reflexões decorrentes deste estudo, revelados a partir das histórias de vida, subsidiam um enfoque voltado para a natureza específica dos saberes necessários aos alfabetizadores no âmbito da leitura e da escrita. Para tanto, os objetivos estão voltados para a análise do desenvolvimento da trajetória formativa de alfabetizadores em serviço, buscando

elementos que entrelaçam todo este percurso e caracterizam a prática como espaço de formação, considerando o contexto sociocultural e econômico no qual os sujeitos estão imersos. Em face dessas postulações para atender ao objeto de estudo, os objetivos encontram-se assim estruturados:

- **Geral:**
 - _ Analisar o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço, que atuam no 1º ano nas escolas localizadas no campo, pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI.
- **Específicos**
 - _ Caracterizar a trajetória formativa de alfabetizadores em serviço e as contribuições no exercício profissional.
 - _ Descrever as práticas docentes de professores alfabetizadores em serviço nas relações com o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.
 - _ Identificar as concepções de alfabetização construídas pelos alfabetizadores na trajetória formativa.
 - _ Identificar as especificidades da formação de alfabetizadores para trabalhar com a alfabetização no contexto da educação do campo.

1.4 Contribuições e Relevância da Pesquisa

Ao discutir sobre a formação de professores no contexto da alfabetização, compreendemos a relevância desta pesquisa e acreditamos que trouxe contribuições, mostrou caminhos que impulsionarão as discussões e a produção do conhecimento no âmbito educativo. A pesquisa contém um recorte da temática apreendida através dos resultados das análises sobre a trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço e revelou propostas teórico-metodológicas para esse processo, bem como subsídios para a prática docente.

Esta pesquisa contemplou, na sua metodologia, as autobiografias através do método autobiográfico que possibilitou a produção do conhecimento pelo confronto com o empírico – versando a tríade: teoria-prática-teoria; aspectos relevantes na pesquisa em educação, e assim, contribuindo para o desenvolvimento profissional na formação de alfabetizadores através da reflexão de suas vivências experienciadas.

A formação de professores alfabetizadores frente aos desafios das práticas de alfabetização é uma temática, na qual demanda pesquisas, dada a importância da construção das habilidades de leitura e escrita – a alfabetização – como práticas sociais que possibilitam a vivência do ser social em suas relações. Sobre isso, Kramer (2006) salienta que a alfabetização tem se consolidado como uma problemática social, na qual é difícil superação diante dos altos índices de analfabetismo.

Esta pesquisa adquire uma relevância social, proporcionando discussões e reflexões teóricas e práticas sobre a formação de professores alfabetizadores e as contribuições na prática para o processo de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização, problemáticas tão acentuadas no contexto da educação nos dias atuais. Entendemos que, a partir desses resultados, estamos contribuindo para intensificar o debate em torno da questão, apresentando sugestões teóricas e metodológicas para a melhoria do fazer pedagógico de professores alfabetizadores a partir do conhecimento produzido sobre a temática.

Nesse sentido, a análise da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço se reveste de grande relevância, fomentando debates e conhecimentos de estratégias teórico-metodológicas que possibilitem uma formação para atender os desafios da prática na alfabetização, aproximando teoria e prática.

Além disso, na contemporaneidade, a alfabetização é considerada como indicador de qualidade social, aspecto que eleva ainda mais, a importância da nossa pesquisa no sentido de contribuir para o processo educativo.

1.5 Estrutura de Organização da Dissertação

O presente trabalho dissertativo apresenta-se dividido em sete capítulos contemplando, também, a introdução e a conclusão. No primeiro capítulo, Notas Introdutórias: contextualizando o estudo, apresentamos uma breve discussão sobre a importância da alfabetização, bem como, da formação de alfabetizadores diante das demandas do contexto atual. Nesse entorno, destacamos o desvelar do nosso objeto de estudo em relação à delimitação do tema, problema, objetivos, contribuições e relevância da pesquisa, explicitando as bases teórico-metodológicas que alicerçaram a pesquisa.

No segundo capítulo, Formação do Professor Alfabetizador: do espaço acadêmico ao contexto prática, traçamos reflexões acerca da trajetória formativa de alfabetizadores, realçando as especificidades no que se refere à formação inicial e continuada, sob os alicerces de diferentes autores.

No terceiro capítulo, *A Prática do Alfabetizador*: discutindo as concepções de saber e de saber-fazer na alfabetização, abordamos as concepções de alfabetização e sua interface com a prática, considerando as singularidades de acordo com o meio, no qual os educandos estão inseridos, ressaltando o espaço do campo e urbano com contextos socioculturais diferenciados. Destacamos ainda, a prática docente nas suas múltiplas faces, no processo de ensinar e as especificidades destas no desenvolvimento da leitura e da escrita no âmbito da alfabetização.

No quarto capítulo, *O Percorso Metodológico da Pesquisa*: caminhos trilhados na construção dos dados, descrevemos o contexto da investigação apresentando o percurso metodológico da pesquisa; realçamos as abordagens da dimensão metodológicas refletindo os aspectos da pesquisa qualitativa, na qual priorizamos o método autobiográfico na perspectiva das histórias de vida; caracterizamos os instrumentos que foram utilizados para a construção dos dados e seus procedimentos de aplicação, bem como, situamos os cenários da pesquisa e os critérios de seleção dos interlocutores. Incluímos uma breve discussão sobre os procedimentos teórico-metodológicos para a análise dos dados.

No quinto capítulo, *A Formação do Alfabetizador na Interface com a Prática*: revelações nas narrativas autobiográficas, realizamos a análise de conteúdo, descritiva, analítica e interpretativa, explicitando as contribuições teóricas na produção do conhecimento em torno da temática, desvelando dados com os conteúdos, anunciada nas falas dos interlocutores, os quais foram divididos em eixos para facilitar o procedimento de análise e, assim, responder ao problema de pesquisa.

No sexto capítulo, *Um Olhar sobre a Prática Alfabetizadora*: o saber-fazer e as concepções de alfabetização, demos continuidade às análises, direcionando nosso foco para os elementos característicos das práticas no contexto de sala de aula, explicitamos os princípios que norteiam o saber-fazer e a metodologia utilizada pelas alfabetizadoras no processo de ensino e aprendizagem na aquisição das habilidades de leitura e escrita. Enumeramos também aspectos que desvelam as concepções de alfabetização e a relação destas com a prática.

E, finalizando o estudo, *Reflexões Conclusivas*: nota de um final sem fim, destacamos os resultados da investigação e as orientações para a formação de alfabetizadores. Com a análise dos dados do primeiro eixo, percebemos a trajetória formativa do alfabetizador, desde a formação em nível de Ensino Médio até o nível de pós-graduação, articulado aos saberes construídos na prática, sendo esta – a prática – espaço específico de aprendizado sobre os aspectos inerentes ao processo de alfabetizar.

**CAPÍTULO
II**

**FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR:
do espaço acadêmico ao contexto da prática**

CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR: do espaço acadêmico ao contexto da prática

[...] subindo a montanha da teoria, andaremos com mais lucidez nos vales da prática cotidiana. Vendo o panorama lá do alto (mas, não tão alto como o monte Olimpo [...], saberemos depois distinguir os melhores caminhos e atalhos). Ou ainda: à medida que escalamos a montanha da teoria deparamos com as questões práticas, e tão logo descemos ao chão da prática [...] sentimos a importância de uma boa teoria.

(PERISSÉ, 2008, p. 20)

Considerando o objeto de estudo e a importância de uma boa teoria, buscamos as contribuições de estudiosos que elaboram e constroem teorias a partir de pesquisas e, quando temos este conhecimento, como afirma a epígrafe acima “[...] andaremos com mais lucidez nos vales da prática cotidiana [...] saberemos depois, distinguir os melhores caminhos e atalhos”. A citação que abre este capítulo ressalta a importância das teorias em um processo de investigação, distinguindo os melhores caminhos e atalhos na busca do conhecimento que se constrói tanto no espaço acadêmico quanto no contexto da prática em sala de aula.

Discutir a formação de professores em serviço no âmbito da alfabetização significa, na conjuntura atual, compreender e repensar a prática pedagógica, refletir sobre a relação entre teoria e prática, apreendendo a experiência no âmbito da trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como via possibilitadora da aprendizagem sobre a profissão. Nesse caso, é necessário entender que as práticas desenvolvidas no cotidiano configuram-se como base fundamental no currículo da formação profissional.

A partir do pressuposto da natureza específica da formação de alfabetizadores, discutimos a especificidade da formação deste profissional, focalizando aspectos, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, articulando-os às experiências profissionais no contexto de sala de aula. Compreendemos que a prática docente fornece subsídios no âmbito da construção do currículo, sendo um dos eixos que deve nortear a trajetória formativa. Nesse sentido, são apontados pressupostos teóricos que indicam caminhos para os aspectos diferenciais presentes na formação de alfabetizadores.

2.1 As Nuances da Trajetória Formativa do Alfabetizador

Ao discutirmos o processo formativo de alfabetizadores, compreendemos a relevância do conhecimento para a atuação na prática em sala de aula. No contexto da trajetória formativa, objeto de estudo nesta pesquisa, ressaltamos que a formação inicial e continuada, caracteriza-se como todo o percurso de formação oferecida pelos órgãos competentes, compreendido desde o nível de Ensino Médio aos vários contextos formativos do cotidiano da prática:

Formação de professores, para nós, tem o sentido de Formação Inicial, seja em nível médio de segundo grau, seja em nível de terceiro grau, e, também, o de Formação Continuada, que se dá na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica e nos cursos de aperfeiçoamento, especialização, ou mesmo através da atuação de pesquisadoras, que vão às escolas e, junto com as professoras, discutem a prática alfabetizadora, com os seus sucessos e suas dificuldades, tentando contribuir para a melhoria da prática docente. (GARCIA, 2008, p. 9).

No cenário da alfabetização é importante ponderar que no cotidiano do alfabetizador faz-se necessário, o domínio de conhecimento geral sobre o ensinar e o aprender, mas também, requer conhecimentos específicos sobre a construção da língua escrita. A formação do alfabetizador deve priorizar, em seu currículo, as teorias sobre o ensino e a aprendizagem, as etapas que compõe o desenvolvimento e aquisição das habilidades da linguagem escrita, bem como aspectos específicos que caracterizam a prática docente, sendo estes, a bússola norteadora de todo esse processo.

Compreendendo a alfabetização como um desafio de natureza complexa na construção do ler e escrever para a formação, no processo de ensino e aprendizagem, nos aliamos à Garcia e Zaccur (2008, p. 91), ao salientarem que é um “[...] desafio grande, pois ao longo de nossa formação de professoras aprendemos a compreender o ensinar e aprender como um processo linear cumulativo, determinista e homogêneo”. São esses paradigmas que devem ser ultrapassados, a formação deve conduzir os professores alfabetizadores para as construções de novos saberes e metodologias, para atender às demandas, que tem sua gênese, na própria prática, no fazer pedagógico.

Sobre a natureza da alfabetização, Soares (2010) concebe como processo complexo e multifacetado e explica que essa complexidade e multiplicidade de facetas se dão pelo fato de a alfabetização ter sido estudada por diferentes profissionais que, de acordo com a área de conhecimento, privilegiam habilidades diferentes, resultando em uma visão fragmentária do processo quando analisado de forma isoladamente.

Ressaltando que a alfabetização, não se resume a adquirir ou construir uma habilidade, mas sim, um conjunto de habilidades. Para a autora, uma teoria coerente da alfabetização, exigiria uma articulação e integração de diferentes estudos e pesquisas, considerando que se referem, essencialmente, às perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e propriamente linguísticas do processo.

Nessa complexidade, está o trabalho dos alfabetizadores para desenvolver sua prática em sala de aula. Uma atuação que exige conhecimento dessas perspectivas e o leve a compreendê-las, nas quais estão integrados os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos, definindo a intencionalidade do processo de alfabetizar, mediante a sua função social.

A alfabetização requer dos alfabetizadores saberes específicos, que considere o contexto sociocultural dos alfabetizandos, proporcionando uma educação com princípios de justiça e democracia, respeitando as diferenças na pluralidade cultural, criando condições para uma participação ativa na sociedade. Com esse entendimento, torna-se necessário pontuar sobre a alfabetização proposta para o campo e, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), se difere em vários aspectos da alfabetização da zona urbana. Sendo contextos diferentes, faz-se necessário uma educação diferenciada, alicerçada nos valores de cada povo, aliada aos princípios da base comum do currículo de formação do professor.

Através das contribuições de Nóvoa (1992), três dimensões são consideradas fundamentais na formação de professor para atuar em qualquer área e em contextos, com cultura diversificada, sendo necessário: I) preparação acadêmica, que se refere à formação inicial; II) preparação profissional; e, III) a prática profissional. Na perspectiva de Pérez Gómez (1992, p. 111), “[...] a prática deve ser entendida como o eixo central do currículo da formação de professores”. Transportando para a área da formação de professores alfabetizadores, a partir do desafio de formá-los em serviço, ou seja, no exercício profissional, evidenciando a prática como elemento decisivo nesse processo, é importante ressaltar:

O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa, considerando, simultaneamente as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real dos professores. Acreditamos que a continuidade da pesquisa poderá ajudar a enxergar com maior nitidez esse caminho. (KRAMER, 2006, p. 70).

A reflexão da prática é considerada como uma via possível para a construção dos conhecimentos, procedimentos e estratégias através da formação participada, na qual o professor seja envolvido em um contexto de autoformação. Entendemos que quando a autora propõe a promoção na escola da reflexão da prática, desvela uma formação específica para cada meio social, considerando os fatores sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos, seja no campo, sejam no espaço urbano. As discussões que emergem compreendem desde a concepção da educação que queremos à formação de professores e suas práticas, bem como às leis que orientam e legitimam esse processo.

Nessa perspectiva, a legislação de ensino tem sofrido alterações significativas, como resultado de lutas das classes sociais, para atender as demandas emergentes na educação, em especial, a educação do campo no âmbito da alfabetização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – n. 9.394/96, propõe, no título VI, o nível superior como a formação mínima para o professor e, em seu artigo 28, ao trazer subsídios para adequação da ação educativa ao contexto do campo, aponta as especificidades a serem consideradas na elaboração de currículos, conteúdos, metodologias, respeitando as condições socioculturais dos alfabetizandos.

Buscamos uma escola que considere as diferentes experiências de meios sociais, que envolva a cultura e valores de um povo. Para Valente (2009), independente do caráter dinâmico ou formal da educação, a bandeira principal, que deve ser levantada, é a reorganização da escola no sentido de atender as singularidades de cada meio e a qualificação no tocante à formação de professores. Nesse direcionamento, é importante ressaltar que:

É preciso que a escola seja um espaço de diálogo entre os diversos, no qual as diferenças sejam respeitadas e as desigualdades combatidas em respeito ao direito de cada um ser diferente – não podemos aceitar que as diferenças sejam transformadas em desigualdade. (CARVALHO; MEDEIROS, 2010, p. 16).

Esta abordagem, ganha importância diante das discussões na área da formação, traz a possibilidade de aliar teoria e prática, considerando as especificidades e as diferenças de cada grupo. Sobre o aspecto teórico-prático, na atuação profissional, Garcia (2008, p. 23) menciona: “[...] é no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar [...], a teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência”. Esse é o ápice da temática que envolve a formação de professores, teoria e prática caminham juntas, uma não tem sentido sem a outra, estão interligadas.

Percebemos que, a efetiva formação de professores em serviço, acontece por “[...] meio do confronto entre reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, indagam e permitem melhor compreender essa prática” (KRAMER 2006, p. 90). Daí a importância de uma formação específica, alicerçada na prática e nos princípios que identificam cada povo.

A autora evidencia a relevância de uma reflexão da própria prática no processo formativo, a partir dessa, buscar alternativas para resolver os problemas. Reflexão é uma bandeira defendida por vários autores como Schön (2000), que propõe a trilogia do conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre ação. Pimenta (2002) evidencia uma reflexão que ultrapasse a prática do professor, que se estenda à instituição como um todo. Evidenciando problemática semelhante, Perez e Sampaio (2008) ressaltam pontos positivos em relação à reflexão da prática, com vistas ao ensino e aprendizagem na alfabetização:

A professora que reflete sobre a sua própria prática, que investiga o processo de construção de conhecimentos vivido pelos seus alunos e por ela mesma, avança - faz-se no fazer e já não resiste tanto ao novo, vive a aventura de ousar e de descobrir. Começa por aí a transformar práticas impeditivas do aprender em práticas facilitadoras do conhecer. (PEREZ; SAMPAIO, 2008, p. 80).

As autoras pontuam que a articulação entre teoria e prática pressupõe, em um processo de investigação da prática e da atitude do professor, que a ciência não é uma verdade definitiva e que a prática também traz conhecimentos. A formação acadêmica precisa articular a teoria com o cotidiano da sala de aula, se faz necessário responder às necessidades da prática, bem como, as demandas dos grupos sociais nela inseridas.

Kramer (2006) salienta sobre a importância da formação de professores e, aponta como desafio aos alfabetizadores em serviço a contribuição dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e escrita, bem como na prática cotidiana em sala de aula. Com perspectiva semelhante, Garcia (2008) resalta que, a aquisição da linguagem escrita, deve ser focalizada em qualquer curso que se trabalhe a formação de professores alfabetizadores, evidenciando a natureza específica da formação.

As pesquisas ganham, em virtude da produção e contribuição teórica, cada vez mais relevância, tanto em relação ao processo de alfabetização na aquisição da escrita quanto aos desafios para o desenvolvimento da prática docente, aspectos que se constituem como ponto central impulsionando os debates na formação, não somente de alfabetizadores, mas em todas as áreas de atuação de professores. Para esses autores, a formação, é o cerne das discussões em torno das questões educativas.

Pimenta (2002) argumenta que, as teorias fornecem aos professores, subsídios para compreenderem os contextos nos quais as suas práticas estão inseridas, motivando-os a buscar políticas públicas para a formação de alfabetizadores, possibilitando o redirecionamento dessas práticas, com vistas à melhoria no ensino e na aprendizagem, em especial dos alfabetizandos, que se encontram em processo de alfabetização.

Borges (2002) pontua que as atividades de leitura e escrita são imprescindíveis para a construção do conhecimento, possibilitando ao ser humano compreender a sua razão de ser no mundo, e se inserir na história, atribuindo significados no contexto de sua vivência, compreendendo suas relações sociais através da linguagem na cultura da leitura e da escrita. Nessa aquisição de saberes e produção de conhecimento a escola tem papel fundamental, ao proporcionar condições para o uso efetivo de tais competências na sociedade.

A autora faz referência à importância da inter-relação entre leitura e escrita, às quais, instauram um encontro, entre indivíduos e consigo mesmos, permitindo que o sujeito se individualize e também se socialize. E, através das relações sociais com o código escrito, possibilita fluir os questionamentos e a compreensão de textos e contextos.

Na formação de professores, como alfabetizadores, para mediar a construção das habilidades de leitura e escrita, faz-se necessário promover condições para que possa “[...] atender para o ler e o escrever num processo de dialogicidade e interrogatório centrado no raciocínio do aluno [...]” (BORGES, 2002, p. 205). Ainda pondera que a leitura e a escrita são práticas sociais, que estão condicionadas historicamente pelos modos de organização e de produção da cultura existente e seus valores. E, por meio da linguagem, o ser humano age, criando e recriando um mundo, sendo a alfabetização e o letramento o guia dessas práticas que trazem possibilidades de participação ativa nas sociedades letradas.

No processo de alfabetização, Freire (1994, p. 8) afirma que é preciso a leitura de mundo na relação entre linguagem e realidade, “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Sobre as linguagens não verbais, Werneck (2008) pontua que podem ser instrumentos valiosos na ampliação do desenvolvimento da capacidade de ler e compreender o real. A linguagem é fonte de conhecimento de mundo, expressa saberes através das várias manifestações experienciadas. Na formação de professores, as experiências pessoais são de relevância, conforme relata a autora:

O professor, em sua formação, necessitará passar por toda a variedade de experiências e linguagens, por meio das quais ele vai ter de enfrentar, pela

percepção ou expressão, de forma científica ou intuitiva: a linguagem verbal oral e escrita, plástica, gráfica construtiva, dramática sonora e rítmica. (WERNECK, 2008, p. 223).

Percebemos nessas palavras, as diversas manifestações da linguagem, e a real necessidade dela na formação no tocante ao processo de alfabetizar. Nessa construção, Kramer (2006, p. 124) amplia a dimensão da linguagem quando afirma: “[...] a linguagem é importante porque ela é o que faz de nós seres humanos capazes de fazer a história e de contar a história usando a nossa língua”.

A alfabetização é um ato social e político, de construção e evolução do conhecimento, um ato criador e se desenvolve com base nas situações que envolvem a linguagem, nas relações sociais proposta no cotidiano do ser humano. Alicerçada nas teorias de Ferreiro (1982), Barbosa (2006) ressalta que a criança, para construir a linguagem escrita, passa pelos mesmos estágios que a humanidade passou para chegar ao sistema alfabético de escrita.

Na sociedade atual, a formação de professores é um desafio, ao objetivar subsídios para a superação das marcas históricas do analfabetismo, diante das grandes transformações sociais, econômicas e tecnológicas, em que se fazem necessárias, políticas de formação que contemplem vários aspectos, desde as condições materiais de trabalho à valorização profissional. A formação de alfabetizadores precisa atender a essa demanda social, uma formação específica diante dessa complexidade do ensino na alfabetização.

Diante da especificidade da formação de alfabetizadores, emerge a necessidade de fornecer aos professores subsídios sobre os níveis pelos quais a criança passa durante o desenvolvimento da escrita. O professor precisa saber o que o aluno sabe e pensa em relação à leitura e a escrita. Segundo Ferreiro (2001), é necessário reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita tem início antes da escolarização.

Ora, um dos temas mais abordados em formação de alfabetizadores é a necessidade de saber identificar o conhecimento dos alunos em relação à escrita para, a partir da consciência dos níveis, realizar o trabalho na prática, intermediando a construção e aquisição das habilidades no processo de alfabetização. É importante ressaltar, que a expressão “níveis de construção da escrita” refere-se à teoria de Emília Ferreiro e Teberosky, na qual explica a produção do saber sobre o processo da formação da língua escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam os níveis, os quais o alfabetizando desenvolve para apropriar-se da escrita, levando o docente a construir um novo olhar sobre o processo de alfabetização, o que interfere na reflexão do seu fazer pedagógico, na avaliação e

direcionamento de sua prática educativa. As autoras apresentam cinco níveis, que são construídos gradativamente no processo de apropriação da linguagem escrita.

No nível 1, a criança não estabelece relações entre a escrita e o som, utiliza desenhos para representá-la; compreende-a como uma forma diferente de desenhar; faz uso de letras aleatórias; associa a palavra ao tamanho do objeto, por exemplo, acredita que a palavra boi é maior que a palavra formiga, também não faz diferença entre desenhar e escrever.

Nesse nível, o alfabetizando produz geralmente uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares. Segundo as autoras, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.

Em seu processo de evolução, no nível 2, a criança descobre as diferenças da escrita por meio da correspondência entre a representação dos objetos, coisas diferentes, escritas também diferentes. Percebe que existe uma relação, entre o que se escreve e o que se fala, a relação fonema/grafema, já estabelece uma letra para cada sílaba, que corresponde ou não à escrita do som pronunciado. Para as autoras, há variedades e a forma dos grafismos é mais definida, se aproximando da representação gráfica das letras.

Nessa etapa, a criança, em virtude do seu convívio com vários tipos de material escrito, começa a comparar sua escrita com a que está registrada em livros, jornais, folhetos, cartazes e outros materiais escritos e observa que o seu modo de escrever não segue o mesmo padrão.

No nível 3, acontece a “hipótese silábica” (cada letra vale por uma sílaba), o educando compreende que a escrita é a representação da fala e cada som pode ser representado por uma ou mais letras, sendo comum o uso apenas de vogais e ou de consoantes na tentativa de combinar sons. Assim,

Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, a escrita passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209, grifo do autor).

Em seu processo de descobertas, de evolução constante e de conflitos entre uma necessidade interna e uma realidade exterior, dado a convivência com vários materiais escritos, a criança chega ao nível 4, momento de passagem da hipótese silábica para a alfabética, descobrindo a necessidade de fazer uma análise que vá mais além; é o momento do conflito, confronto entre som e grafia.

Começa a perceber a relação entre fonema e grafema, compreende ser preciso uma ou mais letra em cada sílaba para escrever na forma convencional e, durante a tentativa de escrita, pode variar, misturando letras, omitindo outras ou colocando em excesso; mas tudo faz parte da construção do conhecimento, para chegar então ao nível 5:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219, grifo do autor).

Nesse período, o alfabetizando já conseguiu compreender como funciona o sistema da escrita, apreendendo-a como transcrição fonética da fala, mas não exclui as falhas ocasionais em seu uso, nem de ortografia, nem a segmentação de palavras na frase. Algumas dessas dificuldades serão superadas ao longo da sua escolaridade através do contato com diversos materiais escritos, não somente no decorrer do desenvolvimento da alfabetização, mas se estendendo aos demais níveis de ensino.

Esses são os níveis de construção do aprendizado da escrita, uma aprendizagem que é [...] “resultado de um processo de construção cognitiva que se estabelece pela interação do sujeito com a escrita enquanto objeto de conhecimento culturalmente contextualizado” (MOLL, 2009, p. 113). A aquisição das habilidades de escrita, bem como de leitura, são desenvolvidas e construídas através da participação ativa nas atividades sociais e culturais do ler e do escrever, sendo impulsionados por um sujeito que procura ativamente compreender e conhecer o mundo que o rodeia e nele agir e interagir.

2.2 Revelando a Formação Inicial do Alfabetizador

Os debates sobre a formação de professores, para atuar nos anos iniciais, tem sido tema de pesquisas e têm ganhado grandes repercussões nas duas últimas décadas do século XX, tanto em relação à formação inicial quanto à formação continuada. Debates impulsionados pelas mudanças sociais, econômicas e culturais que implicam em maiores exigências para a qualificação profissional. A formação docente deve possibilitar aos professores condições de trabalho para que possam assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade.

Em relação à formação inicial do alfabetizador, faz-se necessário refletirmos acerca das proposições legais estabelecidas aos órgãos competentes para viabilizar essa formação. A LDBEN/96, em consonância com a constituição de 1988, propõe o Ensino Superior como formação mínima para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a lei aponta um aspecto que compreendemos como contraditório e, ao mesmo tempo, flexível, visto que, em seu texto do artigo 62 do título VI, traz a possibilidade da oferta da formação em nível médio como também orienta sobre a formação em nível superior.

Em relação ao aspecto que compreendemos como flexível e contraditório, é relevante pontuar:

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidade que perpassam no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-las sob novas bases. A rigor, seu conhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. (NUNES, 2002, p. 49).

Para atender a diversidade e a desigualdade de oportunidades, a LDBEN/96 estabeleceu uma carência de 10 anos para que a exigência da qualificação em nível superior seja alcançada, conforme o artigo 84, parágrafo 4º, vislumbrando dar condições aos órgãos gestores de se organizar para promover formação conforme orienta as proposições legais.

Mediante as orientações das proposições legais, as discussões teóricas tem papel importante, têm impulsionados debates em torno da formação de alfabetizadores, contribuindo com o cumprimento das leis, apresentando subsídios teóricos e metodológicos para as propostas curriculares nesse processo. O professor na formação inicial, precisa conhecer as diferentes teorias que fundamentam o ato de ensinar e aprender, como também ter oportunidades de vivenciar práticas no contexto da sala de aula, articular teoria e prática, para tanto:

O processo de formação inicial deve fundamentar-se nas diferentes teorias relativas ao ensinar e ao aprender, mas, sobretudo, deve oportunizar o conhecimento e, também, a vivência de situações concretas de sala de aula, provendo a integração da teoria com a prática. (BRITO, 2006, p. 3).

A formação inicial, segundo Imbernón (2009), deve fornecer as bases necessárias para se construir um conhecimento pedagógico especializado sobre a profissão, considerá-lo

em suas dimensões culturais, sociais, políticas e éticas no processo de ensino e aprendizagem. É uma perspectiva não-técnica, compreendendo que a formação envolve conhecimento de várias áreas.

Ser professor é atuar em contextos amplos, pois envolve as dimensões: históricas, políticas, sociais, religiosas, afetivas, éticas, culturais, econômicas, psicológicas, técnicas. Faz-se necessária uma formação que as contemple, a fim de que, o professor atue mediando, construindo e inovando conhecimentos baseados nas inter-relações de uma sociedade e nos valores que a sustentam. Para Enricone (2004, p. 49), a “[...] qualidade do ensino depende da autonomia construída, da liderança conquistada e da responsabilidade assumida pelos participantes”.

Diante da importância da formação inicial para atuação do professor, Brito (2006) discute a necessidade de uma formação que relacione teoria e prática; por sua vez, Imbernón (2009) salienta a construção de um conhecimento especializado através da formação; enquanto, Enricone (2004) ressalta as diversas dimensões da atuação do professor. Esses autores dialogam sobre a temática e apontam caminhos necessários à prática, currículos de formação de professores e propostas de condições concretas para atuação.

Nesse contexto, Imbernón (2009) pontua também a formação inicial como início do processo de socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas; e que esta formação deve evitar o fortalecimento do papel do profissional como técnico e, assim, não deixar o professor vulnerável aos contextos econômico, político e social, em que se desenvolve a prática docente. Pelo contrário, na formação se faz necessário:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

A formação inicial deve, ao mesmo tempo, possibilitar a análise em uma dimensão ampla das situações educativas e, estabelecer princípios que direcionem essa formação continuamente em função das mudanças sociais produzidas no contexto, no qual o ensino está inserido. Os professores devem estar preparados para lidar com as diversas situações educativas, nelas são envolvidos, aspectos da função docente e suas transformações.

O autor sugere alguns princípios norteadores da formação inicial, tais como: promover experiências interdisciplinares, fazer análise de situações pedagógicas, promover

pesquisas relacionadas ao aluno, usar metodologias que fomentem processos reflexivos, convertidos em aprendizagens e não apenas como técnicas de transmissão de conhecimento.

E, junto a esses princípios, para a formação inicial na aquisição do conhecimento profissional pedagógico, deve existir lugar para a mudança, pois o ensino não é estático, ele se encontra em constante evolução e as práticas docentes demandam romper paradigmas, buscar inovações para atender às exigências sociais para a educação.

2.3 Desvelando a Formação Continuada do Professor Alfabetizador

Ao propor a discussão sobre a formação continuada de alfabetizadores, entendemos que esta, é de suma importância para o professor. Com os avanços tecnológicos e as implicações nas relações socioculturais, para a alfabetização, são exigidas mais habilidades nos usos da leitura e da escrita, aspectos que implicam em exigência de maior qualificação profissional, a formação continuada se constitui como uma das vias possibilitadora para a construção de novos conhecimentos, buscando atender aos desafios da sociedade no âmbito educativo.

Como qualificação mínima para atuação profissional, a formação inicial se reveste na apreensão dos conhecimentos de base da profissão, mas em virtude das constantes mudanças nos vários setores sociais que interferem diretamente na prática docente, esta precisa ser complementada por uma formação continuada, devendo ser orientada pelas necessidades do contexto de sala de aula.

Para a prática dos alfabetizadores em serviço, a formação continuada se reveste na busca de novos conhecimentos sobre a profissão, a fim de, atender aos desafios do processo de ensino e aprendizagem que emerge com os avanços sociais.

Sobre esse aspecto, Kramer (2006) sugere alguns eixos, que consideramos como norteadores do processo dessa formação e que indicam os caminhos da prática docente:

- Organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas identificados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores (por exemplo, “prontidão”, “indisciplina”, “crianças difíceis”, “agressividade”, “estalo”, “omissão de letras”, “avaliação”, “o que é o erro” etc.).
- Permitir sempre a manifestação da curiosidade dos professores. Conciliando os interesses de alguns com o assunto ou problema explorado.
- Quebrar preconceitos, evitando a imposição de modelos abstratos (“letra bonita”, “leitura rápida”, “bom aluno”).
- Imprimir aos temas ou problemas analisados, uma visão ampla, e ao mesmo tempo, contextualizada.

- Garantir a criatividade e a criticidade no tratamento dos diversos assuntos.
- Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum: (a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociológicas, antropológicas, históricas, filosóficas); (b) estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento); (c) conhecimentos que tratam diretamente do tema em questão (linguísticos sócio e psicolinguístico. Se se tratar da aprendizagem da língua, por exemplo). Aqui vai se configurar a dificuldade do profissional responsável pela formação não só de dispor desses conteúdos, como também, de hierarquizá-los. O fundamental é compreender que se trata de não privar o professor do saber produzido socialmente.
- Articular as diferentes áreas de conhecimento (citadas no item anterior) em função e no interior do tema estudado.
- Variar a duração do estudo dos temas de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo de professores, desenvolvendo ainda atividades diversas (simulações; aulas expositivas; leitura e estudos de textos; produção coletiva de materiais; seminários e apresentação de aulas por e entre os professores; observação recíproca de contextos de aula; elaboração de diários de classe com registro e análise crítica; intercâmbio de experiências etc. (KRAMER, 2006, p. 89-90).

Esses eixos evidenciam a importância de uma formação alicerçada na prática, nas necessidades diagnosticadas no contexto diário da sala de aula, na qual oportunizam a exploração de temáticas contextualizadas e indicadas pelos professores, favorecendo as condições de acesso e articulação entre conhecimento de diversas áreas. Demonstram relevâncias ao possibilitar a reflexão sobre as práticas concretas, desenvolvidas no exercício diário de sua atuação profissional.

Nessa perspectiva, os professores são considerados como sujeitos da formação, como seres produtores de saberes, compartilhando seus significados, nos quais cada um desenvolve uma identidade profissional, sendo sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento. A formação continuada deve estar ancorada na identidade docente, nas necessidades da prática, em uma relação dinâmica da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, segundo seus valores e na capacidade de construção dos conhecimentos.

Compreendendo os professores como sujeitos e partindo do pressuposto de que a escola é o *locus* da formação, ressaltamos a contribuição de Kramer (2006), quando discute a formação de alfabetizadores, salientando sobre a necessidade de uma formação que fortaleça condições para refletir sobre sua prática e os conhecimentos necessários para redimensioná-la, como afirma:

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de

que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redirecionamento da sua prática. (KRAMER, 2006, p. 81).

A autora evidencia a necessidade da formação em serviço, no contexto da escola, tendo como alicerce as experiências nela vividas e os problemas diagnosticados, buscando uma reflexão da prática no cotidiano da sala de aula, relacionando-a com a teoria, salienta que uma diretriz básica na formação seria “[...] possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação” (KRAMER, 2006, p. 82), ou seja, aproximar e relacionar teoria e prática.

Sobre essa discussão, Garcia (2008), faz referência ao cotidiano da sala de aula como espaço de construção de conhecimentos e atualização das teorias, local em que o professor torna-se capaz de redefinir, redirecionar e refletir criticamente sobre sua prática no dia a dia. Comungando com as ideias das autoras, percebemos que a escola é um espaço de teoria em constante movimento, de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento.

Ressalta, também, que o professor no exercício da prática, detém a teoria que adquiriu na formação inicial, porém, atualizada a cada dia, através de suas relações sociais tanto com os alfabetizados em sala de aula quanto com os seus pares, nas experiências vividas no âmbito pessoal e profissional, nas leituras e nas reflexões que realiza. Uma teoria que se atualiza a cada ação, na busca de construir conhecimentos na formação.

A formação de professores precisa ser o cerne das políticas educacionais, Kramer (2006, p. 15) ressalta que, não será equipando escolas, que se conseguirá reverter o quadro do analfabetismo, os centros das ações escolares foram, são e continuarão a ser os professores. A autora faz a analogia dos professores como “tijolos, coração e cérebro”, evidenciando a importância deles no trabalho educativo.

A formação de professores deve ser o centro das políticas educativas, é preciso criar condições de trabalho e fornecer recursos materiais necessários para implementar a formação em serviço, desde a valorização profissional ao acesso a cultura escrita nas suas várias dimensões:

Em primeiro lugar, é preciso haver decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros. A formação em serviço exige horas de trabalho, organização de bibliotecas, espaço disponível e, sobretudo, salários e condições dignas de trabalho. Em segundo, é indispensável à formação de uma rede de formadores, ou seja, o fortalecimento dos níveis intermediários dentro das escolas e trabalho com os professores. Em terceiro, porém igualmente necessário, destaca-se a elaboração e concretização de políticas de acesso a escrita (livros, jornais e

revistas) de forma que o professor se veja e seja produtor e consumidor do conhecimento escrito (e não manipule somente livros didáticos.). (KRAMER, 2006, p. 91).

A autora evidencia os diversos aspectos implicados na formação de professores, destacando desde a valorização por parte das políticas de educação às condições concretas de trabalho, buscando a prática como ponto de referência. Ressalta, também, que culpar o aluno pelo seu fracasso e culpar o professor pela baixa qualidade de ensino não vai resolver o problema, é preciso recuperar o valor da escola, a especificidade do ato pedagógico e o seu papel.

A formação de professores alfabetizadores, assim como a alfabetização, são processos contínuos, a aprendizagem é dinâmica, dada as constantes transformações que a sociedade vem passando em seus contextos sociais e culturais. A prática docente, bem como a formação, recebe influência dos avanços sociais que redirecionam todo o processo de ensino e aprendizagem.

O desafio está em buscar, novas perspectivas com base nessas mudanças, não somente aproximando a formação desses contextos, mas também potencializando uma nova cultura que gere novos processos para articular teoria e prática, viabilizando novas metodologias para o saber-fazer docente.

Compreendemos que a formação continuada deve buscar espaços de formação participada, dar voz aos professores, tendo como ponto de partida a prática, considerar o professor como produtor de conhecimento e não como mero receptor. A finalidade nessa formação é que o professor assuma a condição de sujeito, sendo formador e formando ao mesmo tempo (NÓVOA, 1992).

Nesse âmbito, fica evidente a necessidade na trajetória formativa de alfabetizadores em serviço, que seja valorizada a prática em sala de aula; o professor seja o ator principal nesse contexto, e possa cumprir seu papel, ser um investigador constante da sua prática, refletir sobre seu fazer docente e construir um novo olhar em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alfabetizandos.

Na formação de professores alfabetizadores, Kramer (2006) pontua que considerar, simultaneamente, as contribuições da teoria sobre a aquisição da escrita e a prática no cotidiano do professor é um desafio que se coloca para a formação em serviço.

Nessa linha de pensamento, a formação de professores para atuar no contexto de alfabetização, no desenvolvimento da leitura e de escrita, requer que os programas de

formação sejam voltados para a especificidade da prática, direcionados para a construção de saberes específicos, o que torna importante salientar:

[...] que é necessário que os programas de formação de professores sejam programas de formação cultural, assegurando que a leitura e a escrita sejam experiências significativas e evitando que sejam tão somente espaços de instrução nos métodos e técnicas disponíveis. Particularmente em países como o Brasil, onde a grande maioria da população não tem recursos para comprar livros e onde não há bibliotecas públicas disseminadas pelos municípios, as políticas públicas precisariam se voltar à formação cultural e artística. (KRAMER, 2006, p. 183).

Não é que os métodos e as técnicas não sejam importantes, claro, eles têm a sua relevância, mas as formações não podem ser exclusivamente espaços de transmissão de conhecimentos técnicos, antes devem proporcionar condições metodológicas significativas de leitura e escrita que possam ser desenvolvidas na prática. Garcia (2008) ressalta que a alfabetização tem conteúdo: ensinar a ler e a escrever, objeto socialmente contextualizado.

Os saberes do professor são a bússola que deve guiar a profissão na dinâmica da relação entre o saber ser e o saber fazer, o pessoal e o profissional, visto que, segundo Kramer (2006), ser alfabetizador está relacionado com a nossa história pessoal. Nesse sentido, o currículo de formação de alfabetizadores deve vislumbrar os saberes que envolvem as experiências pessoais, como também, os saberes mobilizados na prática em sala de aula, possibilitando ao professor, melhores condições de relacioná-los aos estudos teóricos.

Os currículos de formação devem oportunizar aos professores momentos para uma investigação da prática, visto que essa fornece subsídios para articulá-la às teorias, aproximar as necessidades concretas do cotidiano em sala de aula, a partir dos problemas identificados. Então, compreender a prática como espaço de aprendizagens, é vislumbrar que as vivências quando refletidas se constituem em processo formativo.

Com essa proposição ressaltamos:

A articulação teoria/prática pressupõe que a professora se torne investigadora de seu próprio fazer pedagógico. Ao assumir uma atitude investigadora, a professora compreende que a ciência não é uma verdade definitiva e que o real também ensina. Trabalhar com o real é confrontar permanentemente teoria e prática. A ciência precisa ser incorporada ao dia-a-dia da sala de aula e para isto é necessário que a professora tenha acesso à produção teórica, confirmando-a ou não em sua prática cotidiana. (PEREZ; SAMPAIO, 2008, p. 81).

Nas propostas de formação se faz necessário criar condições para a reflexão e investigação das experiências vivenciadas, para buscarmos uma articulação entre teoria e prática, confrontando-as e assim compreender que a ciência e a prática cotidiana estão

relacionadas na construção do conhecimento. A ciência precisa ser materializada na prática, mas, para esse processo ser concretizado, é preciso que a formação forneça ao docente acesso à produção teórica.

Em relação a essa proposição, Kramer (2006) pondera sobre a concretização de políticas que possibilitem acesso a diversos materiais escritos e não somente ao livro didático, mas a outros materiais, como artigos científicos com resultados de pesquisas, dentre outros, para que o professor perceba que também pode produzir e consumir conhecimento.

A formação de professores, segundo Mendes Sobrinho (2007), deve habilitar o profissional para o exercício reflexivo da docência, com o professor pesquisando a sua própria prática, conduzindo a sua aprendizagem como ator ativo. E, através da prática reflexiva, perceber a escola como espaço de mudança.

Mediante essas postulações é percebível a importância do professor reflexivo e crítico, é preciso ultrapassar os limites da prática docente, transcendendo o fazer profissional para um fazer que mobilize instituição em práticas sociais, não sendo apenas um processo da prática como indivíduo e sim de saberes que envolvem aspectos sociais, políticos, éticos, religiosos, históricos e culturais, a imersão da prática no mundo da sua existência.

Entendendo o ensino como uma prática social, é importante ponderar:

Quanto à abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa individualização do professor [...]. A transformação da prática dos professores deve-se dar, pois, numa perspectiva crítica. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. (PIMENTA 2002, p. 24).

Compreendemos que a formação apenas como técnica não atende às necessidades da prática. A racionalidade técnica, postulada por Schön (2000), deve ser superada em virtude da dimensão do trabalho do professor, o qual envolve a interação de múltiplos fatores e condições que variam segundo aspectos sociais, culturais, econômicos, dentre outros.

Nesse sentido, Pérez Gómez (1992, p.102) afirma que “o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições”. Essa interação possibilita, através da socialização, refletir sobre a prática em sala de aula e deve ser a luz de uma perspectiva dos docentes como produtores de saber e de saber-fazer.

Referindo-se à formação de professores, tanto alfabetizadores quanto docentes de outras áreas, Tardif (2002) salienta que os professores possuem saberes que são próprios

deles. O saber é algo pessoal e intransferível, adaptado em função de suas aplicações. A aplicabilidade do saber-fazer docente é construída na trajetória formativa articulada às experiências cotidianas, sendo que os alfabetizadores constroem e reconstróem maneiras de ser e de fazer na prática, em uma dinamicidade de inter-relação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Na concepção de professores alfabetizadores na sua trajetória formativa em serviço, compreendemos que a formação destes exige saberes específicos, dada a complexidade do processo de ensinar a ler e a escrever, vislumbrando as possibilidades de participação efetiva e significativa no espaço que envolve práticas sociais com uso da leitura e escrita.

**CAPITULO
III**

**A PRÁTICA DO ALFABETIZADOR:
discutindo as concepções de saber e saber-fazer na
alfabetização**

CAPITULO III – A PRÁTICA DO ALFABETIZADOR: discutindo as concepções de saber e saber-fazer na alfabetização

É nesse fazer pedagógico que se revela ao aluno a relação de dependência entre as duas instâncias inseparáveis da linguagem: o código e o significado. Quer dizer para que as idéias sejam veiculadas com clareza há necessidade de um código adequado. [...] para aprender a ler é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e pensar sobre como a escrita representa graficamente a linguagem oral.

(BOZZA, 2008, p. 27)

Ao discorrermos sobre a prática docente do alfabetizador partimos do pressuposto de que esta demanda uma metodologia específica, diferenciada sendo necessário revelar ao alfabetizando a relação de dependência entre as duas instâncias da linguagem: o código e o significado, como afirma a epígrafe. As práticas de alfabetização devem proporcionar ao alfabetizando, meios para compreender a inter-relação entre o ato de ler e de escrever.

Nessas discussões ponderamos sobre as concepções de alfabetização, a natureza e a especificidade das práticas alfabetizadoras, considerando o contexto sociocultural, no qual os indivíduos estão inseridos, apontando aspectos que diferenciam o procedimento teórico-metodológico no que se refere à construção das habilidades de ler e escrever e a sua função social dentro de cada contexto, em especial a alfabetização no campo. Buscamos nos teóricos subsídios que deram alicerce ao nosso estudo em torno da temática com ênfase na natureza específica das práticas de leitura e escrita.

Inicialmente, refletimos acerca do processo de alfabetização como atividade social que possibilita uma interação entre os sujeitos sociais, bem como aquisição e desenvolvimento das habilidades necessárias para conhecer mensagens através do código escrito. A alfabetização é compreendida como processo indispensável na apropriação do sistema de escrita.

Mediante o exposto faz-se necessário buscar embasamento teórico articulado às experiências, para conhecermos as especificidades inerentes aos saberes e à prática docente, aspectos que implicam na formação de professores alfabetizadores, na qual se fomenta a necessidade de uma formação alicerçada na prática, que considere a cultura dos indivíduos para a construção de saberes específicos, articulando saber acadêmico e o contexto de sala de aula e as experiências como fontes de aprendizagem sobre a profissão.

Em seguida, discorreremos sobre a prática docente em suas múltiplas faces, evidenciando aspectos que a caracterizam como atividade intencional, planejada e organizada, se revestindo como *locus* de aprendizagem. Nesse contexto, discutimos as especificidades das práticas docentes de leitura e escrita, bem como as proposições legais e teóricas para a alfabetização no contexto da educação do campo. A prática de professores alfabetizadores interrelaciona vários aspectos, implicando em formação de natureza específica para estes profissionais.

As discussões que seguem vislumbram as concepções de alfabetização, alicerçadas em: Kramer (2006), Soares (2006), Ferreiro e Teberosky (1998) dentre outros, visando também apontar subsídios teóricos e metodológicos para a natureza específica da prática de alfabetização, em especial, no âmbito específico da educação do campo.

3. 1 Vislumbrando as Concepções de Alfabetização

Importa ressaltar que a concepção de alfabetização extrapola a aquisição do código escrito, é um processo de desenvolvimento da linguagem que possibilita a interação entre seres sociais. Através dela conhecemos nossa história e a história do meio do qual fazemos parte. Entendemos que a condição de ser alfabetizado significa está imerso e atuar consciente do uso social de leitura e escrita propostas pelas situações diárias para a comunicação no mundo dos letrados.

Apreendemos que a alfabetizar-se transcende o ato de saber ler e escrever, envolve conhecer as técnicas de translação da linguagem oral para a escrita e saber decodificar os códigos. O domínio das habilidades de leitura e escrita pressupõe o aumento da linguagem oral e da capacidade de fazer uso e refletir.

A alfabetização pode ser definida como processo específico e necessário de apropriação do sistema de escrita, da aquisição dos princípios alfabéticos e ortográficos que viabilizam ao alfabetizando a imersão no contexto da leitura e escrita com autonomia em práticas sociais diversificadas. Ressaltamos aqui que um ser humano alfabetizado é um sujeito social que domina os códigos da língua escrita, manipula esses códigos em práticas sociais e faz uso efetivo no contexto da comunicação. Hoje, não basta ser somente alfabetizado, é imprescindível que o ser humano seja também letrado.

Partindo desses pressupostos, fornecemos alguns subsídios teóricos sobre alfabetização, indícios à compreensão do alfabetizar. Kramer (2006, p. 98), afirma: “[...] entendo que alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se”, é quando a criança começa a perceber de forma abstrata, representativa que é possível, sentir, imitar e

ser imitado nas diversas manifestações como na música, na dança, na palavra falada e na escrita, e na interação entre elas.

A autora pontua a alfabetização como algo vivo que envolve o ato de comunicar e de interagir, um processo ativo do ser humano, quando argumenta: [...] “alfabetizar não se restringe a decodificação e aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo” (2006, p. 98). A alfabetização é algo real que exige uma contextualização com o vivido, algo que tenha significado e possua relações com as situações do cotidiano. A escrita e a leitura estão presentes nas práticas sociais, exercendo funções importantes para a realização com autonomia das atividades do cotidiano.

Soares (2010, p. 15) entende a alfabetização “[...] em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, mas ressalta os aspectos da apreensão e compreensão de significado, acerca de duas dimensões dos verbos ler e escrever no processo de alfabetização. A primeira dimensão, sendo as habilidades de codificar a língua oral em língua escrita ou como um processo de representar os fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). A segunda dimensão significa a apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever). Dessa forma, compreendemos a alfabetização como um processo complexo, sendo necessário construir as habilidades dessas duas dimensões, como afirma:

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2010, p. 16).

A autora ressalva que esses conceitos são parcialmente verdadeiros, que uma teoria coerente desse processo de alfabetizar deverá se basear em conceitos que sejam abrangentes nessas dimensões, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, como também, em fatores sociais que determinam as funções e os fins da aprendizagem da língua escrita e da leitura.

Considerando os aspectos sociais e culturais que interferem no ensino da leitura e da escrita, estas envolvem as habilidades e os conhecimentos para o ato de ler e escrever e, segundo Soares (2010) são habilidades diferentes, como são também os processos de aprendizagem. São diferenças significativas visto que alguém pode ter o domínio da leitura

sem que tenha o domínio da escrita – pode saber ler, sem saber escrever; e ainda pode ser leitor que realize leituras fluentemente e ser um mau escritor. Essa afirmação da autora é observável com facilidade, pois é comum ouvir as pessoas falarem que gostam de ler, mas têm dificuldades em escrever.

Segundo Soares (2010), o ler e o escrever englobam um conjunto de habilidades e conhecimentos, que se diferem uns dos outros, essas diferenças são importantes, desde que os alfabetizadores, tenham condições de compreendê-las no processo de formação e atuação no contexto da sala de aula.

Nessa abordagem, a autora faz referência às duas dimensões da alfabetização: individual e social, apontando as diferenças que caracterizam a leitura e a escrita nessas dimensões, afirmando sobre a dimensão pessoal:

Tal como a leitura, também a escrita, na sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, não só numerosos e variados, mas também radicalmente diferentes das habilidades e conhecimentos que constituem a leitura. Enquanto as habilidades e conhecimentos de leitura se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de integrar informação obtida de diferentes textos, as habilidades e conhecimentos de escrita estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcrever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor em potencial. E, tal como foi afirmado com relação à leitura, também aqui não são categorias polares, mas complementares: escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita. (SOARES, 2010, p. 31-32).

A alfabetização, nessa visão, é um conjunto de habilidades que envolvem conhecimentos diversificados que integram a leitura e a escrita, vislumbrando no processo desde a decodificação de palavras, a apreensão de informações à capacidade da transcrição dos sons da fala até a habilidade de comunicar-se e expressar-se no meio social. Nessa multiplicidade de funções para o ato de ler e escrever, está à atuação dos alfabetizadores.

Compreender a dimensão do uso social da leitura e da escrita implica, na apreensão do ensino como uma prática social que traz maiores possibilidades de interação e socialização entre os sujeitos, se desvela em uma atuação efetiva no meio em que cada um está imerso, sendo identificados pelos seus valores e princípios.

É importante considerar que, a alfabetização passou ao longo da história, por várias mudanças, no que concerne tanto a sua função quanto ao seu conceito. Na contemporaneidade, essa relevância se intensificou diante das exigências na sociedade dos letrados impõe, na qual as habilidades de leitura e escrita são fundamentais nas práticas

cotidianas. A alfabetização é um conceito que envolve várias dimensões relacionadas ao contexto social, pois:

Mais do que plural, o conceito de alfabetização é complexo, multidimensional (envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc.) e dialógico, pois articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo. (GARCIA; ZACCUR, 2008, p. 199).

A alfabetização, até os anos 90 do século XX, segundo as autoras, não tinha essa multiplicidade de dimensões. Nesse período, foi redimensionada a sua concepção, sendo já entendida como um processo que se estende ao longo da vida, ou seja, um desenvolvimento contínuo. Tal ampliação está relacionada ao domínio de novas e variadas linguagens, em virtude da flexibilidade e diversidade cultural. É importante salientar ainda, segundo Garcia e Zaccur (2008), que somente no século XXI foi acentuado o conceito de alfabetização, dadas as transformações do mundo globalizado.

Nesse contexto, os desafios para a construção das habilidades de alfabetização, diante das demandas, são grandes, entre eles temos: o de proporcionar políticas de formação que atendam às necessidades reais da prática de alfabetizadores no cenário de mudanças socioculturais que envolvem as dimensões da alfabetização, sendo esta um processo contínuo.

A leitura e a escrita são a base para que as pessoas tenham possibilidades de interagir com autonomia em práticas sociais do cotidiano, construir o conhecimento, sendo a leitura uma via que permite a apropriação da cultura registrada pela escrita. Sobre esse aspecto, Borges (2002) discute a importância da leitura e a escrita ou escritura, nomenclatura usada pela autora, como fator essencial para o sucesso dos estudantes e, afirma:

A sociedade vigente está sentada sobre um cabedal de conhecimentos que são acumulados e registrados por escrito. Então, nessa sociedade letrada, a leitura se tornou uma exigência por ser o solo, a base, o suporte do conhecimento. A leitura propicia ao indivíduo os meios necessários para apropriar-se dos bens culturais registrados pela escrita, visto que essa é característica essencial, própria do ser humano. (BORGES, 2002, p. 202).

A leitura e a escrita são manifestações da realidade do ser humano, mediadoras das mudanças sociais. Pela leitura e pela escrita, o homem tem possibilidades de compreender seu presente, seu passado, prever e promover mudanças.

A concepção e os processos de alfabetizar, ao longo da história, têm evoluído, na contemporaneidade, “[...] passou a ser um indicador da qualidade social da educação. Ampliou-se, assim, a concepção de alfabetização” (PEREZ, 2008, p. 198), apreendida,

atualmente, como um processo que se estende ao longo da vida. E, no início do século XXI, acentua-se a complexidade da concepção da alfabetização, incorporando uma multiplicidade de sentidos.

Considerando as transformações que a sociedade vem passando, sendo um dos fatores que têm fomentado os debates sobre formação de professores, intensificado, especialmente a partir da década de 80. O processo de alfabetizar e a formação de alfabetizadores na contemporaneidade estão interligados, em virtude das demandas para projetos educacionais com práticas diversificadas, bem como, dos desafios que se colocam no cotidiano da prática dos professores.

Para Perez (2008, p. 200), “[...] a complexidade do mundo contemporâneo coloca novos desafios para a alfabetização, articulando-a a um projeto social comprometido com uma sociedade mais justa e mais democrática [...]”, que atenda a todos, e ainda salienta que hoje, em virtude desse aspecto que envolve a era do conhecimento, não se fala em alfabetização, mas sim, em alfabetizações.

São cada vez mais emergentes as discussões e os debates sobre a alfabetização, considerando as demandas e os desafios que emergem em torno da prática alfabetizadora. O processo de alfabetização na contemporaneidade, mediante as exigências para o uso da leitura e da escrita se constitui como um das vias de interação entre as várias culturas, a qual incorpora uma multiplicidade de sentidos, conforme Garcia e Zaccur (2008, p. 119), apreendida como “[...] um conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível articulado a todos os aspectos da vida cotidiana [...]”.

Diante desse processo de mudanças, compreendemos que a alfabetização está ligada diretamente às situações socioculturais, políticas e econômicas de cada sociedade, contribuindo necessariamente na concepção do cidadão ideal para atuar em cada contexto social. É importante compreender que cada espaço social possui sua identidade cultural própria e práticas sociais compartilhadas por aqueles que a vivem, por exemplo, a população do campo, os indígenas dentre outras comunidades que se diferem em valores e princípios que as identificam.

Com esse entendimento, para pensar a educação e a prática de alfabetizadores consideramos, entre outros aspectos, a identidade cultural de cada grupo social, o rompimento com os paradigmas de educação, que visam homogeneizar os contextos sociais, uma política educacional da multiplicidade, que atenda aos anseios culturais e econômicos, dando condições de atuação do sujeito no meio no qual está inserido.

A alfabetização apresentando natureza específica em cada contexto sociocultural e histórico, compreendemos ser necessário discorrer sobre a formação de alfabetizadores que desenvolvem suas atividades com os alfabetizados que residem no campo, por compartilharem uma cultura diferenciada dos que moram na zona urbana; a população do campo possuem uma identidade cultural e econômica própria que precisam ser valorizada.

Os estudos sobre a educação do campo apontam para a necessidade de uma educação específica, voltada para cada contexto, com um diferencial teórico-metodológico, sustentado para implementação de uma política que contemple as especificidades de cada meio social, assegurando a formação de alfabetizadores para atender essas demandas. Esses princípios desvelam a necessidade de formação específica com saberes específicos para os professores alfabetizadores.

3.2 Prática Docente: as múltiplas faces do saber ensinar

Ao iniciarmos as discussões sobre a prática docente é importante compreender que essa se encontra dentro da prática pedagógica juntamente com a discente e a gestora. Ela possui amplas dimensões, é situada, contextualizada e engloba diferentes saberes. É uma atividade intencional desenvolvida por um profissional com formação intelectual, com habilidades e competências diversas para desenvolver o saber-ensinar no âmbito educativo. A prática pedagógica, inter-relacionada com a prática docente, é apreendida como *locus* de construção de conhecimentos, na qual se constrói e reconstrói saberes através das experiências.

Sobre o saber-ensinar de professores alfabetizadores, nas especificidades das práticas de leitura e escrita, faz-se necessário refletir sobre a relação entre teoria e prática no cotidiano do trabalho de professores. Considerando a prática como possibilitadora de aprendizagem para a formação docente, as experiências configuram-se como elementos norteadores no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Na prática de professores alfabetizadores emergem saberes específicos, necessários a construção de habilidades de ensinar a aprender a ler e a escrever.

Na atual sociedade, o saber-fazer desse profissional exige uma metodologia de ensino que se adéque ao ritmo de desenvolvimento cultural, econômico e social para a construção do conhecimento, no qual ler e escrever são atividades que possibilitam uma maior inserção social dos indivíduos nas atividades cotidianas.

Partindo do entendimento, de que a alfabetização é um processo histórico, desvelando-se em práticas sociais, culturais e comunicativas, fundadas em diferentes maneiras

de participação dos seres humanos nas ações do cotidiano, vemos a necessidade de formação específica, que valorize a cultura de cada meio. A alfabetização se constitui como uma prática social, situada e contextualizada, que não se resume somente em ler e escrever, mas também, envolve compreensão, interpretação, funcionalidade e significação nas múltiplas atividades de leitura e escrita, nas diversas vivências sociais do indivíduo no meio em que está imerso.

Nas discussões sobre a prática docente em suas múltiplas faces, faz-se necessário ponderar algumas concepções teóricas, discutindo as suas dimensões no ato que envolve o saber-ensinar em ação, processo essencial no âmbito educativo da aprendizagem dos educandos.

Nesse entorno, Perrenoud (1993) aponta características da prática docente, evidenciando-a como uma ação consciente, planejada e racional, sendo um fator de legitimidade junto aos sujeitos envolvidos, mas também uma ação que se expressa sobre a forma de *habitus* – sistema de esquemas de percepção e de ação que foge ao controle da consciência devido à urgência de certas situações na própria prática no cotidiano – no qual, o docente precisa tomar decisões que não está no planejamento, fugindo da rotina, caracterizando-a como uma ação espontânea e improvisada. O autor afirma:

A noção de *habitus*, elaborada por Bourdieu, permite articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades. O *habitus* é “a gramática geradora das práticas”, o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a ação planejada tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões. (PERRENOUD, 1993, p. 24, grifo do autor).

A prática docente se constitui como base que contribui para o processo formativo de professores, “[...] o eixo central do currículo de formação do professor”, (PÉREZ GÓMEZ 1992, p. 111). A prática docente revela fatores que precisam ser considerados no contexto da formação, visando à construção de saberes e de saber-fazer no contexto do ensino e da aprendizagem. Lembramos que, é também, na prática do cotidiano, que o docente constrói e reconstrói conhecimentos, nas quais são reveladas maneiras de ser do professor, consolidando a sua profissão e o aprender a ensinar.

Sobre esta abordagem, entendemos que o processo de aprender a ensinar, se efetiva na articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente articulado às experiências. E, segundo Guarnieri (2005, p. 9), “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de torna-se professor”. É

compreensível a relevância da prática para o desenvolvimento profissional do docente, sendo imprescindível na construção dos saberes que consolidam e identificam a profissão.

Com base no exposto, apreendemos que a prática é articulada a várias dimensões do saber-ensinar, se relaciona com a teoria, com o conhecimento acadêmico e com o exercício profissional. Vale ressaltar, que o ato de ensinar, possui características que direciona o saber dos professores, é intencional, possui objetivos previamente definidos; exige planejamento didático; requer a construção do conhecimento e um rigor metodológico; exprime afetividade ao pessoal e o profissional nas interações e inter-relações entre os sujeitos buscando compartilhar saberes para construção do conhecimento.

Sobre a relação entre teoria e prática na docência é importante salientar:

[...] nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente. (GUARNIERI, 2005, p. 12).

O saber-fazer dos professores no desenvolvimento da sua prática docente revela múltiplas faces que são direcionadas e redirecionadas na sala de aula de acordo com as concepções, os valores e os princípios que cada profissional tem, estando implícitos “[...] no ato de selecionar os recursos didáticos para organizar a sua prática pedagógica docente, a sua concepção de mundo, de homem e de educação, assim como os objetivos que pretende alcançar” (ALMEIDA, 2005, p. 81).

A preparação que antecede o exercício da prática e o seu desenvolvimento em sala de aula, segundo Guarnieri (2005, p. 9) se constitui com *locus* de aprender a ser professor, de aprendizado sobre a profissão, pontuando que, “a aprendizagem profissional ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente”.

Nesse entorno, é importante afirmar:

O cotidiano se constitui num espaço de formação porque nele se dá a relação com um outro (singular e plural), com o saber, com o não-saber, comigo mesmo. Nele transitam e são operadas múltiplas e complexas negociações e traduções entre as políticas educacionais e as redes de cada um dos sujeitos do processo, nelas incluídas as trajetórias escolares, a formação acadêmica, as expectativas e os desejos. (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Diante do exposto, os autores evidenciam a importância da prática como reveladora do ser pessoal pelas suas idiossincrasias, como também para a efetiva formação do

profissional que se consolida na relação teoria-prática e contexto escolar. É essa relação que articula contextos amplos no processo educativo, na qual Batista Neto e Santiago (2009, p. 25) consideram a prática pedagógica como “práxis”. Ao se referirem aos trabalhos de sala de aula, afirmam: “a prática docente é apenas umas das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica”.

A prática pedagógica é compreendida como ações coletivas que envolvem todos os sujeitos numa relação dialética com o conhecimento, sendo que o processo de ensino e aprendizagem é concretizado através dessa relação. Segundo Zaballa (1998), a prática educativa no tocante ao saber ensinar, apresenta uma estrutura da prática pedagógica dada as suas várias dimensões de abrangência no espaço educacional.

O autor em referência ressalta que a prática pedagógica se justifica por parâmetros que envolvem: instituição, organização, tradições metodológicas, condições reais dos professores, que englobam as condições físicas, materiais e outras. Estas condições obedecem a múltiplos determinantes, revelados nas ideias, nos valores, nos princípios teórico-metodológicos dos sujeitos que compartilham o processo educativo.

A práxis pedagógica se constitui em uma prática educativa planejada, com intencionalidade, uma ação coletiva com objetivos definidos, inter-relação de práticas dos sujeitos sociais (gestora, discente, docente), envolvendo aspectos pessoal e profissional. Na visão de Batista Neto e Santiago (2009, p. 30), a práxis encontra-se “[...] permeado pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os sujeitos”.

É importante considerar que, segundo Batista Neto e Santiago (2009), alguns estudiosos veem a prática pedagógica e a prática docente como sinônimas, reduzindo a prática pedagógica à ação do docente em sala de aula, esquece que a formação do sujeito na construção do conhecimento é uma ação conjunta e não pode ser reduzida apenas a ação do professor.

A educação, no tocante a prática docente, parte integrante da práxis pedagógica, não pode ficar alheia a esses aspectos, considerando que “o professor é um ser social [...], um construtor de cultura e de saberes e, ao mesmo tempo, é construído por eles” (SILVA, 2005, p. 25), o que se estende ao aluno visto no âmbito da prática docente, do processo de ensino e aprendizagem, como “[...] um sujeito docente histórico-social que constrói e reconstrói cultura, transformando-a e sendo por ela transformado” (BRITO, 2007, p. 8).

Nessa linha de pensamento, aluno e professor são considerados em suas dimensões holísticas, considerando-os como um todo, em diversos aspectos. Na prática docente, o professor precisa ultrapassar a visão de que o aluno é um sujeito passivo, e torná-lo sujeito ativo, produtor e construtor do seu conhecimento. A visão holística é apontada como um desafio na educação:

O grande desafio da visão holística será a superação do saber fragmentado que foi dividido nas escolas em disciplinas isoladas, assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e repartido em setores; e, por consequência, os homens passaram na escola e no trabalho, a se restringir as tarefas estanques sem a consciência global do processo e do produto a ser produzido. (BEHRENS, 2009, p. 59).

A prática docente diante desse desafio envolve o ser humano em suas inter-relações com os outros, com a sociedade e consigo mesmo, assim emerge novos paradigmas para a ação do professor em sala de aula, sendo necessário uma “[...] metodologia que leve a aprender a aprender, que desafie os alunos a refletir, a defender suas idéias, a criticar, a criar a observar, catalogar, classificar, perguntar, a construir, a projetar, a produzir o conhecimento” (BEHRENS, 2009, p. 59).

Nesse cenário educacional, em face da sociedade do conhecimento, diante do fluxo de informação, surgem demandas em relação à prática pedagógica e à prática docente para que possam proporcionar aos alfabetizandos oportunidades de participar ativamente no contexto social. Nessa visão, o trabalho de professores no desenvolvimento da sua prática docente torna-se de grande relevância, como via possibilitadora de um aprendizado eficaz, dando aos alfabetizandos condições de atuar ativamente em todos os aspectos do meio social.

A tarefa dos professores encontra-se globalmente alterada. Já não se trata de ensinar a todos, na esperança de que alguns aprendem muito e outros aprendam a mínimo exigido para votar, consumir e trabalhar. Trata-se de colocar o maior numero possível, em situações que permitam a quase todos a aprender de um modo eficaz. Não somente a ler, a escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc. (PERRENOUD, 1993, p. 140).

Com base nessas mudanças que vem alterando a prática de professores e as demandas por pessoas alfabetizadas “[...] a alfabetização deixou de ser objetivo pessoal para os cidadãos e foi se constituindo como uma necessidade social, econômica e cultural [...]” (NUCCI, 2008, p. 47). Necessidade que implica em prática docente que proporcione oportunidade desses alfabetizandos, não só de aprender a decodificar, mas que sejam capazes de usar a leitura e a escrita no exercício constante de sua cidadania de modo eficaz,

consciente, com condições para uma vivência social harmônica com os outros sujeitos e com o meio.

Diante dessas abordagens sobre as contribuições teóricas referentes à prática docente, questionamos: qual a especificidade das práticas docentes de professores alfabetizadores no processo de alfabetização diante das exigências para o uso da leitura e da escrita no contexto atual? é nesse aspecto que vamos discorrer algumas considerações apontando subsídios para uma reflexão sobre os saberes dos alfabetizadores e as especificidades do saber-fazer em sala de aula, considerando a relevância da alfabetização na sociedade atual, na qual a informação acontece em rede e exige pessoas que sejam capazes de interagir com os diversos meios de comunicação, implicando em maiores exigências para práticas que envolve o uso da leitura e escrita.

3.3 Especificidades da Prática de Leitura e Escrita

Ao discorrermos sobre as especificidades das práticas dos alfabetizadores é importante mencionar e diferenciar a alfabetização sob dois prismas: a alfabetização como aquisição do código escrito e a alfabetização como aquisição da linguagem, aspectos importantes na prática para possibilitar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita.

Bozza (2008) diz ser básica e que há necessidades de se fazer um discernimento entre a aquisição do código escrito e da língua escrita. A autora menciona os métodos tradicionais de alfabetização que focaliza a fixação de determinados fonemas explorados a partir de letras, sílabas, palavras e ou frases como sendo a aquisição do código escrito, desconsiderando o caráter de interação da linguagem escrita.

Ainda sob a linha de pensamento de Bozza (2008, p. 17) “o processo de aquisição da linguagem escrita passa por outras vias que não apenas as de habilidades motoras, mas por questões conceituais e eminentemente sociais”. Essas abordagens são eixos que devem nortear a natureza da especificidade das práticas dos alfabetizadores no âmbito da formação e do saber-fazer, possibilitando ao alfabetizando uma apropriação não só de código escrito, mas também da linguagem escrita e sua função social.

Lemle (2009) pontua sobre alguns saberes, que os alfabetizadores em sua prática, precisam criar condições para que o alfabetizando possa atingir algumas percepções que deve realizar conscientemente. A autora enumera cinco capacidades necessárias para a construção do processo de alfabetização e que o alfabetizando precisa saber e compreender. A primeira se refere ao que representam aqueles risquinhos pretos em uma página branca – representação

gráfica dos símbolos dos sons da fala. Essas capacidades implicam na necessidade dos alfabetizadores em sua prática explorarem os diversos símbolos que são usados para a comunicação humana, propiciar aos alfabetizandos oportunidades concretas de vivências com a linguagem através dos símbolos que comunicam ideias e pensamentos, permeiam nossa cultura, como por exemplo: sinais de trânsito, bandeiras, símbolos religiosos, emblemas, entre outros.

A segunda capacidade se revela na compreensão de que cada risquinho preto é um símbolo de um som da fala. É o momento da discriminação das formas das letras, que exige do alfabetizando refinamento e habilidade para a percepção de algumas letras bastante semelhantes como “p e q”, “b, d e p”. É importante que o professor em sua prática possa criar condições concretas para essas aprendizagens, utilizando recursos variados para apreensão e assimilação dessas habilidades.

A terceira capacidade refere-se à conscientização da percepção auditiva, compreender que as letras simbolizam os sons da fala, exigindo que o alfabetizando saiba ouvir as diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons. Essas capacidades se referem ao saber necessário para fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto, requerendo dos alfabetizadores meios para essa percepção.

Continuando com o pensamento da autora, a escrita tem outras concepções, nas quais os alfabetizadores proporcionam condições para que a criança desvele o seu conteúdo seu significado, suas função, o que leva à quarta capacidade: o alfabetizando precisa captar o conceito da palavra e suas dimensões, segmentação dos vocábulos, tendo-a como cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística: a relação entre conceitos e seqüências de sons da fala.

E, por último, a quinta capacidade, com a qual o alfabetizando precisa reconhecer sentenças, a organização espacial da página. Em nosso sistema de escrita, as letras são organizadas da esquerda para direita, as linhas de cima para baixo na página. E, quando essas capacidades não são apreendidas pelos alfabetizandos, dificulta o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Diante dessas orientações teóricas sobre a construção da alfabetização, somos impulsionados a fazer alguns questionamentos: qual a natureza das especificidades das práticas de leitura e escrita? Que saberes são necessários aos alfabetizadores para garantir a alfabetização? Que aportes teórico-metodológicos devem ser contemplados na formação? Essas são algumas das indagações presentes no bojo das discussões sobre o processo de

alfabetizar, de ensinar alguém a ler e a escrever, considerando as exigências e as demandas da sociedade em seus aspectos culturais, políticos e econômicos para o uso da leitura e da escrita.

Para respondermos a esses questionamentos, é relevantes compreender que os alfabetizandos, assim como os professores, são sujeitos sociais, históricos em processos constantes de desenvolvimento, que agem na e sobre a sociedade, sendo construtores da sua cultura. Esses são sujeitos sociais que agem e interagem com o ensino e a aprendizagem, ocupam uma posição na sociedade, tem suas singularidades em seu processo histórico e cultural, interpretam e dão sentido ao conhecimento (CHARLOT, 2000; BRITO, 2007).

Nessa perspectiva emergem as especificidades das práticas de alfabetização e dos saberes do professor. A experiência do alfabetizando, nesse processo de ensino e de aprendizagem, deve ser o ponto central nas atividades que buscam desenvolver a leitura e a escrita. É importante valorizar o que o alfabetizando sabe, as vivências e as experiências com leitura e escrita que levam para a escola. Partir dessa proposição facilita a atuação do professor em mediar o conhecimento junto aos alfabetizandos.

No trabalho do professor se faz necessário oferecer aos alfabetizandos possibilidades concretas de convívio com a linguagem escrita em situações variadas, buscar experiências em práticas culturais de leitura e escrita (KRAMER, 2006). Uma aprendizagem contextualizada facilita o processo de produção da escrita, bem como da leitura. Ser alfabetizador consiste em favorecer essas atividades sistemáticas de forma gradativa até que a criança compreenda o que é leitura e a escrita. Mediante essa compreensão faça uso dessas atividades que integram a cultura para se comunicar e se expressar. Daí ser importante a valorização da experiência do alfabetizando, não de currículos prontos, partir do que ele já sabe, de suas experiências.

Não acredito em implantação de currículos – currículo não se implanta, currículo se constrói. E nessa construção só posso dizer para o professor você tem que partir do que a criança já sabe você tem que partir daquilo que a criança já ouviu das suas histórias, do conhecimento que elas já têm. (KRAMER, 2006, p. 126).

A autora ressalta a prática vivida pelos alunos como ponto inicial para o planejamento das atividades na alfabetização e a partir das suas vivências extrair conteúdos que os ajudem a compreender e relacionar a leitura e a escrita com suas necessidades. Trabalhando dessa forma possibilita a apropriação da leitura e da escrita, conseqüentemente, à aquisição e construção dessas habilidades com significado no uso e função social que as constituem. Com base no exposto, ver-se a importância das experiências dos alfabetizandos e

ao considerar as suas vivências, compreendemos que só se aprende praticando, ou seja, só se aprende ler, lendo, só se aprende escrever, escrevendo.

Kramer (2006) pontua sobre a prática, na qual o professor deve organizar o ensino da leitura e da escrita, criando condições para o alfabetizando apropriar-se da linguagem escrita, tendo-a como via possibilitadora à compreensão e intervenção da realidade. Esse aspecto implica em possibilitar às crianças vivências significativas com a leitura e a escrita, que tenham relevância e significado em seu contexto social e cultural.

É preciso que os alfabetizadores percebam a construção das habilidades de escrita como uma caminhada, compreendam que os alfabetizados passam por etapas no processo de aquisição da mesma. Nessas etapas o erro – que não é erro – deve ser fonte norteadora para orientar a prática docente no sentido de apoiar a aprendizagem do alfabetizando. O trabalho de professores alfabetizadores na mediação da escrita deve partir do que o alfabetizando já sabe da sua compreensão. É importante ressaltar para que uma aula seja produtiva, os alfabetizadores precisam experimentar práticas que atendam a alguns critérios considerados essenciais para a alfabetização:

Uma aula, para ser produtiva, tem de trabalhar e oferecer informações, sobre letras, sílaba, palavras, frases e textos; respeitar e atuar sobre a lógica do processo de aprendizagem da leitura e escrita e o esquema de pensamento de cada um dos alunos; oferecer informações sobre letra sílaba, palavra, frase e texto; construir a aula partindo de uma unidade significativa e compartilhada pelo grupo [...]. (DUARTE, 2007, p. 234).

Os alfabetizados precisam de atividades com vivências concretas para poder aprender e apreender as dimensões envolvidas na linguagem escrita, o aprendizado acontece quando o sujeito constrói e reconstrói seu conhecimento, é um ser ativo nesse processo.

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita resulta de uma construção na qual a criança é o principal ator mental e que se opera progressivamente em um vai e vem, uma interação dinâmica e dialética entre sujeito e objeto. Ler e escrever são de qualquer forma duas modalidades comportamentais de um mesmo processo e constituem a via de acesso ao pensamento da criança diante da escrita. (GATÉ 2001, p. 24).

É importante ressaltar que essas contribuições teóricas devem ser articuladas à formação de professores alfabetizadores, dada a especificidade do seu trabalho que exigem saberes específicos para o desenvolvimento da sua prática. Alicerçada em Garcia (2008, p. 55) pontuamos que “[...] a construção de uma nova prática está intimamente relacionada à possibilidade de a professora experimentar, criar, ou usar, investigar e refletir sobre as suas intervenções”. Nessa complexidade encontramos o desafio da formação de professores

alfabetizadores, para que sua prática possa atender as necessidades reais dos alfabetizandos, capacitando-os como sujeito ativo da sua aprendizagem.

A prática docente em virtude das transformações vem demandando novas didáticas, novos paradigmas do saber e do saber-fazer, Perrenoud (1993) considera como necessário os seguintes aspectos: a importância do aluno como sujeito ativo na construção da sua aprendizagem através das interações sociais entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino, o respeito pelas diversidades subjetivas e culturais, tornar a escola receptiva a vida, consolidando as aprendizagens escolares nas experiências cotidianas dos alfabetizandos e valorizar sua autonomia, estimulando a criatividade e a curiosidade, apreendendo a relevância da educação.

Nessa abordagem, consideramos o saber-fazer do alfabetizador em sua prática docente, contribuindo na construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos na construção de uma nova história, na qual é imprescindível a compreensão do que o alfabetizando já sabe, bem como o uso de textos que circulam nos meios sociais, “[...] aquele que circula socialmente, que é escrito por alguém, com alguma intenção e é destinada a determinado interlocutor, seja ele real ou virtual” (BOZZA, 2008, p. 24). Ou, como propõe Carvalho (2007), apresentar e explorar na prática uma variedade de textos que circulam intensamente na vida social.

Na prática do alfabetizador, o texto se reveste como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem na aquisição das habilidades de leitura e escrita, afinal, letras sozinhas não tem significado, não tem sentido, não trazem informação, elas só comunicam quando estão combinados, agrupadas, formando palavras, formando frases e textos, trazendo mensagens.

A leitura e a escrita representam uma possibilidade de inclusão e de garantia social, de participação na vida em sociedade, e o contato com os textos abrem caminhos para conhecer as conjunturas sociais, políticas e culturais, abrindo os olhos para o mundo da palavra escrita. Nesse entorno é importante considerar:

O contato com o texto escrito é, em essência, um ato de repleto de vida [...]. Saber ler e escrever é, para o indivíduo, uma garantia de existência política e cultural [...]. São instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la e, também, para alterá-la como ferramentas do entendimento. Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para dessa forma, atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo. (SCHOLZE, 2007, p. 09).

A autora só vem reforçar que a alfabetização não se resume em decodificar os códigos que possibilitam registrar pensamentos e ideias de um povo, mas ler e escrever tem uma função social, cultural e histórica que permite e ou possibilita conhecer o meio no qual estamos inseridos e proporciona condições de participação ativa com capacidade de criar e recriar sua própria história.

Pensar a prática docente de alfabetizadores, a partir desses princípios, significa encaminhá-la por caminhos que priorizem o pensar, buscando articular a leitura e a escrita com função social através. Sendo necessário o contato com diversos materiais escritos que circulam socialmente, oportunizando ao ser humano a apropriação do conhecimento que perpassa de gerações em gerações. Bozza (2008) pontua que permitir aos alfabetizados o maior contato com diversas tipologias textuais, maior será a possibilidade de ampliação da sua competência no ato de ler e escrever.

3.4 A Alfabetização no Contexto da Educação para o Campo

Partimos da afirmação de que as condições sociais, que emergem das construções históricas, sociais, políticas e econômicas de cada época e espaço social, reorientam e redefinem a formação do ser humano e sua atuação em cada meio. Esses são aspectos que devem nortear os princípios de educação no tocante a alfabetização, bem como na formação do profissional e a sua legitimação para atuar.

A forte expansão da urbanização e da industrialização que trazem o avanço da tecnologia, da informação em rede, são transformações sociais e econômicas que fazem emergir desafios a respeito da educação do campo. Vale ressaltar que essas mudanças interferem na formação de professores tanto nas políticas quanto na legislação de ensino que orientam e definem a atuação em sala de aula, considerando a especificidade do contexto sociocultural de cada povo.

Ao discorrermos sobre a educação do campo em relação ao desenvolvimento da alfabetização percebemos as interferências das mudanças socioculturais, políticas e econômicas tanto na formação quanto na atuação de professores alfabetizadores. Dessa forma, torna-se importante ponderar sobre alguns aspectos referentes à educação do campo.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2009), nas últimas décadas, é marcante a presença dos sujeitos do campo exigindo respeito pela sua cultura. Mudanças que interferem nos processos de formação e na educação do povo brasileiro desse contexto, passando a ser objeto de pesquisa nas universidades e de atenção dos governos, principalmente dos diversos

movimentos sociais. Assim, surge uma nova etapa da história da educação, considerando o campo em suas singularidades.

Nesse contexto, vale ressaltar a importância do movimento “Por Uma Educação do Campo”, organizado por educadores, representantes de movimentos sociais, dentre outros, tendo início com a preparação da Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em julho de 1998, reafirmando as singularidades do campo e a luta por um projeto educativo específico para quem nele vive. Também, com o objetivo de denunciar o esquecimento desse espaço nas pesquisas sociais e educacionais, bem como a falta de proposta para a educação por parte dos órgãos governamentais.

Esse movimento, segundo Rocha (2010), é composto por vários segmentos da sociedade como: movimentos sociais, universidades, prefeituras, instituições públicas, comunitárias e religiosas, fortalecendo a educação do campo na luta por uma vida sustentável, conforme coloca o autor:

A educação do campo vai se firmando como princípio, como conceito, como método, como metodologia, como política pública não somente por escola, mas por um projeto educativo vinculado a um modo de produção da vida sustentável em termos econômicos, políticos, sociais e culturais no campo e na sociedade. (ROCHA, 2010, p. 393).

O movimento, “Por Uma Educação do Campo”, nasce de outro olhar sobre o campo, um olhar que vê esse espaço com potenciais de crescimento em todos os seus aspectos, compreendendo que este tem um papel fundamental no contexto do desenvolvimento social, econômico, político e cultural da sociedade. O movimento defende um projeto educativo articulado à vida das pessoas que residem no campo, proporcionando condições de vida digna no meio em que está inserida.

Sobre isso, Caldart (2009, p. 150) afirma: “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”. O que identifica esse movimento “[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo”. No, uma educação de direito no lugar em que vivemos e do, uma educação planejada desde o lugar, articulada a cultura às necessidades sociais e humanas e com participação ativa, sendo um direito universal, de todos.

Esse movimento tem como uma das estratégias, a realização de conferências na busca de construir subsídios para educação do campo, uma produção da coletividade nas lutas concretas da população do campo por escolas (ROCHA, 2010). Responsável pela criação das

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual são definidos os princípios políticos, teórico e metodológico que norteiam a educação como um todo e o processo de alfabetização, em especial, segundo as especificidades do campo.

Compreendemos que é urgente a articulação do pensamento educacional às especificidades do campo, como argumentam Arroyo; Caldart; Molina (2009, p. 13): “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora”.

Faz-se necessário apreender o campo como espaço de singularidade cultural e social, sendo a singularidade uma categoria que informa as atuais políticas educativas nessa área. Buscar uma escola do campo, que proporcione a construção de conhecimentos, considerando as mudanças sociais e econômicas implícitas em um processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, poderíamos questionar: qual a função da escola do campo? O que é preciso para dar condições concretas através da educação para proporcionar melhor qualidade de vida nesse espaço? Arruda e Brito (2006) dissertam sobre a necessidade para as instituições escolares possuírem um quadro de professores habilitados com uma formação alicerçada nas especificidades do campo, como também possuir materiais didáticos, currículos, calendários dentre outros aspectos adaptados.

Aspectos garantidos conforme as proposições legais, descritas no artigo de n.13 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, legitimando as especificidades para a formação dos professores que atuam na educação do campo em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme segue o texto:

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo. II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p. 41).

Vale ressaltar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, traz em seu art. 28 subsídios para atender as especificidades da educação do campo,

orientando sobre as adequações a serem realizadas, constituindo não somente ao calendário que deve considerar a realidade do meio sociocultural, político e econômico, como também em seus conteúdos curriculares e metodológicos. Para todos esses aspectos, faz-se necessário na educação fazer adequações às condições específicas de cada local.

Art. 28 na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificadamente. I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.16).

A Lei traz inovações quando considera a diversidade sociocultural e étnica de cada contexto, considerando e repensando o ser humano como um ator social, com múltiplas vivências e reconhecendo que há diferenças entre campo e urbano e que devem ser observadas na elaboração tanto dos conteúdos como das metodologias e ainda os processos singulares de aprendizagem.

È preciso compreender que a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos em suas relações sociais e em suas identidades. Para Caldart (2009, p. 150), “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar [...] estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Diante da importância da educação, é urgente uma educação que garanta em seus currículos, a adequação às especificidades do povo do campo, daí ser necessário para o processo educativo que articule, simultaneamente, direito ao conhecimento em suas várias nuances e a valorização da cultura de cada meio em suas diversidades:

Uma educação que garante o direito ao conhecimento, à ciência é a tecnologia socialmente produzida e acumulada. Mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõem hoje o povo brasileiro do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 14).

Compreendemos que o processo de alfabetização se reveste de suma importância nesse contexto para a valorização da diversidade que compõe cada meio, implicando no cumprimento da legislação de ensino articulada a um projeto educativo voltado para as necessidades do campo. A educação do campo vem sendo impulsionadas pelas mudanças em torno da produção do conhecimento e pelos valores e a cultura de cada povo. O ser humano

alfabetizado no campo precisa compreendendo as mudanças socioculturais, políticas e econômicas no contexto das relações sociais nas quais está inserido.

Um projeto educativo considerando as singularidades, as especificidades de cada povo, devem proporcionar aos alfabetizandos conteúdos socialmente produzidos a partir das experiências vivenciadas nos contextos culturais, possibilitando condições de vida no próprio espaço em que os sujeitos vivem, articulando a economia vigente no percurso histórico, visto que, “[...] para pensar a vida no campo, precisamos pensar a relação campo e cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 28).

Nessa perspectiva, Perez (2008) discute a alfabetização como um conceito em movimento, que vem passando por evoluções e sofrendo alterações na concepção de seus princípios, para atender as exigências de cada contexto diante do desenvolvimento da sociedade. A autora pontua que todo conceito é resignificativo em função do cenário que o envolve, considerando os aspectos sociais, econômico, político e epistemológico de cada momento histórico que se diz da alfabetização, vista como uma produção e uma criação histórica. Com a produção desses conceitos busca-se o entendimento e a solução dos problemas, articulando sociedade e educação. E, ressalta:

Como todo conceito, também o de alfabetização tem sofrido transformações ao longo dos tempos. Dos ideais humanistas da Reforma Protestante no século XVI à concepção de Alfabetização como liberdade que informa a década das Nações Unidas para a Alfabetização da Unesco (2003-2012), verificam-se mudanças significativas no conceito e na forma de praticar a alfabetização. Tais transformações articulam e refletem as complexas relações entre educação e sociedade. (PEREZ, 2008, p. 178).

O conceito de alfabetização tem passado por profundas transformações que são impulsionadas pelas mudanças socioculturais, políticas e econômicas. A concepção do cidadão que se quer formar também passa por evoluções, que implica na concepção de educação e que reflete na formação de professores para atender as necessidades de cada época e de cada contexto sociocultural.

Nessa perspectiva, a educação encontra-se diante de diversas demandas oriundas dessas relações socioculturais. Importante compreender que a educação do campo deve estar organizada para preparar o sujeito para o seu contexto, articulando-o às mudanças em suas diversas nuances.

Diante dessas mudanças a alfabetização ganha o caráter de um direito e, exige políticas públicas que efetive esse direito de acesso construção das habilidades de leitura e

escrita, relacionadas com as práticas sociais vivenciadas pelos educandos. Nesse contexto é importante ressaltar a contribuição de Kramer (2006, p.18) reafirmando: “[...] garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania”.

A alfabetização se constitui como política pública que evidencia a responsabilidade do Estado em oferecer condições viáveis de acesso para aprender a ler e escrever em contextos variados, considerando os valores e a cultura de cada povo. É necessária uma nova proposta de alfabetização que possibilite a criação e a produção de textos, que oportunize aos alfabetizandos construir seu conhecimento.

É preciso que nas escolas do campo, ainda tradicionais, seja implantada uma nova proposta de alfabetização que não leve em conta os textos prontos das cartilhas e nem os treinos habituais de leitura e escrita, mas sim o processo individual de cada um, na descoberta de seu próprio conhecimento, por meio de textos espontâneos. (DIAS; FURTADO; BRANDÃO, 2009, p. 98):

Essa nova proposta de alfabetização deve articular-se com as políticas de formação de professores alfabetizadores. Sobre o processo de alfabetizar, é importante ressaltar que a complexidade da sociedade contemporânea com contextos culturais diversificados, coloca novos desafios políticos e pedagógicos para a alfabetização do campo, faz-se necessário “[...] um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (ROCHA, 2010, p. 367).

Considerando os desafios e a função social da alfabetização no contexto atual do campo, uma alfabetização que vá além da decodificação, é que os debates sobre a formação têm ganhado relevância na busca de procedimentos mais flexíveis e diversificados, centrados nas necessidades da prática, considerando a formação do cidadão para atuar no meio social no qual está inserido em cada época.

Diante do exposto é necessária uma alfabetização voltada para as especificidades do campo como possibilidade de emancipação e de melhores condições de vida, bem como a afirmação dos valores e da cultura de cada meio. Para tanto, faz-se necessário uma formação específica aos professores alfabetizadores que atuam no campo, para que o fazer pedagógico desses profissionais seja eficaz na construção do ler e escrever e assim o ser humano possa ser verdadeiramente alfabetizado com participação ativa nas atividades sociais, econômicas e políticas no meio em que imerso.

O papel da escola junto à atuação profissional é essencial para melhorar as condições de uso da leitura e escrita como prática social num processo de dialogicidade e

questionamentos, os quais levam à reflexão crítica dos fatores sociais nessa inter-relação. A leitura e a escrita é um dos meios para o ser humano se integrar na história e na cultura, trazendo maiores possibilidades de compreender a sua razão de ser no mundo. Aspectos que implicam na relevância de formação específica para os alfabetizadores considerando as especificidades dos valores socioculturais que identificam o povo que reside no campo.

Nesse âmbito das discussões teóricas, o capítulo que segue apresenta o caminho metodológico na construção dos dados empíricos desta pesquisa, descrevendo e relatando os caminhos percorridos no decorrer deste estudo sobre a trajetória formativa de professores alfabetizadores.

**CAPITULO
IV**

**O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA:
caminhos trilhados na construção dos dados**

CAPITULO IV - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: caminhos trilhados na construção dos dados

Nas discussões que seguem, mencionamos os percursos trilhados nessa investigação, focalizando as abordagens teórico-metodológicas, nas quais se ancoram essa pesquisa. Inicialmente, discutimos as dimensões da pesquisa qualitativa, as perspectivas das histórias de vida, utilizando o método autobiográfico em torno das narrativas dos professores alfabetizadores, desvelando a sua trajetória formativa em serviço – objeto de estudo do nosso trabalho.

Em seguida, delimitamos e caracterizamos os cenários da pesquisa, os instrumentos de construção dos dados, bem como, os interlocutores, por último, descrevemos as dimensões da base teórica e metodológica do procedimento das análises de dados, caracterizando cada passo, como foram utilizados para alcançarmos os objetivos do estudo.

4. 1 Pesquisa Qualitativa: definindo as abordagens teórico-metodológicas

Para a construção do referencial teórico-metodológico optamos por uma investigação de caráter descritivo-analítico, no contexto da pesquisa qualitativa – como discutem Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Consideramos aqui todos os aspectos para compreender e esclarecer pontos que dão origem e fundamentam o objeto de estudo no desenvolvimento da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, é possível um diálogo holístico e interpretativo que envolve o objeto de estudo em sua dimensão ampla, quando o caracteriza com descrições minuciosas do ambiente e das ações envolvidas, com as pessoas e suas interações e inter-relações, incorporando o que os participantes relatam suas experiências, valores, aspirações e reflexões, tais como são expressas pelos sujeitos da pesquisa (GONZAGA, 2006).

A abordagem qualitativa nas pesquisas sociais ganha destaque ao abranger várias dimensões – culturais, históricas, políticas e sociais, nas quais o objeto de estudo está imerso, revelando valores, princípios e atitudes implícitas nas experiências relatadas. Gonzaga (2006), menciona algumas das principais características da pesquisa qualitativa, entre as quais: I) indutiva, pois os pesquisadores buscam uma investigação flexível; II) holística, pois o pesquisador vê o cenário e as pessoas como um todo; III) naturalista, interatuam com os interlocutores de modo natural; IV) fenomenológica busca compreender tanto as pessoas

dentro do marco de referências na qual estão imersos, quanto o fenômeno e suas relações sociais; V) neutralidade, o pesquisador qualitativo está inserido no *locus* da pesquisa, mas não permite que suas crenças, perspectivas e predisposição interfiram nas análises e interpretações dos dados coletados, mantém-se afastado; VI) humanista, considera o aspecto humano da vida social, e a pesquisa qualitativa possui ligações estreitas com mundo empírico, das suas experiências; dentre outras características.

Considerando a importância da pesquisa qualitativa nas suas dimensões metodológicas, Bogdan e Biklen (1994) fazem menção e apresentam as seguintes características que diferem das demais pesquisas: I) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o investigado constitui-se em o instrumento principal; II) é descritiva, visto que, os dados construídos são em forma de palavras ou imagens e não em números; III) os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; IV) ao analisar os dados há uma tendência da forma indutiva; V) o significado é fundamental na abordagem qualitativa, sendo este o conceito central na investigação.

Os autores discutem a importância da pesquisa qualitativa e compartilham ideias semelhantes quando evidenciam a relevância do ambiente natural na construção de dados, fenômenos e suas relações sociais que nele estão imersos. Os dados são construídos diretamente no espaço, no qual os fenômenos ocorrem, estando eles em forma de palavras ou imagens, de maneira que possam ser descritos, respondendo às questões muito particulares, trabalhando com o universo de significados, princípios, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, bem como, busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que são integradas de crenças, valores, ações e hábitos.

Ao aderirmos à pesquisa qualitativa, buscamos investigar a trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço e fazer uma análise descritiva, analítica e interpretativa dos dados, apreender o objeto de estudo em suas múltiplas faces de manifestação, seja um ato, uma palavra ou um gesto. Essa abordagem possibilitou uma compreensão da realidade complexa e contextualizada, em um plano aberto e flexível, sendo que “o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Daí a importância da pesquisa qualitativa nessa área, sendo responsável pela elaboração de teorias que fundamentam a prática docente e conduzem os sujeitos a assumir novas formas de pensar os caminhos a serem seguidos na produção da informação e do conhecimento. Enfim, ela – a pesquisa – traduz rica fonte de aprendizagem. Para Rey (2005,

p. 29), a pesquisa qualitativa é uma “[...] via essencial para a produção da teoria [...]” que fundamenta as práticas na formação e fornecem subsídios para uma consciência reflexiva.

Na realização dessa pesquisa sobre a formação de professores alfabetizadores em serviço, utilizamos o método autobiográfico, focalizando as histórias de vida, a abordagem qualitativa é a que melhor se adequa para alcançarmos os objetivos em relação ao objeto de estudo, visto que, possibilita uma análise interpretativa considerando todos os aspectos, nos quais os interlocutores estão imersos.

4.2 Interfaces do Método Autobiográfico: perspectivas das histórias de vida

Para realizarmos este trabalho, a escolha do método é de suma importância e, na abordagem qualitativa o método autobiográfico na perspectiva das narrativas com as histórias de vida, possibilitou uma compreensão do objeto de estudo, permitindo evidenciar e aprofundar análises sobre a trajetória formativa de professores alfabetizadores, articulada às experiências profissionais educativas dos sujeitos em um processo de investigação e formação.

Diante da natureza do objeto de estudo e os pressupostos teórico-metodológicos, buscamos conhecer determinados enfoques da trajetória formativa em serviço, a partir da compreensão expressa nas narrativas de professores alfabetizadores que exercem suas atividades no 1º ano do Ensino Fundamental I, de 04 escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI, localizadas no campo. Direccionamos o olhar para o que os sujeitos expressaram em seus relatos, no qual evidenciam as suas vivências e seus modos de pensar, porque reconhecemos serem expressões legítimas de suas condições existenciais.

Para a consecução da pesquisa, buscamos os aportes teórico-metodológicos, segundo o paradigma do pensamento do professor (GARCIA, 1987), focalizando o método autobiográfico – histórias de vida como princípio metodológico de base, segundo Nóvoa (1995, 2000), Nóvoa e Finger (2010), Souza (2006), Souza e Mignot (2008), Josso (2004) dentre outros.

Com as histórias de vida pretendemos conhecer a subjetividade dos sujeitos, suas trajetórias de formação, suas dificuldades diante do fazer pedagógico; acreditamos que a opção por esse método justifica-se pela possibilidade de nos aprofundarmos e conhecermos o desenvolvimento profissional no tocante ao processo da formação docente dos interlocutores. Como Nóvoa (2000, p. 24) diz: “[...] pelas histórias de vida pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente”.

Considerando a importância das experiências no processo formativo é que o método autobiográfico, ganha relevância nas pesquisas na área da educação. Ferraroti (2010, p. 36) afirma que “[...] o método situa-se para além de toda a metodologia quantitativa e experimental”. A opção metodológica, pela análise das autobiografias dos sujeitos, evidencia uma abordagem que envolve as várias dimensões que o sujeito está envolvido – sociais, culturais, históricas e psicológicas. Nas experiências que o ser humano vivencia, todas essas dimensões estão interligadas.

O método autobiográfico nas pesquisas na área da educação se constitui em uma forma elevada e instrutiva de compreender as conexões entre a história que cada docente vive – ou viveu – e a história da qual cada um é produto. E, segundo Souza (2006, p. 23), na perspectiva educacional, “[...] adota-se a história de vida, mas especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação”.

A autobiografia é o relato escrito da experiência da própria vida, tomadas como narrativas que se revelam como elemento para a auto compreensão do que somos, dos conhecimentos que construímos na trajetória de nossa vida, das experiências e das aprendizagens de si e dos significados que atribuímos aos variados fenômenos que articulam a nossa vida individual e coletiva.

O método autobiográfico, tomado também, como narrativas de formação, dada à sua amplitude, por ser um método de pesquisa que contempla a investigação do sujeito em três dimensões: pessoal, experimental e profissional (NÓVOA, 2000). Para Josso (2010) as histórias de vida trazem perspectivas de novas potencialidades para as pessoas, possibilitando a reflexão sobre a própria trajetória profissional dando voz ao saber da experiência em que o sujeito produz um conhecimento de si, no papel de ator e autor de sua própria história. Segundo Nóvoa (2000), o método contempla o professor como objeto e sujeito na construção das narrativas das histórias de vida, na singularidade e subjetividade do sujeito.

É importante salientar, que o sucesso das abordagens autobiográficas no contexto das experiências e das discussões teóricas tem sido grande. “O movimento nasceu no universo pedagógico, num amálgama de vontade de produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 2000, p. 19). A voz do professor nas suas histórias de vida ganha o enfoque central das pesquisas como instrumento teórico-metodológico.

Ferrarotti (2010), ao discutir sobre a autonomia do método autobiográfico, pondera sobre as pesquisas que estão pautadas nas histórias de vida e que estas se centram numa abordagem das narrativas autobiográficas; faz referência à expressão método biográfico,

remetendo aos relatos autobiográficos. Nóvoa (2010) utiliza os parênteses para indicar o duplo sentido do método (auto) biográfico, que se articula no movimento de investigação e de formação que está vinculado à narrativa do sujeito social. Sobre esse aspecto é válido salientar:

Entendo que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação”, inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constituiu estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação. (SOUZA, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, a seleção do método autobiográfico como referencial teórico-metodológico, ancora-se em várias razões, diante das quais, destacamos:

- A convicção de que, em função de sua natureza e peculiaridade, o sujeito esteja atento ao objeto de estudo, que vem a ser, em linhas gerais, sua própria formação;
- A valorização de uma compreensão que se desenvolve no interior da pessoa, sobretudo, em relação às vivências e às experiências que constitui lugar no percurso de suas histórias de vida (FINGER, 2010);
- A subjetividade como um valor de conhecimento, possibilitando o empreendimento de uma leitura da realidade social, do ponto de vista do indivíduo historicamente situado/determinado.

Para Josso (2010, p. 68), “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, ou seja, dois processos emergem durante as narrativas, sendo: a maturação – constitui na construção da sabedoria, que só o tempo e a experiência conferem, e a rememoração – significa o exercício da reflexividade.

A metodologia aplicada para a construção dos dados foi a do método autobiográfico, que focalizou as histórias de vida de professores alfabetizadores, fazendo um recorte da trajetória formativa em serviço. A utilização do termo histórias de vida, segundo Souza (2006, p. 27), “[...] corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação”, pois o método contempla esses dois aspectos. E através desta metodologia com as autobiografias, buscou-se construir dados que permitiram uma análise sobre a formação no exercício profissional dos sujeitos. Sendo que:

Através da narrativa (auto) biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar

possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática. (SOUZA, 2008, p. 95).

Nessa abordagem metodológica é importante ressaltar que o método autobiográfico se define e se liga ao objeto de estudo, como foi mencionado. O autor ainda afirma que o trabalho com as histórias de vida e narrativas de formação possibilitam um investimento entorno do pessoal e do profissional, a partir das experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, o método adotado possibilita todos estes aspectos, fornecendo subsídios para compreender, descrever e interpretar os dados desta pesquisa, vislumbrando a trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço.

Com esse método, acreditamos ter respondido a questão norteadora desta pesquisa: Como se constitui o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas localizadas no campo da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI? E, as narrativas de formação sobre as histórias de vida profissionais, forneceram subsídios para atender ao problema de estudo, desvelando a construção dos dados e as análises do conteúdo.

São uma temática que envolve formação e investigação, aspectos que o método autobiográfico contempla no contexto da pesquisa qualitativa. Sendo assim, é necessário considerar:

O respeito pela autobiografia, pela “vida”, é apenas um aspecto duma relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. [...] esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas. (GOODSON, 2000, p. 71).

Na valorização desse princípio, ouvir a voz do professor, a pesquisa se desenvolveu buscando respeitar, tratando com rigor os dados construídos através das narrativas com as histórias de vida dos sujeitos. Todos os processos desenvolvidos na pesquisa tiveram como prioridade o respeito pela singularidade e individualidade dos interlocutores na sua dimensão pessoal e profissional, aspectos interligados na trajetória formativa de professores.

4.3 Caracterizações dos Processos de Construção dos Dados

Para a construção dos dados da pesquisa, foram priorizados instrumentos que propiciaram condições de dar voz aos professores, de valorizar a sua vida nos diversos contextos da formação e atuação profissional. Ao selecionarmos o método autobiográfico, acreditamos que esse possibilita através da autobiografia, um mergulho na subjetividade do

sujeito, segundo Nóvoa (2000), o professor diz, pensa e faz. Com esse método, há oportunidade de o ser humano, falar de si.

Nóvoa (2000) descreve uma ampla variedade de perspectivas e de estratégias que constituem uma das principais qualidades das abordagens (auto) biográficas. Nesse sentido, assinala sete aspectos: I) utilização de materiais já existentes; II) reflexão baseada essencialmente em materiais escritos ou orais; III) o tipo de acordo celebrado entre investigador e o ator; IV) o número de casos em que se baseia o estudo; V) o contexto e a forma de produção (auto) biográfica; VI) as técnicas utilizadas para mobilizar as histórias de vida e VII) as técnicas de análise dos documentos. Essas perspectivas teórico-metodológicas constituem uma das principais qualidades das abordagens com as autobiografias.

Os dados da pesquisa foram construídos com a utilização de vários instrumentos, posto que, um complete o outro, na construção, na análise e na interpretação destes. Para a realização da pesquisa utilizamos os seguintes instrumentos para a construção dos dados:

- **Aplicação de questionário** – com questões fechadas, versando sobre a trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço com o objetivo de construir o perfil dos interlocutores (Apêndice A, p. 190).
- **Memorial de formação** – objetivando registrar uma síntese das histórias de vida profissional dos sujeitos, o qual acompanhou um roteiro norteador para a escrita narrativa, este foi dividido por tópico: Identificação, Trajetória de Formação e Trajetória Profissional como Alfabetizadora e a Prática Docente (Apêndice B, p. 192).
- **Entrevista semiestruturada** – contendo questões abertas sobre a Trajetória Formativa, a Prática como Alfabetizadora e as Concepções de Alfabetização (Apêndice C, p. 194).

Todos esses processos de construção dos dados através dos instrumentos viabilizaram a construção dos dados empíricos da pesquisa, fornecendo informações para análise descritiva e interpretativa, bem como, contribuições na construção do conhecimento sobre a temática. Nesta pesquisa, elencamos os instrumentos que forneceram subsídios sobre a trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço, articulado às experiências na construção das aprendizagens sobre a profissão. Os tópicos que se seguem, trazem uma descrição dos instrumentos de construção dos dados, caracterizando-os, explicitando a sua importância e como foram utilizados na realização desta pesquisa.

- **Questionário: Construindo perfis**

É um instrumento que possibilita ao pesquisador construir informações acerca do seu objeto de estudo, no processo de investigação. Os dados construídos por meio do questionário permitiram enumerar as características dos interlocutores com base nos objetivos da pesquisa, bem como fazer a análise descritiva e interpretativa do fenômeno que está sendo pesquisado.

Segundo Richardson *et al.* (1999), geralmente os questionários apresentam pelo menos duas funções: descrever as características e medir variáveis de um grupo social, sendo uma entrevista estruturada. No tocante ao tipo de questionário, é responsabilidade do pesquisador construir e organizar o mesmo, de acordo com o problema de pesquisa. Em relação ao tipo de pergunta, o autor classifica em três categorias: primeiro questionários de perguntas fechadas, segundo abertas e terceiro que combine esses dois tipos.

Os questionários de perguntas fechadas apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e pré-estabelecidas e os questionários de perguntas abertas, permitem ao entrevistado, responder emitindo sua opinião ou justificando sua resposta com frases ou orações sempre com base na temática em estudo.

Na realização da pesquisa, o questionário foi feito com perguntas fechadas e abertas focalizando o pessoal e profissional dos interlocutores da pesquisa. No aspecto pessoal, foi abordado: faixa etária, tempo de serviço, nível de escolaridade, atuação profissional e sua formação acadêmica; na abordagem profissional, nosso olhar direcionou-se sobre o contexto da trajetória de sua formação em serviço e as implicações desta na prática docente. E, com os dados construídos foi possível caracterizar e conhecer alguns aspectos dos sujeitos que participaram da pesquisa, os quais receberam pseudônimos de pedras preciosas.

- **Memorial: revelando a trajetória formativa pelas memórias**

No desenvolvimento desta pesquisa, foi selecionado como instrumentos para a construção dos dados o memorial de formação, através do qual o sujeito é conduzido ao passado a fim de trazer ao presente as histórias de vida, num registro detalhado e minucioso, sendo o sujeito ator e autor de suas narrativas que envolvem o pessoal e profissional na sua trajetória formativa em serviço.

O memorial permitiu ao professor construir sua autobiografia, que se configurou como uma narrativa histórica e reflexiva, uma percepção qualitativa do significado da sua vida no contexto pessoal e profissional. Acreditamos que este instrumento, com a colaboração dos sujeitos, envolvendo pesquisador e pesquisados, forneceu elementos de grande relevância

para análise, descrição e interpretação que, certamente, contribuirá para novas proposições tanto teóricas quanto práticas no cenário da formação.

Em sua origem, a palavra memorial vem do latim – *memoriale* – que é a escrita de memórias e significa momento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis, sendo um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos que considere de maior importância, possibilitando reconstruir a trajetória pessoal, profissional ou social através de olhar reflexivo.

Segundo Nóvoa e Finger (2010), cada pessoa procura refletir sobre seu próprio processo de formação, toma consciência dos aspectos que foram formadores ao longo de sua vida. Nessa perspectiva, é importante ressaltar, o memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos e ou fatos importantes, mas um texto que reflete sobre esses aspectos tecidos a partir do presente encadeado com o passado ressignificando a sua história de vida.

Reforçamos que na presente pesquisa, o memorial foi utilizado com o objetivo de conhecer, através das narrativas escritas, aspectos sobre a trajetória formativa dos interlocutores, no que se refere à escolha pelo curso, formação em nível médio, nível superior e as disciplinas específicas na área da alfabetização, cursos de curta duração ou capacitações que compreendemos como formação continuada bem como as contribuições destas na prática. Outro aspecto abordado na construção do memorial foi sobre a trajetória profissional como professores alfabetizadores e a prática docente na alfabetização.

Nessa etapa da pesquisa, conversamos com as interlocutoras sobre a importância do memorial como instrumento na construção dos dados, que tem também uma função pedagógica, ao possibilitar rever a trajetória formativa, no aspecto profissional e pessoal, bem como refletir sobre a mesma, através da escrita narrativa sistemática da própria história, revelando um autoconhecimento de si, visto que,

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e\ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48, grifo do autor).

O memorial foi apresentado às interlocutoras com objetivo de oportunizá-las a falar de suas experiências, rememorarem aspectos que marcaram a trajetória da sua formação no *continuum* temporal que envolve as relações consigo próprio e com o meio sociocultural. Vale ressaltar que, a escrita do memorial se pautou em um roteiro norteador, explicitando que cada

tópico deste para a construção do mesmo era apenas algumas sugestões, cada interlocutora ficou livre para escrever sua história de vida, acrescentando o que julgar importante em sua trajetória formativa. Durante a escrita, os interlocutores solicitaram mais tempo para construir essa narrativa, considerando a complexidade de mergulhar na sua subjetividade, foi dado o tempo necessário para que cada uma pudesse narrar sua história de vida.

Esse momento transcorreu no período de dezembro de 2010 a março de 2011, período em que as interlocutoras escreveram suas narrativas, rememorando suas histórias e experiências, no decorrer do seu percurso formativo. Em seguida, de posse dos memoriais, iniciamos as análises, fazendo uma leitura atenta, procurando revelações além das palavras escritas, sobre o objeto de estudo, sem perder de vista nossos objetivos e, assim, foram surgindo algumas categorias de análises, evidenciadas nas autobiografias dos professores alfabetizadores.

Para darmos continuidade na construção dos dados, o próximo passo foi a realização das entrevistas, momento em que os interlocutores foram oportunizados a dissertarem sobre sua trajetória formativa.

- **Entrevista: face a face da pesquisa**

Nessa pesquisa também foi utilizado um instrumento que possibilitou ouvir o pesquisado através das narrativas orais. Selecionamos, então, a entrevista semiestruturada que permite ao pesquisador formular, reelaborar e esclarecer fatos que poderiam ser mais explorados, visando a um aprofundamento da temática.

É um instrumento também que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas (RICHARDSON *et al.*, 1999). Para a utilização desse instrumento de construção de dados, o pesquisador precisa atentar para alguns cuidados: dar liberdade ao pesquisado, permitir análise detalhada da temática, dar atenção do começo ao fim, não desviar o foco da temática e mostrar-se, durante a realização da entrevista, que os relatos do entrevistado são de fundamental importância na realização da pesquisa.

E, partindo desses pressupostos, este estudo privilegiou a entrevista semiestruturada individual e gravada, tendo por referência um roteiro previamente elaborado na tentativa de obtermos resposta ao objeto de estudo. As entrevistas, bem como as transcrições ocorreram durante os meses de maio e junho de 2011, envolvendo cinco professores alfabetizadores. O foco das questões concentrou-se nos aspectos referentes à trajetória formativa e à prática

profissional dos alfabetizadores, se estendendo às concepções de alfabetização que estes construíram no decorrer de sua formação.

A realização das entrevistas ocorreu no interior da escola onde trabalha cada uma das interlocutoras, com exceção de uma, que aconteceu em sua residência, alegando ser um lugar mais tranquilo. Tivemos a preocupação de marcá-las com antecedência, observando e respeitando horários e datas conforme disponibilidade das interlocutoras.

Durante o processo de interação que este instrumento possibilita, mesmo seguindo um roteiro, fomos inserindo questões circunstanciais no sentido de deixar os interlocutores mais livres para expressar o seu pensamento, as suas histórias de vida, fazendo fluir de forma natural e agradável a evocação sobre os aspectos suscitados.

Após realizarmos as entrevistas, demos início a um trabalho de transcrição para posterior análise, emergindo dados que instigaram leituras, releituras e a estruturação de eixos e categorias, os quais permitiram fazer um recorte sobre o processo de formação dos professores alfabetizadores em serviço, em suas várias nuances, privilegiando o conteúdo emitido nas narrativas, por acreditarmos que estes revelam aspectos importantes sobre a trajetória formativa.

Os instrumentos que foram aplicados aos interlocutores da pesquisa, passaram antes por um pré-teste, com o objetivo de corrigir ou detectar possíveis falhas, possibilitando uma melhoria ou adequação de alguns itens, para que eles pudessem fornecer dados, que serviram para a compreensão e análise do objeto de estudo; para que as contribuições almejadas com esta pesquisa, tanto na abordagem teórico-metodológica, quanto na formação profissional, fossem alcançadas, buscamos as autobiografias que possibilitam um trabalho na perspectiva de investigação e formação, a partir da narração das histórias de vida (NÓVOA, 2010). A esse respeito vale ressaltar:

A narração das histórias de vida vem como movimento propriamente humano de contar histórias e ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação docente, ao narrar o passado, vemos surgir uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a profissão e, ainda, as imagens da docência entranhadas no imaginário coletivo e individual. Encontramos, dessa forma, na investigação e na prática, múltiplas contribuições do aparte (auto) biografia para a formação docente, as quais a investigação em desenvolvimento busca focalizar, especialmente quanto às possibilidades da pesquisa-formação. (BRAGANÇA, 2008, p. 81).

Compreendemos que as pesquisas, nas quais, envolvem as abordagens autobiográficas, através das histórias de vida, em seus instrumentos para construção dos dados

revelam novos caminhos para a formação, não em uma formação técnica, mas em uma autoformação, ressignificando experiências e encontrando múltiplas contribuições que se articulam na construção de novos conhecimentos que envolvem o pessoal e o profissional.

Com a narração das histórias de vida abrem-se possibilidades de um mergulho na subjetividade dos sujeitos, uma tomada de consciência e um processo de reflexão que vislumbra a construção do conhecimento sobre si, sobre os outros e também sobre o meio no qual está imerso. A pesquisa com a metodologia autobiográfica potencializa o processo de formação e investigação, implicando em um processo reflexivo sobre a singularidade e a subjetividade do indivíduo em sua trajetória formativa.

4.4 Situando os Cenários da Pesquisa

Considerando o objeto de estudo e os critérios para seleção dos interlocutores da pesquisa – professores que tenham experiência de no mínimo cinco anos no 1º ano e que estejam atuando – encontramos um desafio na criação e delimitação do cenário de investigação, que consistiu na localização de uma única instituição com um universo significativo de professores alfabetizadores, o que nos levou a selecionar quatro escolas da Rede Municipal de Ensino.

Após constatarmos, através de visitas informais, a existência de alfabetizadores de acordo com os critérios da pesquisa, efetivos e com experiência em alfabetização, foram selecionadas as escolas. O passo seguinte foi solicitar do secretário de educação a autorização para podermos dar início à pesquisa, este se mostrou disposto a colaborar com o estudo, pediu uma cópia do projeto como critério para autorizar a nossa presença nas instituições como pesquisadora, em seguida, enviou o documento com a permissão para a minha orientadora.

Então, foi selecionado o *locus* da pesquisa, constituindo-se em quatro escolas municipais localizadas no campo de Teresina, na PI - 113 que liga Teresina ao município de José de Freitas. Por questão ética da pesquisa identificamos as escolas por letras do alfabeto grego: Alfa, Beta, Gama e Delta. Alfa e Beta atendem do 1º ao 9º ano nos turnos manhã e tarde e a modalidade EJA no turno da noite; Gama e Delta atendem do 1º ao 5º ano; 2º ciclo da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano respectivamente nos turnos manhã e tarde.

O outro passo foi visitar cada um desses *locus* e conversar com os diretores, na qual explicamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos de construção dos dados, solicitamos apoio e também uma autorização através de ofício. Vale ressaltar, que fomos muito bem recepcionados por toda a equipe gestora – diretor, vice-diretor, secretário e a pedagoga. Ainda

nessa visita, conhecemos os professores alfabetizadores e, assim tivemos o primeiro contato, cuja receptividade foi muito boa.

Realizamos outras visitas, nas quais através de conversas formais com a equipe gestora, obtivemos informações sobre os dados em relação ao funcionamento administrativo e pedagógico de cada uma das escolas, o que possibilitou caracterizá-las.

Objetivando informar alguns aspectos relativos à realidade das escolas envolvidas no estudo, apresentamos o QUADRO 1, que segue, com as principais características dos contextos de vivência profissional dos interlocutores da pesquisa, pontuando sobre a localização, os níveis de ensino, número de alunos e professores com base nos dados de 2010 e o número de interlocutores de cada instituição.

QUADRO 1

Informações sobre as Escolas Pesquisadas

| ESCOLAS MUNICIPAIS | ZONA RURAL - DISTÂNCIA DE TERESINA – PI | NÍVEIS DE ENSINO | Nº DE ALUNOS (2010) | Nº DE PROF. NA ESCOLA (2010) | Nº DE PROF. NA PESQUISA |
|--------------------|---|--|---------------------|------------------------------|-------------------------|
| ALFA | Estaca Zero – 20 km | 1º ao 9º ano EJA | 674 | 25 | 01 |
| BETA | Comunidade Santa Teresa – 23 km | 1º ao 9º ano EJA | 758 | 32 | 02 |
| GAMA | Comunidade Lagoa de Dentro -22 km | 1º ao 5º ano | 179 | 06 | 01 |
| DELTA | Comunidade Coroatá – 36 km | 2º período da Ed. Infantil e do 1º ao 5º ano | 113 | 06 | 01 |

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

São quatro escolas, todas localizadas em comunidades que estão no mesmo eixo geográfico, contexto do campo de Teresina, comunidades próximas uma das outras, apenas a comunidade Coroatá possui uma média de 15 km de distância das demais. Destas, apenas uma escola, possui dois professores alfabetizadores, ou seja, duas turmas de 1º ano e todas do sexo feminino.

As escolas são contempladas com o sistema de transporte escolar e com monitores que auxiliam no embarque e desembarque dos alunos, visto que cerca de 90% destes, residem em comunidades próximas; possuem Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico. No 1º ano – período que chamamos de alfabetização – é utilizado no processo de alfabetização, o método metafônico que explora o som das letras para a produção da escrita e leitura de palavras, frases e textos, programa adotado pela Secretaria Municipal de Educação.

Do ponto de vista socioeconômico, a clientela atendida nessas escolas é de crianças de famílias pobres, que vivem nas comunidades próximas às escolas, os pais, no geral, possuem nível de escolaridade bem elementar em sua maioria do 1º ao 5º ano incompleto e a grande parte não tem renda fixa, garantindo o sustento da família por meio de bicos (trabalho por diárias) e no campo no trabalho da roça.

Na escola Beta, a seleção se deu em virtude da nossa experiência, trabalhando como professora nesta instituição e atualmente desenvolvendo atividades no Apoio Pedagógico Específico – APE, programa que ajuda os alunos a superar as dificuldades de leitura e escrita – o que compreendemos de alfabetização. O programa atende, no contra turno, o número máximo de dez alunos por turno, priorizando os que estão no 3º ano, que não adquiriram as habilidades de leitura e escrita exigidas para cada ano.

Para conhecermos um pouco de cada escola, realizamos algumas visitas, explicamos o procedimento metodológico da pesquisa e solicitamos o apoio, através de conversas informais e formais com o grupo gestor (diretor, secretário e pedagoga).

Com o objetivo de buscar informações sobre essas instituições, foram construídos dados, os quais possibilitaram fazer uma caracterização de cada um desses *locus*, enumerando seus aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, bem como, a sua estrutura de funcionamento, conforme a descrição detalhada que segue de cada uma das escolas supracitadas. Nos tópicos que seguem, há uma descrição de cada uma das escolas, caracterizando seus aspectos históricos, sociais, físicos, administrativo e pedagógico.

➤ ESCOLA MUNICIPAL ALFA



FIGURA 1 – Espaço físico da Escola Alfa.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A Escola Municipal Alfa foi fundada em 12 de março de 1973, está localizada a 20 km de Teresina, na comunidade Estaca Zero (PI-113), que liga Teresina à cidade José de

Freitas. A comunidade possui uma pequena infraestrutura, o que proporciona certa comodidade aos seus moradores uma vez que é servida por transporte coletivo, energia elétrica, rede de telefone celular, posto de saúde.

A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite com Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar, que aos sábados funciona com o Projeto Escola Aberta, que atende à comunidade escolar com oficinas de danças, corte e costura futsal, informática, reforço escolar e cursos eletrônicos.

Projeto mantido pela SEMEC atendendo a várias comunidades adjacentes: Atalaia, Soturno, Mucuí, Ladeira de Pedra, Santa Rita, Taboca, dentre outras. Essas comunidades têm escolas que oferecem apenas do 1º ao 5º ano. Então, com o objetivo de atender à demanda dessas comunidades, a escola Alfa foi reformada e ampliada em 2003 e 2007, na última reforma foi construído laboratório de informática, secretaria e mais banheiros.

Com objetivo de manter o funcionamento e as ações voltadas ao processo de ensino, a instituição conta com recursos do Fundo Rotativo Municipal – FRM, que varia de acordo com o número de alunos, sendo destinados à manutenção de bens, serviços e pequenos reparos nas instalações físicas. A escola também conta com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o qual é aplicado em materiais permanente e serviços gerais e com o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, usado, portanto, na compra de alimentos para a merenda dos alunos.

Atualmente a sua estrutura física é composta por salas de aula, laboratório, sala de apoio, biblioteca, cantina, sala dos professores, secretaria e diretoria, pátio, quadra de esportes e sala de leitura. Em relação às instalações físicas, os padrões arquitetônicos são adequados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conta com salas espaçosas e arejadas, possui uma estrutura material boa, computadores, máquina de xérox, equipamentos eletrônicos e outros.

Quanto ao quadro gestor e docente, a escola conta com dois diretores escolhidos pela comunidade escolar (funcionários, alunos, pais de alunos, representantes da comunidade); pedagoga; superintendente; 25 professores, destes 03 são estagiários graduandos, e dos demais professores, apenas 02 tem formação em nível médio Pedagógico, e a maioria, no total de 15, possui pós-graduação e 05 estão cursando; monitores no laboratório de informática com a função de auxiliar os professores no uso das tecnologias; monitores que acompanham o transporte escolar, embarque e desembarque dos alunos, visto que os alunos são oriundos das comunidades vizinhas; zeladoras, merendeiras, vigias; secretário e auxiliares.

Em relação à gestão desenvolvida na escola, com bases nas informações através de conversas formais, a mesma possui Projeto Político Pedagógico que aponta para uma gestão administrativa - participativa, busca ações democráticas na tomada de decisões, visto que, conta com a participação direta do Conselho Escolar, composto por representações de vários segmentos da comunidade escolar: professores, administrativos, diretor, alunos, pais de alunos e representantes da comunidade, que participam das reuniões e propõem, apreciam ou dão sugestões de propostas no que diz respeito ao funcionamento da escola, tanto em relação ao aspecto pedagógico quanto administrativo.

A Escola Municipal Alfa oferece a segunda etapa da Educação Básica constituída pelo Ensino Fundamental com duração mínima de nove anos e a modalidade EJA que funciona no turno da noite. O prédio da escola neste turno é cedido para a Rede Estadual de Ensino que oferece o Ensino Médio para a população da comunidade e suas adjacências. São atendidos 674 alunos, distribuídos nos três turnos, e deste universo, apenas 17 estudam no primeiro ano, esse número é em virtude das comunidades vizinhas oferecerem do 1º ao 5º ano, a maioria dos alunos estão cursando do 6º ao 9º ano, conforme o QUADRO 2, que apresenta a distribuição dos alunos por ano e turno.

QUADRO 2
Distribuição dos Alunos por Ano e por Turno

| ANO \ TURNO | ANO | | | | | | | | | | TOTAL |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----|-------|
| | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO | EJA | |
| MANHÃ | 17 | 27 | 34 | - | - | 114 | 78 | - | - | - | 270 |
| TARDE | - | - | - | 40 | 55 | - | 37 | 71 | 99 | - | 302 |
| NOITE | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 102 | 102 |
| TOTAL | 17 | 27 | 34 | 40 | 55 | 114 | 115 | 71 | 99 | 102 | 674 |

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Esse é um dos *locus* da pesquisa, que comparado a outras escolas localizada no campo, tem uma estrutura física considerada boa, é uma escola de grande porte em virtude da quantidade de alunos atendidos, oriundos de várias comunidades, como também os níveis e modalidades de ensino; a mesma está equipada com materiais tecnológicos e eletrônicos que auxiliam no trabalho dos profissionais. Possui uma equipe de professores qualificados em sua maioria em nível de pós-graduação, aspectos que são necessários no processo de ensino na busca de uma educação de qualidade.

Com base nesses dados percebemos que o processo educativo no tocante à formação de professores tem avançado, torna-se perceptível que as melhorias são refletidas na aprendizagem dos alunos.

➤ **ESCOLA MUNICIPAL BETA**



FIGURA 2 – Espaço físico da Escola Beta.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Outro *locus* da pesquisa que selecionamos foi a Escola Beta, inaugurada em 08 de abril de 1979, localizada na comunidade Santa Tereza, a 23 km da cidade de Teresina-PI, no espaço do campo. A comunidade é caracterizada por possuir uma pequena infraestrutura, servida por transporte coletivo, energia elétrica, posto médico, telefone público, caixa de correios, chafariz, lavanderia coletiva e rede de água encanada.

A escola passou por uma reforma e ampliação que durou mais de quatro meses, a qual recuperou os estragos provocados pelas chuvas e melhorou toda a sua estrutura física, bem como o funcionamento para atender à comunidade escolar. Foi ampliada com a construção de três salas de aula e algumas adaptações para atender à demanda, é a maior escola do eixo Estaca Zero considerando a estrutura física e a quantidade de alunos que são atendidos.

Com objetivos básicos de contribuir para uma melhor manutenção de ações voltadas ao desenvolvimento do ensino, a escola conta com recursos do Fundo Rotativo Municipal – FRM, o qual é destinado à manutenção de bens, serviços e pequenos reparos nas instalações físicas da escola; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a aquisição de material didático, material permanente e serviços gerais do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, à execução de projetos da escola; do Programa Nacional de Assistência ao Educando – PNAE, recurso destinado à aquisição de merenda escolar.

Seus espaços físicos, além de contar com ventiladores, iluminação elétrica apropriada, oferecendo uma boa ventilação e iluminação natural, todas as salas de aula possuem ar-condicionado, proporcionando maior conforto aos alunos, visando atender a uma vasta clientela, a estrutura física dessa escola encontra-se organizada da seguinte forma: salas de aula, secretaria, sala de professores, diretoria, biblioteca, cantina, depósitos, laboratório de informática, sala para material de apoio, banheiros pátio para recreação e quadra de esportes.

No tocante às condições estruturais e materiais, essa instituição possui instalações físicas e padrões arquitetônicos muito bons, adequadas ao desenvolvimento do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, a mesma dispõe de máquina de xérox, computadores, projetor, dentre outros equipamentos que auxiliam na prática dos professores, vislumbrando uma educação de qualidade.

Em seu quadro de funcionários conta com: diretores especialistas em Supervisão Escolar, (indicados pela Secretaria Municipal de Educação); pedagogas com especialização e 27 professores efetivos formados em nível superior. Desses, 21 possuem especialização, 06 com graduação e 05 são estagiários graduandos. Seu quadro de pessoal técnico e de apoio é formado por secretário, auxiliares de secretaria, vigias, zeladoras e merendeiras, monitores que auxiliam o processo de transporte dos alunos (embarque e desembarque) visto que, a maioria é oriunda de localidades vizinhas e, pertencentes a familiares de segmentos das classes populares que não disponibilizam de meios de transportes próprios.

Em relação ao tipo de gestão, constatamos que o Projeto Político Pedagógico dessa escola aponta para a busca da superação de uma cultura individualista e autoritária rumo a uma gestão administrativo-participativa e conta com o auxílio e apoio do Conselho Escolar (composto pelo diretor, professores, alunos, funcionários e membros do segmento da comunidade formado por pais de alunos) através de reuniões mensais regulares e extraordinárias organiza-se para propor, apreciar, sugerir atividades que deverão ser desenvolvidas no plano de ação anual que contribui com o trabalho pedagógico e administrativo dessa escola.

No que se refere às modalidades e níveis de ensino, a Escola Beta oferece à população a segunda etapa de educação básica, constituída pelo Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com duração mínima de 9 anos, é ainda o segmento de nível fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos da 1ª a 4ª etapa – EJA, levando em consideração as modalidades de ensino, o número de professores e também a quantidade de alunos que esta escola atende, pode-se considerá-la de grande porte. Atualmente são atendidos 715 alunos distribuídos nos três turnos, em 28 turmas regulares, conforme QUADRO 3.

QUADRO 3
Distribuição dos Alunos por Ano e Turno

| TURNO | ANO | | | | | | | | | | SE LIGA | EJA | TOTAL |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------|
| | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | 6º ANO | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO | | | | |
| MANHÃ | 19 | 30 | 23 | 30 | - | 129 | 57 | - | - | 12 | - | 300 | |
| TARDE | 16 | 28 | 40 | 28 | 64 | - | 29 | 92 | 68 | - | - | 365 | |
| NOITE | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 50 | 50 | |
| TOTAL | 35 | 58 | 63 | 58 | 64 | 129 | 86 | 92 | 68 | 12 | 50 | 715 | |

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

As turmas do Atendimento Educacional Especializado – AEE e Apoio Pedagógico Específico – APE não estão discriminadas no QUADRO 3 que mostra a distribuição dos alunos por ano e turno, em virtude de serem programas que atendem os alunos no contra turno das turmas regulares e no caso do AEE até alunos de outras escolas.

Na busca de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a escola desenvolve programas financiados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC, os quais visam melhorar os índices de rendimento dos alunos para que estes possam alcançar as habilidades necessárias aos estudos posteriores. Um dos programas é o Alfa e Beto que atende alunos de seis anos em processo de alfabetização; a escola contempla duas turmas, o mesmo consiste no método metafônico que explora o som das letras, criado pelo professor João Batista, programa adotado pela SEMEC, que dá todo apoio a partir da capacitação dos professores e todo material necessário como livros e outros.

Outro programa é Apoio Pedagógico Específico – APE – que atende aos alunos no contra turno, aqueles com dificuldades de aprendizagem, em especial, no desenvolvimento da leitura e da escrita. O APE prioriza alunos que estão no 3ª ano e se encontram no nível de aquisição da escrita pré-silábico. Quando estes atingem as habilidades necessárias, são remanejados à turma de origem, dando oportunidades a outros alunos que se encontram com dificuldades.

A turma que tem como título “Se Liga” é outro programa com uma metodologia diferenciada, que atende alunos em distorção idade/série e não estão alfabetizados de acordo com as habilidades necessárias ao ano que corresponde à idade. Estes programas são acompanhados em seu desenvolvimento pela SEMEC que capacita os professores visando melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – é outro programa em que a escola é contemplada, este visa acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais, criando condições para o processo de inclusão da pessoa com deficiência. O AEE funciona na sala de recursos multifuncionais, uma sala equipada com instrumentos pedagógicos que viabilizam uma aprendizagem com metodologias variadas, priorizando o uso de jogos com atividades lúdicas, respeitando as diferenças e os ritmos de desenvolvimento cognitivo de cada um.

Beta é uma das 43 escolas da rede municipal de ensino de Teresina contemplada com esse programa, funciona como escola núcleo atendendo os alunos das escolas adjacentes. Considerando a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico com pessoas portadoras de deficiência, é exigida como critério mínimo, professores com formação continuada específica, no AEE com carga horária de 180 h e ou especialização em Psicopedagogia.

➤ ESCOLA MUNICIPAL GAMA



FIGURA 3 - Espaço físico da Escola Gama.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A Escola Municipal Gama está localizada a 22 km de Teresina na comunidade Lagoa de Dentro, foi fundada em agosto de 1962, com estrutura pequena, mas que já passou por reformas e ampliação, sendo construídas mais duas salas de aula, biblioteca, cantina, sala de professores e banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais. A escola atende várias comunidades adjacentes: Papagaio, São João, Trabalhosa, Calengue, Cancela, Santa Teresa e outras. A população do povoado Lagoa de Dentro é servida de transporte coletivo, rede elétrica, água e chafariz público, com índice de crescimento econômico familiar de baixa renda. A estrutura física da escola é boa, salas arejadas, espaçosas e bem arborizadas.

Para manutenção da estrutura física, material e pedagógica, a Escola conta com recursos financeiros do Fundo Rotativo Municipal – FRM e do Programa Dinheiro Direto na

Escola – PDDE, e para gerir esses recursos e todo o funcionamento administrativo e pedagógico, buscam gestão democrática, na qual, as decisões a serem tomadas são compartilhadas com todos os funcionários, buscando atender às prioridades no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo recursos ao corpo docente e discente no intuito de dinamizar e melhorar as atividades em sala de aula.

A sua estrutura física é composta por salas de aula, cantina, depósitos, banheiros, sala de professores, biblioteca, pátio, secretaria, diretoria, todos equipados e em funcionamento. É uma escola de pequeno porte, com uma estrutura adequada ao nível de ensino, possui máquina de xérox, computador e outros equipamentos que auxiliam na prática docente.

Em relação ao corpo docente, na escola trabalham 05 professores efetivos, todos com formação em nível superior e 03 com pós-graduação e para completar o quadro, 01 estagiário; a equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora, pedagoga, secretaria, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, agente de portaria e monitores que acompanham o embarque, desembarque dos alunos nos ônibus e todo o percurso de casa até a escola e vice-versa.

A equipe gestora da escola conta com a participação de todos os funcionários na tomada de decisões, buscam desenvolver ações alicerçadas nos princípios democráticos, possui Projeto Político Pedagógico que define as diretrizes institucionais. Possui Conselho Escolar com representações dos vários segmentos da comunidade escolar: professores, administrativo, representantes da comunidade e pais de alunos, que buscam tomadas de decisões com a participação de todos, vislumbrando os princípios da democracia, de cooperação e do respeito mútuo.

No que se refere aos níveis de ensino, atende do 1º ao 5º ano e os Programas Apoio Pedagógico Específico – APE e Acelera. É uma escola de pequeno porte considerando a sua estrutura física, o número de funcionários, bem como a quantidade de alunos que são atendidos. As turmas são pequenas, em média, 22 alunos por turma, ao todo são 179 alunos, distribuídos em 08 turmas nos turnos manhã e tarde, conforme revela o QUADRO 4:

QUADRO 4
Distribuição dos Alunos por Ano e Turno

| TURNO | ANO | | | | | | | |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|-------|-------|
| | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | ACELER A | A.P.E | TOTAL |
| MANHÃ | 17 | 23 | 21 | --- | --- | 21 | --- | 82 |
| TARDE | | | 21 | 22 | 34 | | 20 | 97 |
| TOTAL | 17 | 23 | 42 | 22 | 34 | 21 | 20 | 179 |

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

As turmas apresentadas no quadro acima com o nome “Acelera” e “APE” são programas que a escola desenvolve com o apoio da Prefeitura Municipal de Teresina, que envolve desde o curso de capacitação do professor, ao material didático diferenciado, bem como todo o acompanhamento do planejamento, o Acelera é um programa destinado aos alunos que estão em distorção idade/série mas que estejam alfabetizados, formando uma turma regular.

O APE atende os alunos que não estão alfabetizados, é um programa de Apoio Pedagógico Específico, prioriza alunos que estão no 3ª ano e não adquiriram as habilidades de leitura e escrita, são atendidas no contra turno, dois dias por semana em uma turma com apenas 10 alunos. Trabalho embasado com metodologias diversificadas, jogos explorando o lúdico como forma de ajudar as crianças a preencherem em curto prazo, as lacunas referentes às habilidades que se encontram em déficit.

Os professores desses dois programas buscam metodologias diversificadas explorando com maior ênfase a leitura, a escrita e a interpretação de textos com objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. O “Acelera” busca metodologias para criar condições de o aluno avançar para a série que condiz com a sua idade, proporcionando meios para desenvolver as habilidades necessárias a esta. O APE possui objetivos semelhantes priorizando as dificuldades específicas no processo de alfabetização, para que este possa obter êxito na aquisição das habilidades de leitura e escrita na sua turma de origem.

A Escola Gama possui uma estrutura boa, embora pequena, mas atende às demandas das comunidades, as turmas têm um número pequeno de alunos, sala bem arejada tem um ambiente agradável e espaçoso que proporciona aos alunos criar e recriar brincadeiras, professores formados de acordo com as exigências das proposições legais, aspectos que compreendemos ser relevantes para a melhoria da qualidade do ensino.

➤ **ESCOLA MUNICIPAL DELTA**



FIGURA 4 – Espaço físico da Escola Delta.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A Escola Delta, localizada na PI 113 que liga Teresina a José de Freitas a 36 km da cidade de Teresina no povoado Coroatá, foi fundada em 1972 e foi reformada e ampliada em 2007. A comunidade na qual a escola esta localizada possui posto médico, água, energia elétrica, ônibus coletivo. A maioria da população não tem renda fixa, busca o sustento no trabalho do campo, mora em sítios e chácaras como caseiros e não possui residência própria.

Para manutenção da infraestrutura e aquisição de material de expediente e permanente, a escola recebe recursos do Fundo Rotativo três vezes por ano e também do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, anualmente, recursos que oscilam os valores de acordo com a quantidade de alunos, que tem como objetivo manter o funcionamento da instituição em seus aspectos pedagógicos e administrativos com bens e serviços.

É uma escola pequena, bem arejada, com estrutura arquitetônica boa, sua instalação física é composta por três salas de aula, banheiros, depósitos, biblioteca, sala de leitura, sala de professores, pátio, cantina, secretaria e diretoria, todos esses espaços físicos estão em funcionamento e equipados com os aparelhos e/ou utensílios, dispõe de máquina de xérox, computadores, impressora, dentre outros, recursos tecnológicos que auxiliam nos procedimentos metodológicos necessários para atender ao desenvolvimento de atividades escolares, visando desenvolver o ensino com qualidade.

Em relação ao quadro docente e administrativo a escola é composta por 04 professores com formação em nível superior, 02 estagiários graduandos em pedagogia. O quadro de pessoal administrativo é gerenciado pela diretora e pela diretora adjunta, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, a parte pedagógica fica a cargo do pedagogo, mas

vale ressaltar, que toda a equipe gestora trabalha integradamente, com o pessoal de suporte: auxiliares de secretaria, vigias e merendeiras.

A gestão da escola, com base nos dados que a diretora nos forneceu, busca inspirar-se em uma filosofia democrática, na qual prioriza a participação de toda a comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas. A escola possui um Conselho Escolar com representações de vários segmentos da comunidade escolar: professores, pessoal administrativo, pais de alunos e representantes da comunidade, os mesmos participam ativamente na tomada de decisões que envolvem a parte administrativa e pedagógica.

Considerando as modalidades de ensino, a escola atende aos níveis: da Educação Infantil – 2º período e o Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde com um total de 133 alunos distribuídos em seis turmas. É uma escola pequena, tanto em estrutura física quanto em número de alunos se comparada com a Escola Alfa e a Escola Beta. Segue o QUADRO cinco com a distribuição dos alunos por ano e turno.

QUADRO 5
Distribuição dos Alunos por Ano e Turno

| ANO TURNO | 2º PERÍODO | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | TOTAL |
|--------------|------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| MANHÃ | 19 | 18 | 28 | — | — | — | 65 |
| TARDE | — | — | — | 25 | 19 | 24 | 68 |
| TOTAL | 19 | 18 | 28 | 25 | 19 | 24 | 133 |

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Com base nos dados, a Escola Delta, em sua estrutura física oferece um ambiente bem arejado, salas espaçosas, arborizado, um espaço aconchegante e agradável, no qual os alunos têm oportunidades de interação e integração em seus diversos aspectos, mesmo tendo poucas salas de aula atende às demandas da comunidade e suas adjacências se considerarmos o número de alunos por turma, e a quantidade de salas. Em relação à parte pedagógica, possuem professores formados atendendo as exigências legais, alguns dos fatores que compreendemos como suporte na melhoria no processo educativo.

As quatro escolas mencionadas representam os contextos empíricos da nossa pesquisa, os quais foram relevantes para a construção dos dados, possibilitando conhecer alguns aspectos do meio sociocultural, no qual nossos interlocutores estão imersos no

desenvolvimento do exercício profissional. No tópico que segue descreveremos os critérios da pesquisa para seleção dos mesmos.

4.5 Os Interlocutores da Pesquisa - Professoras Alfabetizadoras

Nas escolas *locus* da pesquisa, em especial, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, há predominância do sexo feminino e, nas turmas de alfabetização foram encontradas somente mulheres. Então, para a composição dos sujeitos da pesquisa, selecionamos 05 professoras alfabetizadoras de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI que atuam nesse segmento há mais de cinco anos. Professoras efetivas que exercendo sua prática no 1º ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que o critério de ser efetivo, é em virtude, da frequente rotatividade.

Realizada a seleção das interlocutoras, partimos para uma segunda etapa, o convite para adesão à pesquisa, visitamos cada uma das escolas. Em conversa com as professoras, ressaltamos a importância da participação e colaboração nesse estudo como voluntárias. Mencionamos sobre a utilização de todos os instrumentos de construção de dados, explicamos os objetivos da pesquisa e as contribuições na produção do conhecimento sobre a temática. Deixamos claro que é uma parceria entre pesquisador e pesquisando, de modo que a pessoa é livre para desistir ou continuar a qualquer período durante a realização da pesquisa. É importante salientar que foi um trabalho de conquista, durante as conversas percebemos a importância de deixar as interlocutoras à vontade, e para surpresa todas concordaram.

A outra visita foi para a leitura e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual são descritos os princípios éticos da pesquisa e todos os procedimentos de construção dos dados, bem como os instrumentos a serem utilizados. Foi informado que os participantes não teriam nenhum custo e a sua identidade seria preservada e só seria identificado mediante aprovação da pessoa, colocamo-nos à disposição para qualquer eventualidade no decorrer da pesquisa. Em seguida, transcorreu a assinatura do termo supracitado, em duas vias, juntamente com as testemunhas, que estiveram presentes, no decorrer da conversa formal.

Dando continuidade aos procedimentos da pesquisa, temos o preenchimento do questionário de perfil, as interlocutoras receberam os roteiros, devolvendo-os momento posterior com as informações solicitadas. O questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas, focalizando aspectos relativos ao pessoal e profissional. No aspecto pessoal, foram abordados: faixa etária, tempo de serviço, nível de escolaridade, atuação profissional e formação acadêmica; na abordagem profissional, as questões apontaram para o

contexto da trajetória de formação e para as implicações desta na prática cotidiana, no exercício profissional.

Com os dados construídos foi possível caracterizar e conhecer alguns aspectos dos sujeitos, “as pedras preciosas” que participaram da pesquisa em relação ao nosso objeto de estudo que possibilitou nas análises dos resultados, o que passamos a descrever com mais minúcias.

4.6 Conhecendo as Pedras Preciosas do Estudo

O porquê de pedras preciosas? As pedras preciosas são obras da natureza que nos fascinam pela sua beleza natural, por serem fortes e ao mesmo tempo delicadas e frágeis, pelo processo de lapidação e transformação que cada um passa, tornando-se mais bela e valiosa e por serem eternas assim como o conhecimento.

A escolha dos nomes fictícios deu-se pela importância que estes recursos naturais têm para o ser humano, esses elementos tem muito contribuído para o desenvolvimento do país em vários aspectos que envolvem o econômico e cultural. As pedras ao serem extraídas da natureza, em seu estado bruto, não refletem a beleza, sendo necessário lapidá-las, ação do homem que demanda tempo, dedicação e atenção até transformá-las em preciosidades de grande valor. O conhecimento produzido através das pesquisas acadêmicas é uma verdadeira lapidação, que se faz necessário articular teoria e prática para podermos alcançar os objetivos a que se propõe o estudo.

As interlocutoras neste estudo são como cada uma dessas pedras, têm um valor inestimável e imensurável. A escrita dessa dissertação na construção do conhecimento caracteriza-se como um exercício de lapidar uma pedra, um processo delicado que demandou tempo, paciência, disciplina e muita agilidade, cada etapa da escrita deste trabalho representa um toque de lapidação e esse processo ocorre diariamente no decorrer da execução da pesquisa e na escrita desta obra, que se consubstancia em uma dissertação – pedra preciosa.

Foram sugeridas algumas denominações de pedras para cada um dos interlocutores e ao final selecionamos cinco: Ágata é uma pedra multicolor, com várias camadas, é símbolo de coragem, tranquilidade e de riqueza; Esmeralda é uma das pedras mais valiosas, símbolo da primavera, da esperança e da busca do conhecimento; Perola é uma esfera brilhante produzida por ostras que simboliza a saúde, a força e a ação; Opala – seu nome significa pedra preciosa que contém as cores do arco íris e traz uma energia positiva; e Rubi que traduz harmonia e personalidade.

Com base nos instrumentos de construção dos dados: questionário perfil, memorial e diálogos durante a execução do estudo foi possível construir uma biografia dos interlocutores da pesquisa – as pedras preciosas do estudo, apontando aspectos que envolvem o profissional e o pessoal na sua trajetória formativa possibilitando traçar um quadro perfil. Segue o QUADRO 6 que mostra o perfil das interlocutoras em relação a faixa etária, a formação acadêmica e tempo de docência.

QUADRO 6
Perfil dos Interlocutores da Pesquisa

| INTERLOCUTORAS | FAIXA ETÁRIA | FORMAÇÃO – NÍVEL MÉDIO ANO DE CONCLUSÃO | FORMAÇÃO – SUPERIOR ANO DE CONCLUSÃO | PÓS-GRADUAÇÃO | RESIDÊNCIA | CURSOS DE FORM. CONTINUA DA | TEMPO DE DOCÊNCIA | TEMPO DE DOCÊNCIA NA ZONA RURAL |
|------------------|--------------|---|--------------------------------------|---|-------------|--|-------------------|---------------------------------|
| RUBI | 20 e 30 | PEDAGÓGICO 2000 | PEDAGOGIA. 2006 | PSICOPEDAGOGIA (CURS.) | ZONA URBANA | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ALFA E BETO | 08 ANOS | 02 ANOS |
| ÁGATA | 31 e 40 | PEDAGÓGICO 1999 | PEDAGOGIA 2006 | ----- | ZONA URBANA | FORMAÇÃO ALFA E BETO | 12 ANOS | 12 ANOS |
| OPALA | 41 e 50 | PEDAGÓGICO 1989 | PEDAGOGIA 2004 | PSICOPEDAGOGIA COORD. E SUPERV. ESCOLAR | ZONA URBANA | PROGRAMA ALFA E BETO | 15 ANOS | 04 ANOS |
| ESMERALDA | 41 e 50 | PEDAGÓGICO 1989 | PEDAGOGIA 2008 | GESTÃO EM SUPERV. (CURS.) | CAMPO | PROFA, PCNS, ALFA E BETO, OFICINA DE LEITURA | 25 ANOS | 25 ANOS |
| PÉROLA | 41 e 50 | PEDAGÓGICO 1989 | PEDAGOGIA 2007 | ----- | ZONA URBANA | PROFA, PCNS, ALFA E BETO, OFICINA DE LEITURA | 30 ANOS | 30 ANOS |

Fonte: Dados construídos com base nos dispositivos empíricos da pesquisa.

O QUADRO 6 com o perfil das interlocutoras evidencia que estas tiveram formação em nível médio para atuar na docência, encontram-se com a mesma faixa etária, tendo concluído o pedagógico no mesmo período. Vale ressaltar que Esmeralda e Pérola atuaram sempre na alfabetização. Com esses dados foi possível constatar que ambas iniciaram suas atividades profissionais sem formação específica para o magistério.

Com a análise do perfil e outros dispositivos da pesquisa na construção dos dados, percebemos que a influência das exigências por formação após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394/96 foi intensa, considerando que todos concluíram a graduação, numa média de 10, após a LDBEN ter sido aprovada, sendo que esta em seu artigo 62 propõe formação em nível superior para atuar na Educação Básica, admitida como formação mínima. Constatamos que duas das professoras tinham mais de 15 anos de trabalho e três com a faixa etária entre 41 e 50 quando obtiveram formação condizente com as exigências legais.

No que se refere ao tempo de exercício da docência, os interlocutores possuem tempo diferenciado, Pérola já está com 30 anos de efetivo exercício no magistério, esperando completar a idade para iniciar o processo de aposentadoria; Esmeralda tem 25 anos, mas também vai aguardar completar a idade. Opala e Ágata possuem tempo de serviço entre 10 e 15 anos e Rubi com oito anos.

As histórias de vida das nossas pedras preciosas se entrelaçam em alguns aspectos, todas possuem a mesma formação, tanto em nível médio quanto em nível superior e concluíram no período entre 2004 e 2008, evidenciando as influências das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, que estabelece como formação mínima em nível superior para atuar na Educação Básica desvelando a necessidade de formação em especial para os professores que já atuam, bem como para os que estão ingressando.

Na análise do quadro perfil, é importante destacar que as escolas *locus* da pesquisa estão localizadas no campo e que somente uma das interlocutoras reside nesse contexto. Compreendemos que a cultura urbana se difere da cultura do campo em vários aspectos desde as relações sociais ao desenvolvimento econômico, aspectos que implicam na necessidade dos professores conhecerem, o meio, em que os alfabetizandos estão imersos, emergindo na necessidade de estarem inseridos na cultura deles, daí a importância de residir no contexto de sua atuação.

Entendemos que morar no espaço urbano e trabalhar no campo não possibilita conhecer os valores e os princípios dos alfabetizandos, sendo que estes se revestem em algo relevante no processo de alfabetização. As discussões teóricas de Arroyo, Caldart e Molina (2009) e Vieira (2006) postulam que os professores por não conhecer a cultura dos alunos acabam impondo a cultura urbana no campo, aspectos que dificulta em desenvolver procedimentos metodológicos que atendam as necessidades de cada povo.

Após a análise do quadro de perfil, bem como a leitura dos memoriais, foi possível traçar alguns aspectos da sua trajetória formativa e escrever a biografia de cada uma das interlocutoras, as quais seguem iniciando com epígrafe das falas que focalizam estas trajetórias como alfabetizadoras e as faces de serem professoras, momento em que são postulados alguns traços da história de vida das pedras preciosas da nossa pesquisa, enumerando suas experiências formativas que envolvem o pessoal e o profissional num diálogo de rememoração e reflexão, no entorno da formação, conforme seguem as biografias que trazem um pouco da trajetória formativa.

➤ **Traços da vida de Rubi**

As formações das quais participei contribuíram muito para reflexão da minha prática pedagógica e conseqüentemente para o aprimoramento da mesma.

Rubi

A epígrafe acima evidencia a importância da formação na melhoria da prática pedagógica na atuação de Rubi, professora efetiva da rede municipal de ensino, tem 30 anos de idade e 08 anos de experiência na docência, é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, concluindo em 2006.

Ingressou como professora alfabetizadora ainda com formação em nível médio, com habilitação para o exercício do magistério – Pedagógico – teve experiência na rede privada e pública estadual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Rubi escolheu ser professora por falta de opção no campus da universidade de sua cidade, também porque já tinha um pouco de experiência na área; filha de professora, teve vivência com a profissão desde a sua infância, diz que tudo começou como as brincadeiras, mas se sente realizada.

Realizou vários cursos de curta duração na área de alfabetização como: Oficinas temáticas incluindo temas como jogos na alfabetização, Alfabetização e Letramento e o Alfa e Beto. Todos esses cursos trouxeram contribuições na prática de Rubi como professora. Atualmente está cursando uma pós-graduação em psicopedagogia com previsão de término em 2011.

➤ **Traços da vida de Ágata**

Sonho de menina na sua mais pura inocência e romantismo com a vida. [...] ofício para mim (ainda hoje) SAGRADO.

Ágata

Com epígrafe acima, tem início a escrita da biografia de Ágata. A mesma evidencia a profissão de ser professora como sonho de criança e como um trabalho sagrado, escrevendo com letra maiúscula para dar maior ênfase à importância da profissão. Ágata é professora da rede municipal de ensino, tem trinta e três anos de idade e seu sonho de criança era ser professora, profissão como um ofício “sagrado” ainda hoje de acordo com suas palavras. Fez teste para cursar magistério na cidade de União, local que morou desde os oito anos, mas não conseguiu passar e, em seguida, foi fazer em Teresina na busca da realização do seu sonho, conseguindo a aprovação.

Cursou o primeiro ano do Ensino Médio, que era básico para todos os cursos, e durante esse ano foi se familiarizando com a realidade dos baixos salários, condições de trabalho, dentre outras que, segundo Ágata, eram “contrárias” aos seus sonhos, fatos que fizeram decidir em cursar o Ensino Médio, antigo científico, matriculando-se, posteriormente, no 2º ano.

Nesse momento teve uma influência muito grande do diretor da escola que fez decidir novamente na busca do seu sonho, conhecia a sua história, vinha de família humilde, de cidade pequena, sem nenhuma condição financeira, e mudou a sua matrícula sem consultá-la, apontando a profissão de professor como profissão de pobre e sendo o jeito mais fácil de alguém se sustentar, palavras que fizeram refletir e redirecionar sua vida na decisão de cursar o magistério, refletindo principalmente nestas palavras do diretor da escola “professor pode não enriquecer, mas nunca vai morrer de fome”, hoje acredita que a profissão de professora possibilita um padrão de vida que condiz com suas expectativas.

Ágata teve o apoio e influência do diretor da escola a quem é muito grata e tem muita admiração, começou a trabalhar ainda cursando o Pedagógico. Em seguida, foi aprovada para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí. E, desde o ingresso na profissão sempre trabalhou com turma de alfabetização, 1º ano do Ensino Fundamental, em sua trajetória formativa fez Ensino Médio com Habilitação para o Exercício do magistério, graduação em Pedagogia e a formação do Alfa e Beto – formação oferecida pela SEMEC.

➤ **Traços da vida de Opala**

O que me motivou na escolha da profissão foi minha própria vontade, desde criança sonhava em ser professora, gostava de fazer a chamada, corrigir as provas e tarefas.

Opala

Para Opala a escolha da profissão foi um sonho de criança conforme a epígrafe acima extraída da escrita do seu memorial. Ela é professora efetiva da rede municipal de educação desde 2007 e atua também em instituição privada, como formadora, ministrando cursos de formação continuada para professores alfabetizadores. Ingressou na educação como prestadora de serviço na rede estadual, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seguida atuou na Educação Infantil, nesse período sua formação era em nível médio com habilitação para o magistério.

Opala afirma ter contrariado sua família em relação à escolha da profissão, seus pais desejavam que ela se formasse em veterinária e foi uma decepção para eles quando ela seguiu a carreira do magistério e, para ela “[...] a realização de um sonho”, mas teve o apoio de sua família nessa decisão. É graduada em Pedagogia em instituição privada, possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, a qual lhe possibilitou trabalhar fazendo atendimento clínico durante dois anos; possui outra pós-graduação em Supervisão e Coordenação Escolar.

Concebe o ato educativo numa perspectiva de transformação, mudança, acredita que a educação é mutável, bem como, o processo de alfabetização, aspectos que tem motivado Opala a continuar buscando formação continuada, fez vários cursos de formação, dos quais alguns eram destinados aos professores alfabetizadores como o programa Alfa e Beto oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Foi possível perceber que as formações no decorrer da trajetória formativa de Opala, articuladas às experiências adquiridas em sua prática, bem como as trocas de experiências, foram de fundamental importância para desenvolver seu trabalho como professora alfabetizadora.

➤ **Traços da vida de Esmeralda**

[...] sempre gostei de trabalhar com crianças, elas me fazem muito feliz [...] desde pequena gostava de dar aula para meus amigos [...].

Esmeralda

Esmeralda é professora efetiva da rede municipal de ensino, reside e trabalha na comunidade Santa Teresa, tem 47 anos de idade e 25 anos de exercício na profissão docente e sempre trabalhou na mesma escola. Sempre quis ser professora, conforme a epígrafe, nas suas brincadeiras de criança, dava aula para seus amigos, teve também a influência de uma tia que lhe deu todo apoio, pois vinha de uma família humilde.

Iniciou como professora alfabetizadora, somente com Ensino Fundamental em 1986 no início da fundação da escola, ressalta que na época não tinha carteiras, depois foi melhorando, trabalhava com crianças de 4 a 6 anos, todos juntos no mesmo espaço. Fez vários cursos de formação na área de Educação Infantil, desde quando ingressou como professora, sempre trabalhou com alunos em processo de alfabetização.

Em seguida fez o Ensino Médio com Habilitação para o Exercício do Magistério – Pedagógico, concluindo em 1989. Em 2004 iniciou o curso de Pedagogia em uma instituição privada com apoio da SEMEC e concluiu em 2008, no qual obteve “[...] muitos conhecimentos para transmitir para meus alunos [...]” conforme afirmou em seu memorial.

Esmeralda está cursando uma especialização em Gestão e Supervisão Escolar com previsão de término em 2011, ressalta que traz contribuições para o seu saber-fazer, no seu aprendizado, para se tornar uma educadora mais eficiente com os seus alunos. E, tem participado das formações continuada que são oferecidas pela instituição que trabalha. Concebe a alfabetização como a construção do conhecimento no ensino-aprendizagem de cada aluno.

➤ **Traços da vida de Pérola**

Fui ser professora por necessidade, pois venho de uma família humilde. O tempo foi passando e eu descobri realmente que nasci para ser professora.

Pérola

Pérola é professora efetiva de Rede Municipal de Ensino, tem 48 anos de idade e 30 anos de exercício profissional, tem formação em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí e trabalha na mesma escola desde quando iniciou suas atividades, foi ser professora por

necessidade e com a prática descobriu sua vocação conforme a epígrafe “nasci para ser professora” palavras dissertadas na escrita do memorial.

Ingressou como professora alfabetizadora em 1981, após ter concluído o Ensino Fundamental, emprego que conseguiu através de apoio político, seus pais não tinham formação na educação formal, tidos como analfabetos e segundo Pérola não tinha incentivo para estudar. Nesse período só fazia cursos promovidos pela a instituição.

Após 07 anos voltou a estudar e fez o Ensino Médio com Habilitação para o Magistério – Pedagógico. Em 2007 concluiu a Graduação em Pedagogia na UFPI com apoio da SEMEC que realizou parcerias com a Universidade e liberou Pérola um turno para estudar.

Na busca de informação e formação fez vários cursos de curta duração, os quais eram destinados aos professores das séries iniciais, um desses cursos foi o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Oficina da Leitura e Alfa e Beto. Esses cursos foram oferecidos pela SEMEC e com base nos dados empíricos construídos na pesquisa, deu segurança a Pérola para desenvolver seu trabalho.

4.7 Procedimentos de Análises dos Dados: perspectivas teórico-metodológicas

Para que a análise dos dados alcançasse os objetivos em relação ao objeto de estudo – análise do desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço, optamos em fazer uma análise interpretativa de conteúdo de base teórico-metodológica em Poirier, Valladon e Raybaut (1999), Franco (2007), Bardin (1979) dentre outros.

É importante ressaltar que a análise de conteúdo das narrativas envolve todas as formas no ato de se comunicar, “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1979, p. 31), tudo que é falado ou escrito tem significado, é susceptível de ser decifrado, o analista é comparado com arquipélago, trabalha com vestígios, qualquer peça tem um significado grandioso, busca mínimos detalhes para compreender o todo. Analisar uma comunicação é descobrir além do que é visível aos nossos sentidos, outros significados de natureza diversa que estão no contexto daquele ato comunicativo.

Nas histórias de vida, a análise de conteúdo contribui para que o analista possa fazer uma interpretação do seu objeto de estudo, vislumbrando novos significados ao que é escrito ou dizível. Imaginamos quantas histórias existem em uma única história de vida. O conteúdo da narrativa é abundante e recheado de informações. A função do pesquisador é desvelar sentido nesse conjunto de dados, no intuito de alcançar os objetivos a que a pesquisa se propõe. Trata-se de um trabalho criterioso, longo, de síntese e ordenação de todo o conteúdo

construído com os interlocutores através dos instrumentos que possibilitaram narrar as suas histórias de vida.

Diante do exposto, desenvolvemos a análise dos dados observando as proposições teóricas de Poirier, Valladon e Raybaut (1999). Esses autores propõem seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas com as histórias de vida, tendo início com a pré-análise ao agrupamento (somatório) dos dados, os quais viabilizaram agrupá-los em eixos, categorias e indicadores, considerando a frequência do conteúdo anunciado nos relatos dos interlocutores.

Nessa etapa da pesquisa, após a aplicação de cada um dos instrumentos, iniciamos as análises. O primeiro instrumento aplicado foi o questionário, o qual viabilizou traçarmos o perfil das interlocutoras. Em seguida, veio o momento de oportunizarmos as alfabetizadoras rememorar suas histórias de vida através do memorial. Ressaltando que ao recebermos os memoriais, fazíamos imediatamente uma leitura, na qual realizávamos uma pré-análise. No decorrer da escrita dos memoriais, após recebê-los se fez necessário retorná-los às interlocutoras com o objetivo de acrescentar maiores informações e revelar detalhes até então não ditos sobre suas experiências profissionais. Vale ressaltar, que as interlocutoras estavam sempre à disposição, embora com muitas atividades e a correria do dia a dia, mas sempre dispostas a colaborar com o estudo.

Depois de idas e voltas dos memoriais e com a leitura atenta, observando todos os detalhes significativos, partimos para outro passo desta pesquisa, a realização das entrevistas e em seguida as transcrições. Nesse momento diante de um trabalho exaustivo que exige muita atenção, na medida em que fazíamos as transcrições, realizamos também uma análise, classificando, ordenando e selecionando alguns dos excertos e, assim foram emergindo as categorias empíricas, para as quais buscamos alicerces teóricos que dessem suporte às discussões propostas.

Iniciamos as análises com a construção do perfil das interlocutoras, em seguida, com a leitura dos memoriais, selecionamos os conteúdos desvelados nas narrativas, dando continuidade, realizamos a transcrição e simultaneamente a leitura das entrevistas, momentos nos quais fomos oportunizados a realizarmos um trabalho de busca das informações mais preciosas que respondessem ao problema de pesquisa, comparamos esta etapa a uma garimpagem, que escavando as profundidades do solo, busca elementos naturais para em seguida lapidá-los e transformá-los em joias valiosas.

Nesse processo, sob os alicerces teóricos de Poirier, Valladon e Raybaut (1999), os procedimentos de análises se revelaram a partir da pré-análise, sendo a primeira fase do trabalho, na qual os dados são clarificados e ordenados, na segunda fase a clarificação do

corpus, momento em que construímos perfis biográficos visualizando cada uma das interlocutoras em suas experiências de vida. E, na terceira fase realizamos um trabalho de análise que envolve a compreensão das narrativas, elencando e selecionando os conteúdos de maior frequência nos enunciados.

Na quarta fase dessa análise, realizamos a seleção dos eixos, em seguida das categorias e na sequência, os indicadores, um plano de análise, o que os autores chamam de “grelhas de análise”, “é um exame do tipo classificatório, onde a dificuldade está em saber como classificar sem deformar a narrativa, sem deixar de fora da grelha os elementos significantes” (POIRIER; VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 117). A quinta fase refere-se à organização das narrativas no plano de análise, tomando como referência os enunciados mais significativos no contexto das histórias de vida, das experiências formativas. Conforme recomendam os autores, as narrativas após o reagrupamento definem o inquérito de análise considerando a temática central.

Partindo desse pressuposto teórico-metodológico, o próximo capítulo, traz as análises com as revelações nas histórias de vida em relação ao objeto de estudo, no tocante à trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço nas suas várias nuances, conforme os objetivos propostos.

O conteúdo, revelado nos dados construídos no decorrer da pesquisa, possibilitou caracterizar o desenvolvimento da trajetória formativa de alfabetizadores em serviço, evidenciando aspectos que desvelaram a formação inicial e a continuada, articulada às experiências da prática em sala de aula, bem como, as contribuições no exercício profissional, descrevendo também, as práticas docentes e identificando as concepções de alfabetização, construídas na formação profissional.

CAPITULO
V

A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR
NA INTERFACE COM A PRÁTICA: revelações nas narrativas
autobiográficas

CAPITULO V – A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR NA INTERFACE COM A PRÁTICA: revelações nas narrativas autobiográficas

À escala de uma vida, o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidas da dialética entre a condição individual e a condição coletiva.

(JOSSO, 2004, p. 42)

A formação de professores alfabetizadores destaca-se como uma das temáticas que tem estado presente nas discussões dos eventos sobre educação, constituindo-se como elemento relevante para fornecer subsídios à prática no processo de alfabetização no tocante ao ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita; temática central deste estudo, para o qual buscamos alicerce nos teóricos no intuito de atender aos objetivos propostos.

Este capítulo traz revelações das análises de dados construídos a partir das narrativas com as histórias de vida. Com a epígrafe acima, realçamos a ideia da relação intrínseca no contexto da formação entre a condição individual e a coletiva, considerando as experiências de vida e o meio social e cultural no qual estamos inseridos, fatores que influenciam – pessoal ou profissionalmente – na aprendizagem sobre a profissão, sentidos do eu que entrelaçam a vida do ser humano em várias nuances.

Nóvoa (1992) postula que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Nisso, a narrativa através do método autobiográfico permite que cada pessoa se identifique, na sua singularidade e subjetividade, em sua própria história de vida, revelando aspectos que contribuem para o processo formativo pelas experiências vividas. Ao discutirmos esta temática, entendemos que a valorização das experiências é relevante, visto que se constituem como elementos formativos no processo de aprendizagem sobre a profissão.

O processo de alfabetizar tem se constituído em desafios diante dos altos índices de analfabetismo tanto no contexto do espaço urbano quanto do campo; assim, a demanda por formação específica de professor para o nível de alfabetização que atenda aos anseios sociais mediante as exigências por pessoas alfabetizadas se coloca no palco das discussões na área educativa. Segundo Carvalho (2007, p. 07):

O momento é propício. Educadores e autoridades educacionais estão travando discussões políticas e teórico-metodológicas sobre a alfabetização. No congresso, na imprensa, nas universidades e nos encontros de professores e pesquisadores, discute-se por que as crianças brasileiras lêem e escrevem

mal, ocupando os últimos lugares em avaliações internacionais de leitura e escrita.

A demanda por alfabetização implica em melhoria na qualidade da formação e atuação profissional que envolve desde as decisões políticas até as condições de trabalho em seus aspectos financeiros e materiais, fatores que entrelaçam maiores possibilidades para o exercício da cidadania.

Diante da relevância desses aspectos para a construção de uma educação de qualidade para todos, as pesquisas, com base nos dados empíricos, tem revelado alternativas apontando sugestões teórico-metodológicas para a formação do professor alfabetizador. Partindo desse pressuposto, realizamos uma análise dos dados, vislumbrando fomentar as discussões a partir dos conhecimentos produzidos, tanto no campo teórico como metodológico, em torno da temática.

Ao iniciarmos as análises, vale ressaltar que as contribuições teóricas forneceram suportes técnicos para a leitura atenta e criteriosa dos dados. Sob os alicerces de Poirier, Valladon e Raybaut (1995) realizamos uma pré-análise, na qual foram ordenados e classificados os dados, compreendendo que cada narrativa das histórias de vida se constitui de singularidades e subjetividades.

Em seguida, buscamos elencar e selecionar os excertos que fornecem subsídios para análise do objeto de estudo. Através de uma seleção dos aspectos comuns e semelhantes anunciados nas histórias dos interlocutores, guiados pelos objetivos do trabalho, foi-nos possível traçar elementos que permitiram organizar e agrupar as informações de forma sintética. Os interlocutores forneceram informações sobre o desenvolvimento de sua trajetória formativa como alfabetizadores, tornando possível elencar os eixos, as categorias e os indicadores da análise, os quais evidenciaram aspectos relevantes nas histórias de vida, resultando em três eixos: I) A Trajetória Profissional do Alfabetizador: o que revelam as histórias de vida; II) Prática Docente Alfabetizadora: saber-fazer do professor alfabetizador; III) Concepções de Alfabetização: o que expressam os interlocutores; e cada eixo com as respectivas categorias e indicadores, como seguem no QUADRO 7.

QUADRO 7
Quadro Resumo dos Eixos de Análise

| EIXOS | CATEGORIAS | INDICADORES |
|---|--|--|
| I A Trajetória Profissional do Alfabetizador: o que revelam as histórias de vida | ✓ Da decisão de ser professor ao encontro com a alfabetização | <ul style="list-style-type: none"> • Influência da condição financeira • A profissão como sonho de criança • Aspectos demarcadores do ingresso como professor alfabetizador |
| | ✓ Especificidades da Formação do Alfabetizador | <ul style="list-style-type: none"> • Formação – liame entre o nível médio e o nível superior • Perspectivas formativas do alfabetizador para atuar no espaço do campo • A prática em sala de aula como espaço formativo • Prática docente com eixo norteador da formação |
| | ✓ Contribuições da Trajetória Formativa em Serviço | <ul style="list-style-type: none"> • Subsídios da formação na relação teoria e prática • A trajetória formativa e as intervenções na prática docente • Aprendizado da formação pelas trocas de experiências |
| II Prática Docente Alfabetizadora: saber-fazer do professor alfabetizador | ✓ Princípios Norteadores da Prática de Alfabetização | <ul style="list-style-type: none"> • Valorização das experiências dos alfabetizandos • Atividades lúdicas com materiais concretos |
| | ✓ Dinamização das Atividades em Sala de Aula | <ul style="list-style-type: none"> • Texto como suporte norteador da prática • Metodologias que exploram a análise, a síntese e a reflexão dos elementos que compõe a leitura e a escrita |
| III Concepções de Alfabetização: o que expressam os interlocutores | ➤ Alfabetização: leitura e escrita além da decodificação dos códigos | <ul style="list-style-type: none"> • Alicerce do processo escolar • Base de construção do conhecimento |
| | ➤ Alfabetização: uma construção sociocultural | <ul style="list-style-type: none"> • Processo contínuo • Significado de ser alfabetizado |

Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Os eixos temáticos, as categorias e os indicadores que norteiam a análise interpretativa emergiram das narrativas das histórias de vida, construídas através da escrita dos memoriais e das entrevistas semiestruturada, instrumentos de construção dos dados. Entendemos que essa organização tornou a análise interpretativa mais clara e compreensiva na produção do conhecimento acerca da temática.

Justificamos a utilização do gênero feminino (professoras) nas descrições das análises em virtude de ter sido encontrado nas escolas, *locus* da pesquisa, unicamente professoras alfabetizadoras, aspecto predominante nos anos iniciais. Essa predominância sinaliza para um rótulo tradicional de que o trabalho nesse nível se destina a este sexo.

5.1 Eixo de análise I - A Trajetória Profissional do Alfabetizador: o que revelam as histórias de vida

Ao desenvolvermos a análise deste eixo ressaltamos o nosso entendimento como trajetória formativa de todo o processo de formação do professor, da formação inicial a continuada, através dos cursos articulados às experiências, envolvendo o exercício da prática como *locus* de aprendizagem sobre a profissão. A formação inicial é considerada, por Schebe (2006), como a base de uma identidade profissional e, segundo Imbernón (2009), o início do processo de socialização profissional e apreensão de princípios e regras práticas do fazer pedagógico, possibilitando uma análise das contribuições teóricas e metodológicas que envolvem a docência do professor.

Compreendemos como trajetória formativa do alfabetizador a formação profissional em vários aspectos desde os cursos em nível de Ensino Médio (pedagógico), graduação, pós-graduação à formação no exercício da prática profissional nos seus vários dispositivos formativos, tendo o espaço de trabalho como o *locus* do diálogo com seus pares (GARCIA, 2008), aspectos que resultam na construção de saberes.

Subsidiada pelo marco teórico que norteia a formação de professores alfabetizadores, bem como pelos procedimentos metodológicos de análise, das informações mencionadas nos capítulos anteriores, conhecemos, através do método autobiográfico em foco nas histórias de vida, a trajetória formativa de alfabetizadores no contexto empírico da pesquisa.

Emergiram neste eixo temático três categorias, a partir dos fatores determinantes: da decisão de ser professora ao encontro com a docência na alfabetização; a natureza da formação da alfabetizadora, e as contribuições da formação no exercício profissional; reveladas nas histórias de vida das pedras preciosas do nosso estudo - as interlocutoras da pesquisa, analisadas nos tópicos que seguem.

5.1.1 Da Decisão de Ser Professor ao Encontro com a Alfabetização

Nessa categoria, conferimos, com base nas histórias de vida das interlocutoras, alguns indicadores que influenciaram na decisão em seguir a profissão de professora, tais

como: a influência da condição financeira, a profissão como sonho de criança e os aspectos demarcadores do ingresso como alfabetizadoras. Postulações que se revelam a seguir.

✓ **Influência da condição financeira**

Nessa análise, verificamos que o desenvolvimento econômico se desvela em um fator preponderante na escolha da profissão. Pérola e Esmeralda evidenciaram em seus memoriais a influência da situação financeira e econômica de suas famílias; pois, sendo filhas de pais de classe média baixa, esse fator influenciou na tomada de decisão em ser professora, conforme anunciam em seus relatos:

Fui ser professora por necessidade, pois venho de uma família muito humilde [...]. Quando iniciei não tinha nenhuma experiência, nem pensei que fosse passar tanto tempo na educação como professora, as minhas expectativas eram poucas, com o passar do tempo comecei a gostar de ser professora, do salário todos os meses e fui ficando e estou até hoje. O tempo foi passando e eu descobri que realmente nasci para ser professora. Comecei a trabalhar sem ser preparada, mas comecei a gostar e todos os cursos que a prefeitura oferecia eu fazia. (Pérola)

[...] estudei da 5ª a 8ª série, pois ali eu morava com uma tia, a qual eu devo muito, porque se não fosse ela eu não tinha chegado até aqui. Pois com meus pais era muito difícil devido a pobreza que era muito grande. Mas graças ao meu esforço e ajuda de Deus eu comecei a trabalhar com crianças de 4, 5 e 6 anos aqui nesta mesma escola que estou até hoje. Comecei a estudar o logotipo II e depois o pedagógico e parei, fiz vários cursos de formação, todos dentro da educação infantil, pois sempre gostei de trabalhar com crianças, elas me fazem muito feliz e sinto bem ao lado delas. (Esmeralda)

Os relatos enfatizam a busca de uma formação com garantia imediata de inserção no mercado de trabalho. A decisão de ser professor para Ágata, assim como no contexto de Pérola e Esmeralda, teve a influência da situação econômica a qual pertencia.

Para Ágata as palavras do diretor da escola, na qual fazia o pedagógico, fizeram-na refletir sobre a sua real condição financeira, apontando algumas vantagens de ser professora, principalmente como meio mais fácil de alguém se sustentar, além de deixar claro, que ser professor é profissão de pobre. Com este pensamento, matriculou Ágata no segundo ano do pedagógico sem consultá-la, fato que a influenciou, conforme relata:

Então você é pobre! Como eu previ, afinal desde que te matriculei aqui vi que você não tinha sequer um lugar para ficar e é exatamente por isso que te digo, gente pobre igual a você tem que trabalhar primeiro para só depois estudar, pois apesar de todos os percalços que o ofício de professor oferece ainda é e vai sempre ser o jeito mais (fácil) de alguém se sustentar por que pode ser que professor não enriqueça, mas eu te garanto que de fome ele também não morre. (trecho da fala do diretor da escola *apud* Ágata). Parei um pouco, pensei, resolvi deixar de lado a minha prepotência e o meu orgulho, tentei refletir com o mínimo de humildade sobre as sábias palavras de alguém que apesar de jovem tinha uma vasta experiência de vida. Analisei principalmente o trecho onde ele diz que professor pode não enriquecer, mas nunca vai morrer de fome [...]. (Ágata)

Analisando as narrativas sobre a decisão de ser professora, percebemos que decorre de fatores ligados ao campo econômico em que a busca pelo trabalho é para sanar as necessidades materiais do ser humano. Em suas palavras, as interlocutoras deixam transparecer o ser professora como condição para sobreviver em uma sociedade capitalista.

Pérola revela que o tempo e o salário foram fatores relevantes para aprender a gostar de ser professora, já que iniciou sua prática sem experiência, sem formação, e não pensava passar tanto tempo na educação como profissional. A interlocutora revela dois aspectos importantes que influenciaram na sua decisão: as condições socioeconômicas, quando ressalta a importância do salário e a prática no contexto de sala de aula, revelando também como aspecto importante para tornar-se professora.

Esmeralda, grata a uma tia que possibilitou a ela o acesso à profissão, alega que a condição financeira dos pais não viabilizaria dar continuidade aos estudos. Reconhece seu esforço quando começou a trabalhar como professora, ressaltando que, nesse período, tinha somente o Ensino Fundamental, sem nenhuma formação específica para desenvolver atividades na educação. Acrescenta que todos os cursos realizados após o pedagógico foram na área da educação infantil, o que nos aponta que a decisão de ser professora está também entrelaçada ao lado afetivo, já que se identifica com as crianças.

Esmeralda e Pérola iniciaram sua prática profissional sem formação específica, e revelam a importância dos aspectos formativos dessa. Guarnieri (2005), contribuindo para as análises, postula o exercício da prática como condição para consolidar o processo de tornar-se professor. Aspecto que evidencia essa decisão, nas palavras de Pérola ao utilizar a expressão “com o passar do tempo” – esse tempo é compreendido como efetivo exercício profissional – assim descobriu que nasceu realmente para ser professora. É possível que a profissão como dom, analisando essa palavra “nascer”, surja através da prática em sala de aula.

Os enunciados de Esmeralda e Pérola se assemelham em alguns aspectos com a história de vida de Ágata: as mesmas origens socioeconômicas e a profissão de professora indicada para as pessoas com poder aquisitivo baixo.

Nessas discussões, outro fator evidencia a interferência do desenvolvimento econômico: a falta de oferta de outros cursos - conforme veremos posteriormente, o que transparece mais uma vez a influência das condições financeiras no momento da escolha da profissão. Rubi menciona esse aspecto pontuando a necessidade da oferta de mais cursos nos pólos da Universidade, oportunizando às pessoas terem outras opções, quando afirma:

O motivo que me levou a escolha da Pedagogia foi primeiramente era o único curso fornecido no campus de Altos e também já tinha um pouco de experiência na área. Este não

era de início o curso que realmente queria, pois gostava de Matemática e pretendia seguir o mesmo. Entretanto me identifiquei com o curso de Pedagogia e hoje me sinto realizada com o mesmo. (Rubi)

Rubi não pode escolher outro curso, visto ser o único ofertado em sua cidade, mas alega também a experiência que tinha na área, como fator que contribuiu para a decisão em seguir o magistério, sentindo-se atualmente realizada na profissão.

De acordo com os indicadores, a decisão de ser professora engloba dimensões amplas com fatores diferenciados que envolvem do contexto social, econômico e cultural, ao aspecto subjetivo, que se entrelaçam através de uma relação dialética entre o pessoal e o coletivo, aspectos revelados nas histórias de vida das nossas pedras preciosas ao se constituírem como professoras em meio às condições que a vida proporcionou a cada uma.

Nessas circunstâncias, que envolvem os fatores econômicos, nas falas de Esmeralda e Ágata, emerge outro indicador: a profissão de professora como sonho de criança; fator também ponderado por Opala, quando afirma que ser professora foi “[...] a realização de um sonho”. O indicador que segue traz essas postulações revelando as nuances que entrelaçam o percurso formativo de alfabetizadores

✓ **A profissão como sonho de criança**

Na análise dos enunciados que constitui esse indicador – a profissão como sonho de criança –, as interlocutoras desvelam, através das narrativas, ser um fator que teve influência na decisão; embora, para Esmeralda e Ágata, esse aspecto – sonho – esteja entrelaçado com as condições financeiras, aparecendo nos relatos como dom e de alguma forma influenciou ao optarem em ser e continuar como professoras.

Esmeralda, afirma que sempre gostou de dar aula para os seus amigos, e não demonstra ter planos em mudar de profissão, e ressalta ainda a importância da afetividade nesse trabalho. Compartilhando desse ideal, Opala decidiu ser professora como realização de um sonho de criança, escolhendo em seguida o curso de Pedagogia por necessidade da própria prática. Ágata, por sua vez, ao considerar a profissão como algo sagrado, pontua o encanto do processo de ensino e aprendizagem no tocante à construção da alfabetização de uma criança, mesmo tendo a condição econômica como fator decisivo, conforme aspectos enumerados respectivamente em seus enunciados:

Escolhi este curso devido desde criança gostava de dar aulas para meus amigos e foi onde eu encontrei apoio para chegar até aqui onde estou até hoje e pretendo continuar até o final do meu mandato que é me aposentar, pois tudo feito com amor é importante na nossa vida. (Esmeralda)

[...] o que me motivou na escolha da profissão foi minha própria vontade desde criança sonhava em ser professora inclusive minha brincadeira preferida era de escola e [...] é claro era sempre a professora, gostava de fazer a chamada, corrigir as provas e tarefas. Às vezes me recorro dessa época da minha infância e o incrível é que quando eu era a professora eu não tinha a postura que a minha professora tinha, ela era super tradicional, sem paciência e brigava muito, nessa época já reclamava muito do salário e do trabalho então elas não tiveram nenhuma influência na minha escolha. Por parte da minha família digo meu pai e mãe estes não queriam nem ouvir falar em professora na família, meu pai queria que eu fosse veterinária, foi uma decepção para eles, mas para mim foi a realização de um sonho. E a escolha pelo curso em Pedagogia era a certeza de que ser professora não era mais um sonho era a certeza que eu tinha. (Opala)

[...] tentei o teste seletivo para cursar o então chamado magistério, até então era o meu sonho, sonho de menina na sua mais pura inocência e romantismo com a vida, na idade em que todos nós gostaríamos de dar o melhor que existe em nosso ser para contribuir com o pleno desenvolvimento da humanidade e eu, é claro sonhava, almejava, porque não dizer ansiava com a oportunidade de dar a minha parcela de contribuição neste ofício para mim (ainda hoje) SAGRADO. Como nem tudo são flores ao longo do primeiro ano (que era básico para todos os cursos) eu fui me familiarizando com realidades contrárias aos meus sonhos, coisas assim me desiludiram [...] baixos salários e as péssimas condições de trabalho até a infinita beleza e prazer de se trabalhar naquilo que gosta de ter a oportunidade de contribuir com um mundo melhor, de experienciar a magia de ver uma criança descobrir o mundo através das letras e do meu trabalho, do meu esforço, sofrer com elas na descoberta de um texto, uma frase, uma palavra e as letras que compõem essa palavra, que compõem a frase, que compõem o texto! Chega! Pensei, não vou viver em um sonho idealizado por mim e sim em um mundo cada vez mais capitalista e mercenário, onde se eu não tiver algum, não sobreviverei. (Ágata)

Ao analisar esses trechos, percebemos nos discursos um misto de necessidades econômicas, conforme mencionamos anteriormente, como sonhos de criança, o ser professora por vocação, como dom. Observamos que tanto o encontro com a prática profissional quanto o retorno financeiro contribuem para continuidade, como pondera Pérola nas afirmações do indicador anterior: “comecei a gostar de ser professora, do salário todos os meses”.

Opala relembra a preferência por ser professora entre as brincadeiras de infância e descreve algumas práticas docentes desenvolvidas na sala de aula, em comparação à postura de sua professora, apontada como tradicional, de acordo com suas palavras, “[...] sem paciência e brigava muito [...]”, o que demonstra por parte dessa professora um desencanto com a profissão. A interlocutora evidencia, na palavra “época”, que a luta por melhores salários não é algo novo, quando afirma: “[...] nessa época já reclamava muito do salário e do trabalho [...]”. Ora, essa professora certamente influenciou Opala para que tivesse outra postura em sala de aula com seus alunos. Opala concebe a escolha da profissão como a realização de um sonho, mesmo contrariando seus pais que tinham outros planos para sua formação profissional.

Para Ágata, ser professora é um ofício sagrado – sagrado grafado por ela em letra maiúscula –, pela possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. No

entanto, no primeiro ano do curso, ressalta que o contato com as condições de trabalho da profissão, bem como os baixos salários, impulsionaram-na a pensar em desistir do curso pedagógico – sonho de criança – chegando a fazer a matrícula no segundo ano do Ensino Médio, antes denominado científico.

Nesse momento, teve a influência das palavras do diretor da escola, como mostrado anteriormente, fazendo-a refletir e voltar atrás, diante das condições econômicas pessoais e do mundo capitalista em que vivemos, no qual o valor de uma pessoa reside na aquisição de bens materiais; sendo o capital condição de sobrevivência humana, viu a formação de professor em nível médio como a forma mais viável para conseguir trabalho.

Os relatos desvelam que a profissão de professor se constitui na imbricação dialética do contexto individual e coletivo do ser humano considerando os fatores sociais, culturais, bem como o fator econômico, que contribui para a escolha da profissão. Gatti (2000), em suas discussões sobre a formação de professores e contribuindo com as análises, ressalta que as representações dos alunos em relação à formação para o magistério se traduzem em vários estereótipos tal qual o de ser um curso adequado para mulheres, a garantia imediata de inserção no mercado de trabalho, e as condições de frequentar um curso que permite combinar trabalho e constituição familiar; como constatado no universo empírico da pesquisa.

Compreendemos que ser professor se constitui, nessa rede de relações sociais fruto de interações culturais complexas que integram subjetivo e profissão e, em algumas situações, se desvelam em processos antagônicos na construção da identidade profissional.

Em torno desse processo antagônico que envolve subjetivo e profissão como sonho e a real situação econômica, foi que Ágata quase desistiu do sonho de ser professora após o contato com as condições de ensino, bem como com as condições salariais. Em virtude desses fatores, conforme postula Gatti (2000), a profissão tem se mostrado cada vez menos atraente para os jovens, evidenciando que o aspecto econômico e social se sobrepõe a profissão como um sonho.

✓ **Aspectos demarcadores do ingresso como professor alfabetizador**

Considerando as influências do meio, os limites e as possibilidades que permeiam a decisão de ser professor, vejamos os aspectos demarcadores do encontro das interlocutoras com a docência, como professoras alfabetizadoras, estes se constituem em um liame entre o pessoal e o profissional.

Nas falas das interlocutoras são revelados: a falta de preparo sem qualificação adequada para atuar; a falta de conhecimento sobre a alfabetização; o medo, receio de não

obter êxito no processo de alfabetizar; a pressão devido as condições financeiras, sem opção de escolha; e a falta de experiência, resultando em dificuldades como também em aprendizagens no decorrer dos anos sobre a profissão, conforme relatam:

Ingressei como professora alfabetizadora em 1981, [...] sem nenhuma preparação somente com o Ensino Fundamental, depois foi que fui fazer o Ensino Médio, onde fiz o Pedagógico. Quando conclui a 8ª série, era época de política e consegui um emprego como professora na Escola Municipal Santa Teresa. Como meus pais eram analfabetos, eu não tive nenhum incentivo de voltar a estudar, passei uns sete anos sem estudar, só fazia cursos oferecidos pela SEMEC. Comecei a trabalhar sem ser preparada, mas comecei a gostar e todos os cursos que a prefeitura oferecia eu fazia. (Pérola)

Iniciei como professora alfabetizadora, nesta área de trabalho, no ano de 1986 com crianças de 4, 5 e 6 anos, todas juntas na mesma sala [...] comecei a participar de cursos de formação para trabalhar com estas crianças [...] e desde então estou aqui até hoje trabalhando com crianças no período de alfabetização é um pouco difícil, mas é o que eu gosto de fazer. Comecei a estudar o logotipo II e depois o pedagógico e parei. Fiz vários cursos de formação [...]. (Esmeralda)

Há oito anos trabalho na educação, onde iniciei como professora auxiliar em creches de Altos-PI, depois fui trabalhar na rede privada como alfabetizadora na Educação Infantil durante três anos, tive a oportunidade de lecionar também na rede estadual do Piauí como professora substituta no 3º ano do ensino fundamental e há quatro anos trabalho na prefeitura de Teresina, sendo que também já fui professora de reforço em casa. Minha trajetória como professora alfabetizadora [...] iniciou na rede particular de ensino, onde passei três anos; e hoje trabalho com o programa Alfa e Beto na Prefeitura Municipal de Teresina. De início, quando me propuseram a trabalhar na alfabetização, fiquei com receio de não conseguir, pois considero esta etapa do ensino muito importante para um posterior sucesso do aluno em sua trajetória escolar. [...] pude perceber ao longo da minha trajetória como professora que as crianças que se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, logo no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendem a prosseguir em seus estudos com bastante êxito. Por isso, grande é a responsabilidade de um professor alfabetizador. (Rubi)

Ingressar no magistério não foi difícil, uma vez que na minha época já havia um incentivo no sentido de proporcionar estágios com ajuda de custo para os alunos do ensino pedagógico. Na pressão, assim se deu o meu ingresso na área de alfabetização. Coloquei currículo em uma escola a qual me chamou e eu, precisando de dinheiro como estava, atendi prontamente e lá estava uma turma de alfabetização a única que faltava para preencher o quadro de professores e eu tive que por em prática todos aqueles estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No começo foi um suplício, mas agora eu amo trabalhar com alfabetização. Só tenho ainda que aprender. (Ágata)

[...] meu primeiro contato foi com a Educação Infantil, fui lotada em uma creche, sem experiência. Tive muita dificuldade, mas consegui bons resultados no período que trabalhei com alfabetização. Foram seis anos, e cada ano era uma experiência diferente. Nesse período, eu tinha apenas o pedagógico. No primeiro ano de trabalho com alfabetização, foi muito difícil, [...], sem falar na falta de experiência, foi um desafio muito grande, confesso que nesse primeiro ano os resultados não foram muito bons, lembro que consegui alfabetizar pouco mais de cinquenta por cento da turma. Nos últimos anos, fui adquirindo experiências, trocando informações com algumas amigas que trabalhavam em escolas particulares com alfabetização. (Opala)

Ao fazer a análise desses enunciados, verificamos que o ingresso como professoras alfabetizadoras transcorreu de forma variada e em meios sociais e culturais diferenciados. Pérola ao ingressar na alfabetização denota a falta de preparo, embora tenha a formação profissional para o exercício da docência através dos cursos ofertados pela Secretaria de Educação; Esmeralda aponta a dificuldade que a professora enfrenta no processo de alfabetizar; Rubi desvela o receio de assumir essa tarefa; Ágata foi obrigada a assumir uma turma de alfabetização após teste de seleção, era a única turma que faltava para preencher o quadro; e, Opala ressalta os desafios, as dificuldades ao ingressar como alfabetizadora sem experiência, revelando que esta traz segurança.

Pérola e Esmeralda ingressaram na década de 80, após ter concluído o Ensino Fundamental, sem nenhuma formação específica que lhes desse alicerce para desenvolver a prática. É possível, nas falas das interlocutoras, entrever que os órgãos educacionais manifestavam preocupação com o ensino, já que promoviam cursos de formação, procurando fornecer subsídios para auxiliá-las no desenvolvimento das suas práticas.

As interlocutoras mencionadas iniciam na profissão no período em que foram intensificadas as discussões sobre a formação de professores – a década de 80 – que, segundo Nóvoa (1992), ficou marcada pelo signo da profissionalização dos professores que já atuavam sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, colocando os professores no centro das discussões, bem como a necessidade da formação que emergem do cotidiano dos profissionais.

Pérola e Esmeralda; depois de algum tempo, além dos cursos de formação que a Secretaria de Educação oferecia, cursaram o Ensino Médio com Habilitação para o Exercício do Magistério, formação assegurada pela LDBEN de n. 5.692//71 para os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Também assegurada, conforme a LDBEN de n. 9.394/96 quando, em seu artigo 62, abre a possibilidade do curso Normal em nível médio. Aspectos que entendemos ser contraditório e flexível entre a exigência da formação em nível superior como qualificação mínima e a possibilidade de formação em nível médio. Contudo, Nunes (2002) ressalta que essa flexibilidade é para atender as condições desiguais de oportunidades formativas dos profissionais.

O encontro com a alfabetização e/ou ingresso das interlocutoras na profissão apresentam aspectos comuns: todas, exceto Rubi, iniciaram sua prática com crianças que estudavam na rede pública. Pérola, através de um emprego por indicação política; Esmeralda com a ajuda de uma tia e também pelo seu esforço, Ágata através de estágios remunerados; e Opala como prestadora de serviço na rede pública nos anos iniciais e em seguida na educação

infantil. No que se refere à formação no período do ingresso, Rubi e Opala haviam concluído o Ensino Médio com Habilitação para o Magistério – Pedagógico; Ágata estava cursando; Pérola e Esmeralda, como mencionamos anteriormente, haviam concluído apenas o Ensino Fundamental.

Os relatos trazem uma reflexão que, pela falta de experiência, bem como pela necessidade de uma formação acadêmica específica para a área, em relação à alfabetização, as interlocutoras manifestam dificuldades nesse processo inicial: Esmeralda pontua que trabalhar com crianças no período de alfabetização é um pouco difícil; Ágata diz ser o começo da profissão um “suplício”; e Opala afirma que “[...] sem experiência, tive muita dificuldade [...]”. Entretanto, ainda nesse enfoque, Rubi nos leva a refletir outros aspectos da alfabetização postulando a importância do trabalho da alfabetizadora, tendo em vista que, a alfabetização serve como ferramenta que proporciona condições para os alfabetizados seguir com êxito nos estudos posteriores.

Dada a importância da formação do professor, em especial do alfabetizador, essa ausência de conhecimento teórico e metodológico em relação ao processo de ensinar e aprender, necessários à formação, entendendo a docência como um ato educativo intencional (SCHEIBE, 2006), dificulta o desenvolvimento da prática em sala de aula em seus aspectos teóricos e metodológicos.

Ressaltamos que o ingresso de Rubi, Ágata e Opala se deu com a formação em nível médio, o que, segundo Gatti (2000), denota “inespecificidade” e grande incoerência quanto aos objetivos dessa formação, conteúdos imprescindíveis ao alfabetizador, tais como alfabetização, métodos de ensino das ciências exatas, naturais e sociais, questões de ensino no campo, desenvolvimento infantil, dentre outros, não são trabalhados com a densidade mínima necessária.

Em relação a formação em nível superior, esta deve se fundamentar nas diferentes teorias relativas ao ensinar e aprender e articula-se com a prática (BRITO, 2006), provendo vivências concretas em sala de aula, vislumbrando uma formação específica a partir da diversidade cultural que caracteriza e identifica cada povo em seu contexto social, aspectos que têm demandado discussões em virtude das lacunas a preencher, como veremos nas análises que seguem.

Com base nesse indicador, o encontro com a alfabetização desvela o início da trajetória formativa da alfabetizadora, iniciada com o exercício da prática, na qual se constrói e reconstrói conhecimentos através das experiências, consolidando o processo de aprender a ser professor, aspecto defendido por Guarnieri (2005) e Azevedo e Alves (2004, p. 09)

quando postulam “é nesse contexto – a do cotidiano escolar – que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor”. O contexto da sala de aula funciona como espaço de formação, de aprendizagem profissional, de relações com o outro, consigo mesmo e com o saber.

5.1.2 Especificidades da Formação do Alfabetizador

Sob os alicerces teóricos, entendemos que a formação do alfabetizador se constitui desde a formação em nível médio, nível superior e os cursos de pós-graduação, como também nos cursos de curta duração, além das trocas de experiências com seus pares e os diálogos informais nos diversos contextos sociais, articulados às experiências em sala de aula.

Compreendemos que a prática docente no contexto da trajetória formativa se reveste em aprendizagem sobre a profissão. Nessa perspectiva, Kramer (2006) defende uma formação para o alfabetizador que seja norteada pela prática em que a leitura e a escrita sejam experiências significativas, aliando teoria e prática, enfim, uma formação com saberes específicos, considerando a complexidade do processo de alfabetização.

Ao analisar os dados construídos no decorrer da pesquisa sob os alicerces das bases teóricas, as postulações empíricas revelam as especificidades da formação do alfabetizador tanto seus aspectos metodológicos quanto teóricos confirmando as demandas postuladas nas discussões sobre a necessidade de formação específica.

A partir da leitura criteriosa das narrativas das interlocutoras emergiram os seguintes indicadores: formação – liame entre o nível médio e superior; perspectivas formativas do alfabetizador para atuar no espaço do campo; prática docente como espaço formativo – contexto no qual o professor tem uma formação contínua na construção de conhecimentos –, e a prática como eixo norteador do processo formativo. Esses indicadores encerram as falas dos interlocutores em relação a natureza específica da formação de alfabetizadores, conforme seguem as análises.

✓ Formação – liame entre o nível médio e o nível superior

Um fator constante e presente nas narrativas das interlocutoras, se refere à formação em nível médio com habilitação para o magistério – Pedagógico, formação assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 5.692 de 71, bem como pela lei n. 9.394 de 96, que, mesmo exigindo formação em nível superior, possui uma flexibilidade.

No decorrer dessa formação, obtiveram conhecimento sobre a operacionalização técnica de uma aula, no que se refere à construção de recursos e metodologias para desenvolver as atividades em sala, como também sobre a postura profissional. Em tais aspectos, a formação na universidade deixa a desejar, não prepara o futuro professor para atuar em sua prática.

Sobre isso, Rubi apresenta subsídios metodológicos sobre a formação em nível médio, que fornece ao profissional, o que, muitas vezes, a graduação não contempla em seu currículo, nem nas atividades propostas; Ágata ressalta a relevância do Ensino Médio, pois a graduação serviu para consolidar e aprofundar seus conhecimentos; já Opala afirma que, na época, os teóricos estudados no Ensino Médio eram os mesmos da graduação, só de forma menos intensa; conforme postulam respectivamente:

Cursei o Ensino Médio em Altos e fiz o Pedagógico, este último forneceu os primeiros conhecimentos na área da educação os quais foram muito úteis, pois me ajudaram bastante no curso superior de Pedagogia. Minha formação no pedagógico foi muito importante na minha atuação profissional, me forneceram os conhecimentos de como um professor deve se comportar em sala de aula, me ajudou na elaboração de recursos didáticos, como preencher o diário, como planejar uma aula, detalhe estes que pouco, vemos na Universidade e observo também que os estagiários que hoje chegam à escola lhes faltam essa base didática. (Rubi)

O período em que estive na Universidade serviu mesmo mais para a consolidação daquilo que eu já havia começado tempos atrás no Magistério. [...] com relação a essa formação do Ensino Médio, foi de suma importância pra mim, pra minha formação, porque eu pude conhecer alguns estudiosos da área (alfabetização), [...] que estava começando aquela questão do construtivismo nesse período. E eu lembro que, quando estava iniciando, eu tive esse contato com esses textos, [...] de Emília Ferreiro, de Ana Teberosky e ainda hoje eu gosto muito dessas correntes teóricas, costumo trabalhar assim, colocando elas na prática. E eu comecei esse contato nessa época no Ensino Médio. Então o Ensino Médio foi muito bom pra mim, porque me abriu os olhos assim, pra aquilo que eu realmente queria, embora a gente tenha essa questão salarial que não estimula muito, mas falo do lado pessoal mesmo, era algo que eu queria [...]. (Ágata)

Na formação que era o antigo Pedagógico, ela foi de grande valia, claro, porque naquela época era o que estava na moda mesmo, era o que a gente tinha, pra ter a formação, [...]. E os teóricos eram os mesmos, o que a gente via lá, na formação do pedagógico é o que a gente vê hoje na graduação, não mudou muito, claro que era passado de maneira mais leve, [...]. E, lá na graduação com certeza tem uma cobrança maior [...]. Então a teoria é a mesma, os teóricos lá do pedagógico são os mesmos da minha graduação [...]. (Opala)

Rubi, nesse relato extraído do seu memorial, salienta a validade do curso Pedagógico que se refere à postura profissional em sala de aula e ao processo metodológico, aspectos que faltam nos futuros profissionais e/ou estagiários que chegam hoje nas escolas. A formação em nível médio forneceu a Rubi, enquanto profissional, suportes metodológicos no que se refere à operacionalização de uma aula, o que ela considera base didática, aspecto que a formação em nível superior deixa a desejar.

O enunciado da interlocutora revela o Curso Pedagógico como espaço de uma formação técnica sobre o ensinar de grande relevância, pois como afirma: “[...] forneceu os primeiros conhecimentos na área de educação, as quais foram úteis, pois me ajudaram bastante no curso superior de Pedagogia”.

Ágata também ressalta a importância do Ensino Médio com Habilitação para o Magistério, período da sua formação que oportunizou o conhecimento e as discussões das teorias de estudiosos da área de alfabetização e, que foi fator preponderante para a escolha, de fato, de que queria fazer independente do aspecto financeiro, mas considerando o lado pessoal. Além disso, completa que o curso universitário funciona como “[...] consolidação daquilo que havia iniciado tempos atrás no Magistério”.

Opala valoriza essa formação quando indica os aspectos teóricos como sendo os mesmos da graduação, mas trabalhados sem um maior aprofundamento, apenas de maneira introdutória, como ficou subtendido ao utilizar a palavra “leve” e quando salienta uma maior cobrança como aspecto diferencial no curso superior se revestindo em um aprofundamento.

Ao falarem da formação em nível médio, as professoras fazem um liame à formação em nível superior, ou seja, estão sempre ligando ambas as formações, não desvelando ou visualizando suas contribuições de forma separadas, tendo em vista que trouxeram subsídios diferenciados, mas igualmente importantes na trajetória formativa dos alfabetizadores.

A formação de professores em Nível Médio, em especial do alfabetizador, foi de suma importância para essas professoras, atendendo em parte as exigências de um contexto social e cultural, possibilitando a aquisição de novas competências em virtudes das transformações sociais (IMBERNÓN, 2010). Observamos que a formação em nível superior também deixa lacunas em relação aos procedimentos metodológicos para desenvolver a prática docente, como vimos na fala de Rubi. E, sobre essas lacunas Opala disserta:

Diante da natureza específica da alfabetização e da sua importância como base para aprendizagens futuras, quero ressaltar que a grade curricular do curso de Pedagogia é um pouco fragilizada em relação à prática em sala de aula, observo que muitos professores terminam o curso e não tem essa base didática. Vejo a necessidade, não só da formação na universidade, mas principalmente em todas as formações que são propostas aos alfabetizadores que apresente procedimentos de como alfabetizar [...]. (Opala)

Nas discussões apontadas por essas análises, ressaltamos a importância da formação em nível médio, considerando-a relevante por preencher algumas lacunas, ainda presente na formação em nível superior o que traz problemas quanto a densidade da cultura necessária ao futuro profissional (GATTI, 2000). Tanto nas discussões empíricas apresentadas pelas interlocutoras quanto nas postulações teóricas, uma formação com déficit em relação aos

subsídios teóricos e metodológicos necessários para o exercício da prática em sala de aula evidencia uma problemática desafiante para o fazer dos alfabetizadores.

Em meio a essas discussões, emerge outro fator que revela as condições desiguais das formações, bem como as lacunas a preencher tanto na formação em nível médio quanto em nível superior, conforme aponta Opala. Pérola não faz menção a importância do Ensino Médio para a formação profissional, e diz: “[...] do Ensino Médio, eu não tive muita contribuição não (risos), eu pouco me lembro, não tive muita contribuição [...]”. Nessa linha de pensamento, Esmeralda coloca que este ensino serviu apenas para o aumento dos conhecimentos para o dia a dia, quando afirma:

No Ensino Médio, a formação do Pedagógico eu aprendi um pouco, pois nós estudamos mais foi por matéria e o assunto era sobre o Ensino Médio, pois não ensinava muito o que trabalhar em sala de aula, era como se você estivesse fazendo o Ensino Médio, o que eu aprendi não contribuiu muito para ser usado em sala de aula, e sim aumentou meus conhecimentos para o meu dia a dia. (Esmeralda)

O enunciado da interlocutora revela a demanda por formação que articule teoria e prática, e aponta a relevância desta orientada no contexto da sala de aula. Na perspectiva da formação alicerçada na prática, conforme Pérez Gómez (1992); Garcia (2008); Kramer (2006). Vale ressaltar que, nesse processo formativo de alfabetizadores, é de suma importância a valorização do contexto sociocultural dos alfabetizandos, cada espaço tem a sua cultura e na prática docente esses valores não podem ser desconsiderados.

O contexto urbano se difere nos aspectos culturais, econômicos e sociais do espaço do campo, fatores que implicam na necessidade de formação específica, desvelando as perspectivas formativas de alfabetizadores para atuar em cada contexto, visto que são essas diferenças que identificam os valores de cada povo. As escolas municipais constituídas *locus* empírico da pesquisa estão localizadas no espaço do campo, fato que não podemos desconsiderar nas análises.

Por acreditarmos que as práticas de alfabetização devem ser diferenciadas para atender as especificidades dos alfabetizandos de acordo com o contexto sociocultural, no qual estão imersos e compreendendo a necessidade de formação específica para alfabetizadores do campo, sentimo-nos impulsionados a partir das leituras dos teóricos e das proposições legais articular com as discussões empíricas.

✓ **Perspectivas formativas do alfabetizador para atuar no espaço do campo**

É relevante pontuar, conforme anunciamos nas discussões teóricas, que a função da educação escolar, no momento da alfabetização, implica em alterações na formação do professor, devendo ser orientado com base em uma política que respeite a diversidade, as diferenças socioculturais e políticas que vislumbrem a formação do ser humano e sua atuação ao longo da história em contextos com valores culturais diferenciados.

Partindo desse pressuposto, cada espaço social possui sua identidade cultural própria e a formação de alfabetizadores precisa fornecer subsídios teóricos e metodológicos que viabilizem aos educandos práticas que valorizem as singularidades de cada meio social.

Sob os alicerces teóricos de Arroyo, Caldart e Molina. (2009), Rocha (2010), Carvalho e Medeiros (2010), dentre outros, bem como das proposições legais da atual LDBEN, a educação deve ter como um dos princípios o respeito à diversidade sociocultural promovendo adaptações às peculiaridades da vida no espaço do campo, com conteúdos e metodologias que condigam com as necessidades e interesses dos educandos, aspectos que implicam em formação diferenciada para o professor que atua nesse contexto.

Mediante as análises, verificamos que as professoras não tiveram formação específica para trabalhar com esse segmento; elas mesmas são unânimes em afirmar nas entrevistas que não tiveram nenhuma formação para trabalhar com educandos que residem no campo. As discussões empíricas vão ao encontro das teorias, no que se refere à necessidade de uma formação específica, apresentando aspectos contraditórios.

Pérola julga não ser necessária uma formação específica hoje, mas ressalta que tempos atrás era presente a necessidade em fazer as adaptações no calendário das atividades escolares; Opala congratula da ideia de Pérola e traz a relevância de se adequar a prática ao contexto de sua execução, a necessidade do aluno; Ágata também compartilha desse pensamento e até apresenta argumentos de que a educação deve considerar os valores culturais de cada meio, mas não vê necessidade de uma formação específica para os alfabetizadores que trabalham no espaço do campo. Os relatos que seguem trazem esses aspectos, vejamos:

[...], até em anos atrás, o diretor reclamava muito, porque aqui na zona rural, hoje não, mudou muito, mas antigamente quando era época da colheita do arroz, praticamente não tinha menino na escola, então deviam refazer o calendário na época certa, hoje não, mudou muito, hoje em dia quase ninguém trabalha mais. Hoje eu vejo que não, que a gente tem que tratar igual, que é pra alfabetizar, pra dar uma formação e eles quando sair daqui, vão competir com alunos da cidade, lá fora, eu acho que não, não é necessária uma formação específica. (Pérola)

Eu tive uma formação no geral, mas o que eu como professora alfabetizadora, o que eu vejo? Independente de ser zona rural é a criança que eu vejo, a necessidade que aquela criança tem, [...]. Então quando eu estou na sala de aula, eu não vejo o que é zona urbana, o que é zona rural, eu vejo o grupo que eu tenho ali, um grupo de crianças, [...] independente de zona rural eu vou pelo grupo é a criança que me diz o método que eu vou desenvolver naquela sala, [...]. Então o método é o mesmo, a formação é a mesma, não precisa ser diferenciada para aquela criança, [...]. Então eu posso receber essa formação igual. Eu é que vou fazer essa diferença na minha sala de aula como professora, [...]. Não precisa ser específico. (Opala)

E como eu trabalho em uma escola que faz parte da zona rural, eu procuro trazer pros meus alunos, trabalhar a alfabetização com base na realidade do que eles vivenciam, que é aqui a realidade do campo, mas eu não recebi nenhuma formação assim voltada pra a educação do campo, não. Tive uma formação de maneira geral, sem considerar as especificidades do campo ou da zona urbana. Eu não acho que necessariamente tem que ter essa preparação, eu acho que a escola de uma forma geral, ela deve incentivar o aluno a crescer, a se educar, a se profissionalizar de forma a não ter a necessidade de sair do seu espaço rural, [sendo ele rural para a cidade], porque nós temos também a falsa idéia de que na cidade é que estão as oportunidades, na cidade é que está o emprego [...]. e o meio rural ele oferece as possibilidades. Assim nós temos outros países que as pessoas, elas estudam engenharia de agrimensura pra trabalhar na roça, entendeu? E, às vezes nós tolhemos o nosso aluno disso, a gente diz: “a gente tem que estudar pra sair da roça”, isso na minha concepção é errôneo, entendeu? Porque você pode, aplicar os seus conhecimentos na área que seu pai trabalha, que seu avô trabalhou e só vai melhorar. (Ágata)

Nos enunciados em análise, um fator nos chama atenção: Pérola, Opala e Ágata dissertam sobre a importância de valorizar em sua prática, o contexto sociocultural dos alfabetizando; entretanto afirmam não ser necessária uma formação específica para trabalhar com alfabetização no campo. Desconsideram ou não conhecem, talvez por falta de discussões em sua trajetória formativa, a relevância das contribuições dos aportes teóricos, conforme discutimos anteriormente.

As interlocutoras em suas falas não fazem menção às proposições legais da LDBEN/96 para a educação no campo, pela qual já se desvela a necessidade e a emergência de uma formação para professores, que forneça uma base teórica e metodológica para desenvolver sua prática com educandos que residem no campo, visando formar o cidadão para a sociedade, mas sem perder suas raízes.

Pérola retrata que, tempos atrás, seria necessário fazer adaptações no calendário escolar em virtude do trabalho na agricultura, mas alega que atualmente essa atividade quase não existe, e que alunos do campo e da cidade irão competir, buscando as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Segundo ela, o professor deve obter uma formação igual para trabalhar tanto no campo quanto no meio urbano.

Como alfabetizadora, o trabalho de Opala, conforme afirma, é norteado pela necessidade do aluno, vendo apenas o grupo que está na sala de aula sem considerar o contexto, não levando em conta que todo ser humano possui valores culturais inerentes ao seu

meio social. A turma, na qual trabalha, indica a metodologia que deve ser usada independente de ser do campo ou urbana. No seu entendimento, o professor é quem articula particularidades em sala de aula, assim justificando que não se faz necessário uma formação específica para o contexto do campo.

Compartilhando dessas ideias, Ágata apresenta fatores que, na nossa compreensão, fomentam a importância de uma educação no campo diferenciada, para as possibilidades de desenvolvimento econômico. Ainda pontua que a cultura do professor em conceber a cidade como espaço de possibilidades maiores na área de empregos acaba desestimulando os alunos, evidenciando que a cultura do professor se sobrepõe à cultura do aluno, em especial quando usa a expressão “[...] estudar pra sair da roça”. Entendemos como uma visão errônea, a escola deve incentivar o crescimento do aluno em vários aspectos, fortalecendo suas atividades no meio em que está imerso. Ágata julga não ser necessária a formação específica, postura que compreendemos ser contraditória diante das postulações apresentadas em seus enunciados.

Partimos do pressuposto de que a formação voltada para a especificidade da educação do campo fornecerá subsídios teóricos e metodológicos que facilitarão o trabalho de alfabetizadores em sala de aula no desenvolvimento de suas práticas. Arroyo, Caldart e Molina (2009), contribuindo com as análises, ressalta que é indispensável uma educação que garanta o direito ao conhecimento do mundo atual, como também contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, da identidade dos povos que constituem o espaço compreendido como campo.

Nessas discussões, Rubi e Esmeralda, assim como as demais professoras não tiveram uma formação específica, mas a veem como uma necessidade – diferente das demais interlocutoras –, conforme iremos conferir através dos relatos fornecidos com as entrevistas.

Acho sim muito importante uma formação específica, tanto pra zona rural quanto pra zona urbana. Eu já trabalhei na zona urbana, são muito diferentes, assim, não tão diferente, mas as crianças é diferente, é outro contexto. (Rubi)

Não tive nenhuma formação específica para trabalhar com crianças que moram na zona rural, somente as orientações de uma professora, para a consideração e a valorização pela cultura de cada local e de cada criança. Eu penso assim, porque nós professores temos que estar preparados, [...]. Eu acho que o professor deve ter uma formação específica para ajudar a criança se desenvolver e, lá na frente e, se saiba aproveitar o que aprender para ter um meio de vida bem desenvolvido no meio da sociedade e que seja um cidadão e saiba transmitir o que aprendeu para sua família. Então, nós temos que ver, formar [...] eu não estou formando um cidadão só para viver só em zona rural e sim dar condições para que ele vá se desenvolver e procurar outro lugar, por exemplo: em outras cidades que ele possa se sentir bem naquele meio, não estou formando esse aluno não só para viver aqui, mas nós devemos formar pra que ele tenha um desenvolvimento, um conhecimento bem mais avançado [...] dar condições para que ele possa se locomover para outros lugares. (Esmeralda)

Na análise desses enunciados, observamos que Rubi, por ter experiências com os dois contextos, percebe essa diferença sociocultural, e entende ser importante uma formação sob o viés dos princípios do campo. No entanto, Esmeralda concebe uma formação específica não para proporcionar aos alfabetizados meios para se desenvolver em seu espaço, mas para prepará-los para atuar em outro espaço, o urbano, o que diverge dos princípios da educação proposta para o campo.

No bojo da análise desses subsídios empíricos, a partir dos relatos das interlocutoras, percebemos que a formação na perspectiva para o campo ainda demanda por mais discussões teóricas, que possam alcançar o espaço das vivências dos alfabetizadores. Constatamos que as interlocutoras sinalizam a pertinência da educação diferenciada para o campo, visto que a valorização do contexto do educando e de suas vivências é um dos princípios que norteiam as práticas alfabetizadoras, como veremos nas análises do segundo eixo temático.

Considerando a especificidade da formação de alfabetizadores, surge outro indicador – a prática de sala de aula como espaço formativo, revelando a natureza específica desse processo e apontando subsídios importantes para serem explorados no âmbito da formação.

✓ **A prática em sala de aula como espaço formativo**

Compreendemos que a prática de alfabetizadores supõe o domínio de múltiplos saberes, que a tornam como um espaço específico do processo formativo, cujo aprendizado transcende a formação organizada em currículos formais. É na prática que nos tornamos professores, momento no qual se constroem e reconstroem conhecimentos através das experiências, desvelados em maneiras de ser e de saber-fazer, consolidando o pessoal e o profissional.

A prática, no dizer das professoras alfabetizadoras, inter-relaciona ensino e aprendizado: Pérola, já com trinta anos de experiência no magistério, afirma: “[...] ensinar é aprender”, Rubi ressalta que seu aprendizado, em termos de alfabetizar, se deu na prática; Ágata compara a prática com o período em que esteve na Universidade e salienta que o aprendizado na prática é superior; Opala disserta que o ser professor se constitui e se consolida com a prática; e, por fim, Esmeralda pondera: “[...] a prática aumenta os conhecimentos”.

Todas as interlocutoras são unânimes em anunciar a prática como *locus* de aprendizado da profissão, aspecto revelado nos memoriais e ratificado nas entrevistas, cujos trechos trazem subsídios empíricos que apontam a prática como espaço de formação:

Já tenho 30 anos de magistério, hoje estou um pouco cansada, mas ainda faço meu trabalho com muita responsabilidade, porque ensinar é aprender. Porque aprender, a gente aprende todos os dias, na prática! É na prática que a gente aprende a ser professora, que a gente vai se formando. (Pérola)

A universidade é muita teórica e o que aprendi em termos de alfabetizar crianças foi mais na prática em sala de aula, observando as necessidades dos alunos [...]. [...] é na prática mesmo que a gente aprende a ser professor [...] é na prática mesmo. Quando a gente sai da universidade, entra na sala de aula, é muito diferente, a gente se assusta (risos) [...], então é nessa prática do dia a dia que a gente aprende. (Rubi)

[...] porque quanto mais você trabalha, mais você aprende, desenvolve uma atividade X e no final da atividade você aprende mais do que o aluno [...], você aprende muito na sala de aula, muito mais que na própria Universidade, lá e só um complemento, é só a parte teórica, a parte prática você ver na sala de aula e você precisa juntar essas duas coisas pra que fique algo mais concreto em você. (Ágata)

Porque quando você está alfabetizando, você está aprendendo com a criança. Eu digo que, claro a teoria é de uma valia que você não consegue pontuar, mas a prática, essa aí só a prática. Como eu até citei antes, cada turma é uma turma diferente, [...]. Então você vai pegar a tua teoria e aí tentar colocar na sua prática pra que você consiga, mas, [...] só se aprende na prática. A gente aprende a ser professora com a prática na sala de aula. (Opala)

A prática [...], aumenta seus conhecimentos porque a cada atividade a gente se forma com exercício da prática. No processo de aprendizagem, o professor tem que ter cuidado em observar se a criança está entendendo, o que a professora está transmitindo, que, na maioria das vezes, a gente fala e a criança não entende. Com essas observações, reflexão das nossas práticas no dia a dia está também nos formando, estamos aprendendo cada vez mais a se tornar profissionais. (Esmeralda)

Os trechos mencionados sinalizam as contribuições da prática no aprendizado de cada uma das interlocutoras, evidenciando-a como processo permanente de formação. Percebemos, através desses relatos, que as experiências refletidas no cotidiano da sala de aula contribuem de forma decisiva na consolidação, do saber-fazer profissional, aspectos que envolvem relações, nas quais os sujeitos estão imersos, considerando os contextos sociais, o conhecimento acadêmico e os saberes desenvolvidos na prática.

Pérola salienta que o tempo de serviço e o cansaço provocado pelos anos de experiência não interferiram em seu comprometimento com o trabalho, a prática lhe proporcionou um aprendizado diário, um processo de formação contínua sobre a profissão. Rubi, por sua vez, postula aspectos específicos em relação ao trabalho do alfabetizador, quando afirma que seu aprendizado aconteceu na observação das necessidades dos seus alunos, sendo a sala de aula, espaço concreto para análise e reflexão da própria prática sob um viés formativo.

Ao ponderar sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática ainda no decorrer da graduação, Rubi fomenta as discussões teóricas em torno da importância de uma

formação que forneça uma base teórica sobre o processo de ensinar e aprender; mas, segundo Brito (2006), oportunizar ao profissional as vivências de situações concretas em sala de aula é promover uma integração da teoria com a prática.

Em consonância com as ideias de Rubi, Ágata acrescenta que a universidade traz somente a parte teórica e que o aprendizado maior vem do exercício da prática. Também não podemos deixar de mencionar, no dizer de Opala, que o trabalho do alfabetizador possibilita um aprendizado através das relações com os alfabetizados. Ainda desvela a importância da teoria, mas sobrepõe a prática em virtude das experiências que oportunizam um processo de formação contínua pelas vivências nos diversos contextos, considerando as especificidades de cada turma, como afirma: “[...] cada turma é diferente [...]”.

São esses espaços diversificados com múltiplas relações que revelaram a prática como *locus* de formação, desvelando-se em aprendizado sobre a profissão, aumentando os conhecimentos, conforme pondera Esmeralda. As experiências proporcionam a cada uma das interlocutoras, suportes que possibilitam construir e reconstruir o seu saber e o saber-fazer no decorrer dessa trajetória formativa em serviço.

No entorno dessa análise, apreendendo a prática do cotidiano como espaço formativo, é possível vislumbrar nesses relatos, a emergência de uma formação que forneça os suportes necessários ao desenvolvimento das atividades em sala, tanto em nível teórico quanto metodológico, evidenciando a necessidade de uma formação específica para os alfabetizadores, tendo a própria prática como alicerce desse processo. Mesmo a prática de sala de aula sendo um espaço formativo, esta não é suficiente, e tem demandado aos alfabetizadores cada vez mais formação, constituindo desafios diante do processo de ensino e aprendizagem em virtude dos avanços no meio social.

Os relatos a seguir revelam uma trajetória formativa marcada por necessidades da prática como também por pressão do contexto social, aspectos que impulsionaram estas professoras a buscarem uma formação que viabilizasse melhorias na prática:

[...] senti necessidade de voltar a estudar, fiz o Ensino Médio no DESU, escola do estado onde concluí o Pedagógico em dois anos. Foi a necessidade mesmo que a gente vai vendo no dia a dia, cobranças (risos) e, a gente sente falta de aprender. [...] eu só voltei a estudar de certa forma por pressão, principalmente com aquela história de que todo professor tinha que ter curso superior e ainda se falava na possibilidade de perder o emprego ou mudar de função e com redução de salários [...], mas mesmo tendo sido pressionada a voltar a estudar sentia também necessidade de aprender e estava sempre disposta a participar dos cursos de formação que a prefeitura oferecia, estes cursos eram direcionados ao ano ou série que o professor atuava e contribuíram muito para o meu aprendizado profissional. (Pérola)

Eu vi a necessidade no início, comecei logo a trabalhar, eu não era formada [...] de ter esse curso para que eu pudesse atuar em sala de aula como professora [...] não tinha muita experiência, não sabia como lidar com alunos, tinha dificuldade em elaborar as atividades para passar para os alunos e com isso eu tive [...] que procurar me formar, para que eu pudesse trabalhar com essas crianças. (Esmeralda)

A experiência que já tinha na sala de aula contou bastante e com certeza a necessidade de mais conhecimento é claro, apesar do aprendizado na prática faltava um pouco mais de teoria [...]. A minha expectativa era de encontrar na faculdade melhores metodologias para alfabetizar com eficiência, pois era o que eu sempre buscava quando estava alfabetizando. (Opala)

Considerando os enunciados de Esmeralda e Pérola, vale ressaltar que atuaram em um período de três e oito anos, respectivamente, apenas com o Ensino Fundamental, contando o período entre o ingresso e a conclusão do Ensino Médio apresentado no quadro perfil. Em relação à formação em nível superior, concluíram nos anos de 2007 e 2008. Portanto, atuaram somente com formação em nível médio durante um período de 19 anos para Esmeralda e 18 anos para Pérola. Contexto diferente para Opala que iniciou sua prática profissional após concluir o Ensino Médio com habilitação para o magistério.

Pérola revela que se motivou a buscar formação com a necessidade de aliar a prática às exigências do contexto social. Os estudos de Nóvoa (1992, 2000), Imbernón (2009, 2010), Kramer (2006), proporcionam subsídios necessários para uma formação que forneça ao profissional uma bagagem sólida nos âmbitos teóricos e práticos, aspectos manifestado pelas interlocutoras em seus relatos, ratificando a importância das teorias.

Esmeralda, no desenvolvimento da sua prática em sala de aula, sem experiência, foi impulsionada a estudar, buscar formação adequada para atuar como professora no trabalho com as crianças e na operacionalização das atividades pedagógicas. Opala pondera sobre a importância da experiência na prática, contudo faltava mais conhecimento teórico, perspectivando encontrar na formação em nível superior melhores metodologias em relação ao processo de alfabetizar.

Principalmente nos relatos de Pérola e Esmeralda, evidenciamos o período de intensas exigências em relação à formação em nível superior, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, dando carência de dez anos para os órgãos competentes proporcionarem condições de formação aos professores já atuavam. A trajetória formativa dessas duas interlocutoras está interligada pelos contextos histórico, social e cultural, os quais fazem emergir a necessidade de formação que forneça subsídios teóricos e metodológicos para atender às demandas da prática.

As demandas e os desafios que emergem na prática dos alfabetizadores nos levam ao entendimento da necessidade de uma formação articulada com as especificidades dos saberes, mobilizados no cotidiano da sala de aula em relação à leitura e a escrita; deixando evidente a emergência de conhecimentos específicos para os alfabetizadores no contexto da formação, desvelando a prática como eixo norteador desse processo.

✓ **Prática docente como eixo norteador da formação**

A necessidade de um saber específico para o alfabetizador no contexto da formação surge no desenvolvimento da prática no dia a dia. A prática docente se desvela como eixo norteador fornecendo subsídios que orientam para a construção de saberes específicos. As proposições empíricas confirmam as discussões teóricas de Scheibe (2006) ao discorrer sobre a formação acadêmica como uma necessidade diante da natureza específica da prática, Kramer (2006) ao propor uma formação em serviço, dentre outros.

A prática docente se reveste de suma importância no processo formativo, fornecendo elementos que servirão de base para o saber-fazer de alfabetizadores. As interlocutoras discorrem, evidenciando, que é imprescindível para a formação articular teoria e prática, que nos cursos para alfabetizadores se faz necessário viabilizar a construção de conhecimentos metodológicos para desenvolver especificamente as atividades de leitura e escrita.

Esmeralda afirma “a formação é importante na área específica que a gente trabalha”; Ágata postula a práxis como a junção da teoria com a prática; Pérola ressalta que teve maior aprendizado sobre a profissão quando participou do curso de alfabetização; Opala disserta sobre a demanda de propostas de formação que forneça subsídios práticos, procedimentos de como alfabetizar; e, Rubi salienta sobre a necessidade de formação somente para alfabetizadores, sugerindo que sejam ofertadas disciplinas específicas nessa área, evidenciando uma lacuna nos cursos de formação.

Assim, as interlocutoras são unânimes ao ponderar sobre essa demanda no processo de formação, conforme segue os enunciados:

A formação é importante na área específica que a gente trabalha, a prática tem que ser aliada a teoria, tem cursos que só dizem faça isso, ou faça aquilo, mas não explicam como fazer, desenvolver na sala de aula, não mostram como fazer na prática, [...]”. (Esmeralda)

A formação precisa está voltada para as práticas de alfabetização, porque são práticas diferentes, as teorias educativas podem ser muito parecidas, mas na prática, a coisa funciona de outra forma. [...] na nossa formação precisa existir a *práxis* que é a junção da teoria com a prática. (Ágata)

Os cursos de formação têm contribuído para melhorar minha prática e nas práticas alfabetizadoras para o desenvolvimento da leitura e da escrita, foi no momento que fui participar de um curso de alfabetização que desde então aprendi muito, tanto na prática quanto na teoria em trabalhar com a leitura e a escrita. (Pérola)

Vejo a necessidade não só da formação na universidade, mas principalmente em todas as formações que são propostas aos alfabetizadores que apresente procedimentos de como alfabetizar, as teorias vimos na graduação, nos livros, precisamos mesmo saber é como ensinar as crianças aprender a ler e a escrever. As formações devem proporcionar aos alfabetizadores metodologias que possam ser utilizadas no processo de alfabetização, esperamos dos formadores sugestões práticas, experiências que viabilizaram melhorias no ensino e na aprendizagem das crianças no contexto da alfabetização. (Opala)

Eu acho importante uma formação específica, porque a gente na universidade a gente ver muito pouco a questão da alfabetização de como alfabetizar, né [...]. Então eu acho que deveria ter formação específica só mesmo pra quem quer alfabetizar [...] ou então ter mais disciplinas nessa área da alfabetização (Rubi)

Os trechos em análises extraídos das entrevistas revelam a demanda por uma formação orientada para as necessidades da prática, que viabilize a construção de saberes específicos. Os relatos também evidenciam a importância que esta possui para fortalecer a identidade docente em aspectos inerentes ao processo de alfabetizar.

Esmeralda faz crítica aos cursos que não contribuem com os saberes técnicos, afirmando que “não mostram como fazer na prática”, deixando claro que a formação precisa ser específica, voltada para a área de atuação, o contexto da prática.

Ágata discorre sobre os fatores inerentes às práticas de alfabetização, justificando a necessidade da formação articular as práticas com as teorias. Pérola traz mais elementos que fomentam a implementação das propostas de formação alicerçada na prática, enumerando as contribuições de natureza específica afirmando que após participar de um curso de alfabetização teve um aprendizado considerável tanto nos aspectos teóricos quanto metodológicos.

Essas proposições implicam em uma formação orientada a partir dos saberes específicos mobilizados na prática. Por sua vez, Opala, compreendendo como uma necessidade de todas as formações fornecer subsídios metodológicos, alega que os alfabetizadores têm acesso ao conhecimento das teorias nos livros. Ela entende que os alfabetizadores precisam apreender procedimentos metodológicos de como ensinar os alfabetizando a ler e a escrever; e esperam dos formadores nos cursos de formação sugestões de práticas que possam ser desenvolvidas nas atividades em sala de aula.

As narrativas das interlocutoras nos conduzem a um entendimento: a formação somente irá atender as demandas da prática quando partir dos temas nela diagnosticados como desafios. Rubi enaltece esse pensamento ao apontar as lacunas da formação na universidade

sobre a alfabetização, sugerindo alternativas como: formação de natureza específica para este profissional ou ampliação do número de disciplinas na área da alfabetização no decorrer da graduação.

Sobre essa necessidade, apontada nos relatos, Kramer (2006, p. 90) sugere para a formação: “organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas identificados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores [...]”. Acreditamos ser esse o caminho viável para atender as necessidades do processo formativo de alfabetizadores.

Embora as análises evidenciem a emergência da formação alicerçada no saber-fazer de alfabetizadores, vale ressaltar que essa demanda está atrelada a outros fatores e entrelaça uma reflexão sobre a importância de políticas educacionais em que promovam condições socioeconômicas aos profissionais para uma formação que articule teoria e prática.

Com influências dos fatores sociais, a formação docente precisa está de acordo com os anseios da sociedade, aspectos que implicam em maiores exigências por qualificação profissional. Sobre essa proposição, as interlocutoras revelaram ter voltado a estudar pressionadas pelos órgãos competentes da educação que, aos poucos, proporcionaram condições para essa qualificação.

Pérola pontua a necessidade de voltar a estudar, mas se sentiu pressionada, fator provocado por discussões em torno da temática envolvendo desde os debates fomentados pelas pesquisas como das proposições legais que trazem a exigência da formação em nível superior como qualificação mínima para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Pela lei, os órgãos competentes buscam parcerias com as Universidades e os Institutos Superiores a fim de proporcionar uma formação teórica e metodológica em nível superior, em especial, aos professores que já estão atuando, aspecto mencionado por Pérola.

[...] a prefeitura ofereceu vestibular para os funcionários, como eu já estava com quase 20 anos sem estudar, não passei da primeira vez, fiz mais duas vezes, na terceira vez consegui passar. Conclui meu curso com muita dificuldade, pois trabalhar e estudar já com mais de 40 anos foi muito difícil conseguir. A secretaria me liberou um turno para estudar. Quando iniciei, meu curso na universidade achava que não iria conseguir aprender, mas acho que ainda aprendi muito, essa formação contribuiu muito para desenvolver minha prática, lembro de algumas disciplinas onde foram muitas práticas aliadas a teoria e a prática, essas marcaram um aprendizado muito bom. (Pérola)

O relato revela as dificuldades enfrentadas pelos professores para buscar formação profissional em nível superior paralela ao trabalho: após ficar bastante tempo sem estudar, mesmo a prefeitura oferecendo vestibular, a aprovação veio somente na terceira vez. Mas ressalta as contribuições com o aprendizado que obteve através das disciplinas, nas quais a

teoria foi articulada à prática. Nesse aspecto, Esmeralda mostra contrariedades em relação às condições de trabalho:

[...] ao longo do tempo, passei alguns anos sem estudar, pois a minha renda não dava para pagar uma faculdade e passar no vestibular eu não conseguia. No ano de 2004, eu fiz vestibular e passei, pois foi muito difícil, mas consegui me formar em Pedagogia, a qual obtive muitos conhecimentos para transmitir para meus alunos; e hoje estou concluindo minha especialização em Gestão e Supervisão, a qual também está contribuindo muito no meu saber e aprender e me tornar uma educadora mais eficiente com os meus alunos. [...] embora as dificuldades para cursar, a secretaria não me liberou, trabalhava manhã e tarde e estudava a noite, foi muito difícil fazer as leituras e as atividades que os professores passavam. (Esmeralda)

Para Esmeralda, a necessidade de formação para atender as necessidades da prática superou os obstáculos financeiros e das condições de trabalho na busca de uma qualificação em nível superior, mesmo com adversidades e dificuldades, conseguiu se formar e ainda busca formação continuada, concluindo agora uma pós-graduação.

Sob os alicerces teóricos de Kramer (2006), entendemos ser preciso decisão política que envolva o delineamento das prioridades e a destinação dos recursos financeiros, objetivando promover condições materiais para o processo formativo de alfabetizadores em seus diversos contextos, desde condições dignas de trabalho, reconhecimento salarial, até as oportunidades de acesso ao conhecimento através de livros, congressos, seminários e outros.

5.1.3 Contribuições da Trajetória Formativa em Serviço

Compreendemos que a formação de alfabetizadores traz contribuições em seus aspectos teóricos e metodológicos na construção de saberes sobre a profissão; e, segundo as interlocutoras, se revestem no conhecimento de algumas teorias que funcionam como suportes metodológicos nas suas práticas do cotidiano em sala de aula.

Os relatos extraídos dos memoriais como também das entrevistas trazem esses conteúdos para as análises. Com base nos instrumentos de construção de dados, os quais possibilitaram as interlocutoras construir suas narrativas autobiográficas, revelaram-se três indicadores nesta categoria: Subsídios de base teórica, intervenção na prática em sala de aula e o aprendizado pelas trocas de experiências.

Vale ressaltar, segundo Pimenta (2002), a importância dos saberes teóricos que se articulam aos saberes da prática, tendo em vista que as teorias possuem um papel relevante na trajetória formativa, pois fornecem aos professores perspectivas de análises e compreensão de sua prática, compreendendo a relevância dos alicerces teóricos, bem como das práticas em sala de aula, conforme segue a análise dos indicadores.

✓ Subsídios da formação na relação teoria e prática

Nas análises, as interlocutoras enumeram as contribuições teóricas da sua formação na prática em sala de aula, tanto da formação em nível médio quanto em nível superior. Para Ágata, o conhecimento de algumas teorias se transformou em um recurso na prática para acompanhar a aprendizagem dos seus alunos; Rubi ressalta que este conhecimento lhe possibilitou, pela compreensão do processo, ajudar os alfabetizandos; Esmeralda vê as leituras como um encontro entre o saber e processo de alfabetizar; e, no dizer de Opala, esses conhecimentos são uma “base para compreensão dos nexos da alfabetização”, conforme seguem os enunciados respectivamente:

[...] Minha formação é em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, e a disciplina específica na área foi Alfabetização nas Séries Iniciais, na qual tivemos contato com os estudos e pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros, todos muito proveitosos, visto que oportunizou-nos também nos familiarizarmos com os níveis de desenvolvimento da escrita na criança, segundo Emília Ferreiro. [...] hoje é um dos recursos que utilizo na verificação da aprendizagem dos pequenos. Uma das coisas importantes que aprendi nesta época (período da graduação) foi mesclar algumas teorias que conheci com o nível das crianças com as quais eu trabalhava. Vi que as teorias estão aí para serem experienciadas e que, caso ela não funcione com um aluno ou mesmo uma turma inteira, havia outras teorias, outros métodos e principalmente o meu envolvimento com as peculiaridades de cada aluno meu, o que me permitia intervir e ou adaptar qualquer teoria, qualquer método a qualquer aluno. (Ágata)

As contribuições de alguns teóricos que contribuiu muito que pode ver na universidade [...] o Paulo Freire sobre o conhecimento de mundo, a importância de trabalhar esse conhecimento com a criança, saber o conhecimento prévio dela, esse conhecimento de mundo que ela já traz de casa e aproveitar isso na sala de aula. E, também o Piaget [...] que trabalha os níveis de desenvolvimento da criança. E outros teóricos. Na graduação, as disciplinas de Alfabetização e Educação Infantil foram importantes na compreensão dos processos de aprendizagem da criança. Os métodos de alfabetização usados ao longo da história, o papel social da Educação Infantil, a importância da Educação Infantil. Todos esses e outros conhecimentos teóricos, além das oficinas de alfabetização realizadas na Universidade, somaram para uma visão mais elaborada de alfabetizar. Conhecer um pouco dos autores como: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire, me ajudou a compreender um pouco como se dá o processo de aprendizagem da criança e como posso ajudá-la na escola de acordo com o nível de conhecimento em que se encontra. (Rubi)

Hoje, com leitura mais aprofundada no decorrer dessas formações, aliando teoria e prática, creio que a cada dia me encontro com esse saber do processo de alfabetizar. Foi ali que eu aprendi [...] que o profissional tinha que está sempre lendo, [...] procurar ler, procurar um livro, um teórico pra ler, [...], nós como profissionais temos que procurar ler, conhecer as teorias, pra gente poder atuar na sala de aula e não fazer coisas erradas [...]. (Esmeralda)

No curso superior, eu encontrei respostas para muitas falhas que ocorreram durante a minha prática em sala de aula. Algumas disciplinas do curso de Pedagogia me fizeram ver mais a fundo como era o processo de alfabetização, que este processo não se resumia apenas em ensinar a ler e escrever precisava ir muito além aprender que para ensinar a ler e escrever, nós professores tínhamos que saber um pouco sobre a alfabetização emocional tão defendida

por CELSO ANTUNES e conhecer as fases da criança estudada por Emília Ferreiro e tanto outros estudiosos que muito contribuíram com seus estudos no processo de alfabetização. O passeio pelos fundamentos teóricos da educação através das disciplinas relacionadas foi fundamental para a ampliação da perspectiva multidimensional como base para compreensão dos nexos da alfabetização, provocada pelo acesso e interpretação do conhecimento sistematizado nessa área. A compreensão sobre os processos educativos como uma prática político-social, organizados por sujeitos, dirigidos por sua visão de mundo e de conhecimento, dinamizados por decisões políticas foi fortalecida e ampliada nos estudos sobre a estrutura e funcionamento dos diferentes níveis de ensino. (Opala)

As falas das pedras preciosas – as interlocutoras da pesquisa – revelam subsídios para a reflexão sobre a necessidade de os fundamentos teóricos serem articulados com a prática. Ágata menciona a disciplina Alfabetização nas Séries Iniciais; Rubi menciona a disciplina, Alfabetização e Educação Infantil, as quais oportunizaram, através das atividades propostas, o conhecimento de teorias na área da alfabetização.

As interlocutoras ressaltam as contribuições dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que trazem em suas discussões teóricas os resultados de pesquisas sobre a construção da escrita na criança, teoria conhecida como psicogênese da escrita, que corresponde à forma de expressão das hipóteses presente nos alfabetizandos em relação ao funcionamento da mesma.

Ágata afirma que o contato com estes teóricos, através de seus estudos nas disciplinas mencionadas, possibilitou a ela familiarizar-se com os níveis de desenvolvimento da criança na construção da escrita. Atualmente, utiliza esse conhecimento como recurso para verificar a aprendizagem dos alfabetizandos, o alicerce teórico-prático viabiliza intervenções e ou adaptações segundo o nível dos seus alunos, desvelando as contribuições da formação no exercício profissional.

Rubi, ao ressaltar duas das disciplinas cursada na graduação, aponta sua importância para compreender os processos de aprendizagem dos alunos considerando o nível de cada um, bem como o contexto histórico, político e social da educação infantil, aspectos teóricos e práticos que contribuíram para construir uma visão mais elaborada do processo de alfabetizar. Quando enumera alguns teóricos que tem contribuído nessa área, Ágata mostra, pela natureza específica, a relevância da inter-relação teoria e prática.

Esmeralda pondera que aliar teoria e prática viabiliza um encontro com o saber no processo de alfabetizar. Hoje com leitura mais aprofundada sobre a temática, articulando-as com as teorias, percebe sua importância na prática profissional, compreendendo que são imprescindíveis para desenvolver suas atividades em sala de aula. Embora não mencione disciplina, em especial da sua graduação, nem teórico, como fizeram Ágata e Rubi, deixa

claro a relevância deles, através do aprofundamento das leituras, para o saber-fazer no contexto de sala de aula.

Opala, assim como Ágata e Rubi, enumera alguns autores e a necessidade de conhecer suas teorias no tocante ao contexto da alfabetização, fazendo-a compreender que o processo de alfabetizar envolve dimensões amplas ultrapassando o ato de ensinar a ler e a escrever. Essa visão emergiu da sua formação no decorrer de algumas disciplinas do curso superior, na qual encontrou respostas para possíveis falhas na prática.

Opala disserta sobre a importância da formação na compreensão dos processos educativos funcionando como prática político-social organizada por sujeitos de acordo com a sua visão de mundo. Estes aspectos foram fortalecidos e ampliados a partir dos estudos sobre a estrutura e funcionamento dos diferentes níveis de ensino, desvelando as contribuições do acesso ao conhecimento específico da área.

Alicerçados nas bases teóricas dessa pesquisa, para contribuir com essas análises, é importante pontuar os estudos de Solé (1998), Kramer (2006) e Soares (2010), ao trazerem em suas discussões, as concepções de alfabetização como um conjunto de habilidades a ser desenvolvido, o que não se resume somente a ler e a escrever, mas se estende à capacidade de interpretar, compreender, analisar, tendo, pois, a leitura e a escrita uma função social para o ser humano.

E, nessa perspectiva, julgamos através dos enunciados dos professores, que, em um curso destinado a formar professores para atuar em séries iniciais, o número de disciplinas mencionado é pequeno, pois o processo de alfabetização é complexo, multifacetado, multidimensional e dialógico, articulando vários contextos desde o individual ao sociocultural, visto que a leitura e a escrita fornecem meios ao indivíduo para apropriar-se do conhecimento, como um bem cultural e histórico. Fatores que elevam ainda mais a importância de uma formação com currículo específico para os professores alfabetizadores.

✓ **A trajetória formativa e as intervenções na prática docente**

Nesse indicador, as professoras revelam aspectos específicos que a formação universitária fornece à aprendizagem na prática em sala de aula, vivenciados através de subsídios para intervenção na prática docente, como: a segurança no fazer, a reflexão e a mudanças na dinâmica da prática em sala de aula.

Para Pérola o aprendizado proporcionou segurança elevando sua autoestima resultando em mudanças na prática; aspecto compartilhado por Esmeralda ao dissertar várias contribuições para o seu trabalho em sala de aula; Rubi, como um instrumento para refletir a

prática e melhorá-la, em especial sobre o aprendizado dos alfabetizados, conforme seguem as postulações:

Aprendi muito na universidade, hoje faço meu trabalho com muita segurança e me acho uma boa professora [...]. [...] o curso de Pedagogia contribui muito, [...] eu aprendi muitas coisas mudei até minha prática pedagógica, [...] mudou minha prática [...] eu aprendi. É, mudei a prática porque, tempos atrás a gente só trabalhava, [...] só com o tradicional mesmo, não tinha nada novo, só era ler com os meninos, preparar e tal! Mudou muito porque nós começamos a trabalhar com o concreto, [...] com atividades diversificadas, lúdicas, [...]. Na medida em que a gente vai aprendendo, vai renovando sua prática, atividade como a cópia, aprendi que é importante, mas tem a sua hora certa, não é fazer cópia por fazer para o aluno ficar quieto, mas é fazer uma cópia que o aluno saiba o que está fazendo, o que está copiando. (Pérola)

A minha formação (graduação) me trouxe muitas mudanças na prática pedagógica, me ajudou muito como elaborar um planejamento, planos de aula, microaula, arrumar os alunos na sala, como trabalhar com os materiais didáticos e a lidar com os alunos e pais de aluno, procurar conhecer a cada um para melhorar nas resoluções das atividades em sala no momento das leituras e escritas de textos, na elaboração de provas, enfim me ajudou em todas as formas para melhorar e desenvolver meu trabalho em sala de aula. [...] aprendi a trabalhar com as pessoas e no convívio com os alunos e como trabalhar em sala de aula. Trouxe muitas contribuições como organizar a sala de aula, a trabalhar com jogos, produções de texto, leituras com os alunos para que eles fossem tomando gosto pela leitura com os paradidáticos, e trabalhar sempre com o concreto para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. [...] trabalhar com jogos, [...] formar [...] os grupinhos para [...] trabalhar com eles, que eu também tinha muita dificuldade e isso me ajudou muito, [...] como eu trabalhar a leitura, trabalhar a escrita, [...]. (Esmeralda)

As formações servem para ajudar a nós profissionais a refletir sobre nossa prática em sala de aula e a melhorar as mesmas. As formações das quais participei contribuíram muito para reflexão da minha prática pedagógica e conseqüentemente para o aprimoramento da mesma. Foi justamente aquele olhar mais minucioso, aquele olhar, mais em relação à criança, o que ela aprende [...]. Então quando a gente vai à universidade a gente ver muita coisa [...] pensa que está ensinando certo e está ensinando errado (risos), aí tem que ter aquele olhar mais minucioso, observar mais a criança, observar o que ela aprendeu, o que ela já sabe, e aproveitar isso, antes da universidade, eu não aproveitava tanto o que a criança já sabia. Na universidade, nos ensinam a [...] ter esse olhar mais minucioso em relação ao que a criança já sabe, ter esse cuidado melhor. (Rubi)

Nos relatos em evidência, a formação trouxe subsídios metodológicos que contribuíram na operacionalização das atividades, buscando diversificá-las e inová-las, visto que as intervenções na prática vislumbraram mudanças. As alfabetizadoras desvelam um processo reflexivo em suas práticas, pois – acreditamos – que as mudanças perpassam por uma reflexão de nossas vivências e, assim, constituem aprendizado. Verificamos ainda que, a dinamização das atividades em sala de aula envolve vários aspectos, desde as relações interpessoais entre professor e aluno, como também com a família em um olhar mais atento para o desenvolvimento cognitivo dos alfabetizados.

Pérola afirma ter aprendido muito na universidade, o que a impulsionou em mudança de metodologias consideradas tradicionais em sala de aula para o trabalho mais dinâmico com a utilização de material concreto, lúdico. Esmeralda descreve essas intervenções em vários aspectos de sua atuação, desde atividades que antecedem a execução de uma aula como: plano de aula, organizar alunos, ao trabalho com instrumentos que viabilizam o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como as relações sociais com os envolvidos no processo de aprendizagem.

Rubi desvela essas intervenções da formação na prática sob o viés da reflexão, algo explícito nos enunciados de Pérola e Esmeralda. Esse processo reflexivo proporcionado pelas formações denotam em mudanças e melhorias na prática, aspectos que os estudos de Schön (2000), Garcia (2008), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992) dentre outros, têm demonstrado importância.

No foco dessas discussões, Rubi desvela outra contribuição do processo formativo: a importância de conhecer melhor o aluno e o seu aprendizado, e fazer uso desse aprendizado na prática em sala de aula, buscando subsídios metodológicos que possibilitem o crescimento cognitivo do educando. Essa valorização se constitui em ver o aluno como um sujeito ativo, social e histórico, aspecto norteador das práticas de alfabetização, também legitimado pelas teorias de Brito (2007).

A análise desse indicador revela, a partir das falas das interlocutoras, que a formação na universidade desperta mudanças na dinamização e na operacionalização da prática, apontando subsídios em conhecimento metodológicos que possibilitam um redirecionamento no exercício profissional, na busca de refletir sobre a prática no cotidiano, melhorando-a no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

O tópico que segue traz as reflexões de mais um indicador que emerge nos enunciados das alfabetizadoras, o aprendizado da formação pelas trocas de experiências, tanto no espaço das formações formais quanto nos diálogos entre os pares no contexto do cotidiano escolar.

✓ **Aprendizado da formação pelas trocas de experiências**

Compreendemos que através das relações sociais, dos diálogos formais e informais é possível descobrir sempre um aprendizado. Nas trocas de experiências entre os alfabetizadores em seus processos formativos ou nas atividades do cotidiano, esse aspecto é intensificado, visto que tem um fundo intencional na busca da construção de saberes, pois

aqui acontece o encontro com o outro e consigo mesmo, com o saber que cada uma está construindo e reconstruindo através de suas vivências.

As interlocutoras enunciam que o aprendizado que veio pelas trocas resulta em reflexão quando os professores reconhecem que algumas atividades não proporcionavam meios para a aprendizagem dos alfabetizados, e que, portanto sua prática necessita ser melhorada, reconhecendo e aproveitando as experiências relatadas que deram certo e, ao compreenderem que, em todo espaço de relações sociais, é possível aprender.

As professoras alfabetizadoras anunciam as trocas de experiências como fator que traz subsídios metodológicos para desenvolver sua prática em sala de aula com segurança buscando melhorá-la. Os enunciados que seguem refletem essas postulações:

Essas trocas de experiências [...] durante a formação na universidade, resultou em muitas práticas que desenvolvo na minha sala com muita autonomia e segurança [...]. Nessas trocas de experiências na turma, aprendi que algumas atividades que desenvolvia em minhas turmas não facilitavam a criança aprender, não era que fossem erradas, mas não proporcionavam meios para o ensino e a aprendizagem dos alunos. O diálogo entre os professores nos espaços coletivos foi fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, por que em todo lugar a gente aprende até dentro de um ônibus coletivo, ou, às vezes, uma pessoa está conversando contando uma experiência e a gente tenta, [...] fazer em sala de aula, acho interessante e procuro fazer, as trocas de experiências são importantes. (Pérola)

No momento, quando a gente estava no estágio, foi uma coisa que contribuiu muito, [...] tinha aquela troca de experiências com os outros professores das outras salas de aula, das outras escolas, [...]. [...] tinha muitas coisas que eu, às vezes, eu pensava que estava agindo certo em sala de aula e no entanto estava fazendo tudo ao contrário, estava fazendo muita coisa errada, mesmo eu sabendo que eu estava fazendo errado, eu sentia dificuldade e ali eu não tinha medo e não tinha vergonha de falar com as colegas, pedir ajuda, trocar experiências, como que eu fazia, como que eu devia agir, e [...] muitos colegas me passavam muita experiência, como fazer na prática, até me ensinavam mesmo como eu tinha que fazer, agir em sala de aula, davam sugestões que iam contribuir para que eu pudesse desenvolver o meu trabalho. Essas trocas são muito importantes porque eu tenho a experiência de uma coisa, outro professor, outro amigo, já tem de outras experiências que você ainda não conhecia, que você ainda não tem, então é muito bom, é uma coisa muito importante [...]. Eu acredito sim, que as trocas de experiências são importantes demais, contribui muito para o professor alfabetizador [...] fazer um trabalho melhor em sala de aula, aproveitando as experiências que outros nos repassam que dão certo. (Esmeralda)

As trocas de experiências contribuem muito porque o que dá certo às vezes com o colega nosso, [...], a gente pode pegar essa experiência e trazer pra nossa sala de aula e trocar ideias procurando melhorar o processo de ensino e aprendizagem. As trocas de experiências são muito importantes, muitas coisas que eu vejo nas formações, os professores comentando, alguma atividade que fez [...], eu procura fazer na minha sala. As formações chegam como um apoio, nelas que aprendi novas metodologias, novos recursos didáticos, há uma troca de experiências, onde de acordo com a necessidade desenvolvo essas novas práticas em sala de aula. (Rubi)

Então eu sempre procuro, e eu procuro até mais, porque a teoria você obtém nas formações, lá nas graduações, na pós-graduação, [...], mas a experiência pra mim é 80%, né, 80% mais importante do que até um livro que você ler. Se eu leio um livro, aquela teoria toda, mas se

você disse como fez, eu vou atrás do que tu me disse como fez, eu vou copiar de acordo com a turminha que está lá ou para baixo ou para cima, mas eu vou tentar o que tu me disse se dar certo. Então eu gosto muito de associar a teoria com a prática, então as experiências do grupo, das pessoas, das formações que eu vou, eu sempre trago, eu nunca vou só para assistir [...] eu sempre coloco em prática, se deu certo lá, não deu certo aqui, eu tento colocar de acordo com o nível, vê e tudo mais, eu nunca desperdiço [...]. (Opala)

Ninguém sabe tudo, que não possa aprender nada, ninguém não sabe nada que não possa ensinar um pouco. Eu acho muito proveitoso trabalhar em conjunto [...] E, acho essas trocas muito importantes. E, aqui eu encontrei pessoas que trabalham, que a gente tem a oportunidade de pegar a ideia da colega e aplicar, é claro que da sua forma, porque cada um tem a sua forma de trabalhar, embora a ideia seja a mesma, mas são coisas assim proveitosas pra minha prática [...], me sinto muito a vontade pra pegar a ideia das professoras [...] a ideia da coordenadora que tem muitas ideias que sempre está colocando pra gente e isso enriquece a minha prática, [...], a gente precisa de muita coisa e entre essas coisas, a experiência, a troca de experiências é uma coisa assim muito boa e que facilita muito a vida da gente, principalmente dos alunos. (Ágata)

Analisando as narrativas, decorrentes dos memoriais e das entrevistas, observamos que Pérola ressalta as trocas de experiências no decorrer dos estudos na Universidade, as quais contribuíram fornecendo subsídios que lhe deram autonomia e segurança para desenvolver sua prática, inclusive reconhecendo as atividades que não proporcionavam aprendizado ao aluno, aspecto que entendemos ser possível somente com o processo de reflexão. Além disso, revela outros contextos, em que, as trocas de experiências se constituem como momento de consolidar saberes, evidenciando os diálogos com seus pares, e os diversos contextos sociais.

Compartilhando dessas ideias, Esmeralda aponta o estágio como momento desse processo, nas trocas de experiências, percebendo falhas e dificuldades em seu fazer na sala de aula, oportunidades que a fez rever a sua prática, bem como melhorá-la. Rubi congratula dessas revelações de Esmeralda, ressaltando o contexto das formações como um apoio para melhorar sua prática, com contribuições de novos recursos didáticos, os quais são desenvolvidos em suas aulas, adequando-os às necessidades dos alfabetizados.

Todavia, Opala postula que a experiência se sobrepõe à teoria e esse fato se desvela nos diálogos, nas trocas de experiências, nas vivências concretas que propiciam a construção de saberes e a possibilidade de colocá-los em prática, fazendo adequações de acordo com o contexto de sua atuação. Nessa mesma linha de pensamento, Ágata inicia sua fala enaltecendo a necessidade que todos têm de aprender uns com os outros, tendo em vista que o conhecimento se constrói mutuamente e que, vivendo em constante movimento, aprender e ensinar concomitantemente elevam a importância das experiências no espaço escolar, das trocas de ideias com os pares.

Nessa perspectiva das análises, Nóvoa (1992), em suas discussões sobre a formação de professores, contribuindo com o estudo, disserta que as trocas de experiências, nas quais existe a partilha de saberes, consolidam espaços de formação mútua; o diálogo entre professores possibilita a produção de saber e de saber-fazer. Azevedo (2004) ressalta que são as formas de conhecer mais ricas porque não são aprendidas nos livros, através dos estudiosos, mas à viva voz, pelos gestos, pelos olhares, nascem da concretude das vivências, das experiências compartilhadas.

No que se refere a alfabetizar, Carvalho (2008) pontua como um auxílio precioso ter alguém ao seu lado para trocar ideias, considerando que uma boa prática é unir-se aos seus pares vislumbrando um trabalho coletivo e de reflexão. Sob os alicerces teóricos, constatamos que as interlocutoras em suas falas confirmam as teorias, quando postulam a importância das trocas de experiências no espaço das formações como aprendizado sobre a prática.

Na análise dos excertos supracitados, constatamos que o processo formativo dos interlocutores acontece nas redes das inter-relações sociais, nas quais o aprendizado se dá com o outro e consigo mesmo. Cada ser humano em seu aspecto pessoal e profissional vai consolidando seus saberes nessas relações que possuem características singulares e plurais. É, nesse emaranhado de vivências, nos diálogos, nas parcerias e no confronto entre as concepções teóricas e metodológicas, que o professor constrói e reconstrói o seu conhecimento vislumbrado em maneiras de ser e de estar na profissão.

A partir das narrativas, podemos inferir a importância de uma formação alicerçada na prática, em que cada professor seja formando e formador ao mesmo tempo. Espaços nos quais haja a viabilidade das trocas de experiências, compreendendo que os professores alfabetizadores têm experiências, trazem conhecimentos, produzem linguagem, mas que podem e precisam ampliá-los. Através da formação em serviço, apreender os professores como construtores de cultura e de saberes.

Na análise desse eixo, no qual discorremos sobre a trajetória profissional de professores alfabetizadores, constatamos que esta se constitui no liame envolvendo desde a decisão de ser professor, aos cursos de formação, em articulação ao aprendizado profissional a partir das experiências na prática em sala de aula, marcada pelas condições socioeconômicas e culturais, bem como pelas necessidades do fazer pedagógico, ingresso demarcado na alfabetização pela falta de preparo profissional se desvelando em desafios e dificuldades no processo de alfabetizar, o que fomentou nos alfabetizadores o desejo de voltar a estudar.

Nessa formação fazem-se necessárias as contribuições teóricas e metodológicas sobre o processo de ensinar e aprender em relação à leitura e a escrita no âmbito da

alfabetização. Segundo as postulações dos teóricos e das proposições legais, evidenciamos as lacunas deixadas em relação ao contexto de sua atuação, visto que as interlocutoras não obtiveram nenhuma formação específica para trabalhar com a educação no campo.

Ressaltamos que, em um universo de cinco alfabetizadoras, apenas uma considera ser necessária uma formação que forneça ao professor subsídios teóricos e metodológicos alicerçados nas características socioculturais dos alfabetizandos que residem no espaço do campo. Nesse sentido, surgem pesquisas, objetivando fomentar as discussões em torno da temática, para que assim possamos buscar uma formação que considere as especificidades de cada contexto, uma educação que atenda a todos indistintamente sem perder de vista os valores e os princípios que identificam cada povo, cada grupo social.

Dando continuidade as análises, o próximo capítulo traz as discussões empíricas anunciadas nas narrativas dessas professoras sobre as práticas docentes alfabetizadoras desveladas no saber-fazer, evidenciando os princípios norteadores e a dinamização das atividades em sala de aula, bem como as concepções de alfabetização construídas no decorrer da trajetória formativa, direcionando o II e o III eixo para análise, de acordo com QUADRO 7 apresentado no início deste capítulo.

**CAPITULO
VI**

**UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA:
o saber-fazer e as concepções de alfabetização**

CAPÍTULO VI – UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA: o saber-fazer e as concepções de alfabetização

É no contexto da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações. A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência.

(GARCIA, 2008, p. 23)

No contexto da contemporaneidade, são relevantes as discussões sobre a alfabetização, dadas as exigências da sociedade para as atividades sociais que demandam o uso contínuo da leitura e da escrita, bem como os altos índices de analfabetismo no país. Esses aspectos têm fomentado os debates em torno do processo de ensino e aprendizagem emergindo amplos questionamentos no âmbito dos procedimentos metodológicos que envolvem a aquisição das habilidades da leitura e da escrita.

Na discussão acerca da prática alfabetizadora, consideramos essa prática como ato intencional, que envolve a articulação entre a teoria e a prática no saber e no saber-fazer docente, apreendida como espaço que possibilita construir e reconstruir conhecimentos inerentes à profissão. Na prática docente de alfabetização, estão integrados saberes que advêm da formação acadêmica e saberes da experiência, ambos articulados cotidianamente.

É no contexto da sala de aula que esses saberes se inter-relacionam no desenvolvimento das atividades docentes, conforme a epígrafe, nesse espaço é que “[...] a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar [...]”. É nesse movimento de articular teoria com a prática que o saber-fazer do alfabetizador ganha maior consistência em relação aos saberes inerentes ao processo de alfabetizar.

Para desenvolvermos as práticas de alfabetização são necessários saberes específicos concernentes à profissão. O alfabetizador em sua prática, na condição de profissional responsável por esse processo, mobiliza vários saberes, necessitando apreender a natureza específica do conhecimento para a aquisição das habilidades do ato de ler e escrever.

Os tópicos que seguem trazem as discussões empíricas sobre os aspectos inerentes às práticas das professoras alfabetizadoras (conforme mencionado anteriormente optamos por, nas análises, usar o gênero feminino) e suas concepções de alfabetização, desvelando os significados e a importância de ser alfabetizado no contexto da sociedade contemporânea,

tendo em vista as constantes mudanças que implicam em competências para atuar com autonomia nas diversas atividades sociais.

6.1 Eixo de análise II – Prática Docente Alfabetizadora: saber-fazer do professor alfabetizador

Sob os alicerces teóricos da pesquisa compreendemos que as práticas docentes alfabetizadoras se desvelam em habilidades e competências na relação teoria e prática possibilitando a aprendizagem docente. O exercício profissional é parte integrante da formação do alfabetizador, revelando, assim, a especificidade do processo de alfabetizar.

A prática é fundamental para mediar à relação com a teoria, evidenciando que a aprendizagem profissional se dá nesse espaço no momento em que o docente articula conhecimento teórico-acadêmico ao contexto escolar no desenvolvimento da sua prática (GUARNIERI, 2005). O saber-fazer do alfabetizador se traduz em múltiplas faces, revelando as idiossincrasias de cada uma, através das relações interpessoais, nas quais estão implícitas as concepções históricas, culturais e ideológicas.

As falas das alfabetizadoras revelam a natureza específica dos saberes mobilizados na prática de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Trazem aspectos inerentes ao processo de alfabetizar, evidenciando, conforme Bozza (2008), Lemle (2009) e Brito (2006, 2007), ser necessário ao alfabetizador ter domínio de saberes específicos que transcendem à formação acadêmica e são apreendidos no cotidiano da prática, espaço no qual, segundo Carvalho (2008), é possível a partir de um método fazer adaptações, criar recursos e inovar o seu saber-fazer mediante os desafios que emergem no exercício profissional.

As postulações teóricas de Brito (2007), Charlot (2000), Kramer (2006) e Behrens (2000) são confirmadas nas narrativas das alfabetizadoras ao afirmarem que suas práticas valorizam as experiências dos alfabetizandos, sendo estas consideradas como princípios que norteiam as práticas de alfabetização. Ao considerar as experiências dos alfabetizandos na prática, afirma-se sua condição como sujeito histórico e social que constrói e reconstrói a sua cultura.

Os relatos das interlocutoras trazem metodologias com o uso de recursos diversificados, para dinamizar as atividades em sala de aula, buscando possibilitar aos alfabetizandos oportunidades de construir seus conhecimentos a partir da valorização das suas experiências.

Na leitura atenta das narrativas para a análise deste eixo, emergiram duas categorias e seus respectivos indicadores, os quais caracterizam as práticas alfabetizadoras, evidenciando

os princípios norteadores e os procedimentos metodológicos desenvolvidos no cotidiano da sala de aula. Os tópicos que seguem dissertam as análises em torno dessas proposições empíricas subsidiadas nas teorias que deram suporte ao estudo.

6.1.1 Princípios Norteadores da Prática de Alfabetização

A partir da análise das narrativas com as histórias de vida das interlocutoras, através da escrita dos memoriais e das entrevistas, surgem, nesta categoria, dois indicadores: a valorização das experiências dos educandos; e atividades lúdicas com material concreto.

Assim, apresentamos as discussões empíricas que trazem aspectos específicos e inerentes ao saber-fazer no cotidiano da prática dessas professoras alfabetizadoras. Saberes que são construídos e reconstruídos mediante os desafios no cotidiano da sala de aula no contexto da alfabetização.

✓ Valorização das experiências dos alfabetizandos

Na análise deste indicador – a valorização das experiências dos alfabetizandos – verificamos que, no contexto das práticas alfabetizadoras, é um aspecto relevante no processo de alfabetização. As alfabetizadoras afirmam a importância de proporcionar metodologias que tenham, como ponto de partida para as atividades, o conhecimento dos alfabetizandos; afinal, o aluno quando vai à escola leva consigo suas experiências e vivências apreendidas nas relações sociais e culturais traduzidas em conhecimento. Assim, compreendemos que não pode ser ignorado, pelo contrário, deve ser o eixo central nas atividades de alfabetizar.

Na prática das alfabetizadoras, conforme as análises, as experiências dos alfabetizandos se revestem em orientação para desenvolver as atividades em sala de aula. Pérola afirma que cada alfabetizador cria sua forma de alfabetizar; Esmeralda, diante de um desafio, procurou ver a vida de cada aluno para obter sucesso em seu trabalho na alfabetização; Rubi ressalta as melhorias na aprendizagem quando as experiências dos alfabetizandos são valorizadas; Ágata salienta que as práticas alfabetizadoras são aquelas que aproximam o aluno de suas experiências; e Opala afirma que não existe uma alfabetização sem considerar o meio sociocultural dos educandos.

As interlocutoras são unânimes em considerar o aluno como sujeito social quando postulam a valorização das suas experiências, conforme anunciam em suas falas:

Para alfabetizar, o conhecimento das teorias é importante, mas cada professor tem o seu método, acredito que cada educador cria sua forma de alfabetizar de acordo com a

necessidade do aluno. [...] é necessário procurar trabalhar aspectos da comunidade dele. É importante valorizar o meio deles. (Pérola)

[...] nessa trajetória de trabalho [...] me deparei com o desafio de acompanhar [...] uma turma de alunos que ainda não sabiam ler e escrever, não era propriamente uma turma de alfabetização, era uma turma do projeto “Se liga”. [...] busquei uma forma de amor e carinho, procurei ver a vida de cada um deles, desde então comecei a trabalhar de uma maneira diferente e, com isso, nesse período consegui alfabetizar a turma toda [...]. Eu acho que é aí, onde o professor [...] alfabetizador tem mais, [...] um amor, mais atenção, [...] procurar conhecer mais aquela criança, e procurar trabalhar cada um de acordo com o seu nível e com a sua necessidade. Então, eu acho que é aí, um professor tem que buscar muito conhecimento e muito amor por aquela criança. (Esmeralda)

[...] as histórias que elas (crianças) contam é aqui, as vivências dela é da zona rural, são as histórias que elas sabem contar. Então trazer isso pra sala de aula, as experiências que ela tem, a vivência dela; eu acho que melhora a aprendizagem, até porque elas vão ter o que falar, elas vão ter como interagir dentro da sala de aula se eu pegar esse contexto delas [...]. O alfabetizador tem que aproveitar tudo o que a criança traz, o conhecimento que ela já tem, [...]. Começar da vida dela, [...] E, a partir daí, desenvolver o trabalho de alfabetizar, partir das experiências deles. (Rubi)

Existem muitas práticas alfabetizadoras, mas aquelas que aproximam a criança de suas experiências cotidianas são as que realmente dão certo. [...] leva muito em conta o contexto em que o aluno vive, está inserido, [...]. E, como eu trabalho em uma escola que faz parte da zona rural, eu procuro trazer pros meus alunos, trabalhar a alfabetização com base na realidade do que eles vivenciam, que é aqui a realidade do campo [...]. A prática do alfabetizador deve considerar o meio em que a criança está inserido, se ela não considerar vai ter graves problemas. A criança, ela chega na escola com muitas coisas e o professor alfabetizador precisa apropriar dessas coisas e a partir daí, fazer seu trabalho baseado nesse conhecimento de mundo, de vivência que a criança já traz pra escola, ela não chega na escola como uma folha branca, ela chega com muitas coisas, [...] mas você pode pegar essas coisas [...] e transformar em leitura e escrita por exemplo. (Ágata)

Todo alfabetizador tem que está ciente de que a sua prática deve considerar as especificidades do meio sociocultural em que os alfabetizados estão inseridos, não existe uma alfabetização sem você considerar esses aspectos bem aí e conhecer, você tem que conhecer aquele grupo de crianças, qual é o mundinho deles, pra você poder alfabetizar. (Opala)

De acordo com os enunciados, Pérola revela a importância das teorias, que – entendemos – dá suporte à prática. Evidencia também o aspecto formativo entrelaçado ao pessoal na dinamização das atividades quando afirma que cada educador cria seu método para alfabetizar. Sobre esse aspecto, compreendemos que a metodologia de cada alfabetizadora é criada após o contato com o contexto do aluno, somente assim podemos valorizar suas experiências e construir um currículo que atenda às necessidades reais dos alfabetizados.

Esmeralda, por sua vez, traduz esse princípio em afetividade ao enumerar o amor, atenção, o olhar atento em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo e a necessidade do aluno, revelando estes como aspectos inerentes a prática de alfabetizar. Compreende que no

trabalho com alfabetização se faz necessário buscar muito conhecimento e amor para obter êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Rubi revela outros fatores sobre a importância das experiências dos alfabetizados na prática alfabetizadora, implicando em participação ativa, e interação nas atividades em sala de aula, as quais trazem como resultado melhorias na aprendizagem. E Ágata pontua sobre as práticas de alfabetização que têm resultado, e enquanto enumera aquelas que aproximam o aluno de suas experiências cotidianas, como ponto de partida, para alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma linha de pensamento, Opala entende ser essencial que todo alfabetizador em sua prática parta do princípio da valorização do meio sociocultural dos alfabetizados, não sendo possível, sem ele, um processo de alfabetização. Constatamos, através da análise descritiva e interpretativa dos enunciados das entrevistadas, que, na prática de alfabetização, é relevante considerar os alfabetizados como sujeito histórico, cultural e social.

Vale ressaltar as contribuições de Garcia (2008), entendendo que o alfabetizador é portador de uma teoria adquirida em sua formação, atualizada no cotidiano da prática através das relações sociais. Compreendemos que este aspecto é vislumbrado quando uma dessas professoras, de acordo com a turma, com a realidade e a necessidade dos alfabetizados, é capaz de criar seu método de trabalho, sua metodologia “[...] enfim, fazem um amálgama que é a sua maneira própria de ensinar a ler e a escrever” (CARVALHO, 2008, p. 46).

As alfabetizadoras criam e recriam seus conhecimentos ao valorizar o contexto e as vivências dos alfabetizados, dando maior consistência a prática. Kramer (2006), ao discutir a alfabetização, pondera que, quando conhecemos o contexto das experiências socioculturais e históricas dos alfabetizados, isso nos possibilita propor atividades que tenham sentido e significado para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras a partir do conhecimento do aluno.

Contribuindo com as análises, Freire (1994) considera que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece a partir de temas ligados às suas vivências. As postulações empíricas, aqui relatadas, confirmam as bases teóricas, nas quais são desvelados aspectos específicos e inerentes ao processo metodológico de professoras alfabetizadoras: quando se valoriza o contexto do aluno, esse se torna o principal ator mental na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as discussões a seguir trazem mais um princípio que norteia e caracteriza as práticas de alfabetização no saber-fazer das alfabetizadoras.

✓ **Atividades lúdicas com material concreto**

As professoras alfabetizadoras evidenciam em suas narrativas algumas atividades, apontando as que envolvem o lúdico e as suas contribuições. Vale ressaltar que o lúdico compreende os jogos e as brincadeiras, o que possibilita desenvolver a imaginação, a criatividade, a capacidade motora e de raciocínio dos alfabetizandos, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano, promovendo processos de socialização e de descoberta do mundo, sendo um instrumento indispensável no processo de ensino e aprendizagem. O lúdico oportuniza aos alfabetizandos desenvolver a autoconfiança, a linguagem, a concentração e a atenção, fatores essenciais no contexto da alfabetização.

Verificamos que os jogos, como instrumentos que envolvem o aspecto lúdico, são anunciados como recurso relevante nos procedimentos metodológicos na construção das habilidades de alfabetização no tocante ao ensino da leitura e da escrita. Ajudam e estimulam as crianças e adultos no âmbito da aprendizagem.

Na perspectiva da leitura, Kramer (2006) defende que a literatura precisa estar presente nos currículos de formação de professores alfabetizadores proporcionando condições de experiências concretas para se tornarem leitores ativos, não de modo instrumental, mas de forma prazerosa, despertando o prazer e os encantos de contar, escutar e criar muitas histórias, superando o medo de ler e de escrever, compreendendo que a leitura e a escrita nos inserem na cultura e na história do mundo. Nessa construção, encontram-se os jogos que exploram a leitura e a escrita em suas múltiplas dimensões, desde o conhecimento dos códigos à decodificação nas mais variadas formas de comunicação dos alfabetizadores através dos diversos meios de utilização da linguagem.

Pérola enfatiza a necessidade de o aluno participar ativamente das atividades em sala de aula; Esmeralda pontua a importância de trabalhar com jogos, textos que fazem parte do cotidiano do aluno; Rubi afirma: “o aprender brincando deve estar presente na prática do professor que busca alfabetizar seus alunos”; Ágata concebe a percepção visual como elemento que contribui na alfabetização; e Opala, além dos jogos, traz um fator de grande relevância, que fará toda a diferença: a postura de um professor leitor, revelando que não basta ensinar a ler, é preciso ser um leitor ativo e demonstrar para os alfabetizandos.

Observamos que as atividades enumeradas pelas alfabetizadoras são variadas e complexas, o que exige saberes teórico e metodológico de como se ensina e de como se aprende, evidenciando que a alfabetização mobiliza saberes, envolvendo a leitura e a escrita

em suas várias nuances. Os trechos que seguem revelam uma diversidade de práticas consideradas alfabetizadoras, conforme as postulações das interlocutoras:

As práticas que considero alfabetizadoras que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita e que gosto de trabalhar na sala com as crianças, é com o alfabeto móvel, caça palavras, ditado com o banco de palavras, produção de pequenos textos através de observação de gravuras e em seguida a autocorreção com a ajuda dos alunos, porque quando a gente está alfabetizando tem que fazer atividades em que o aluno participe e, nessas atividades, o aluno aprende com o concreto, a gente só aprende fazendo atividade com o concreto com o aluno participando, estimula o desenvolvimento cognitivo, atenção e concentração, uma prática alfabetizadora é buscar meios para fazer com que o aluno aprenda. [...] é um trabalho diferenciado tem que trabalhar com atividades diferenciadas, material concreto, alfabeto móvel, material dourado, em dupla, em grupos, um ajudando o outro, atividades lúdicas. (Pérola)

A cada dia que você está utilizando, você está aprendendo mais a utilizar as atividades, na alfabetização. A gente utiliza mais são os jogos, as sílabas e também os jogos com numerais e as sílabas, ordenar conforme a sequência numérica para formar palavras. Na construção desse conhecimento no processo de alfabetização, é importante trabalhar com jogos silábicos, pequenos textos para leitura e interpretação, ditados de palavras contextualizadas que fazem parte do dia a dia da criança, explorar o som das letras nas palavras para que a criança possa compreender e representar os sons corretamente, essas são algumas práticas que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita. (Esmeralda)

Os jogos não podem faltar nesse processo de alfabetização, a criança assimila muito mais rápido quando brinca. O aprender brincando deve estar presente na prática do professor que busca alfabetizar seus alunos. (Rubi)

Partindo-se do princípio de que se aprende ler lendo e se aprende escrever escrevendo, eu opto sempre pelos auxílios visuais, trabalhando a palavra e observando o seu desenho, trabalhando o texto e observando uma paisagem que retrate este texto e, sempre fazendo a análise das palavras, frases e textos, para depois sintetizar. [...]. Na minha prática de alfabetização, eu priorizo, por exemplo, aquelas atividades que estimulam a criança a pensar, a refletir e a procurar pistas para resolução do problema proposto. (Ágata)

Os recursos utilizados dentro da sala são essenciais no processo de alfabetização como: bingos, cartelas de imagens, jogos da memória, colocar o aluno em contato com diversos tipos de textos, leituras dramatizadas, entre outros, mas a postura de um professor leitor é que vai fazer toda diferença. Essas são práticas pedagógicas que considera importante no processo de alfabetização na aprendizagem da leitura e da escrita. (Opala)

Ao fazer a análise das narrativas, entendemos que a prática das alfabetizadoras possui aspectos que se diferem em sua natureza específica das demais práticas docentes, como afirma Pérola “é um trabalho diferenciado, tem que trabalhar com atividades diferenciadas”. A interlocutora também enumera várias dimensões, desde o uso do alfabeto móvel à dinâmica da organização do trabalho, em dupla ou em grupo, ressaltando a participação ativa do aluno em atividades que oportunizam a produção de texto, a partir do estímulo visual à autocorreção com a ajuda de todos.

Ao descrever as atividades que desenvolve na alfabetização, Pérola revela a importância de se trabalhar com o concreto, que estimula a interação, a concentração, o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino e aprendizagem.

Esmeralda em sua fala confirma as postulações teóricas de Duarte (2007), quando discute sobre os elementos que devem conter uma aula para ser produtiva, sendo necessário proporcionar informações sobre letras, sílabas, frases e textos, partindo de uma unidade significativa.

As interlocutoras, ao enumerar as atividades relevantes na alfabetização, revelam que atividades com palavras contextualizadas, articuladas ao cotidiano do educando, desvelam-se em práticas significativas para a construção das habilidades de leitura e escrita e explorar o som das letras nas palavras, na visão de Esmeralda, possibilita aos alfabetizandos compreendê-las e representá-las corretamente.

Rubi disserta sobre a relevância dos jogos, o lúdico como fator essencial no processo de alfabetização, devendo ser atividade constante no processo de alfabetizar. Já Ágata não menciona os jogos, mas traz outro aspecto como pressuposto em suas atividades: praticar para aprender, fator determinante para a opção em fazer uso dos auxílios visuais, considerados como material concreto, trabalhando a associação entre a representação simbólica (desenho), a representação fonêmica (som) e gráfica (escrita) ao postular a exploração e a análise da palavra ou texto a partir da observação de desenhos e paisagens. Enumera também atividades que estimulam a pensar e a refletir, com as quais entendemos estar buscando desenvolver a autonomia do aluno, visto que, segundo ela busca pistas a fim de resolver os problemas propostos.

Sobre esse aspecto, é relevante mencionar a contribuição de Behrens (2009) quando discute sobre os paradigmas inovadores que emergem na prática do professor na atual sociedade, na qual as informações acontecem em redes, pontuando a necessidade de metodologias que contemplem a reflexão, a criticidade, a produção do conhecimento, dentre outras, que levem o aluno a aprender a aprender.

Diante dos vários princípios enumerados pelas interlocutoras e compartilhando de ideias semelhantes, Opala pontua mais dois aspectos, além da relevância dos jogos para as práticas alfabetizadoras: o contato com as diversas tipologias textuais e a postura do professor leitor, já que esta última fará toda a diferença no âmbito da alfabetização; é o poder do exemplo.

No entorno dessas duas proposições empíricas, Bozza (2008) eleva a importância de proporcionar ao aluno o contato com os vários tipos de textos, sendo que este amplia a

competência no ato de ler e escrever. Segundo Solé (1998), nesse processo, o professor serve de modelo mediante a sua própria leitura, sua prática no contexto da sala de aula como leitor. Aqui, Smith (1999) *apud* Carvalho (2008) pontua sobre a importância da orientação de um leitor mais experiente, sendo um guia, como uma das condições básicas para aprender a ler. Então, o alfabetizador como profissional e leitor torna-se esse guia na construção do conhecimento.

E, assim, mediante as discussões anunciadas nas narrativas, confirmando as discussões teóricas, compreendemos serem estas práticas de fundamental importância, desvelando a complexidade que envolve o processo de alfabetização, implicando na necessidade de construção de saberes especializados para estes profissionais.

Verificamos que os princípios elencados nas falas das alfabetizadoras para suas práticas, se revelaram em atividades lúdicas com vários jogos, estímulos visuais, tipologias textuais variadas, bem como a postura do professor enquanto leitor, aspectos relevantes na prática de alfabetização para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Compreendemos que estas práticas vislumbram o ser humano como um todo complexo e, diante dessa complexidade, se faz necessário ao alfabetizador entender sobre a divisão cerebral, considerando que cada lado do cérebro é responsável por uma função.

Na análise dessa categoria, as postulações empíricas trazem discussões sobre os princípios que devem nortear as práticas de alfabetização, evidenciando que devem ter como ponto de partida as experiências dos alfabetizados, buscando práticas variadas que favoreçam o desenvolvimento das múltiplas habilidades, compreendendo sua inter-relação, bem como desenvolver atividades que contemplem o lúdico, através dos jogos e brincadeiras como instrumentos para facilitar a aprendizagem.

As práticas se desvelam em múltiplas faces envolvendo o ensino e a aprendizagem. Segundo Brito (2006), uma aula encerra uma complexidade inerente a sua natureza, implicando na mobilização de vários saberes, os quais são oriundos das diversas instâncias imbricadas na prática, dos vários espaços formativos e das experiências pessoais e profissionais que se revestem em aprendizagens sobre a profissão.

No entorno dessas discussões sobre as práticas, o tópico que segue disserta sobre a dinamização das atividades em sala de aula, como são operacionalizadas no cotidiano da alfabetização – sendo outra categoria que emergiu nas narrativas das alfabetizadoras –, revelando dois aspectos importantes em seu saber-fazer, os quais se constituíram nos seguintes indicadores: texto como suporte norteador das práticas e metodologias que exploram a análise, a síntese e a reflexão dos elementos que compõe a escrita e a leitura.

6.1.2 Dinamização das Atividades em Sala de Aula

Sob os alicerces teóricos de Lemle (2009), Bozza (2008) e Solé (1998), entendemos que o desenvolvimento das práticas de alfabetização em sala de aula exige a mobilização de vários saberes, proporcionando ao aluno meios para apreender a inter-relação entre a leitura e a escrita, como também as instâncias entrelaçadas na linguagem. Para aprender a ler e a escrever, é preciso compreender o código e o seu significado, contudo para desenvolver essa competência se faz necessário oportunizar aos alfabetizandos a vivência em situações concretas que os levem a pensar, compreender e refletir suas nuances.

As postulações empíricas trazem discussões sobre aspectos que caracterizam as práticas alfabetizadoras no cotidiano da sala de aula, enumerando as atividades que possibilitam o aprendizado da leitura e da escrita, revelando os saberes mobilizados por estas professoras, e que se desvelam em práticas diversificadas, com o uso de vários recursos pedagógicos, no intuito de operacionalizar os conteúdos propostos em relação ao ato de ler e escrever.

As inferências dos indicadores a seguir denotam a importância da prática explorando as várias tipologias textuais, tendo o texto como base no processo de alfabetização, bem como as atividades que tem como alicerce a exploração a partir da análise das letras, sílabas e palavras, para em seguida formar frases e textos, evidenciando detalhes inerentes a natureza específica do saber-fazer docente das alfabetizadoras em questão.

✓ **Texto como suporte norteador da prática**

Nesse indicador, são enumerados aspectos que dissertam a relevância do uso de textos na prática alfabetizadora, evidenciando-o como um suporte imprescindível nesse contexto. Bozza (2008) afirma ser no texto que as palavras, as letras e as sílabas ganham significado, possibilitando a reflexão sobre o que é a escrita e a leitura. Este trabalho, segundo a autora, deve acontecer com textos que circulam socialmente e faça parte do cotidiano dos alfabetizandos. Compartilhando de ideias semelhantes Carvalho (2007) confirma que os conhecimentos são ampliados através dos textos, nos quais aprendemos sobre os usos sociais da escrita e as diferentes tipologias textuais.

Sobre essas premissas, as interlocutoras revelam metodologias importantes no espaço da sala de aula, apresentando características que envolvem a dinamização do saber-fazer na mobilização dos saberes. Compreendem que alfabetização é estimulada a partir da inserção

dos alfabetizandos no mundo letrado, na linguagem escrita nas suas múltiplas formas de comunicação.

No entorno dessas discussões, apresentamos as postulações empíricas, as quais desvelam a importância e as contribuições das atividades com o uso de textos como suporte para as demais atividades, vislumbrando o processo de ensino e aprendizagem. Pérola afirma ser preciso o professor ler todos os dias para seus alunos, e na rodinha de leitura, oportunizar eles ler, debater e interpretar; Rubi disserta sobre a relevância do trabalho com os diversos tipos de texto para que os alfabetizandos conheçam a estrutura de cada um, partindo deste para explorar letra, sílabas, palavras e frases.

Ágata evidencia que o contato com textos, livros, possibilita aos alfabetizandos compreenderem que em tudo, existe um texto – entendemos aqui como textos verbais e não verbais –; Opala postula que, a partir do contato com as várias tipologias, os alfabetizadores percebem os textos que despertam maior interesse, possibilitando desenvolver atividades que tenham significado para os alfabetizandos.

Das cinco alfabetizadoras, apenas uma em suas narrativas não mencionou sobre o uso de texto em seu trabalho com alfabetização. Os enunciados que seguem trazem essas postulações, dissertando a importância destes na prática docente:

É ler diariamente para os alunos, leitura de textos do conhecimento deles, é fazer ditado de som e pra eles escrever, palavras e frases, tem que ter a hora da leitura [...] trabalhar com o material concreto. É trabalhando contexto, parte do texto para trabalhar as palavras, para a formação de frases, [...]. E trabalho com as sílabas, trabalhar as sílabas dentro do texto, a gente tira uma palavra pra trabalhar a frase e antes de trabalhar a frase, separa a palavrinha, e vai perguntando: quantos sons ela tem? Quantas sílabas? À medida que a gente vai separando, a gente vai falando nas vogais e nas consoantes. O professor, todos os dias, tem que chegar com um livro e ler para o aluno, é para que o aluno tome gosto pela leitura, tem que despertar na criança o gosto pela leitura. Com a leitura, hoje a gente faz muito a rodinha de leitura, tem o palco da leitura; e da escrita [...] e fazer com que o aluno produza [...]. Na roda de leitura, a gente organiza as crianças em círculos, coloca os livros e eles escolhem os livrinhos que querem ler e a professora conduz a leitura deles, eles leem, debatem, interpretam. Na escrita, até mesmo da leitura que foi feita na rodinha de leitura a gente pode pegar uma daquelas historinhas que as crianças leram, e a gente vai trabalhar. Em seguida, vai pedir ao aluno, para que ele produza a historinha fazendo a compreensão e a produção escrita da mesma [...]. (Pérola)

Uma das práticas alfabetizadoras que contribui para o desenvolvimento da leitura é oferecer aos alunos desde o início da escolarização textos autênticos, diversificados e de boa qualidade o que garante uma iniciação satisfatória no processo de aprendizagem. Com os textos, principalmente aqueles que o professor considera que irá chamar atenção de seus alunos, o educador desperta o gosto pela leitura e a partir daí começa o trabalho com as letras, palavra, leitura e escrita. Oferecer textos diversificados de boa qualidade que chamem a atenção do aluno, texto que você vai ver que eles vão se interessar [...]. Para eles, conhecer os diversos tipos de textos eles precisam ter essa consciência [...] da estrutura do texto, geralmente na alfabetização eles já começam a ter essa consciência da estrutura, embora não

saibam, mas já sabem pela estrutura [...] do poema, do bilhete, da carta [...] pra eles seguir em frente e já ter mais ou menos essa noção. Gosto muito de escrever textos em cartazes, geralmente escrevo em cartaz, chamo um aluno para identificar uma letra que esteja trabalhando, a letrinha, peço para eles circular, coloco esse mesmo texto numa folha, vamos pegar a letrinha, palavrinha, depois reescrever no caderno. (Rubi)

Olha, a partir do momento que a criança começa na escola, [...] é importante que ela tenha um contato com alguma coisa que tenha escrita, é muito importante que ela tenha contato com livros, contato com textos, contato com letras, palavras. E uma das coisas que eu acho que contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita, é a questão da criança ver que em todas as coisas existe um texto [...]. (Ágata)

[...] sempre acreditei que para a criança se desenvolver em uma linha mesmo de alfabetização, ela tem que está inserida nas diversas tipologias de texto, [...] porque às vezes você subestima a criança, [...] não vou passar uma fábula, porque ela não vai entender. Não, sempre na minha sala de aula, eu sempre deixo a criança muito perto de todas as tipologias de texto, a leitura compartilhada, a leitura individual, a leitura que o aluno fica como ouvinte, dramatizações das leituras, isso eu acredito e observo, o tipo de leitura que a criança gosta. Comecei a ler todos os dias antes de qualquer coisa, era uma leitura de um tipo de texto. E, eu percebi que as crianças se interessaram mais foi pelo cordel, chamou a atenção deles, eles gostavam, [...], aí dali eu senti a necessidade de criar um projeto dentro da literatura de cordel pra alfabetizar aquelas crianças que não sabiam ler, por quê? Na minha concepção, [...] você aprende ler por dois motivos: por gostar ou por necessidade. Em se tratando da criança, é por gostar, por que necessidade ele ainda não ver [...]. Então nesse momento é o gostar da criança [...]. Então é a partir daí que o professor tem que vê qual o tipo de texto que a criança se identifica mais e desenvolver o seu trabalho. (Opala)

Diante das narrativas, verificamos que as práticas, utilizando os vários tipos de textos, são relevantes na construção das habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização. Pérola, Rubi e Opala ressaltam que os textos a serem trabalhados devem ser do interesse dos alunos, que despertem a atenção, que sejam do conhecimento deles para que possam despertar o gosto pela leitura. Aspectos que vêm reforçar a necessidade de considerar na prática de alfabetização as experiências dos alfabetizados, conforme foi discutido anteriormente. Nessa perspectiva, emerge a demanda por uma formação de natureza específica, fornecendo às professoras suportes teóricos e metodológicos para atender aos anseios dos alunos, considerando o contexto das suas relações sociais.

Pérola descreve com detalhes como desenvolve as metodologias com textos no cotidiano da sala de aula, tendo-o como suporte para as demais atividades; explora uma palavra extraída do texto, na qual analisar as letras e as sílabas, como também a relação fonema e grafema. Pondera que a leitura diária contribui para os alfabetizados despertar o gosto e o prazer pela leitura. Enumera ainda várias atividades que realiza com a leitura, especificando suas contribuições, como por exemplo, a roda de leitura, oportunidade em que os alunos leem, debatem e interpretam.

Nessa mesma linha de pensamento, Rubi disserta sobre a importância da diversidade dos textos desde o início da escolarização, possibilitando ao aluno conhecer a estrutura de cada um, sendo um fator importante nesse contexto para o reconhecimento de uma tipologia textual antes mesmo de saber decodificar os códigos.

Rubi compartilha das ideias desveladas por Pérola quando pontua que, a partir do texto, começa o trabalho com as letras e as palavras, trazendo para reflexão a importância de o aluno conhecer e diferenciar letra de sílaba e compreender como as palavras são formadas. Outro aspecto relevante é sobre a metodologia desenvolvida para apresentar as mais variadas formas de escrita do texto utilizando diferentes recursos, como cartaz, papel ofício; proporcionando condições aos alfabetizandos de acesso aos elementos que compõem os textos trabalhados.

Nessa perspectiva, Ágata anuncia que esse contato, não somente com textos, mas com outras fontes de natureza escrita e os seus elementos constitutivos – letras, palavras – como livros, contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita e também para os alfabetizandos apreenderem a existência destes e “[...] ver que em todas as coisas existe um texto [...]”.

E, diante dessa discussão, compreendemos que os textos se apresentam em múltiplas situações e de diferentes formas, desde os símbolos que trazem mensagens sem nenhuma palavra escrita (texto não verbal) até os que combinam sinais gráficos (palavras) para emitir mensagens e verbalizar pensamentos. Entendemos que em tudo existe um texto, basta sabermos apreender a sua mensagem.

Essas discussões nos remetem aos estudos de Lemle (2009) quando traz em suas proposições teóricas as capacidades necessárias para a alfabetização, desvelando o que os alfabetizandos precisam saber e qual o procedimento metodológico que o alfabetizador deve utilizar para desenvolver neles. Uma dessas capacidades se refere à compreensão dos símbolos e as mensagens contidas, os textos não verbais.

Fazendo uma analogia, vamos imaginar alguém lê um texto em japonês, um idioma que não conhece, o que esse texto representa? A resposta é fácil, nada mais do que risquinhos em uma folha de papel, sem compreendê-los, não havendo interação entre a pessoa e o código escrito. Assim acontece no encontro entre as palavras escritas e quem não se alfabetizou.

Entendemos ser importante no trabalho com alfabetização promover meios para que os alfabetizandos compreendam as mais variadas formas de textos, e que as letras, as sílabas formam palavras e as palavras, por sua vez, em harmonia, formam frases, sendo estas, elementos que compõem um texto escrito.

A construção que cada alfabetizando passa para desenvolver essas habilidades se desvela em hipóteses, as quais são construídas no decorrer desse processo, passando por etapas ou níveis de escrita que evoluem gradativamente, de acordo com suas vivências. Esses aspectos são evidenciados nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1998), e constatados no cotidiano da sala de aula quando observamos a evolução dos alfabetizandos na aquisição e desenvolvimento da língua escrita.

Opala pontua que sempre acreditou na alfabetização a partir da inserção dos alfabetizandos nas diversas tipologias textuais. Ressalta que, na sua prática em sala de aula, faz diariamente a leitura de diversos tipos textuais; utilizando várias metodologias, momento em que se busca familiarizar o aluno com os textos; como também desvela assim ter oportunidades de observar qual a tipologia que desperta o gosto e o interesse pela leitura para assim nortear as demais atividades. O gostar é um dos requisitos para o aprendizado na alfabetização. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem flui mais rapidamente, pois é bem mais fácil realizar algo quando gostamos. Esse aspecto vem reforçar a necessidade de conhecer os alfabetizandos e o meio sociocultural que está imerso, implicando em uma formação diferenciada e específica para o alfabetizador.

Na análise desse indicador, constatamos que o uso dos textos é considerado pelas interlocutoras como eixo norteador das práticas na alfabetização. Sobre esse aspecto, apreendendo o texto como meio de inserção na leitura, contribuindo com as análises, Cagliari (2005), aponta esta – a leitura – como atividade fundamental para a formação dos alfabetizandos, sendo o melhor que a escola pode oferecer: criar condições para que os alfabetizandos possam se inserir e interagir através dos diversos textos.

Assim, compreendemos que as atividades que envolvem o texto como suporte central possibilitam ao aluno inserção no universo da cultura escrita, fazendo-o compreender que a sociedade atual exige domínio da escrita para desenvolver práticas sociais. Nesse entorno, Borges (2002) entende ser a leitura a base, o suporte na construção do conhecimento.

Congratulamos das ideias apresentadas nas discussões empíricas, confirmadas nas postulações teóricas de Bozza (2008), Scholze (2007), Carvalho (2007, 2008), dentre outros, que trazem a importância do texto para as práticas de alfabetização, vislumbrando-o como possibilitador da imersão nas atividades sociais.

Nessas discussões sobre as práticas alfabetizadoras, o texto emerge como um suporte relevante junto a outros recursos necessários ao processo de alfabetizar e, segundo Soares (2010), este envolve aspectos distintos entrelaçando a perspectiva social e individual.

Na perspectiva social, desdobra-se no uso da leitura e da escrita no contexto das relações na sociedade, seu pragmatismo em relação ao individual a leitura envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos se estendendo desde compreender e decodificar os elementos sonoros que se constituem em letras, sílabas, palavras, representadas graficamente até a capacidade de apreender mensagens com os diversos materiais escritos que circulam no meio social. Quanto à escrita, estende-se desde as habilidades de transcrever sons à capacidade de comunicar-se através do código escrito.

As discussões que seguem desvelam na prática alfabetizadora metodologias que exploram a análise, a síntese e a reflexão dos elementos que compõe a escrita e a leitura em suas várias nuances, apreendendo desde a letra, a sílaba, à construção do texto, conforme revelam as narrativas das alfabetizadoras.

✓ **Metodologias que exploram a análise, a síntese e a reflexão dos elementos que compõe a escrita e a leitura**

Diante das narrativas, é perceptível como a prática docente alfabetizadora é complexa, envolve várias nuances se desvelando no uso de diversos procedimentos metodológicos, revelando a natureza específica no contexto da alfabetização. Ao dissertarem sobre suas práticas, as professoras revelam a alfabetização tanto na aquisição quanto no uso social da leitura e da escrita. O indicador em análise traz aspectos que caracterizam a amplitude do trabalho do professor alfabetizador no cotidiano da sala de aula.

Esmeralda afirma que inicia suas atividades explorando a letra, em seguida as sílabas, palavras, frases e textos, metodologia que, segundo ela, possibilita ao aluno obter melhores resultados na construção das habilidades de leitura e escrita; Rubi ressalta algumas das suas práticas, nas quais explora a letra inicial nas palavras, formação de palavras com letras móveis, identificação de letras em texto, mencionando essas atividades as vantagens para aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Comungando dessas ideias, Ágata pontua sobre a importância do ditado de letras, de palavras e, assim, enumera outras práticas que oportunizam aos alfabetizados pensarem e refletirem sobre o que é a escrita e a leitura contribuindo para apreender o conhecimento.

Das cinco interlocutoras, três mencionaram essa abordagem, evidenciando detalhes do seu saber-fazer no contexto da sala de aula, conforme seguem os enunciados:

Mesmo sabendo [...] que hoje trabalhar com o tradicional é uma coisa que a gente ver que está ficando quase de lado, mas é uma coisa que eu sempre trabalho. E, é aonde eu vejo que tenho resultado, é trabalhar com o tradicional mesmo, com sílabas, famílias silábicas e onde eu vejo e onde eu alcanço um bom resultado mesmo nós sabendo [...] que os estudos

mostram que não deve usar o tradicional hoje [...], mesmo sabendo, mas mesmo assim usa, não existe esse professor que não usa esse tradicional. E, é onde eu vejo, [...] que eu tenho resultado, que realmente eu alcanço que a criança aprenda a ler e a aprenda a escrever [...] eu primeiro trabalho a letra, [...] e depois eu vou fazer a junção, vou dizendo que é uma vogal com uma consoante, ponho lá no quadro e depois eu tenho elas, as sílabas móveis nas cartolinas, e vou entregar cada um, ou grupinho, e peço para eles irem formando aquelas palavras, na maioria das vezes, eu formo as palavras no quadro, dou o banco de palavras e na outra vez e peço para eles formar palavras, [...], pra ver se realmente eles estão conhecendo. Eu vejo que quando eu trabalho com as sílabas, depois a formação de palavras, tem contribuído muito para o desenvolvimento da leitura e da escrita com as crianças, elas se desenvolvem muito com essas atividades e, eu vejo um bom resultado no meu trabalho. Aí eu vou trabalhar a frase [...], depois para a produção de texto. Então, eu inicio pela letra, sílaba, palavra e frase, e aí por último que é a produção de texto, e aí onde eu estou vendo, que eu estou tendo mais um resultado [...]. (Esmeralda)

O que eu vejo muito que dar resultado com meus alunos, eu gosto muito de colocar uma lista de palavras em um cartaz [...] aí eu peço que vocês me mostrem a palavra tal, aí eu digo, por exemplo: a palavra ANEL, peço um aluno individualmente que venha lá e circule no quadro, às vezes ele circula outra palavra, eu digo: vamos lá ANEL, boto tudo com letra com inicial diferente, ANEL, começa com qual letra? [...] Com B, pode ser essa daí? [...]. E aí vão começando a observar [...], eles começam a ler as palavrinhas e a observar. Tem criança que quer circular aleatoriamente qualquer palavra [...] sem refletir, nessa parte já começa a desenvolver a reflexão deles [...], de observar qual vai ser realmente a palavra, [...] refletir sobre o que ele está fazendo. É uma prática que eu acho muito boa e que funciona na sala de aula; também [...] pegar as letrinhas e formar palavras, trabalhar com as letrinhas móveis, diga uma letrinha, vamos lá, vamos formar, às vezes tem muita bagunça, aí eu retiro as vogais e algumas letrinhas que eu quero trabalhar, pra não passar muito tempo procurando a letrinha, separar as vogais e umas três letras, vamos, só essas três letrinhas e com as vogais [...] escolher a palavra LIA, talvez tenha só tenha um M, L, N e as vogais [...] quando ele estiver mais envolvido a gente bota todo o alfabeto [...]. Eu gosto muito também de trabalhar com textos, circular palavras, letras no texto [...], pintar espaço [...] trabalhar espaços entre palavras e separar as palavras. Trabalho com letras [...] circular as palavras que tenham essa letra, aí eu digo a letra [...] no início meio ou final da palavra [...]. (Rubi)

Todas as atividades são importantes, mas a questão do ditado de letras, o ditado de palavras, porque quando você pede pra criança escrever LUA, ele não vai escrever LUA, primeiro ele vai te perguntar: como é que se escreve LUA? Qual a primeira letra de LUA, tia? E aí que você infere e, é aí que surge a curiosidade da criança, o interesse da criança em saber e resolver aquele problema que você botou pra ele [...] resolver. Então, a partir daí, é o pontapé inicial pra que ele aprenda. É uma das coisas que acha que contribui muito pra ela pegar essa aquisição mesmo do conhecimento da escrita é a questão de sempre ter atividades voltadas pra que a criança pense, pra que ela reflita sobre o que é leitura, o que é a escrita, os símbolos, aquela coisa das letras, o alfabetário, tudo isso é muito importante e deve ser trabalhado na criança desde quando ela entra na escola, quando ela sai daqui ela vai ver o mundo com outros olhos, com os olhos da alfabetização. (Ágata)

Com base nas narrativas, constatamos que as metodologias, as quais exploram as letras, as sílabas, para, em seguida, formar palavras, frases e enfim textos, possibilitam ao aluno fazer um paralelo entre esse processo e a reflexão, nos quais são vislumbrados a apreensão dos elementos sonoros e gráficos – fonema e grafema – que inter-relacionam a leitura e a escrita.

No âmbito dessa temática, Carvalho (2008) pondera que para ter bons resultados na alfabetização é necessário ensinar as relações entre sons e letras, estas se constituem como elementos indispensáveis ao desenvolvimento e à aquisição da leitura e escrita. Esses aspectos foram evidenciados nos enunciados das alfabetizadoras quando discorreram sobre a importância de conhecer os elementos sonoros e gráficos nas suas singularidades.

Esmeralda afirma que é o trabalho com o método tradicional que obtém bons resultados na aquisição da leitura e da escrita dos alfabetizandos, como explicar uma letra, fazendo a junção da consoante com a vogal formando a sílaba, e, em seguida usando das letras móveis para formar palavras, conforme descreve atividades. Entendemos que esses procedimentos trazem possibilidades de análise e reflexão sobre o ato de ler e escrever, bem como possibilita aos alfabetizandos contato com material concreto (letras móveis) desvelando meios para desenvolver o cognitivo. Compreendemos que demonstra segurança em seu fazer, pois afirma e reafirma ser com esta metodologia, ainda que a considerando tradicional, obtém o resultado no seu trabalho. Desenvolve atividades explorando das partes para o todo, das letras para o texto e, dessa forma, consegue êxito no processo de alfabetizar.

Rubi, congratulando com as ideias de Esmeralda, descreve detalhes de sua prática ao explorar as letras em palavras e em textos fazendo uso do cartaz como recurso didático. Ao pedir para os alfabetizandos identificarem palavras observando a primeira letra, afirma que esta atividade possibilita fazer uma reflexão, compreendendo a ação que está sendo realizada. Enumera também a importância de atividades para formar palavras com as letras móveis considerando muito boa para estimular a aprendizagem. Enfim, reafirma o texto como suporte para explorar também as letras, sílabas, palavras, ou seja, instrumento para inserção na cultura escrita que permitem apreender as várias nuances que entrelaçam o ato de ler e escrever no processo de desenvolvimento da alfabetização.

Ágata, então, enumera o ditado de letras e palavras como uma atividade inicial para o aprendizado, que explora a consciência na relação fonema e grafema já que possibilita fazer interferência a partir da curiosidade e interesse do aluno em torno da situação proposta. Aponta a reflexão como um dos aspectos relevantes na prática de alfabetização para aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, implicando na necessidade de realizar atividades que proporcionem meios para pensá-las e refleti-las.

Sobre isso, Bozza (2008) em suas discussões, discorre que para aprender a ler é preciso pensar sobre o que é a escrita e como esta é representada graficamente na linguagem oral e, assim, compreender a relação entre o som e a grafia; desenvolvendo a consciência

fonêmica e fonológica, conforme Soares (2010); bem como conhecer as técnicas de translação da linguagem oral para a escrita, como pontua Solé (1998) ao discutir sobre a alfabetização.

A análise desse eixo desvela os aspectos característicos das práticas docentes de alfabetização, evidenciando detalhes do saber-fazer das alfabetizadoras no cotidiano da sala de aula. A prática docente se revelou como *locus* de construção do conhecimento e produção de saberes, no qual cada professora desenvolve competências especializadas e específicas da profissão implicando em múltiplos saberes.

O saber-fazer das alfabetizadoras é vislumbrado na ação docente com o intuito de atender as necessidades dos alfabetizandos, a partir da valorização das experiências deles, proporcionando metodologias com recursos diversificados para desenvolver as habilidades de leitura e escrita na alfabetização.

Para dar continuidade às análises, o tópico que segue discorre sobre as concepções de alfabetização, enumerando as múltiplas faces que estão inter-relacionadas no processo de ensinar a ler e a escrever, revelando a sua importância como base do processo escolar para a construção do conhecimento, o qual transcende a aquisição do código escrito, se desvelando em uma atividade social, Essa dimensão sociocultural se revela através da interação com este objeto cultural e com os sujeitos que estão imersos em cada contexto.

6.2 Eixo de análise III – Concepções de Alfabetização: o que expressam os interlocutores

Na sociedade contemporânea, centrada cada vez mais no uso dos códigos escritos, a alfabetização emerge como um indicador de qualidade social da educação, tendo ampliado a sua concepção (PEREZ, 2008), demandando competências diversificadas em um contexto, no qual o domínio das habilidades da leitura e da escrita possibilita desenvolver atividades com autonomia proporcionando maior interação entre sujeitos sociais.

As concepções de alfabetização são demarcadas pelas exigências do meio social no qual os indivíduos estão inseridos. Assim, o processo de alfabetizar vai além de saber ler e escrever, conforme postula Solé (1998), envolvendo várias dimensões. Sobre essas dimensões, Soares (2010) traz, em suas proposições teóricas, a alfabetização como representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, em seu sentido específico, mas também como um processo de compreensão/expressão através do código escrito; ou, de acordo com Kramer (2006), comunicando-se e expressando-se.

Nessa perspectiva, sob os alicerces teóricos que nos deram suporte acerca da temática, entendemos que a alfabetização vislumbra várias abordagens desde a aquisição do

código escrito à compreensão de suas diversas nuances, sendo um processo complexo implicando em um conjunto de habilidades, das quais a prática alfabetizadora precisa mediar o conhecimento.

Na análise deste eixo, emergem duas categorias revelando que a alfabetização transcende à aquisição dos códigos e, funciona também como uma construção sociocultural, ou seja, processo em constante desenvolvimento. As falas das alfabetizadoras evidenciam essas múltiplas faces se revelando como alicerce do processo escolar, sendo condição para posterior sucesso nos estudos, base para construção do conhecimento se desvelando em um processo contínuo e multifacetado com amplos significados, conforme as proposições empíricas que seguem.

6.2.1 Alfabetização: leitura e escrita além da decodificação dos códigos

Nesta categoria, a alfabetização, na concepção das alfabetizadoras, revela-se como base para o processo de construção do conhecimento: saber ler e escrever não se resume a decodificar os códigos e representar os símbolos sonoros, mas é um processo dinâmico e envolve várias habilidades, ponte principal para seguir com êxito nos estudos posteriores. Alfabetizar evidencia-se como um processo que se estende por toda a vida.

Nas falas das interlocutoras emergiram dois indicadores: a alfabetização como alicerce do processo escolar, e como base para a construção do conhecimento; estes se desvelam em compreensão e interpretação da leitura e da escrita nas diversas práticas sociais trazendo possibilidades tanto de maiores interações entre sujeitos sociais, como de apropriar-se dos bens culturais de uma sociedade. As análises que seguem trazem essas discussões, as quais foram apontadas nas postulações empíricas das alfabetizadoras, confirmando as proposições teóricas que embasaram a pesquisa.

✓ Alicerce do processo escolar

Entendemos que a alfabetização como alicerce do processo escolar implica em desenvolver atividades contextualizadas vislumbrando a leitura e a escrita como meios que possibilitam interagir com o conhecimento em suas várias áreas no âmbito do ensino e da aprendizagem. As interlocutoras evidenciam a relevância de construirmos essa base sólida no período da alfabetização, dando condições aos alfabetizandos de prosseguir nos estudos.

Nesse entorno, três das cinco interlocutoras enunciam a alfabetização como base do processo escolar: Esmeralda afirma que o trabalho da alfabetizadora possui um diferencial por

ser a base; Rubi diz ser uma etapa do ensino fundamental muito importante para posterior sucesso do aluno em sua trajetória escolar; Opala faz uma analogia com subirmos uma escada, na qual o primeiro degrau é a alfabetização. Esses aspectos foram enumerados nas entrevistas, conforme seguem, respectivamente, os enunciados:

Nós sabemos que a alfabetização é a base de tudo [...], de todo o processo escolar e, aí, onde há a diferença em nossa prática, nós temos um trabalho imenso para alfabetizar uma criança e ensinar a ler e a escrever e aquele outro professor já pega o aluno quase pronto, ele apenas vai dar continuidade. (Esmeralda)

Hoje os formadores estão até centrados muito nessa área da alfabetização [...], procuram desenvolver e melhorar a alfabetização, porque se sabe se não for uma alfabetização muito bem feita a tendência é a criança progredir o resto da vida para o fracasso. Quando a alfabetização é mal feita, muitas vezes continua sempre indo mal. Geralmente quando a criança tem a alfabetização bem feita, ela tende a progredir nos estudos com sucesso. Se na alfabetização ela não começar a ler e a escrever, ela será sempre uma criança atrasada, vai começar isso no segundo ano, no terceiro ano, se bem que pode ser que sim, mas pode ser que não (risos) tem algumas que no 2º e 3º ano começa a ler e evoluir e vai embora, mas a maioria que observo ficam sempre atrasadas. Alfabetização [...] etapa do Ensino Fundamental é muito importante para um posterior sucesso do aluno em sua trajetória escolar. Sei que algumas crianças se alfabetizam mais tarde que outras, isso vai depender muito de sua maturidade e das oportunidades que lhe são oferecidas, assim pude perceber ao longo da minha trajetória como professora que as crianças que se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever logo no primeiro ano, tendem prosseguir em seus estudos com bastante êxito. Por isso, grande é a responsabilidade de um professor alfabetizador. (Rubi)

Para você chegar em um nível muito bom em qualquer nível após a alfabetização, você tem que ter a base. Considero a alfabetização como base de tudo, de todo o processo escolar. Sem a alfabetização, se o aluno não sai alfabetizado, ela sai tropeçando, é como se ele vai topando nas séries seguintes [...], porque eu não consigo subir o terceiro degrau sem muito esforço, se eu não pisar no primeiro bem firme. E pra que eu suba o segundo, o terceiro, o quarto e o quinto, eu tenho que está bem apoiado nesse primeiro. O primeiro que acho é a alfabetização, se eu não piso firme nele, eu vou está topando, vou tropeçando nele e chegar até no mais longo [...]. Quem vai topando, a tendência é desequilibrar, eu posso está desequilibrando lá no quinto ano [...]. (Opala)

Ao refletirmos acerca das concepções de alfabetização, observamos que as interlocutoras a desvelam como base do processo escolar. Esmeralda afirma que o trabalho maior da alfabetizadora reside no processo de ensinar a ler e a escrever, o diferencial em seu fazer. Os professores dos demais anos ou níveis de ensino apenas dão continuidade, à base já construída pelo professor da alfabetização.

Rubi congratula das ideias de Esmeralda e apresenta também a alfabetização como condição para obter sucesso nos estudos posteriores, sendo esta uma etapa do Ensino Fundamental muito importante na trajetória escolar do aluno. Compreende as diferenças entre os níveis de aprendizagem ao salientar sobre o tempo que cada aluno necessita para se alfabetizar evidenciando dois aspectos importantes: maturidade e oportunidade; e, assim

percebendo que, ao se alfabetizar no primeiro ano de escolaridade, o aluno tem maiores possibilidades de prosseguir com êxito nos estudos. Mediante essa relevância, Rubi afirmam ser grande a responsabilidade da professora alfabetizadora.

Nessa perspectiva, Opala, compartilhando das postulações apresentadas, afirma ser a alfabetização a base para se chegar a qualquer nível após este período. Vem justificar sua concepção comparando os níveis de ensino a degraus de uma escada, na qual o primeiro é a alfabetização, em que se faz necessário pisar firme para poder subir os outros, sendo este o apoio principal para não se desequilibrar.

As alfabetizadoras desvelam a alfabetização como base principal do processo escolar, a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como um requisito básico para obter no decorrer da trajetória escolar do aluno, aspectos que exigem das professoras proporcionar meios que oportunizem aos alfabetizandos desenvolverem as competências necessárias para dar continuidade aos demais níveis de ensino.

Revelam aqui que, na alfabetização, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso social dessas habilidades, conforme Soares (2004) traz em suas postulações teóricas, respondendo às contínuas exigências da sociedade no contexto da leitura e da escrita, o que aumenta as oportunidades para a construção do conhecimento, bem como a interação com a cultura escrita.

Nesse sentido, entendemos o quão relevante é o papel do professoro alfabetizador; e, segundo Kramer (2006), esse papel depende da função atribuída a própria alfabetização. Assim, acreditamos ser necessário que a aprendizagem da leitura e da escrita se desvela em práticas sociais e culturais, considerando os valores e os princípios que identificam cada povo em seus contextos. As análises revelam que a alfabetização transcende a mera codificação e decodificação dos códigos. È um processo amplo exigindo uma compreensão de mundo.

A análise do tópico que segue revela esses aspectos, sendo a alfabetização base para a construção do conhecimento apropriando-se das funções que cada meio social exige e atuando com autonomia, utilizando essa aprendizagem na vida diária. Sob esse viés, a alfabetização na concepção das alfabetizadoras além de ser alicerce do processo escolar se constitui também em base para a construção do conhecimento perpassando a aquisição do código escrito para o uso social da leitura e da escrita. Os relatos extraídos dos memoriais e das entrevistas evidenciam essas nuances, conforme a análise dos enunciados.

✓ **Base de construção do conhecimento**

A alfabetização como base na construção do conhecimento, é um processo que envolve múltiplas competências. Nessa perspectiva, a alfabetização, segundo as alfabetizadoras, se desvela como esta base no contexto da sociedade contemporânea, na qual apenas saber ler e escrever é insuficiente mediante as exigências sociais.

Quatro das cinco interlocutoras fazem menção sobre a importância desse processo, apontando-o como amplo pela compreensão e interpretação do que se lê e se escreve. Pérola diz ser necessário criar condições para que o aluno possa despertar para o conhecimento; Esmeralda faz referência à compreensão da leitura e da escrita: não o ler por ler, mas compreender; Rubi evidencia a função social das práticas e Ágata busca fundamentação em teorias para afirmar que a aquisição da leitura e da escrita é um processo cognitivo que resulta na conquista de um conhecimento.

Essas postulações são evidenciadas nos enunciados que seguem:

Sendo a alfabetização um processo muito amplo, entendo que neste processo é preciso despertar o aluno para que ele aprenda e se desenvolva; dar insumos para que este possa despertar para o conhecimento, fazendo com que o mesmo pense e realize atividades com autonomia. Faz-se necessário despertar no aluno o prazer pela leitura, para que ele se torne um leitor; fazer com que o aluno seja participativo e ativo nas atividades. Deve-se considerar que cada aluno é único, devemos incentivá-los e ajudá-los de acordo com suas diferenças, para seu crescimento intelectual [...]. (Pérola)

[...] sabemos que alfabetizar vem já quando a criança começa a ler e a escrever, já tem aquele domínio de ler e a escrever e que ela sabe, sabe o que realmente está lendo e o que ela está escrevendo, que ela já tenha aquele conhecimento. Não é só escrever por escrever e ler por ler, mas [...] já sabe realmente o que está fazendo, sabe o que está escrevendo, sabe o que ela está lendo e, que isso é uma coisa que vai se aprofundando, tendo a compreensão [...]. Então, quando ele já tem aquela compreensão do realmente ele está fazendo, eu penso que essa pessoa ou criança já está mesmo alfabetizada. (Esmeralda)

Alfabetizar é ensinar o indivíduo a ler e escrever, embora se entenda que hoje essa decodificação é insuficiente no mundo contemporâneo. É preciso ensinar nossas crianças, ir além da simples decodificação do código escrito. É preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas práticas e esse processo de aprendizagem dura toda a sua existência, e se aperfeiçoa ao longo dela. (Rubi)

Alfabetização, pra mim, é o processo de aquisição das habilidades de leitura, escrita e interpretação por criança ou adulto; o que vai pesar muito a questão dos métodos, dos conteúdos e das atividades propostas, as quais necessitam de uma adaptação para cada realidade trabalhada. Acredito nas pesquisas de Emília Ferreiro e Teberosky, por isso falarei das próprias estudiosas, haja visto que, com minhas palavras, eu não conseguirei explicar: aquisição da leitura e da escrita é um processo cognitivo, que resulta na conquista de um conhecimento que não pode se dar por transmissão do saber de um adulto, portanto não é um produto passivo de um método mecanicista de ensino, mas resultado da própria ação do aprendiz, de suas capacidades cognitivas, de sua competência linguística e de sua interação com o contexto letrado. (Ágata)

Nos enunciados, verificamos que Pérola concebe a alfabetização como um processo amplo, sendo necessário proporcionar meios para que os alfabetizandos despertem para o conhecimento, desperte o prazer pela leitura, pense e realize atividades com autonomia, sejam participativos e ativos, aspectos que, em nosso entendimento revelam uma aprendizagem significativa. Também aponta subsídios para a prática alfabetizadora ao fazer considerações sobre os alfabetizandos e sua individualidade, fator que implica em procurar incentivá-lo e ajudá-lo considerando as suas diferenças para o seu crescimento intelectual.

Esmeralda pontua que o processo de alfabetizar se concretiza quando os alfabetizandos adquirem as habilidades de ler e de escrever, e as compreende. Enquanto Rubi entende que alfabetizar é ensinar o aluno a ler e a escrever com a aquisição do código, e ressalta as exigências do mundo contemporâneo como fator que demanda não somente a decodificação, mas também o uso social da leitura e da escrita nas atividades cotidianas; considerando as mudanças na sociedade. Esse processo de aprendizagem se constitui em um contínuo, que é um desenvolvimento aperfeiçoado constantemente.

Compartilhando dessas ideias, Ágata entende a alfabetização como processo de aquisição das habilidades de leitura, escrita e interpretação. Alicerçada em teorias, afirma ser um processo cognitivo para conquista de um conhecimento, sendo necessário proporcionar meios para uma participação ativa dos alfabetizandos. Ainda pontua as nuances que entrelaçam a alfabetização, vislumbrando desde a aquisição do código escrito à construção das habilidades de interpretação e compreensão das práticas que fazem uso da cultura escrita. Faz referência também à prática ao mencionar sobre os métodos, conteúdos e atividades que são propostas em sala de aula, bem como a necessidade de fazer adaptações considerando as especificidades de cada contexto, aspecto necessário e urgente, conforme discutimos anteriormente.

Nesta categoria, as postulações empíricas sobre as concepções de alfabetização se desvelam como alicerce do processo escolar e como base para a construção do conhecimento, revelando a sua importância no âmbito de ensino e aprendizagem, tanto na aquisição do código escrito quanto como um processo de compreensão e interpretação.

As interlocutoras ao discorrer sobre as suas concepções confirmam as proposições teóricas de Soares (2010) que pondera a alfabetização em sentido próprio, específico, como aquisição do código escrito; mas também como um processo de compreensão de significados, não se restringindo à decodificação dos códigos, conforme postula Kramer (2006); se desvelando em uma construção sociocultural, na qual a sua função varia de acordo com a cultura de cada povo para atender aos anseios da sociedade. Daí a necessidade de considerar

na formação de alfabetizadores as singularidades e as especificidades do contexto da sua atuação.

Nessa perspectiva, a alfabetização tem base nos aspectos sociais e culturais com múltiplos significados, considerando seu pragmatismo em cada contexto. Assim, entendemos o ensino como uma prática social, visto que implica nas inter-relações dos sujeitos, trazendo possibilidades de interação e socialização com o conhecimento através do código escrito.

A análise da categoria que segue revela a alfabetização como um processo contínuo, dada a complexidade do mundo contemporâneo colocando novos desafios no cotidiano, os quais demandam várias habilidades e exigem, em especial, o domínio de leitura e escrita, assim emergindo vários significados de ser alfabetizado. As postulações empíricas trazem essas discussões, nas quais ler e escrever se constituem como aprendizagens constantes demandadas pelas mudanças sociais.

6.2.2 Alfabetização: uma construção sociocultural

A alfabetização ao longo da história da humanidade tem se constituído em um conceito mutável, passando por constantes evoluções e mudanças para atender aos anseios sociais e, dessa forma, sendo necessários certos meios para os sujeitos se apropriarem dos bens culturais registrados pela escrita, os quais passam de geração em geração e, assim socializando o conhecimento entre povos e nações.

E, contribuindo com as análises, Garcia e Zaccur (2008) pontuam a alfabetização como um conceito complexo e multidimensional, que envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, pedagógicas, dentre outras. Sendo, dialógica por articular processos individuais e socioculturais, envolvendo apreensão e apropriação das variadas linguagens presentes em cada contexto.

Esse processo, não tem caráter de terminalidade, já que o seu desenvolvimento se estende por toda a vida, em razão das mudanças que vêm demandando por competências mais específicas em diversas áreas. Diante desses pressupostos, se faz necessário entendermos, sob os alicerces de Bozza, (2008), as duas premissas básicas da alfabetização: como aquisição do código escrito e como aquisição da linguagem escrita; as quais orientam a prática alfabetizadora implicando em formação específica para este profissional. Congratulando dessas ideias, Soares (2010) define – a alfabetização – como aquisição da língua (oral e escrita) e como processo de desenvolvimento dela.

A aquisição da linguagem e o desenvolvimento da língua articulados aos avanços sociais tornam a alfabetização um processo contínuo com função social para cada meio, sendo

uma construção sociocultural. Esses aspectos foram enunciados nas narrativas das interlocutoras, conforme a análise que seguem, com base nos trechos extraídos dos memoriais e das entrevistas.

✓ **Como processo contínuo**

Nessa discussão, é importante salientar que compreendemos a alfabetização, segundo Soares (2010), como aquisição das habilidades de leitura e escrita versus compreensão/expressão e como um processo social que está entrelaçado com as características culturais, econômicas e tecnológicas, aspectos ressaltados pelas alfabetizadoras. Essa abrangência da alfabetização é que a torna um processo contínuo, no qual o seu pragmatismo sofre variações de acordo com as exigências de cada meio social. Assim, na prática de ensino da leitura e da escrita, emergem novos desafios requerendo do professor alfabetizador novos saberes, colocando-o na condição de eterno aprendiz.

Nesse entorno, quatro das cinco interlocutoras pontuaram a alfabetização como uma aprendizagem, a qual reflete o caráter provisório do conhecimento mediante os avanços nas diversas áreas.

Nessa análise, foi-nos possível vislumbrar que, diante das exigências sociais, a alfabetização requer várias competências, conforme postulam as interlocutoras. Pérola afirma que hoje, além das habilidades de leitura e escrita, faz-se necessário compreensão e interpretação, evidenciando o conceito que se tinha de alfabetização anteriormente; Rubi faz referência ao uso dessas habilidades como sendo letramento; Ágata menciona a necessidade de renovação e aperfeiçoamento dos conhecimentos, tendo em vista a evolução da sociedade.

E, Opala, nessa mesma linha de pensamento, salienta que, no decorrer da história, as concepções acerca da alfabetização foram se construindo como uma prática plural e multifacetada com múltiplos sentidos e significados.

As interlocutoras mencionam esses aspectos, os quais vislumbram a alfabetização como um processo contínuo, conforme seguem os enunciados:

[...] porque alfabetizar é assim um processo contínuo, não para. É, como eu já disse, alfabetizar é um processo contínuo: a gente está aprendendo a cada dia, a cada hora. Que a alfabetização de antigamente [...] era considerada quando alguém sabia ler e escrever, aí já se considerava uma pessoa alfabetizada. Hoje não, uma pessoa tem que saber ler, escrever, interpretar, entender; ainda mais hoje que tudo é através das tecnologias e, as tecnologias estão aí. Porque hoje no contexto atual exige que o ser humano tenha as habilidades de compreensão, atenção, concentração, interpretação, leitura, escrita. [...] hoje tudo é eletrônico [...]. Quem não sabe ler é cego. (Pérola)

A alfabetização é um processo contínuo: a gente está sempre se alfabetizando, conhecendo outras coisas. A concepção de alfabetização que se tinha é que quem sabia ler e escrever era alfabetizado, embora, esteja alfabetizado, mas não seja letrado, [...] pra que ela vai aprender a ler e a escrever [...], para um dia ela fazer uso dessa leitura e dessa escrita, [...] o instrumento da alfabetização é esse letramento. Então além de ensinar a criança a ler e escrever ela tem que saber [...]. Porque um dia eu vou precisar escrever uma carta, vou precisar ler um cartaz, uma notícia vou precisar me comunicar com as pessoas. A questão do uso da leitura [...], de acordo com a teoria, se você sabe ler e escrever você é alfabetizado, não quer dizer que você seja letrado, então quer saber se você sabe fazer uso dessa leitura e dessa escrita. Agora a alfabetização se desenvolve [...] no decorrer de uma vida, embora se tenha a concepção de que ler e escrever é alfabetizado [...]. (Rubi)

A alfabetização é um processo contínuo, você nunca para, [...] alfabetização não é um processo que encerra no 1º ano, no 2º ano, no 3º ano, ela se estende muito, para os demais níveis [...]. Então se a gente não tiver [...] renovando, aperfeiçoando nossos conhecimentos [...], considerando a própria evolução da sociedade, não conseguiremos alcançar as mudanças e dar conta das demandas na sala de aula. (Ágata)

Historicamente, as concepções acerca da alfabetização foram se construindo como uma prática plural e multifacetada, com diferentes sentidos e significados, no contexto social, histórico, cultural, econômico e político. Independente do método de alfabetizar, eu vejo a alfabetização como uma necessidade de aprendizagem elementar indispensável para o bom desempenho de diversas práticas sociais no cotidiano do educando, além de contribuir como base para outras aprendizagens. (Opala)

Os enunciados em referência evidenciam a alfabetização como uma necessidade contínua de aprendizagens, tendo em vista os desafios que surgem com a evolução da sociedade. Pérola revela que a alfabetização por não ter um caráter de terminalidade, torna-nos aprendizes constantes. Postula a ideia de tempo cronológico para dizer que o conceito de alfabetização evoluiu e, no contexto atual, na era da tecnologia, encontra-se atrelada a várias habilidades: não somente a ler e a escrever, mas também interpretar, compreender, dentre outras. Além disso, deixa entrever a relevância da leitura quando faz analogia à cegueira, afirmando: “quem não sabe ler é cego”.

Compartilhando de ideia semelhante, Rubi, em sua fala, pontua a importância do letramento como imersão nas práticas sociais que requerem o domínio da leitura e da escrita. Antes, tinha-se a concepção de que saber ler e escrever antes era estar alfabetizado, mas, no contexto atual, verificamos que a alfabetização se constitui na aquisição de várias habilidades e também como desenvolvimento que se dá continuamente, ampliando os vários conhecimentos e competências envolvidos na leitura e na escrita.

Assim, observamos, nas pontuações da interlocutora que alfabetizar e letrar são aspectos distintos, mas que se completam e, dessa forma, confirmam as proposições teóricas de Soares (2004). Nesse entendimento, ser alfabetizado não é ser letrado, pois este último se configura no uso social da leitura e da escrita nas atividades do cotidiano, mas é preciso

conhecer os códigos tanto para escrever quanto para ler, habilidades entendidas como alfabetização em seu sentido próprio, de acordo com a autora em referência. E ainda, as teorias de Soares (2010), Kramer (2006), Bozza (2008), ao discutirem a alfabetização numa perspectiva social.

Trilhando nas mesmas ideias, Ágata especifica os níveis de ensino revelando que, ao alfabetizar uma pessoa, este processo não para nos anos iniciais, se estende no decorrer de toda uma trajetória escolar. Esses aspectos demonstram a necessidade de alfabetizador, na condição de profissional, buscar renovação de seus conhecimentos, tendo em vista os avanços sociais. Mediante essas considerações, ficam evidentes as interferências sociais nas concepções de alfabetização e, assim, emergindo desafios, dos quais os processos de ensino e aprendizagem tentam dar conta para atender aos anseios de uma sociedade.

No entanto, na fala de Opala, percebemos a evolução da alfabetização e a relação com o contexto social, cultural, econômico e político; e, ao longo do tempo, as concepções construídas na alfabetização se manifestam como uma prática plural e multifacetada e, ou seja, possui diferentes sentidos e significados de acordo com o meio social em que os indivíduos estão inseridos.

Na descrição e interpretação dos enunciados, compreendemos que estes fatores requerem no ato de alfabetizar, da ação alfabetizadora, saberes específicos e especializados na área, vislumbrando uma aprendizagem que desenvolva competências a fim de que os alfabetizados possa atuar nas diversas atividades sociais, nas quais são necessárias as habilidades de leitura e escrita.

Constatamos que as concepções de alfabetização evoluem juntamente com as mudanças sociais evidenciando que, para cada contexto, esta tem uma função social e se desvela em um processo contínuo; segundo Perez (2008), é um conceito em movimento. Contribuindo com essas análises, Garcia e Zaccur (2008) pontuam que, somente no século XXI, a alfabetização ganhou uma dimensão social dada às transformações do mundo contemporâneo, articulados aos aspectos da vida cotidiana se constituindo em função diferenciada para cada contexto ao longo da história. Assim, o tópico que segue faz uma análise dos significados de ser alfabetizado.

✓ **Significado de ser alfabetizado**

Ser alfabetizado, na concepção das alfabetizadoras, se revela em vários significados, desde saber usar o código escrito nas atividades que exigem domínio da leitura, escrita e compreensão de mensagens nas diversas formas de linguagem até abrindo oportunidades ao

exercício de cidadania, na qual a alfabetização traz possibilidades do reconhecimento dos direitos e deveres e de uma visão crítica e, assim, poder interagir.

Nesse sentido, Pérola ressalta o avanço tecnológico como um dos fatores que implicam na demanda de várias habilidades nas diversas áreas e, sob essa ótica, ser alfabetizado é “estar por dentro de tudo”. Esmeralda e Rubi compartilham de pensamento semelhante desvelando como alfabetizado alguém que faz a relação fonema/grafema, escreve, lê e interpreta a mensagem escrita, evidenciando várias habilidades.

Também Ágata postula que a alfabetização não se resume à aquisição do código escrito e acrescenta as possibilidades para o ser humano no diz respeito à consciência dos direitos e dos deveres, a cidadania; Opala evidencia a importância da inserção nas diversas tipologias textuais, as quais possibilitam uma leitura de mundo.

Essas proposições empíricas trazem o significado de ser alfabetizado, conforme os excertos que seguem.

Para você ser uma pessoa alfabetizada, você tem que está por dentro de tudo, hoje principalmente que estamos na era das tecnologias. Eu até falei antes, hoje até no banco a gente chega, dão uma senha pra gente, essa senha tem uma letra, tem um número e a gente tem que ter esse conhecimento, está atenta, [...] tudo é eletrônico. E, para ser alfabetizado, tem que estar por dentro de todos esses avanços. (Pérola)

[...] fui construindo a compreensão de que alfabetizar é ensinar a descobrir e a usar as regras do código alfabético para identificar palavras, pois a alfabetização não tem limites. Na verdade, é um conjunto, que são vários os tipos de alfabetização, pois compreender o que se ler e o que se escreve para depois aprender, a partir do que se lê e escreve, é também um processo de construção de conhecimentos que se concretiza na leitura e na escrita. Eu vejo assim, [...] a gente ver que o aluno está alfabetizado, quando a gente ver que ele já faz a relação entre a letra e o som e onde ele já começa a ler e escrever [...]. A alfabetização [...] é uma transformação, uma renovação, [...] é a construção de conhecimento, onde a gente vê que a criança adquiriu vários conhecimentos, que ele sabe ler e escrever. Alfabetização é construir [...], é uma construção de conhecimento [...]. (Esmeralda)

Alfabetizado, na minha visão, é uma pessoa que sabe ler e escrever [...] e ela precisa também fazer interpretação do que ler, entender o que lê. Porém, entende-se que uma criança que sabe ler e escrever é alfabetizada. (Rubi)

Pra mim um, ser humano alfabetizado, ele precisa ser consciente dos seus direitos e dos seus deveres. Se ele conseguir fazer uma leitura e conseguir ler nas estrelinhas de um texto, pra mim, é ele é uma pessoa alfabetizada, [...]. Eu estou falando de cidadania, e quando se trata de criança de seis anos, de sete anos, se alfabetizando, eu digo que ela precisa se apropriar desse código, desses signos linguísticos e a partir daí [...] ela consegue um melhor desenvolvimento diante da alfabetização. (Ágata)

A concepção de alfabetização que tenho é a alfabetização de mundo que a criança tem que ter, tem que está inserido, você tem que está alfabetizando, letrando essa criança, tem que estar inserindo [...] e em contato com as diversas tipologias de texto, pra que ela conheça, e a partir do momento que ela está inserida nas diversas tipologias de textos, ela está inserida na leitura de mundo. [...]. (Opala)

Nos enunciados, constatamos que ser alfabetizado transcende a aquisição do código escrito: não basta apenas saber ler e escrever, é necessário acompanhar os avanços sociais se alfabetizando em várias áreas. Pérola evidencia esse aspecto ao ponderar sobre o uso das tecnologias nas atividades cotidianas, fator que acentua a relevância de ser alfabetizado nesse contexto. Para Vieira (2006), o desenvolvimento tecnológico é o fenômeno de maior impacto social e cultural, o qual implica em mudanças e funções da educação para atender as demandas da sociedade.

Compartilhando dessas ideias, Esmeralda ressalta a alfabetização como uma construção de conhecimentos, que se constituem em vários tipos. Alfabetizado é alguém que adquire diversas habilidades dentre elas fazer a relação fonema e grafema, ler, escrever, e compreendê-las. Proposições semelhantes apresenta Rubi, mesmo entendendo que, quando uma criança sabe ler e escrever, é considerada alfabetizada.

Acompanhando esse mesmo raciocínio Ágata, ao falar da leitura nas entrelinhas de um texto, da consciência dos direitos e dos deveres, sendo requisito para uma pessoa ser considerada alfabetizada evidencia uma discussão mais abrangente sobre a possibilidade para o exercício da cidadania. Cita a alfabetização em seu sentido próprio, conforme discutimos, sob os alicerces de Soares (2010), em que para ser alfabetizado a aquisição do código escrito é parte essencial nesse processo.

Trilhando nessa mesma linha, Opala, por fim, discorre sobre, a importância do contato com as diversas tipologias textuais, as quais possibilitam uma inserção no contexto social e, assim, construindo uma leitura de mundo.

Essas proposições empíricas confirmam as postulações teóricas de Freire (1994) ao entender que ser alfabetizado é conseguir fazer uma leitura de mundo, compreender o seu contexto e nele interagir através de uma relação dinâmica, vinculando linguagem e realidade, comunicação e expressão de ideias.

Mediante as concepções de alfabetização nas análises, verificamos amplos significados, que perpassam a aquisição do código escrito passando por mudanças em seu pragmatismo, de acordo com os avanços sociais de cada contexto. Esses aspectos implicam na relevância de uma educação de qualidade, entrelaçando desde as condições dignas de trabalho à estrutura física e material, perpassando pela valorização do alfabetizador com salários dignos e condições de buscar qualificação permanente.

Nesse sentido, podemos nos questionar: o que significa ser um professor alfabetizador? Que conhecimentos e habilidades são necessários para este profissional? Qual deve ser o perfil de um alfabetizador? Que formação ele deve receber? Que subsídios teóricos

e metodológicos podem ajudar a desenvolver sua prática? E tantos outros questionamentos surgem na busca de responder o porquê de tantas crianças, jovens e adultos não adquirirem as habilidades de leitura e escrita, ou seja, não serem alfabetizadas.

Dessa forma, para responder aos questionamentos mencionados, faz-se necessário e urgente dar voz aos tantos professores alfabetizadores e valorizar suas experiências, vendo-as como eixos norteadores das propostas voltadas para esses profissionais. São as professoras e os professores que em meio às dificuldades de natureza social, econômica e política, fazem do seu trabalho um ato de amor, superam os desafios e obtém êxito na prática, criam e recriam métodos, defendem teorias, fazem do seu dia a dia espaço de construir e reconstruir saberes de acordo com as emergências na aprendizagem dos alfabetizandos. Pois é o professor alfabetizador que, em seu fazer, entrelaça pessoal e profissional.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS: notas de um final sem fim

REFLEXÕES CONCLUSIVAS: notas de um final sem fim

O trabalho de garimpagem foi longo na busca em atender ao objeto de estudo. Leituras e releituras nos conduziram ao melhor caminho para a realização deste trabalho, que demandou paciência, disciplina e humildade em saber reconhecer nossas limitações, e apreender as valiosas contribuições, obtidas através do contato com uma gama de conhecimentos, oriundos de várias fontes, desde as contribuições dos teóricos às experiências vividas com nossos pares, as quais possibilitaram um aperfeiçoamento do eu pessoal e profissional.

O desenvolvimento desta pesquisa nos proporcionou momentos de intensas aprendizagens, por meio da reflexão e da busca de conhecimentos, nos quais foram construídas novas formas de pensar e de agir. As experiências aqui narradas pelas professoras alfabetizadoras, as pedras preciosas do nosso estudo, nos possibilitaram descobertas relevantes em relação à formação docente na singularidade e nas especificidades dos saberes necessários à alfabetização.

Experiências estas que trazem marcas da cultura, de valores, de princípios, de maneiras de ser e de estar na profissão, que se constituem em saberes mobilizados no cotidiano de suas práticas, sendo construídos e reconstruídos de acordo com as emergências sociais para o uso da leitura e da escrita. Experiências que revelam muito da complexa dimensão do ensino de leitura e escrita, mas também da ausência de uma formação específica alicerçada nas necessidades da prática em seus diversos contextos.

No decorrer deste estudo, foi-nos possível vislumbrar a formação das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental das escolas constituídas como *locus* da pesquisa através de um recorte, fazendo uma análise de como se constitui o desenvolvimento da trajetória formativa em serviço das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Teresina – PI. Para tanto, caracterizamos o percurso formativo e as contribuições no exercício profissional; descrevemos as práticas docentes; identificamos as concepções de alfabetização, bem como as especificidades da formação para a alfabetizadora que trabalha na educação no campo.

Alicerçados nas teorias que serviram de base para as análises nessa pesquisa, buscamos alcançar os objetivos propostos, respondendo a questão norteadora: como se constitui o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço? A partir desse questionamento, as análises evidenciaram aspectos que entrelaçam as

nuances dessa trajetória, inter cruzando a formação inicial e a formação continuada nos espaços formais, em articulação com as vivências, perpassando ao contexto da prática, aos diálogos, as trocas de experiências com seus pares como momentos de aprendizados sobre a profissão.

A narrativa das histórias de vida nos forneceu elementos importantes para fazer a análise de conteúdo, ressaltando conteúdos de grande riqueza, revelando saberes inerentes ao processo formativo dos professores alfabetizadores, como também as contribuições no exercício profissional e as demandas para uma formação alicerçada na prática. O uso dos instrumentos oportunizaram as professoras rememorar, narrar, falar de suas experiências formativas, de suas histórias de vida e, assim, fornecer elementos para a análise e a compreensão do objeto de estudo.

Constatamos que as contribuições da trajetória formativa em serviço se revestem em subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam criar e recriar maneiras de ser e de estar na profissão, mediante os desafios, para intervir na prática. O aprendizado se desvela através das trocas de experiências com seus pares evidenciando a importância de proporcionar aos alfabetizadores, formação participada, na qual seja valorizada suas experiências como fontes inerentes de conhecimento.

A pesquisa trouxe revelações importantes para fomentar e impulsionar debates em torno da temática no que se refere à formação específica para professores alfabetizadores, considerando fatores socioculturais de cada contexto, o que implica em formação orientada pelas/para necessidades da prática. A partir das análises das narrativas das interlocutoras – as pedras preciosas –, guiadas pelos objetivos da pesquisa, foi possível responder a cada um.

Em relação ao objetivo “caracterizar a trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço e as contribuições no exercício profissional”, constatamos que:

- A trajetória formativa das alfabetizadoras no contexto deste estudo teve início no Ensino Médio – Pedagógico – com uma formação técnica, contribuindo no processo metodológico que se desvela na operacionalização das atividades em sala de aula, fornecendo subsídios teóricos e práticos relevantes para a qualificação profissional;
- A formação em nível superior se constitui como complemento ao Pedagógico (nível médio), formando um liame, em que uma complementa a outra em seus aspectos teóricos e metodológicos, contribuindo de forma significativa no aprendizado sobre a profissão. Aspectos que não descarta, em hipótese alguma, a

importância e a necessidade de qualificação permanente aos professores alfabetizadores;

- A trajetória formativa das alfabetizadoras é marcada ora pelas condições econômicas, vislumbrando o meio mais acessível para adquirir trabalho em curto espaço de tempo, sendo fator preponderante para optar pela área do magistério; ora pelas mudanças sociais que implicam em maiores exigências para o exercício profissional;

- A formação das alfabetizadoras aconteceu gradativamente mediante as demandas e as necessidades da prática e também pelas exigências das instituições educativas, então pressionadas pelas discussões e debates, os quais tiveram maior ênfase com as orientações das proposições legais em especial a LDBEN – 9.394/96, trazendo a formação em nível superior como qualificação mínima para o docente atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- A prática das alfabetizadoras se reveste em aprendizado sobre a profissão, como os saberes específicos inerentes ao processo de alfabetizar são revelados nas experiências, construídos no cotidiano da sala de aula e nas vivências com os alfabetizados. A prática é revelada como espaço formativo, no qual se aprende a ser professora, em especial alfabetizadora;

- A demanda por formação específica é relevante e presente nas narrativas das alfabetizadoras, evidenciando a necessidade de aquisição de saberes específicos diante do processo de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, implicando em formação alicerçada na prática;

- Em relação à formação específica para o docente que trabalha no campo, verificamos que as alfabetizadoras tiveram uma qualificação com propostas curriculares gerais, sem considerar os fatores socioculturais, econômicos e históricos que identificam os valores e os princípios de cada povo. Observamos que esta formação deixa lacunas, desconsidera as orientações da LDBEN/96 para o processo formativo desses profissionais.

Sobre essas proposições, constatamos um aspecto que julgamos ser contraditório: as análises evidenciaram que as alfabetizadoras são unânimes em afirmar a importância de considerar na prática as experiências dos alfabetizados. Mas, por outro lado, afirmam não ser necessária uma formação voltada para a construção de saberes específicos para a alfabetização no campo.

Não houve identificação de especificidades de formação voltada para a educação no campo, na verdade, a necessidade de tal formação é que apareceu ainda que de forma velada e não evidente, mas implícita na compreensão dos dizeres das alfabetizadoras.

Então, em relação ao objetivo, “identificar as especificidades da formação de alfabetizadores para trabalhar com a alfabetização no contexto da educação do campo” não foi possível aprofundar as discussões, visto que as interlocutoras não tiveram formação específica nessa área, e, nas suas narrativas, não evidenciaram aspectos que desvelam a sua relevância, embora entendessem que a prática deve ser norteadas pelas necessidades dos alfabetizados, o que implicaria em considerar o contexto no qual está imerso.

Compreendemos que as alfabetizadoras não conhecem ou não possuem esse entendimento, talvez por falta de discussão teórica e metodológica em seu processo formativo, resultando em prazos longos na concretização de uma formação específica para cada área, tendo em vista que, se as alfabetizadoras não julgam necessário esse aprendizado na profissão, – acreditamos – elas não reivindicarão propostas nesse sentido.

As análises das narrativas evidenciaram uma distância entre o contexto real da prática dessas professoras e as proposições legais, e do conhecimento acadêmico produzido através de pesquisa, visto que as discussões teóricas desvelam essa demanda e a LDBEN/96 orienta para uma formação específica do alfabetizador que atua no campo. Constatamos a demanda por formação pautada nas condições socioeconômicas do meio em que os sujeitos estão inseridos.

Ora, o espaço urbano é diferente do campo em seus aspectos sociais e culturais, sendo necessária a formação com currículos diferenciados que contribuam na afirmação dos valores e da cultura de cada meio, na emergência das propostas de formação para as peculiaridades, fortalecendo a valorização da diversidade e pluralidade sociocultural do país. Entendemos que esta postulação será uma das vias possíveis na busca de melhorias do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

A formação de professores se reveste de suma importância como um dos requisitos básicos atrelados a fatores como valorização profissional, condições de trabalho, acesso aos diversos conhecimentos, dentre outros, para desenvolver uma educação que considere e valorize a diversidade sociocultural e a formação do ser humano para atuar em cada meio.

Mediante as postulações, entendemos ser necessária e urgente para o processo formativo dos alfabetizadores uma formação que:

- Considere a natureza específica da prática que envolve a alfabetização para a construção de saberes específicos e especializados no âmbito do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.
- Valorize as experiências dos professores alfabetizadores como fontes ricas de aprendizado, dando voz para estes narrarem suas vivências formativas, abrindo espaços nos cursos de formação para a exploração e reflexão dessas experiências, como eixos norteadores para a construção de conhecimentos sobre o saber-fazer em sala de aula;
- Aprenda a prática como *locus* de construção de saberes e aprendizado sobre a profissão, os quais são mobilizados de acordo com os desafios emergentes em seu saber-fazer no cotidiano da sala de aula;
- Proporcione aos alfabetizadores subsídios teóricos e metodológicos que condizem com a realidade de cada meio social, de natureza específica, em especial para a alfabetização no campo, respeitando os aspectos que caracterizam e diferenciam a sua cultura, considerando os fatores sociais, culturais e econômicos, criando condições de vivências concretas para os alfabetizadores conhecerem seu contexto de trabalho, no qual os alfabetizados estão imersos;
- Articula teoria e prática aproximando as discussões teóricas em torno da valorização da diversidade cultural, econômica, histórica e social que identifica cada pessoa ou grupo, apreendendo-a – essa diversidade – como valores e princípios norteadores do processo formativo dos alfabetizadores.

Diante das considerações que constituem a trajetória formativa em serviço das alfabetizadoras e das recomendações para a formação, constatamos um desenvolvimento profissional que deve estar atrelado a várias situações, desde as condições socioeconômicas às pressões sociais pelas exigências de professores com qualificação condizente com as demandas da prática em sala de aula, em respostas aos anseios da sociedade.

Essas demandas são provocadas pelas mudanças nos vários setores sociais desembocando em maiores exigências aos sujeitos para o uso das habilidades de leitura e escrita no desenvolvimento das atividades cotidianas, reforçando a necessidade de propostas formativas que considere o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, fornecendo subsídios teóricos e práticos para uma prática condizente com a realidade trabalhada.

Em relação ao objetivo, “descrever as práticas docentes de professores alfabetizadores em serviço nas relações com o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização”, as narrativas das alfabetizadoras evidenciaram elementos reveladores quanto a

aspectos inerentes ao processo de ensinar a ler e a escrever, apontando subsídios práticos que orientam na dinamização das atividades em sala de aula, bem como nos procedimentos metodológicos que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os dados revelados indicam que a prática alfabetizadora é marcada por atividades diversas envolvendo jogos com letras, sílabas, palavras, numerais e diferentes tipologias textuais. Todos esses recursos metodológicos são articulados às experiências dos alfabetizandos fomentando e proporcionando meios para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com as análises, foi possível constatar como as práticas das alfabetizadoras se desvelam no contexto da sala de aula, revelada como espaço formativo, no qual se constrói e reconstrói saberes sobre a profissão. O saber-fazer docente é orientado por princípios que perpassam os subsídios teóricos e metodológicos adquiridos na formação. Em fim, seus saberes são constantemente reconstruídos pelos desafios que emergem no cotidiano, e apreendidos nas experiências e vivências sociais, as quais têm possibilitado a cada uma desenvolver sua maneira de alfabetizar, criando seu método que entrelaça o eu pessoal e o eu profissional.

Em resposta a esse objetivo constatamos que são descritas como:

- Práticas plurais, variadas e diversificadas, tendo como um dos princípios norteadores a valorização das experiências dos alfabetizandos, reveladas como subsídios que orientam, definem e redefinem o saber-fazer dos alfabetizadores em sala de aula, sendo consideradas como as práticas que melhor alfabetizam porque possibilitam a interação dos alfabetizandos com o conhecimento em suas várias nuances;
- Práticas em que os alfabetizandos são considerados sujeito histórico, social e cultural, que possui conhecimento adquirido em suas experiências e, ao mesmo tempo, constrói e reconstrói os seus saberes, que se revestem de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, sendo considerado como princípio norteador do saber-fazer do alfabetizador;
- Práticas em que é evidenciado o lúdico no uso de material concreto com vários jogos como recursos imprescindíveis nas atividades por proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem, tendo em vista objetivos propostos para a alfabetização na apreensão e desenvolvimento das habilidades de leitura e a escrita;
- Práticas em que são mobilizados saberes específicos e especializados construídos na formação, nas vivências experienciadas no cotidiano do exercício

profissional, e sendo aprimorados – os saberes – mediante os desafios em sala de aula, de acordo com as necessidades dos alfabetizados, aspectos que possibilitam a cada alfabetizadora criar e recriar maneiras de ser e desenvolver suas práticas;

- Práticas em que o uso de texto nas diversas tipologias se revela como suporte principal das atividades, por aproximar os alfabetizados do contexto da escrita e por desenvolver o gosto pela leitura. São práticas orientadas a partir de um texto, como ponto de partida para explorar os elementos que o compõe como: as letras, as sílabas, as palavras, a relação fonema/grafema, a escrita, a leitura e a compreensão da estrutura característica de cada tipologia textual;
- Práticas que exploram das partes para o todo: dos elementos menores, como as letras, as sílabas e as palavras, para, em seguida, construir e produzir o texto, de forma a levar os alfabetizados a refletir e conhecer os elementos gráficos e fonêmicos que compõe o sistema da escrita.

Verificamos um misto na prática das alfabetizadoras, entrelaçando vários aspectos metodológicos, em especial, as técnicas para operacionalizar uma aula, interligando os métodos tradicionais com base metodológica na aquisição do código escrito à metodologias que possibilitam o desenvolvimento da linguagem escrita no estímulo ao pensamento crítico e reflexivo dos alfabetizados na construção da aprendizagem.

Constatamos que os saberes mobilizados na prática das alfabetizadoras advêm não somente de suas experiências, mas também da sua trajetória formativa, evidenciando a natureza específica do saber-fazer docente no âmbito da alfabetização. As alfabetizadoras em suas narrativas descrevem com riqueza de detalhes como são desenvolvidas as práticas docentes. Detalhes que desvelam o eu pessoal e o eu profissional de cada uma, através da forma de conduzir e mobilizar os saberes em sala de aula, evidenciando um saber individualizado, específico e especializado construído a cada dia através do exercício profissional.

Sobre esses saberes, entendemos estarem entrelaçados às concepções de alfabetização e de mundo que cada um tem. Não são estáticos, evoluem de acordo com novas aprendizagens, tanto em nível teórico quanto metodológico, possibilitando definir e direcionar a prática em sala de aula. As ações são orientadas por princípios que são adquiridos e construídos no percurso da formação em articulação com as experiências.

Partindo desses pressupostos, em resposta ao objetivo “identificar as concepções de alfabetização construídas pelos alfabetizadores na trajetória formativa”, através das narrativas, foi-nos possível enumerar diversas nuances da alfabetização, constituindo-se desde a

aquisição e desenvolvimento do código escrito a uma construção sociocultural, tendo seu pragmatismo norteado pelos valores e princípios de cada meio, em que a formação do ser humano deve ser orientada de acordo com o desenvolvimento social, cultural e econômico, num processo contínuo.

As análises dos dados revelam as concepções das alfabetizadoras em relação à alfabetização, enumerando fatores que perpassam o ato de ler e escrever, implicando em habilidades diversas diante das exigências sociais para o uso da leitura e da escrita, e com amplos significados, ou seja, vários tipos de alfabetização. Dessa forma, a alfabetização:

- é um processo amplo que implica em várias habilidades, desde a aquisição do código escrito a relação fonema-grafema às competências de interpretação e compreensão da mensagem, um desenvolvimento para uma aprendizagem contínua;
- constitui-se como base do processo escolar para a construção do conhecimento, sendo uma aprendizagem essencial para dar continuidade aos estudos, e requisito fundamental para obter êxito nos níveis posteriores;
- efetiva-se com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em atividades sociais, em que faz uso das funções sociais nas práticas do cotidiano, que exigem o ato de ler e escrever. É revelada como uma conquista do conhecimento, no qual os alfabetizados são considerados sujeito histórico capaz de construir e reconstruir seu aprendizado;
- se desvela como uma construção sociocultural de natureza contínua, evoluindo conforme o desenvolvimento da sociedade para atender as emergências de cada meio, devendo considerar os valores sociais que identificam a cultura de um povo. É constituída como um objeto cultural apreendido através das relações sociais;
- plena ou ser alfabetizado consiste em adquirir várias habilidades envolvidas na leitura e na escrita e fazer uso delas, mediante as exigências sociais, mas também compreender o contexto e nele agir e interagir articulando a linguagem, em suas várias manifestações, e a realidade.

As concepções de alfabetização entrelaçam a aquisição das habilidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação no desenvolvimento de práticas sociais, apreendendo os avanços econômicos, tecnológicos, sociais, políticos e culturais de cada meio, que orientam a formação do ser humano e a sua função e atuação em cada contexto. Aspectos que interferem diretamente na prática e na formação de professores alfabetizadores, implicando em maiores exigências para a qualificação profissional.

É importante ressaltar que as propostas, tanto em nível de formação inicial quanto continuada, caracterizando uma trajetória formativa, devem tomar como eixo norteador as mudanças sociais e culturais articuladas às emergências da prática de professores alfabetizadores, relacionando-a com a teoria, pautando-se na necessidade de construir saberes específicos e na valorização das experiências docentes no contexto da sala de aula, bem como na afirmação da pluralidade cultural que identifica os valores e os princípios de cada contexto social.

Uma formação participativa que assegure espaços de trocas de experiência, no qual os alfabetizadores tenham momentos de relatar, narrar suas histórias de vida que trazem revelações sobre o processo formativo, evidenciando os desafios enfrentados, as conquistas e as vitórias alcançadas, as quais revelam saberes teóricos e metodológicos adquiridos, através de suas experiências que apenas o tempo é capaz de enumerar e que nenhuma formação contempla.

A educação é a porta de acesso ao ser humano para o conhecimento e, nela, a alfabetização como processo cognitivo mutável, se constitui em alicerce para construirmos e reconstruirmos esse conhecimento. A interação com o mundo da leitura e da escrita traz maiores possibilidades de agir, interagir e interferir sobre a realidade, nos proporcionando oportunidades de desenvolver com autonomia as práticas sociais que exigem as habilidades e competências para os atos de ler e de escrever.

Nesse contexto, encontramos, ancorada, a formação de professores alfabetizadores, no desvelar da sua prática, mobilizando os seus saberes, construindo e reconstruindo maneiras de ser entrelaçando o pessoal e o profissional, o emocional e o racional. Aspectos que trazem em seu trabalho um diferencial de suma importância no âmbito educativo: professores que fazem da sua prática espaço, no qual se criam e recriam saberes, métodos e técnicas de ensinar, revestidos em aprendizado contínuo sobre a profissão.

Esse foi o nosso foco: a análise do desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço. E, mediante a relevância dessa temática e dos desafios emergentes na prática, verificamos estar longe de se esgotarem as discussões teóricas e metodológicas, cuja continuidade de pesquisas deve impulsionar os debates em torno da temática, vislumbrando novas alternativas para a formação de alfabetizadores com saberes específicos, em consideração aos valores culturais que identificam o contexto do espaço urbano e do campo.

Essa joia – dissertação – foi lapidada. A mão pede descanso, mas o trabalho continua já que persiste a necessidade na garimpagem de buscar novas pedras, ainda em estado natural,

para serem transformadas em preciosidades. As pesquisas com as histórias de vida possibilitam essa transformação: cada experiência narrada é um minério e quando lapidado se transforma em pedra preciosa, o conhecimento.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. Atribuindo significados à rotina escolar: a criatividade no desempenho de alunos e professores. In: GUARNIERI, M. R.; (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave**. 2. ed. Campinas, SP: autores associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.
- ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARRUDA, E. E.; BRITO, S. H. A.. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. IN: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: São Paulo. SP: autores associados, 2009. p. 23-62.
- AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Org.) **Formação de professores: possibilidades do impossível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E.; (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife; Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2009.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 3. ed. Vozes, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1999.
- BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Pinhais: Melo, 2008.
- BRAGANÇA, I. F. S. Histórias de vida e formação de professores: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUSA, E. C. MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPEJ, 2008. p. 65-88.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [HTTP://www.presidência.gov/03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov/03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de junho de 2010.
- _____. CNE/CEB. Resolução CEB n. 1, 2002. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** Brasília, DF, 03 de abril de 2002. Disponível em [HTTP://www.presidência.gov/03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov/03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 de junho de 2010.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Disponível em <http://portal-mec.gov.br/index.php?option=Acesso> em 12 de outubro de 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizado: revelando as exigências e os desafios. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. **A pesquisa mediação de práticas sócio-educativa – livro de resumo**. Teresina: Ed. UFPI, 2006. p. 01-10. v. 1.

_____. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional, In: MENDES SOBRINHO, A. C. **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: Ed. UFPI, 2007. p. 47-62.

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 44/4, p. 1-8, nov. 2007.

BORGES, R. C. M. B. O Professor reflexivo como medidor do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.

CAGLIARI, L. C. Pensamento e Ação no Magistério: **Alfabetização e lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, M. A. F.; MEDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, M.. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CARVALHO, R. A. de, MEDEIROS, E. C. Formação de professores de educação do campo: desafios e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a pesquisa educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.

DIAS, A. I.; FURTADO, E. D. P.; BRANDÃO, M. L. P. (Orgs.). **Terra e Pedagogia: práticas educativas e organizativas no campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DUARTE, N. O professor e o erro no processo de alfabetização. In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio de Abreu, 2007. p. 221-242.

ENRICONE, D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPURS, 2004.

FERRAROTTI, F.. Sobre a autonomia do método biográfico In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

_____. **Reflexões sobre a escrita**: 24. ed. atual. Tradução de Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2001.

FINGER, M. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In. NÓVOA; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 119-142.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v.11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATÉ, J. P. **Educar para o sentido da escrita**, Braw-SP: Ed. USC, 2001.

GATTI, A. B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

GOODSON, I. F.; Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In. NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

GRILLO, M.. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. IPURS, 2004. p. 73-90.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO DE ABREU – INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2010.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2006.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MENDES SOBRINHO J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: Ed. UFPI, 2007.

MOL, J. **Alfabetização possível: reiventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da universidade de Brasília. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 369-388.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

_____. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUCCI, E. P. D. Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor! In: LEITE, S. A. da. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 4. ed. Campinas – SP: Komedi, 2008.

NUNES, C. **Ensino Normal: Formação de professores** Rio de Janeiro: DP &A, 2002.

PERRENOUD, P.. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERISSÉ, G.. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação de professores como profissional reflexivo In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.77-92.

PEREZ, C. L. V.. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PEREZ, C. L. V.; SAMPAIO, C. S. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 45-82.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POIRIER, J.; VALLADON, C.; RAYBAUT, S. P. **Histórias de vida: teoria e prática**. São Paulo: Celta, 1995.

REY, F. G.. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M. I. A. (Org.). **Anais. Educação do campo: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte, 2010, p. 365-506.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 47-64.

SCHOLZE, L.; ROSING, T. M. H. (Org.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua a formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-92.

SILVA, R. de C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave**. 2. ed. Campinas, SP: autores associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EDUNEB, 2006.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. MIGNOT, A. C. V. (Org.). PACHECO, D. C. *et al.* **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

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

TAVARES, M. T. G. O jogo do (des)conhecimento na escola – caminhando entre a suspeita e a submissão. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 147-161.

VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2006. p.13-46.

WERNECK, R. Y. M. Isso e aquilo – a formação do professor. In: GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 221-233.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Perfil Identitário do Professor Alfabetizador

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário Perfil Identitário do Professor Alfabetizador

DADOS PESSOAIS:

Nome completo _____ Sexo ()M ()F

Idade: () entre 20 e 30 () entre 31 e 40 () entre 41 e 50 () acima de 50

Endereço residencial

Rua _____

Nº _____ bairro _____

Cidade _____ Estado _____ CEP _____

Contatos

Telefone: residencial: _____ celular _____ trabalho _____ Email _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Médio

Curso _____ () Cursando () Concluído

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Curso _____ () Cursando () concluída

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Nível superior

Curso _____ () Cursando () concluído

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Curso _____ () Cursando () concluída

Instituição _____

Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIFICAR

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

Área _____ Curso _____

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso : () presencial () semi-presencial () à distância

Área _____ Curso _____

Instituição _____ Início _____ término _____ duração _____

Modalidade do curso: () presencial () semi-presencial () à distância

Que outros cursos de formação continuada você fez ou faz na área de alfabetização durante os cinco últimos anos? E qual a carga horária?

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

() setor público () setor privado Área de atuação _____

Acesso ao trabalho () Concurso público/efetivo () Estatutário () Terceirizado

() Contrato temporário. Outros Especificar _____

Tempo de serviço: () Entre 01 e 05 anos () Entre 10 e 15 anos () Entre 05 e 10 anos

Acima de 15 anos

Local de trabalho _____ Instituição _____

Nível de atuação _____

Horário de funcionamento _____ Endereço _____

Telefone _____ Email _____ Jornada de trabalho: () 20h () 40h

Horário de trabalho: () manhã () tarde () noite

Desenvolve outra atividade profissional? () sim () não

Local _____ Área de atuação _____

No exercício da sua atuação como professor (a) alfabetizador (a), enumere algumas das atividades que você desenvolve e considera importante para o processo de alfabetização?

Na sua atuação profissional, quais são as dificuldades que encontra para desenvolver suas atividades no processo de alfabetização?

Qual a sua concepção de alfabetização?

Obrigada pela sua colaboração
Teresina (PI) ____/____/2010

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Orientadora

Maria Lemos da Costa
Mestranda

APÊNDICE B - Roteiro para Elaboração do Memorial de Formação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para Elaboração do Memorial de Formação

Caro professor:

Com a finalidade de construirmos dados necessários para a nossa pesquisa, intitulada Formação de Professores Alfabetizadores: a trajetória formativa no exercício profissional, solicitamos sua colaboração no sentido de elaborar um memorial sobre sua trajetória formativa no exercício profissional, contribuindo dessa forma com as narrativas das histórias de vida profissional, objetivando registrar uma síntese desta destacando as contribuições na sua formação e no desenvolvimento profissional de suas práticas no processo de alfabetização no tocante ao ensino e aprendizagem, desvelando as mudanças significativas que ocorreram na sua prática docente, sua formação e vivência na construção dos seus conhecimentos profissionais.

Ressaltamos que as informações produzidas neste memorial de formação através das narrativas de suas histórias de vida profissional servirão de subsídios para procedermos nossa investigação sobre o desenvolvimento da trajetória formativa no exercício profissional dos professores alfabetizadores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de poder contribuir com as discussões sobre os processos formativos e sobre as práticas dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Teresina-PI. Vale lembrar que a sua participação é livre e sua identidade terá absoluto sigilo, haja vista que, ao analisarmos as narrativas estaremos utilizando nomes fictícios para cada interlocutora desta pesquisa.

Como forma de auxiliar na produção deste memorial, elaboramos um roteiro, enfatizando que o objetivo do mesmo é facilitar e situar o contexto da sua escrita e também, auxiliar no momento da análise. Por esse motivo, sugerimos esse roteiro com alguns tópicos como uma orientação norteadora na escrita deste memorial, ressaltando que você é livre para acrescentar ou retirar algum item que julgue necessário.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização desta pesquisa.

Maria Lemos da Costa
Mestranda

Carmen Lucia de Oliveira Cabral
Pr^a. Dr^a. Orientadora

Roteiro Norteador para Elaboração de Memorial

1. Identificação:

1.1 Nome completo _____

1.2 Nome fictício _____

1.3 Idade _____ 1. 4 Formação profissional _____

1.5 Tempo de docência _____

2. Trajetória da Formação:

- Escolha pelo curso
- Formação em Nível Médio
- Formação em Nível Superior
- Disciplina específica na área de alfabetização na graduação
- Pós – graduação (especialização)
- Formação no exercício da prática
- Outros cursos de formação continuada de curta duração ou capacitações na área de alfabetização
- Contribuições da formação na prática

3. Trajetória Profissional como professora alfabetizadora

- Ingresso
- Expectativa
- Experiências marcantes
- Concepções de alfabetização

4. Prática Docente:

- Práticas alfabetizadoras que contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita
- Aspectos importantes da formação que motivaram mudanças na prática como alfabetizadora
- Contribuições da formação na prática como alfabetizadora
- Concepções de prática de alfabetização

APÊNDICE C - Roteiro para Entrevista Autobiográfica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Roteiro para Entrevista Autobiográfica

Caro (a) Professor (a):

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre a trajetória formativa do professor alfabetizador, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder uma entrevista autobiográfica. Vale lembrar que as informações produzidas servirão de subsídios para a realização da nossa pesquisa intitulada Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa no exercício profissional, com o objetivo de fazer uma análise e produzir conhecimento, bem como contribuir fomentando as discussões sobre a formação de alfabetizadores e suas práticas.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo.

Maria Lemos da Costa
Mestranda

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Pr^a. Dr^a. Orientadora

Questões sobre a Trajetória Formativa

01-Como transcorreu a sua trajetória formativa desde o período do Ensino Médio com habilitação para o exercício do magistério – Pedagógico até a graduação? E quais foram as contribuições teóricas e metodológicas para a formação profissional?

02-Quais foram as experiências formativas relevantes no decorrer da graduação que contribuíram para sua atuação profissional como professora alfabetizadora? Que aprendizagens profissionais foram adquiridas nessa etapa da sua trajetória formativa?

03-Como a sua trajetória formativa contribuiu para a formação profissional como professora alfabetizadora no desenvolvimento das práticas na alfabetização no tocante ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita?

04-Que contribuições os cursos de capacitação de curta duração e ou formação continuada legaram a sua trajetória formativa no contexto da alfabetização? Enumere alguns destes cursos que participou nos últimos cinco anos.

05- Ao longo de sua experiência profissional como alfabetizadora, que investimentos você tem feito em seu processo formativo?

06- Que fatores motivaram / motivam seus investimentos em formação profissional na área da alfabetização no tocante ao ensino da leitura e da escrita?

07- Disserte sobre a importância das trocas de experiências (tanto nos espaços específicos de formação quanto nos diálogos informais) no processo formativo do alfabetizador.

08- Em sua trajetória formativa teve uma formação específica para trabalhar como professora alfabetizadora com crianças que residem no campo (espaço compreendido como meio rural)?

Questões sobre a Prática Profissional como Professor Alfabetizador

01-O que contribuiu ou levou a você ingressar na educação como professora alfabetizadora e como se deu esse ingresso? Comente quais eram as suas expectativas quando desse ingresso como professora de alfabetização?

02-Descreva algumas práticas alfabetizadoras que na sua visão contribuíram para o desenvolvimento da leitura e da escrita desenvolvidas no cotidiano do seu exercício profissional?

03-Quais são os aspectos importantes da sua formação que motivaram mudanças na prática profissional como professora alfabetizadora?

04-Quais são os impactos ou as contribuições da formação no exercício profissional no desenvolvimento da sua prática pedagógica como professora alfabetizadora?

05-Quais as experiências marcantes que contribuíram para sua trajetória de formação profissional como alfabetizadora no decorrer da sua prática?

06-A prática profissional contribui para o processo formativo do alfabetizador? É possível aprender a ser professora alfabetizadora com o exercício da prática pedagógica em sala de aula?

07- Em que a prática pedagógica do professor alfabetizador se difere das demais profissionais? Qual sua natureza específica no processo de ensino e aprendizagem?

08- A prática do alfabetizador deve considerar as especificidades do meio sociocultural em que os alfabetizados estão inseridos?

Questões sobre as Concepções de Alfabetização

01- Qual a concepção de alfabetização que você construiu ao longo da sua trajetória formativa?

02- No contexto da sua trajetória formativa o que é ser uma professora alfabetizadora?

03- Que conhecimentos são necessários para um professor tornar-se um alfabetizador?

04- O que é para você um ser humano alfabetizado? Que habilidades devem desenvolver para realizar atividades do cotidiano que exigem o domínio da leitura e da escrita?

APÊNDICE D - Termo de Confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Formação de Professores Alfabetizadores: a trajetória formativa no exercício profissional

Pesquisador responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: 0863237-1214/32155820

Local da coleta de dados: Escola Municipal Santa Teresa

Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo

Escola Municipal Deoclécio Carvalho

Escola municipal Joca Vieira

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através do método autobiográfico focalizando as narrativas das autobiografias no tocante a trajetória formativa, os instrumentos são: questionário perfil, memorial de formação, entrevista semiestruturada e corpus documental das escolas municipais de Teresina-PI. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano e seis meses sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de 2010.

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº 13659677515
Pesquisadora responsável

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Formação de Professores Alfabetizadores: a trajetória formativa no exercício profissional

Pesquisador responsável: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Pesquisadora participante: Maria Lemos da Costa

Telefone para contato: 0863237-1214/32155820

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) de uma pesquisa em educação sobre a formação de professores alfabetizadores. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. O objetivo desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores no exercício profissional, e sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, respondendo as perguntas para construção do perfil profissional, construindo memorial e participar de entrevistas semiestruturadas que serão gravadas, as mesmas são de caráter autobiográfico sobre as narrativas das suas histórias de vida profissional, sobretudo nos aspectos formativos que servirá para posterior análise e interpretação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico. Esta pesquisa trará um recorte sobre a temática e que, impulsionará fomentando assim as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológica para a prática dos profissionais da área. Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa - **Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa no exercício profissional**, como interlocutor(a) desta pesquisa, respondendo questionários, construindo memorial de formação e participando de entrevistas semiestruturada de caráter autobiográfico sobre as narrativas da sua história de vida profissional, sobretudo nos aspectos formativos. Eu discutir com a Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Teresina, ____ de _____ de 2010

Assinatura do interlocutor na pesquisa

Pesquisador responsável

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2010

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares _____

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www

APÊNDICE F - Carta de Encaminhamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Carta de Encaminhamento

Teresina, ____/____/2010

Ilmo Sr.
Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: a trajetória formativa no exercício profissional”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº- 13659677515

Instituição: Universidade Federal do Piauí
Área: Mestrado em Educação
Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela –Ininga-
Fone0(xx)8632371214/32155820
CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br

APÊNDICE G - Declarações do(s) Pesquisador(es)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Declarações do(s) Pesquisador(es)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - Prof^a Dr^a orientadora e a Mestranda Maria Lemos da Costa, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada :FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:a trajetória formativa no exercício profissional, declaro (amos) que:

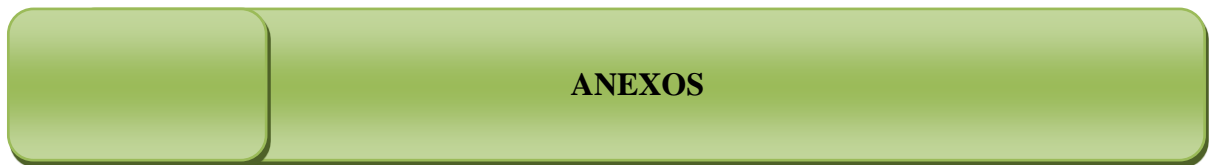
- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Carmen Lúcia de Oliveira Cabral** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.
-

Teresina, _____ de _____ de 2010

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
CPF nº- 13659677515
Pesquisadora

Maria Lemos da Costa
CPF nº- 47433361391
Mestranda



ANEXO A- Autorização do Secretário para Realização da Pesquisa

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT
Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

Ofício nº 1487/2010/GAB/SEMEC

Teresina, 08 de setembro de 2010

Prezada Senhora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Ofício nº 59/2009-PPGED, de 13/08/2010, estamos autorizando a realização da Pesquisa *“Formação de Professores Alfabetizadores: A Trajetória Formativa no Exercício Profissional”*, nas escolas públicas municipais abaixo discriminadas:

- . E.M. Santa Teresa;
- . E.M. N. Senhora do Amparo;
- . E.M. Deoclécio Carvalho;
- . E.M. Joca Vieira.

Atenciosamente,


José Ribamar Torres Rodrigues
Secretário - SEMEC

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Sub-Coordenadora do PPGEd - DCE - UFPJ

Universidade Federal do Piauí

NESTA

ANEXO B - Autorização do Diretor(a) da Escola Alfa

ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL JOCA VIEIRA – 44500 / 3215 7644

Ofício nº 083/2010.


Teresina, 04 de Outubro de 2010.

IImª Srª,



Em atendimento a solicitação de Vossa Senhoria, estamos autorizando a realização da pesquisa “*Formação de Professores Alfabetizadores: A trajetória Formativa no Exercício Profissional*”, na Escola Municipal Joca Vieira..

Atenciosamente,


Francisco Ivan Assis de Araújo
Diretor
Diretor AT/PI/SEMEC 0050/2010
Escola Municipal Joca Vieira

IImª Srª,
Profª. Drª. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral
Sub – Coordenadora do PPGED – CCE – UFPI
Universidade Federal do Piauí
Nesta.

ANEXO C - Autorização do Diretor(a) da Escola Beta

Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Teresina
Secretaria Municipal Educação/ Semec
Escola Municipal Santa Teresa
Ofício nº 135 Santa Teresa (TE) 17 de Setembro de 2011

Ilma Sr^a.

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Em atendimento a solicitação de Vossa Senhora, formalizando através do ofício nº 1487/2010/GAB/SEMEC, que a professora Maria Lemos da Costa, acadêmica da 18^a turma do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, está neste estabelecimento de ensino para pesquisar sobre a formação de professores Alfabetizadores.

Atenciosamente,

Anátércia Campos de Sousa
Diretora Adjunta ATP/SEMEC 064/2010
Escola Municipal Santa Teresa

ANEXO D - Autorização do Diretor(a) da Escola Gama

Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Teresina
Secretaria Municipal de Educação/ Semec
Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo
Ofício n° 51 Lagoa de Dentro(TE) 17 de setembro de 2010



Ilma Sr^a.
Prof^a. Dr^a. Camen Lúcia de Oliveira Cabral

Em atendimento a solicitação de Vossa Senhoria, formalizando através do ofício n° 1487/2010/GAB/SEMEC, que a professora Maria Lemos da Costa, acadêmica da 18^a turma do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, está neste estabelecimento de ensino para pesquisar sobre a formação de professores Alfabetizadores.

Atenciosamente,

Germana Rodrigues de Paz

Germana Rodrigues de Paz
Diretora ATP SEMEC N: 0059/2009
E. M. Nossa Senhora do Amparo

ANEXO E - Autorização do Diretor(a) da Escola Delta

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL DEOCLÉCIO CARVALHO
EIXO: ESTACA ZERO
CÓDIGO:44505

OFICIO Nº 62/2010

COROATÁ, 13.09.2010

Ilma. Senhora,

01048242 / 0001 - 18

CONS. ESC. DA E. M. DEOCLÉCIO CARVALHO

Loc. Coroatá - Estaca Zero

CEP 64 045 - 000

Teresina - PI

Em atendimento a solicitação de Vossa Senhoria estamos autorizando a realização da pesquisa “Formação de Professores Alfabetizadores: *A trajetória Formativa no Exercício Profissional*”, nesta referida Instituição de Ensino


Maria da Cruz Ribeiro Arrais
Diretora - ATP/SEMEC 0188/2010
Esc. Mun. Deoclécio Carvalho

Ilma. Senhora Professora Pesquisadora
Profa. Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral
Sub – Coordenadora do PPGED – CCE – UFPI
Universidade Federal do Piauí
NESTA

Escola Municipal Deoclécio Carvalho, localizada na PI – 113, povoado Coroatá, TEL.3222 – 1243
Zona Rural, Leste, Teresina - PI

