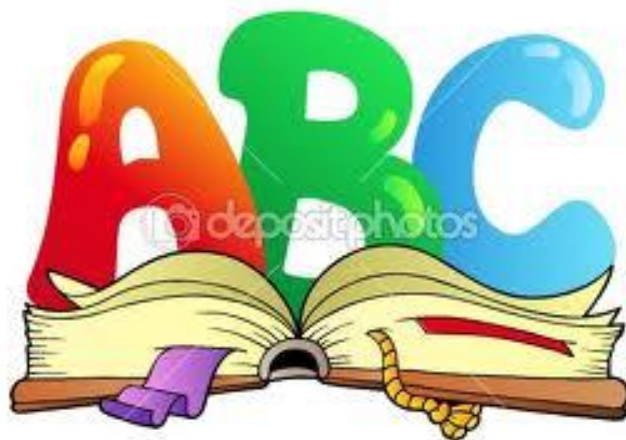


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ - REITORIA DE ENSINO PESQUISA E GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Liliana Monteiro Carcará

PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO



TERESINA / PIAUÍ
2014

LILIANA MONTEIRO CARCARÁ

PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

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

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

TERESINA - PI
2014

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

C265p Carcará, Liliana Monteiro
Prática docente no ciclo de alfabetização [manuscrito] /
Liliana Monteiro Carcará. – 2014.
196 f.

Cópia de computador (printout)
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE), Universidade Federal do Piauí, 2014.
“Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes”

1. Prática Docente. 2. Ciclo de Alfabetização. 3. Prática
Reflexiva. I. Título.

CDD 372.241

LILIANA MONTEIRO CARCARÁ

PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

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

Data da defesa: Teresina, 11 de agosto de 2014

BANCA EXAMINADORA


Profª Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI)
Orientadora


Profª Drª Ana Maria Iório Dias (UFCE e UECE)
Examinadora Externa


Profª Drª. Antonia Edna Brito (UFPI)
Examinadora Interna

Canção Para os Fonemas da Alegria

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti- Jo-lo, por exemplo

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelações de girassóis gerando
círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar ~ e de ajudar

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão o que reina agora é um
homem diferente que acaba de nascer:

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo o fel espesso não resista
a quarenta horas de total ternura.

canção de amor geral eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu ler.

Santiago do Chile verão de 1964.

MELLO, Thiago de. *Faz Escuro Mas eu Canto*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965).

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Agradeço a oportunidade que tive de chegar aonde cheguei. Muitas pessoas têm essa capacidade, mas não têm essa oportunidade. Ele a deu para mim. Sei que não posso desperdiçá-la (Ayrton Senna).

Ao meu marido e filhos,

Agradeço o incentivo, o apoio incondicional, as vibrações positivas, a amizade e o amor. Dedico a vocês o meu amor eterno!

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, familiares...

Pelo carinho e a felicidade de comungarmos essa existência. Amo vocês!

À minha orientadora, por ser Bárbara!

Palavras de gratidão são ditas através de gestos. Meu eterno agradecimento pelo conhecimento, amizade e pelas transformações que os teus ensinamentos operaram em minha vida profissional e pessoal. Que Deus a ilumine sempre! Obrigada!

Aos professores,

Antonia Edna Brito, Carmem Lúcia Cabral, Glória Lima, Amparo Ferro, José Augusto Mendes, Glória Moura e Luiz Carlos Sales.

Existem pessoas que tornam nossa caminhada mais significativa.... Pelo carinho.... Pela companhia... Pelo apoio....Pelo conhecimento... E por que nos tornaram melhores... Muito obrigada!

Agradeço especialmente às professoras Ana Iório, Bárbara Maria, Antonia Edna e Carmem Lúcia a especial gentileza de participarem da minha banca de defesa.

Companheiros de Curso,

É bom saber que temos amigos em quem podemos confiar. Pessoas que nos apoiam e nos acolhem com tanto carinho. Sou grata a Deus por ter conhecido tantas pessoas boas, de coração aberto e firme. Quero agradecer a vocês por tudo.

Em especial, por estarem ao meu lado sempre. Antonia Melo, Joimara, Francisca Cunha, Patrícia, Conceição, Silvânia, Rejânia e Léia. Meu eterno agradecimento.

Aos amigos,

Márcia Jardim, Mauro Carcará, Maria Carcará, Maria do Socorro Santana, Cleide Arrais, Dr. Leandro Lages, Empresa F. Cardoso e Roosevelt Vieira.

Mesmo que a palavra 'obrigado' signifique tanto, não expressará por inteiro o quanto o gesto atencioso e delicado de vocês foi importante para mim.

Aos amigos Gildete e Gomes (in memoriam), pois mesmo na eternidade continuam vibrando por mim.

Às minhas interlocutoras,

Muito obrigada. Sem vocês nada teria sido possível. Grande beijo!

RESUMO

A educação em contextos de mudança, se (re)configura procurando se alinhar as exigências de uma sociedade global e, nessa perspectiva, as universidades assumem a responsabilidade de re-estruturarem os cursos de formação de professores, revendo métodos e concepções formativas a fim de que o exercício do magistério seja orientado, segundo uma visão crítica de prática profissional. Nessa perspectiva, decidiu-se realizar uma pesquisa sobre a Prática docente no ciclo de alfabetização, tendo em vista a promoção de um aprofundamento teórico sobre a temática junto aos professores alfabetizadores, bem como suscitar o debate sobre as formas como vêm sendo conduzidas as práticas docentes, os processos de aprendizagem, e os métodos adotados para o desenvolvimento da ação docente alfabetizadora. A pesquisa é de natureza qualitativa narrativa e tem por questão problema o seguinte questionamento: Como ocorre à prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. Delineamos como objetivo geral Investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. E, como objetivos específicos, caracterizar a prática docente no ciclo de alfabetização na visão dos professores; identificar os fundamentos teórico-metodológicos da prática docente no ciclo de alfabetização; assim como descrever os níveis de reflexão produzidos na prática docente no ciclo de alfabetização, identificados nos discursos dos docentes. Entende-se que o campo educacional exige sempre a realização de processos investigativos, em colaboração com os profissionais de educação, tendo em vista (re)elaborar conhecimentos e encontrar alternativas para as situações problemáticas surgidas no decorrer das atividades educativas. Espera-se, com o desenvolvimento da pesquisa, contribuir para despertar uma atitude crítico-reflexiva sobre a prática docente das professoras alfabetizadoras e, conseqüentemente, a melhoria de suas atividades educativas, considerando as oportunidades formativas e (auto)formativas proporcionadas pela pesquisa. As reflexões teórico-metodológicas sobre a prática docente se apoiam nas contribuições de Imbernón (2012), Sousa (2009), Garcia (2008). À prática docente alfabetizadora utilizou-se Ferreiro; Teberosky (1999), Kramer (2006), Cagliari (2009) e Brito (2006). Quanto à prática reflexiva, a opção foi por John Dewey (2007), Schön (2000), Zeichner (1993). Orientam o desenvolvimento metodológico da pesquisa Conelly e Clandinin (2010), Bogdan; Biklen (1994), Bertaux (2010), Poirier (1999) Warschauer (2003). Os sujeitos da pesquisa são seis professoras alfabetizadoras, pertencentes a três escolas da rede municipal de ensino de Barras-PI. Foram eleitas como técnicas de produção de dados o diário da prática e as rodas de conversa, por permitirem uma coleta de dados, por meio das narrativas como possibilidade de compreensão da subjetividade das professoras e provocação de revisitação às reminiscências, através de conexões entre o presente e o passado, oportunizando as partícipes da pesquisa reflexões sobre o ser professor e o fazer alfabetizador, principalmente no que se refere às dificuldades, aos conflitos, às descobertas e aos aprendizados no processo de tornar-se alfabetizador. Certificou-se que a prática docente das professoras no ciclo de alfabetização, apóia-se nos conhecimentos adquiridos na formação inicial e contínua e nos conhecimentos experienciais. As professoras concluem a formação inicial com base teórica desejável no que se refere à alfabetização e ao letramento. Uma parte das professoras começa se distanciar do pensar reprodutor e desenvolvem suas atividades com autonomia, outras têm as suas práticas orientadas a partir da racionalidade técnica.

Palavra-chave: Prática Docente. Ciclo de Alfabetização. Prática Reflexiva.

ABSTRACT

Education in the contexts of change is (re)configuring itself in an effort to reach an alignment with the demands of global society. In this process, universities take the responsibility of restructuring training courses aimed at teachers, reviewing training methods and concepts so that the practice of teaching is oriented in accordance with a critical view of the professional practices. From this perspective, it was decided that a research on literacy teaching practice should be conducted, in order to provide literacy teachers with a deep theoretical insight into the subject, and to bring about discussions on how teaching practices, learning routines, and methods for the development of literacy teaching have been conducted. The research has a qualitative/narrative nature and is oriented towards the proposed problem/question, like it happens to literacy teaching practices from the perspective of the production of a reflexive practice, and as specific objectives: characterize literacy teaching practice cycle in the view of teachers; identify the theoretical and methodological foundations of literacy teaching practice; describe the levels of reflection produced in literacy teaching practice, identified in the discourses of teachers. It is understood that the educational effort always requires the occurrence of investigative routines, in collaboration with education professionals in order to (re)develop knowledge and find alternatives for problematic situations that arise in the course of educational activities. We hope that the development of this research will contribute to the awakening of a critical and reflexive attitude on the practice of literacy teaching, with the consequent improvement of educational activities, given the (self)training opportunities provided by the research. The theoretical and methodological reflections on teaching practice rely on the contributions of Imbernon (2012), Sousa (2009), Garcia (2008), Formosinho (2009). For literacy teaching practice, we consulted the works of Smith; Teberosky (1999), Kramer (2006), Cagliari (2009) and Brito (2006). As for reflexive practice, the options were for John Dewey (2007), Schön (2000), Zeichner (1993). The methodological development of the research was guided by Connelly and Clandinin (2010), Bogdan; Biklen (1994), Bertaux (2010), Poirier (1999) Warschauer (2003). The research subjects are six female literacy teachers belonging to three municipal schools in Barras - PI. As technique for the production of data, we elected the diary of practices and round table conversations for allowing collection of data from narratives as a possibility to understand the subjectivity of the teachers and to revisit their reminiscences, through connections between present and past, providing opportunities for them to reflect on the meanings of being a teacher and doing literacy teaching work, especially in which regards to difficulties, conflicts, discoveries and learnings, involved in the process of becoming a literacy teacher. The survey data certificam que teaching practice of teachers in the literacy cycle, relies on the knowledge acquired in initial and continuing training and experiential knowledge gained during the teacher do. Teachers complete the initial training with desirable with regard to literacy and literacy theoretical basis. Some teachers begin to distance the player for reflective thinking, developing their activities autonomously making clear concern about the ethical implications of their practices, other teachers have their practices guided by practical and technical reflection.

Keyword: Educational Practice. Literacy Teaching. Reflexive Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Instrumentos e técnicas de produção dos dados	25
Quadro 2: Características das professoras alfabetizadoras.....	27
Quadro 3: Cronograma da 1ª Roda de Conversas	29
Quadro 4: Cronograma da 2ª Roda de Conversas	31
Quadro 5: Cronograma da 3ª Roda de Conversas	33
Quadro 6: Etapas de análise dos dados da pesquisa	34
Quadro 7: PNAIC como formação continuada alfabetizadora/ 2014.....	36
Quadro 8: Caracterização das escolas campo de pesquisa	37
Quadro 9: Perfil das interlocutoras da pesquisa	42
Quadro 10: Dados das interlocutoras da pesquisa	43
Quadro 11: Definição do lema como alfabetizador.....	152
Quadro 12: Caracterização do alfabetizador no qual se transformou.....	153
Quadro 13: aspectos a serem superados na prática docente	154
Quadro 14: Explicitação das conquistas como alfabetizador	154
Quadro 15: Caracterização dos processos formativos e (auto) formativos	155
Quadro 16: Definição do perfil profissional.....	156
Figura 1 Brasão das alfabetizadoras	32
Figura 2 Sala de aula da Escola Municipal Sinhazinha Correia.....	38
Figura 3 Pátio e salas de aula da Escola Municipal Sinhazinha Correia.....	38
Figura 4 Sala de aula da Escola Municipal Sinhazinha Correia.....	39
Figura 5 Sala de aula da Escola Municipal Sinhazinha Correia.....	39
Figura 6 Pátio da Escola Municipal Léa Puget Eulálio	39
Figura 7 Sala de aula da Escola Municipal Léa Puget Eulálio	39
Figura 8 Sala de aula da Escola Municipal Léa Puget Eulálio.....	40
Figura 9 Sala de aula da Escola Municipal Elvira de Castro Coelho.....	40

Figura 10: Sala de aula da Escola Municipal Elvira de Castro Coelho.....	40
Figura 11: Sala de aula da Escola Municipal Elvira de Castro Coelho.....	40
Figura 12: Fachada da Escola Elvira de Castro Coelho	41
Gráfico 01: Eixo de análise e indicadores de análise	73
Gráfico 02: Eixo de análise I e indicadores de análise	73
Gráfico 03: Eixo de análise II e indicadores de análise.....	105
Gráfico 04: Eixo de análise III e indicadores de análise	127

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	13
2	CAPÍTULO II - OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DESVELANDO AS TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS	20
2.1	Pesquisa qualitativa narrativa: algumas considerações	20
2.1.1	Por que a pesquisa narrativa	22
2.2	Instrumentos e técnicas de produção de dados	24
2.2.1	Os diários da prática no processo de desenvolvimento da pesquisa.....	25
2.2.2	As Rodas de Conversas no contexto da pesquisa	29
2.3	Procedimentos de análise dos dados	33
2.4	Contexto da pesquisa	35
2.4.1	Escola Municipal Sinhazinha Correia	38
2.4.2	Escola Municipal Léa Puget Eulálio	39
2.4.3	Escola Municipal Elvira de Castro Coelho	40
2.5	Interlocutores da pesquisa: perfil pessoal e profissional	41
3	CAPÍTULO III - PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: SEGUINDO AS TRILHAS DO SABER E DO FAZER.	46
3.1	Refazendo o percurso histórico	46
3.2	Prática docente alfabetizadora na perspectiva do letramento	52
3.2.1	Prática docente alfabetizadora: desafios da articulação entre teoria e prática.....	53
3.3	Prática docente e reflexividade: um esboço teórico	63
4	CAPÍTULO IV - NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	71
4.1	Eixo de análise I – O alfabetizador que sou	73
4.1.1	Caminhos iniciais da docência	74
4.1.2	Experiências como alfabetizadoras; o saber e o fazer	85
4.1.3	Desafios e descobertas das práticas em alfabetização	95
4.2	Eixo de análise II – prática docente alfabetizadora: concepções e princípios 105	
4.2.1	Características da prática docente.....	106
4.2.2	Fundamentos teórico-metodológicos da docência alfabetizadora.....	116
4.2.3	Experiências marcantes do processo de alfabetização	122
4.3	Eixo de análise III - A reflexão na prática docente alfabetizadora	127
4.3.1	Histórias do ser professor reflexivo no ciclo de alfabetização	128
4.3.2	Processos de desenvolvimento da reflexão na prática docente	135
4.3.3	Níveis de reflexão produzidos no espaço-tempo alfabetizador	141

5	CAPÍTULO V - RODA DE CONVERSAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, UMA REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	152
6	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	158
7	REFERÊNCIAS	170
8	APÊNDICES	178
	APÊNDICE A – Termo de confidencialidade	179
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	180
	APÊNDICE C – Carta de encaminhamento	182
	APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores	183
	APÊNDICE E – Roteiro para a escrita do diário da prática docente	184
	APÊNDICE F – Orientações para a realização das Rodas de Conversas	188

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O fenômeno da globalização, em sua fase mais atual, caracteriza-se como um processo acelerado de integração e reestruturação capitalista desencadeado no final do século XX (LIBÂNEO, 2006). Compreendido como uma teia de relações que, através das comunicações, encurta distâncias, destrói fronteiras, oportunizando ao cidadão o acesso rápido e fácil ao conhecimento e à notícia. Uma perspectiva falsa de globalidade, no instante em que “[...] essa quase gloriosa caminhada no encalce do conhecimento científico e tecnológico só perde sua aura de glória na constatação dos milhões de milhões de cidadãos que, um pouco por todo o mundo, não dispõem das condições de vida, de formação e de conhecimentos” (ALARCÃO, 2001, p. 85), que possam lhes assegurar a qualidade de cidadão cosmopolita.

Com a globalização e as mudanças ocorridas no panorama mundial, surge a promessa de tornar acessível, em igualdade e qualidade a educação, através de processos de desregulamentação, de municipalização e de criação de políticas públicas de inclusão, dentre outras medidas sugeridas pelas agências internacionais, responsáveis pela viabilização das propostas para a educação no Brasil. À educação cabe a responsabilidade de executar a difícil e complexa tarefa de congruar crescimento econômico e desenvolvimento social, assim como certificar valores assegurando, portanto, a cidadania plena (ALARCÃO, 2001). Ao contrário do exposto, o projeto neoliberal impõe formas de degradação das relações sociais, fortalecendo a prática do individualismo e contribui para o decréscimo da sociedade. Não é possível admitir que a globalização tenha enlarguecido fronteiras, concomitante à qualidade de vida. Na verdade, ela é mais um fenômeno social que tem promovido a desigualdade entre territórios, acentuando a desigualdade social, econômica e política, pelo simples fato de não estar ao alcance daqueles que pertencem às classes mais periféricas da sociedade.

O movimento de transformação, decorrente do processo de globalização, e a velocidade com que é produzida a informação, impõem o repensar da formação para o magistério, levando-se em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano (PIMENTA, 2008). A autora expressa a vontade de encontrar nos cursos de formação de professores uma nova articulação e um novo sentido entre os conhecimentos produzidos pelas universidades, a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, condizentes com os mecanismos e relações da estrutura social estabelecida pelo sistema econômico.

Neste entorno, a educação se (re) configura procurando se alinhar as exigências de uma sociedade global e, a partir dessa perspectiva, as universidades assumem a responsabilidade de re-estruturarem os cursos de formação de professores, revendo métodos e concepções formativas, a fim de que o exercício do magistério seja orientado, segundo uma visão crítica de prática profissional. Assim, os cursos de formação de professores iniciam estudos e discussões, a fim de organizarem seus currículos voltados para a formação de profissionais críticos, emancipadores e estudiosos de suas práticas, capazes de realizarem uma análise crítica e reflexiva dessas práticas, reelaborando-as continuamente, objetivando formar sujeitos capazes de atuarem em uma sociedade plural, de forma participativa, solidária e integradora. Apesar da essencialidade, ainda não podemos afirmar que as instituições de ensino superior tenham conseguido promover essa reconfiguração em um nível de desenvolvimento que possa “[...] facilitar a formação cidadã, fortalecer os espaços e as práticas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores na tomada de decisões, e fortalecer a autonomia protagônica da tríade professor-aluno” (RIGAL, 2000, p. 190).

Na tentativa de perceber se houve ressignificação da prática profissional na docência alfabetizadora e para melhor compreensão e atualização de meus conhecimentos, investi na formação através do Curso de Mestrado em Educação, em que a experiência como professora formadora da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, foi fundamental para que pudesse perceber que as práticas com as quais estava trabalhando não correspondiam às necessidades de uma formação que suprissem as exigências educativas impostas à educação na sociedade contemporânea que significa “[...] ensinar, por exemplo, a complexidade do ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (IMBERNÓN, 2010, p.08).

Cursar o mestrado nos proporcionou um aprofundamento teórico-prático que vem favorecendo a construção de uma prática docente condizente com nossas necessidades profissionais, assim como a dos educandos, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB/939496 estabelece como um de seus princípios, “[...] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” Estabelece, ainda, no artigo 22, que os estabelecimentos que ofertam a educação básica, têm a finalidade primordial de assegurar aos seus educandos os conhecimentos básicos para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes, para tanto, os recursos e serviços necessários à sua qualificação para o trabalho em sociedade, tendo em vista a continuidade de seus estudos (BRZEZINSKI, 2000, p. 72).

Esse espaço/tempo de reflexão proporcionado no curso de mestrado nos levou a considerar que há momentos em que precisamos nos despojar do que aprendemos e lançar mão de práticas e conhecimentos que se encontram rechaçados pela racionalidade técnica e procurar refletir sobre as trajetórias pessoais e profissionais, tendo em vista nos redescobrirmos e nos reinventarmos, nesse processo ressignificativo do ser e do fazer profissional, procurando compreender a docência a partir do par dialético aprendendo com os outros, despindo-se do aprendido, recriando-se profissionalmente, raspando a tinta com a qual fomos pintados para refletirmos sobre nossa própria existência, fazendo uma nova pintura (KAERCHER, 2007). O autor em referência nos leva a crer que a docência requer autoria e que a busquemos nas experiências, nas trocas com os pares, nas formações e (auto) formações, de modo a re-elaborarmos o eu pessoal, com características próprias assentadas em uma base teórica sólida.

Mediante a fragilidade das práticas articuladas nas classes de alfabetização, no sentido de fazer avançar o ensino da leitura e da escrita e do atendimento das necessidades formativas das equipes escolares, pelo fato dos cursos de formação inicial não possuírem uma matriz curricular com base formativa que atenda as exigências do processo alfabetizador e, diante da emergência de atendimento das demandas sociais e educativa para alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, o governo federal, distrito federal, estados e municípios assumem o compromisso de assegurar a todas as crianças alfabetização até os oito anos de idade, ou seja, no final do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) mantendo o propósito de alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, cabendo aos estados, apoiarem os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para a efetiva implementação. O Pacto representa uma nova investida à solução da problemática relativas a alfabetização, considerando que o Programa Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento, dentre outros programas, não conseguiram suprir as necessidades das práticas no ensino de leitura e escrita.

No sentido de perceber como está se efetivando a operacionalização do PNAIC, empreendemos um estudo sobre a prática alfabetizadora. Com o objetivo de investigar a prática docente no ciclo de alfabetização, representou uma oportunidade de promover um aprofundamento teórico sobre a temática junto aos professores, suscitando o debate sobre a forma como vêm sendo conduzidas as práticas, os processos de aprendizagens, assim como os

métodos utilizados para o desenvolvimento da ação docente. Também por colaborar à desconstrução das práticas tidas como tradicionais, a partir de uma transposição didática, ou seja, da transformação de um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino (CHEVALLARD, 2005).

Partindo desse princípio, esperamos que as devolutivas da pesquisa resultem no despertar para uma atitude crítico-reflexiva sobre a prática docente pelas professoras alfabetizadoras e, conseqüentemente, a melhoria de suas atividades educativas, tendo em vista as oportunidades formativas e (auto) formativas proporcionadas pela pesquisa.

O estudo teve como orientação a questão problema Como ocorre à prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. Tomando como referência a questão problema, delineamos como objetivo geral Investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. E, como objetivos específicos, caracterizar a prática docente no ciclo de alfabetização na visão dos professores; identificar os fundamentos teórico-metodológicos da prática docente no ciclo de alfabetização; assim como descrever os níveis de reflexão produzidos na prática docente no ciclo de alfabetização identificados nos discursos dos docentes.

Compreendemos que o campo educacional impõe a realização de processos investigativos, em colaboração com os profissionais da educação, na perspectiva de que se (re)elaborem conhecimentos e sejam encontradas alternativas para as situações problemáticas surgidas no decorrer das atividades educativas. Desse modo, decidimos investigar a prática docente das professoras alfabetizadoras na perspectiva de que a reflexão sobre essas práticas permitam-nas encontrar explicações para as dificuldades que se apresentam durante o desenvolvimento das referidas práticas.

Os fundamentos teóricos e metodológicos sobre a prática docente se centraram em Imbernón (2012), Sousa (2009), Garcia (2008) e Formosinho (2009). Às análises da prática docente alfabetizadora, utilizamos Ferreiro e Teberosky (1999), Kramer (2006), Cagliari (2009), Brito (2006), dentre outros. Quanto à prática reflexiva, optamos por John Dewey (2007), Schön (2000), Zeichner (1993). Por fim, o desenvolvimento metodológico da pesquisa teve como orientação Conelly e Clandinin (2010), Bogdan e Biklen (1994), Bertaux (2010), Poirier (1999) Warschauer (2003). O diálogo com as teorias dos referidos autores serviram como lentes à compreensão da temática investigada

Para a organização da trajetória da pesquisa, estruturamos a dissertação em três capítulos: Capítulo metodológico, referencial teórico e capítulo de análise, em que detalhamos

o percurso metodológico da pesquisa, a teoria de base e a análise dos dados. Constando, também, as considerações introdutórias e finais. Nas considerações introdutórias, situamos o leitor quanto ao objeto de estudo, à questão problema, apresentamos o objetivo geral e os específicos, justificando o nosso interesse pelo tema e a importância do estudo para uma maior compreensão da prática docente das professoras alfabetizadoras.

No Capítulo II, **Os Caminhos percorridos: desvelando as trajetórias investigativas** descrevemos o trajeto metodológico da pesquisa em que apresentamos o porquê da escolha da pesquisa narrativa, o contexto da pesquisa, o cenário onde foi realizada a investigação, os interlocutores e, por fim, explicitamos os procedimentos adotados na produção, sistematização e análise dos dados obtidos.

No Capítulo III, **Prática Docente no Ciclo de Alfabetização: seguindo as trilhas do saber e do saber fazer** fazemos uma exposição da fundamentação teórica do estudo dividindo em três seções: Formação docente no Brasil: diversos olhares; A alfabetização no contexto brasileiro e Prática docente e reflexividade: um esboço teórico. Na primeira seção apresentamos a evolução da prática docente no país, considerando o movimento evolutivo da sociedade; na segunda seção, enfocamos o processo histórico da alfabetização e as determinações dos métodos, por fim, a última seção discute a reflexão como elemento de (re)conceituação das práticas.

O Capítulo IV, **Narrativas de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre a prática docente** está dividido em três seções correspondendo a cada um dos eixos da pesquisa: O alfabetizador que sou; A prática docente no ciclo de alfabetização e A reflexão na prática docente alfabetizadora, que, por sua vez, estão subdivididos em indicadores, tendo em vista responder, com maior clareza e abrangência, à questão problema e alcançar os objetivos da pesquisa.

No Capítulo V, **Roda de Conversas de Professoras Alfabetizadoras, uma reflexão sobre o ciclo de alfabetização**, analisamos a essência das respostas fornecidas pelas interlocutoras aos questionamentos que orientaram as Rodas de Conversas.

Nas considerações conclusivas procuramos retomar a questão problema, assim como os objetivos do estudo a fim de uma melhor e maior compreensão dos aspectos incidentes nas narrativas sobre a prática docente alfabetizadora, em que constatamos que as professoras assumiram a docência alfabetizadora sem uma formação específica e, portanto vão construindo saberes e competências mediante o seu fazer docente, tomando por base a formação inicial, prosseguindo com a formação continuada. Na sequência, apresentamos as

referências dos teóricos que fundamentaram a pesquisa, os anexos contendo o material de apoio à pesquisa e, nos apêndices, a documentação que orientou o processo investigativo.



CAPÍTULO II

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DESVELANDO AS TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: DESVELANDO AS TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS

Procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu. (Fernando Pessoa, 1992, p.110).

A realização de uma investigação científica impõe um rigor metodológico, tendo em vista assegurar que os dados coletados estejam harmonicamente concatenados aos objetivos da investigação de modo a garantir que as informações conduzam a construção do conhecimento. Nesse sentido, conforme a epígrafe, necessitamos nos desvencilhar das interferências subjetivadas, em busca de respostas ao problema da pesquisa.

Neste capítulo, descrevemos o trajeto metodológico da pesquisa “Prática docente no ciclo de alfabetização.” Inicialmente, fazemos uma caracterização da natureza da pesquisa, definimos o contexto no qual foi desenvolvida a pesquisa narrativa, apresentamos o cenário da investigação, bem como os interlocutores, os procedimentos adotados à produção, sistematização e análise dos dados obtidos.

2.1 Pesquisa Qualitativa Narrativa: algumas considerações

O estudo “Prática docente no ciclo de alfabetização” tem por finalidade investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva, considerando-se a “[...] reflexão como um esforço de autocrítica, que permita refazer-se tanto das dúvidas quanto das falsas justificativas e representações” (FURTER, 1970, p.78), tomando a (auto) educação como uma educação que lhe devolva a integridade como sujeito respeitando a integridade do conhecimento (WARSCHUAER, 1993, p. 28).

Tendo em vista os objetivos propostos, decidimos que o estudo ocorreria por meio de uma abordagem qualitativa, pois a mesma “[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 1991, p.54).

A realização da pesquisa exigiu a utilização de recursos metodológicos rigorosos, a fim de permitir ao pesquisador fazer os recortes teóricos e metodológicos, tendo em vista as estratégias estabelecidas, bem como a definição dos instrumentos de coleta de dados utilizados no processo de investigação. Compreendemos ser necessário definir roteiros que orientassem as trajetórias a serem seguidas despojando-nos, quando necessário, do que já havíamos aprendido para reorientarmos na continuidade do percurso a ser seguido.

Patton (1986) definiu três características consideradas fundamentais aos estudos qualitativos e que se apresentavam bastante coerentes com a investigação a que nos propusemos: a visão holística, segundo a qual só seria possível entender o significado das atitudes dos sujeitos ou eventos se compreendermos as inter-relações que emanam de um dado contexto; a abordagem indutiva, sendo aquela em que o pesquisador, a partir de observações livres, esperava que as categorias e dimensões surgissem de forma progressiva no decorrer do processo de coleta e análise de dados; e a investigação naturalística, compreendida como aquela em que a interferência do pesquisador no contexto observado seria mínima.

Nesse sentido e, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” O pensamento dos autores nos faz atentar, ainda, para o modo como os investigadores qualitativos buscam interação com os seus sujeitos, a fim de que apreendam o modo como as pessoas normalmente se comportavam e pensavam nos seus ambientes naturais. É imprescindível que nos comportemos também de forma natural, de modo a preservarmos o movimento natural do ambiente, procurando não cometer ações impertinentes. Assim, tornou-se possível “[...] captar aquilo que era verdadeiramente importante do ponto de vista do sujeito” (p. 69). Desse modo, nos preocupando com o contexto, precisamos buscar os locais de estudos de modo a desenvolvermos um nível de detalhes sobre o campo da pesquisa e sobre os sujeitos pesquisados.

A importância do pesquisador em pesquisas qualitativas foi enfatizada por Chizzotti (2003, p. 82), ao argumentar “[...] preliminarmente, deveríamos nos despojar de preconceitos, predisposição para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observássemos, sem que adiantássemos explicações ou nos conduzíssemos pelas aparências imediatas, a fim de alcançarmos uma compreensão global dos fenômenos.

Procuramos, portanto, participar ativamente e estarmos atento a tudo, o que foi fundamental para que captássemos todas as impressões e apreendêssemos o universo de interpretações existentes nas falas, atitudes e emoções revelados pelos interlocutores, tendo em vista as situações em que nos encontrávamos envolvidos. Para tanto, foi necessário que dispuséssemos de uma sensibilidade crítica e investigativa aguçada, para que conseguíssemos ler, nas entrelinhas, emoções, sentimentos, com vista a desvelarmos aspectos subjetivos presentes nestas, e que nem sempre eram revelados de forma clara e precisa.

A respeito dos conhecimentos apreendidos e legitimados na pesquisa qualitativa, Chizzotti (2004) tem asseverado que nesta abordagem o sujeito e o mundo real estão ativamente relacionados. Do mesmo modo, sujeito e objeto são marcados por uma forte ligação de interdependência, uma ligação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se limitava a um conjunto de dados à parte, mantendo um canal com um corpo teórico explicativo; inserimo-nos e participamos do processo de construção do conhecimento, interpretando fenômenos, conferindo-lhes significados. O objeto, por sua vez, não podia ser visto como apático, imparcial, já que estava permeado de significados e relações que os sujeitos originavam durante suas ações.

2.1.1 Por que a pesquisa Narrativa

A decisão pela pesquisa narrativa deve-se à singularidade da escrita de si e às vivências, significando um retorno às reminiscências pessoais e profissionais. Pensamos sobre a prática docente e nas transformações decorrentes de novas experiências formativas, conhecimentos etc. Enfim, todo o processo de memorização e reflexão dessas reminiscências representam uma oportunidade de aprendizado, tendo em vista a gama de elementos que nos permitem refletir sobre os percursos de vida reconduzindo nosso modo de agir e pensar a prática docente, oportunidade ímpar, favorecida através do trabalho com as narrativas.

Além da escrita de um documento, as narrativas oferecem a oportunidade de o pesquisador adentrar na subjetividade, sentir as emoções experienciadas pelos sujeitos, conhecê-lo de um modo que nenhum outro método de investigação permite; e, aos investigados, proporciona a emoção de reviver momentos marcantes de sua trajetória pessoal e profissional, bem como a oportunidade de corrigir erros e aprender através de experiências pessoais e coletivas. “De alguma forma a investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do

investigado” (CUNHA, 1997, p. 192). Para Brito (2010, p. 64), as narrativas possuem informações preciosas:

As narrativas, no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, compõem fontes preciosas de produção de dados, cujo diferencial é protagonizar a vivência da escrita como alternativa para a reconstrução dos percursos do sujeito, seja na formação profissional, seja no cotidiano das práticas pedagógicas. Escrever sobre os processos formativos, sobre a ação docente desenvolvida e sobre o ser professor provoca a autorreflexão e o reencontro do sujeito com seus percursos de vida pessoal e profissional.

Na oportunidade de oferecer às participantes reviverem momentos de suas trajetórias pessoais e profissionais, surge o encantamento pela pesquisa narrativa, ao refletirem e narrarem suas experiências, os interlocutores têm a possibilidade de rever conceitos, teorias, práticas, deixando de ser meras colaboradoras passando a teorizar sobre a sua própria prática.

Sousa (2006, p. 98) assegura que “[...] as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação,” porque oferecem às interlocutoras refletir sobre o fazer pedagógico e pensar esse fazer a partir de uma perspectiva mais crítica e dialógica. “A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o quadro lógico-formal e o modelo mecanicista característico da epistemologia científica estabelecida” (FERRAROTTI, 1983, p. 26). A oportunidade em participar da pesquisa narrativa, abre possibilidades para que elas possam dar o passo inicial em direção à superação da racionalidade técnica, a partir estudos que conduzam a essa mudança conceitual.

Atribuímos, ainda, a decisão pela pesquisa narrativa, ao fato de que este tipo de pesquisa leva a uma melhor compreensão do sentido atribuído à prática docente, no que coincidiu com o nosso propósito investigativo. Bolívar (2002) considera que a pesquisa biográfico-científica possibilita compreender o sentido que o professor dá ao seu trabalho e como se realiza a atividade profissional, levando-se em conta a análise das situações vivenciadas no presente e no passado. Para o autor, o trajeto profissional do docente incide de maneira relevante na formação. O passado do professor, em um determinado tempo e contexto, assim como o significado do seu saber e do seu fazer, são elementos essenciais para o entendimento das respostas e ações do professor em sua realidade presente.

É fundamental que se faça uma reflexão sobre a própria prática, individual e junto aos pares, com vistas ao ressignificar destas práticas, já que é senso comum, no meio educacional, a insatisfação do professor quanto às estratégias formativas habituais, no

atendimento às suas demandas pessoais, possibilidade presente através da (auto)formação, oportunidade proporcionada através da pesquisa narrativa, transformando-se no passo inicial para o processo (auto)formativo do docente.

As narrativas tornam possível refletir sobre a prática possibilitando, inclusive, “[...] organizar, articular e comunicar o que se pensa sobre o ensino e o que se acredita o mesmo deveria ser” (BOLIVAR, 2002, p. 204).

Por estas possibilidades, a pesquisa narrativa atende aos requisitos investigativos de formação e prática docente no ciclo de alfabetização, considerando a abrangência e a profundidade das informações que poderão ser produzidos através do processo de coleta e seleção de dados.

2.2 Instrumentos e técnicas de produção de dados

Com o objetivo de investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva, elegemos como instrumento de produção de dados o diário da prática e as rodas de conversa, por entendermos que esses instrumentos permitem uma coleta mais abrangente e profunda dos dados a serem analisados. As narrativas têm a capacidade de penetrar na subjetividade dos sujeitos, provocando uma revisitação nas reminiscências dos investigados, proporcionando conexões entre o presente e o passado, abrindo espaços para as narrativas através de viagens pelas trajetórias pessoais e profissionais das interlocutoras, atendendo às exigências de produção de dados em pesquisas qualitativo-narrativa. Esta etapa “[...] pressupõe a organização criteriosa da técnica e a confecção de instrumentos adequados de registro e de leitura dos dados colhidos no campo” (CHIZZOTTI, 1991, p. 51). Partindo dessa compreensão, selecionamos as seguintes técnicas e/ou instrumentos: rodas de conversa e diários da prática.

Ao iniciarmos as atividades de coleta de dados, rodas de conversa e diários da prática, nosso intuito era o de aliar a investigação às possibilidades (auto)formativas e formativas da pesquisa narrativa e proporcionar às interlocutoras vivenciarem esse novo aprendizado para, em seguida, partirmos para a análise dos dados produzidos.

Percebemos que os diários da prática e as rodas de conversa são pertinentes às investigações narrativas e ao estudo a que nos propusemos. Portanto, procuramos elaborar os instrumentos de forma articulada, tendo em vista apreendermos o processo de construção do fazer docente das professoras alfabetizadoras investigadas.

No QUADRO 01 podemos observar como foram produzidos os dados, tendo em vista as técnicas e os instrumentos de produção de dados utilizados:

QUADRO 01: Instrumentos e técnicas de produção dos dados

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA
DIÁRIOS DA PRÁTICA	Utilizamos os diários da prática para a produção do perfil profissional das professoras alfabetizadoras, através da materialização das reflexões sobre os caminhos iniciais da docência, da caracterização do ser e do fazer docente, assim como os desafios e as descobertas relativas à prática alfabetizadora e, ainda, para evidenciar as características dessa prática. As interlocutoras procuraram narrar, pelo menos duas ou três vezes por semana, suas trajetórias profissionais e formativas, seguindo um roteiro contendo as orientações para a redação do mesmo, no período de agosto a dezembro.
RODA DE CONVERSAS	As rodas permitiram a socialização de experiências e contribuíram para que as professoras alfabetizadoras refletissem sobre o processo de tornarem-se alfabetizadoras, bem como sobre os níveis de reflexão produzidos no espaço-tempo alfabetizador. Realizamos três rodas de conversa, momento em que foram socializadas as experiências docentes e formativas das professoras alfabetizadoras. Cada uma das rodas teve duração de duas horas e meia. Após as rodas, produzimos um relatório analítico-reflexivo contendo uma síntese das impressões, angústias, expectativas, conclusões etc, deixadas durante as atividades desenvolvidas nas rodas de conversa.

Fonte: Dado da pesquisa.

No QUADRO 01 apresentamos um substrato dos procedimentos adotados na utilização dos instrumentos e técnicas de produção de dados da pesquisa a fim de proporcionarmos uma melhor compreensão e visualização do processo de produção de dados no campo da pesquisa. Na sequência, fizemos uma explanação dos procedimentos de produção dos dados adotados no processo de desenvolvimento da pesquisa.

2.2.1 Os Diários da Prática no processo de desenvolvimento da pesquisa

Dentre as metodologias biográfico-narrativas assinaladas por Connelly e Clandini (1997), próprias para investigações com narrativas, decidimos pela utilização dos diários, considerando a oportunidade que estes oferecem de “[...] fazer emergir saberes pessoais implícitos, conquanto não reconhecidos, para, posteriormente, inscrever biograficamente a formação” (BOLIVAR, 2002, p. 176).

Os Diários da Prática como instrumento de produção de dados, contribuem para que as professoras investigadas narrem o seu fazer pedagógico, vinculando ação e reflexão, a partir do desenvolvimento de suas práticas no espaço da sala de aula permitindo, à medida que narram, possibilitar uma tomada de consciência em relação a aspectos e a situações inerentes à sua prática docente cotidiana, materializando-as nas páginas dos diários.

Os Diários da prática, assim intitulados na pesquisa, foram entregues às interlocutoras durante a primeira roda de conversa, ocasião em que expusemos todas as informações necessárias relativas à utilização dos diários como instrumentos de investigação da pesquisa a ser desenvolvida. A utilização do diário como recurso metodológico foi de suma importância, porque permitiu às interlocutoras [...] trabalharem de modo objetivo uma dada realidade através da versão subjetiva atribuída pelos sujeitos a esta realidade e a subjetividade desta realidade a partir dos dados objetivos produzidos no documento pessoal de cada sujeito (LIBERALLI, 1999).

A tessitura do diário ocorreu no período de agosto a dezembro. As professoras fizeram anotações diárias, pelo menos duas vezes por semana, variando os dias de escritura, de uma semana para outra. À tessitura do diário da prática docente alfabetizadora, fornecemos um roteiro norteador para o estudo do tema dividido em três eixos: O alfabetizador que sou; Prática docente alfabetizadora: concepções e princípios e A reflexão na prática docente alfabetizadora.

A escritura dos Diários da Prática, para as interlocutoras, representou uma oportunidade de (auto)conhecimento e reflexão sobre suas práticas e, ainda, de conscientização sobre a necessidade de repensá-las. Para a pesquisadora, permitiu adentrar na subjetividade das interlocutoras e objetivar conhecimentos relativos às suas práticas como alfabetizadoras, compreendendo os impositivos e as determinações que conduziram ao ser a alfabetizadora nas quais se tornaram.

Connelly e Clandini (1997) acrescentam que os diários de pesquisa permitem uma reflexão sobre o processo de pesquisa e podem proporcionar o intercâmbio entre, pesquisadores e professores como parte dos processos de pesquisa.

Às interlocutoras foi entregue material de apoio composto por diários, bolsas, caneta esferográfica, lápis e borracha, com a finalidade de dar suporte à atividade de escritura dos diários. À produção do diário, ficou estabelecido que as interlocutoras registrariam, além das narrativas pessoais e profissionais, elementos (auto)biográficos, as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como os dados que fossem pertinentes ao estudo.

Durante a escritura dos diários fomos recolhendo os dados à medida que as interlocutoras escreviam e, através desses contatos, estabelecemos laços e realizamos trocas de informações e conhecimentos muito salutares para o bom andamento da pesquisa. A entrega definitiva do diário ocorreu no dia dez de janeiro, a pedido das interlocutoras.

A escritura dos diários permitiu as interlocutoras expressarem informações sobre o perfil profissional das professoras. Além disso, permitem, ainda, adentrar nas especificidades de suas práticas oferecendo informações que possibilitaram caracterizar o ser e o fazer docente a partir das características, desafios, descobertas, experiências marcantes e os fundamentos teórico-metodológicos que as fundamentam, permitindo uma visão abrangente dessas práticas.

Os registros nos diários representaram para as interlocutoras uma possibilidade de (auto) formação e de fazerem conclusões relativas a sua trajetória pessoal e profissional, reelaborarem ideias, o que vai torná-las mais maduras, mais seguras de seus conhecimentos e capazes de produzirem saberes, a partir da análise de sua prática docente. Alain Bercovitz (*apud*, WARSCHAUER, 2001, p. 180) acentua que toda aprendizagem passa por uma prática e pela possibilidade de falar dela. Para aprender é preciso fazer, e não somente dizer, é preciso manipular as coisas, a matéria, os instrumentos e as palavras. No QUADRO 02 encontramos o resumo de algumas características das professoras presentes nas narrativas diarísticas das alfabetizadoras.

QUADRO 02: Características das professoras alfabetizadoras.

CARACTERIZAÇÃO DOS DIÁRIOS DA PRÁTICA	
Diário da professora Apoena	Apoena começou a trabalhar sem nenhum conhecimento pedagógico, quando ainda cursava o ensino fundamental, aprendendo nos planejamentos com os profissionais mais experientes. Utiliza métodos e conhecimentos novos aprendidos nas formações, mas também considera importante conservar algumas práticas tradicionais como, a partir das leituras do alfabeto da identificação das letras, trabalhando com textos fatiados, fazendo leituras individuais, buscando a colaboração da família para facilitar a aprendizagem dos alunos.
Diário da professora Dandara	A professora Dandara afirma que para alfabetizar utiliza vários métodos: coloca alunos que leem ao lado dos que não leem, utiliza o alfabeto móvel, textos fatiados, ditados. Segundo a professora, utilizar métodos inovadores é sempre bom, mas devemos conservar, também, práticas tradicionais como o ditado de palavras, cópias. Nos últimos meses tem focado em vários gêneros textuais como bilhete, comunicado, listas de compras e outros.
Diário da professora Tainá	Para a professora, alfabetizar é um desafio e exige que o professor esteja motivado, assim como o aluno deve sentir desejo em aprender. Tainá gosta de participar de formações contínuas, observando a relação entre teoria e praticar. Em sala, prefere trabalhar com textos, leituras individualizadas, procurando separar os alunos por nível a fim de melhor identificar as necessidades de cada aluno. Para a professora, é necessário envolver os familiares no processo de aprendizagem. Tainá se considera tradicional por causa do tipo de atividades que realiza em classe.
Diário da professora Luciara	De acordo com a professora Luciara, ser alfabetizador requer muita dedicação, estudos e planejamentos constantes da prática de sala de aula. A professora afirma que está aprendendo através da prática em sala de aula como se dá o processo alfabetizador. Nesse sentido, está sempre buscando rever sua metodologia, procurando conhecimentos a partir dos relatos dos colegas. Luciara sente bastante dificuldade em alfabetizar, devido alguns alunos serem indisciplinados.
Diário da professora Mari	Para Mari, alfabetizar é um processo muito lento. Sentiu muitas dificuldades no início da carreira e ainda hoje sente, mas não como no início. Para vencer as dificuldades, Mari foi aprendendo com seus pares, imitando o que eles faziam em sala. A professora gosta de trabalhar leitura individual, ditado de palavras e trabalhos em grupos. Mari se considera uma professora tradicional, pois é muito exigente, chata.
Diário da professora Rosa	Conforme Rosa, para alfabetizar é preciso buscar dentro de si, nos livros e com os professores mais experientes. No início de sua carreira, Rosa sentia dificuldades, mas foi seguindo e aprendendo com os supervisores, coordenadores e com seus pares nos encontros pedagógicos. A professora afirma que é necessário improvisar utilizando materiais recicláveis, pois alfabetizar exige habilidade e, por isso, procura trabalhar de uma forma dinâmica

Fonte: Dados dos Diários da Prática e Roda de Conversas

Analisando os dados do QUADRO 02, constatamos que das seis professoras investigadas cinco, Apoena, Dandara, Rosa e Mari, ingressaram na carreira como alfabetizadoras, sem nenhum conhecimento específico ou experiência, aprendendo com a prática a partir das trocas com seus pares. Apenas a professora Tainá detinha experiência como alfabetizadora, pois ministrava aulas particulares para alunos de classes de alfabetização.

Todas as professoras têm formação pedagógica: cinco são licenciadas em Pedagogia e uma em Normal Superior. As mesmas estão em uma faixa etária entre trinta e cinquenta anos, exercendo o magistério em um período que vai de nove a vinte três anos do magistério, e, de um ano e meio a vinte e três na docência alfabetizadora.

No que diz respeito ao processo alfabetizador, as seis professoras compreendem que alfabetizar não é tarefa fácil, exige estudo, esforço, planejamento, dedicação e muita habilidade.

Quanto à participação em formações contínuas, os dados revelam que apenas as professoras Tainá e Luciara, por iniciativa própria, buscaram em um curso de especialização em psicopedagogia, aprofundamento teórico relativo à alfabetização, tendo em vista a necessidade de melhor compreenderem as dificuldades enfrentadas em sua prática diária.

Os dados revelam que nas formações contínuas que se encontram sob responsabilidade do sistema de ensino, as seis professoras estão participando da formação oferecida pelo Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa; na formação oferecidas pelo Se Liga e Pró-Letramento, apenas a professora Apoena participou e, do “Palavra de Criança”,¹ participaram as professoras Apoena e Tainá.

As seis professoras afirmaram que utilizam métodos diversificados, procurando associar inovações e atividades planejadas no PNAIC, às suas práticas tradicionais, de modo a adequar os conhecimentos adquiridos às práticas, considerando as necessidades do contexto.

¹ **Programa Palavra de Criança**, realizado em parceria com o Unicef, tem como objetivos, ajudar os municípios a organizar estratégias eficazes de alfabetização de crianças, colaborando para que alcancem a meta estipulada pelo Compromisso Todos pela Educação (MEC/PDE) de que todas as crianças até os 8 anos de idade estejam alfabetizadas. (Dados Instituto ProBem)

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. (Dados da SEDUC)

O programa Se Liga, criado em 1999, é emergencial e ajuda a corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental porque combate o analfabetismo nas primeiras séries, além de contribuir para a diminuição da evasão escolar. Objetiva em um ano, alfabetiza crianças que repetem, porque não sabem ler nem escrever, para que possam frequentar o Acelera Brasil e, depois, retornar à rede regular. (Dados do Instituto Ayrton Senna)

2.2.2 As Rodas de Conversas no contexto da pesquisa

Procuramos, com as Rodas de Conversas, atender aos objetivos da pesquisa a partir do entrelaçamento entre as experiências alfabetizadoras das professoras e o referencial teórico que dá sustentação ao trabalho desenvolvido na alfabetização, de modo a aumentar a interação e criar, “[...] significados comuns desses momentos de diálogos aos participantes” (WARSCHUAER, 1993, p. 46-47).

Nosso contato com o grupo de interlocutoras, após a entrega da carta convite, APÊNDICE A, foi durante a realização da primeira roda de conversa, na Escola Sinhazinha Correia, no turno da tarde. A segunda roda ocorreu no dia vinte e cinco de setembro, na sala de vídeo da Universidade Estadual do Piauí – UESPI- também à tarde. E a terceira roda de conversa, no dia vinte e sete de dezembro, na sala de vídeo da Escola Gervásio Costa no turno manhã. A primeira roda de conversa aconteceu tendo como direcionamento as ações desenvolvidas no QUADRO 03:

QUADRO 03: Cronograma da 1ª Roda de Conversas

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS
01/08/13	Apresentar e conhecer o grupo.	Realização da dinâmica “Autorretrato desenhado”.	As interlocutoras se apresentaram e expuseram algumas de suas características pessoais e profissionais.
	Discutir sobre a pesquisa qualitativa narrativa, as técnicas de produção de dados e o papel a ser desempenhado pelos membros no grupo.	Explicação dialogada sobre a trajetória da pesquisa.	As professoras compreenderam o que é a pesquisa narrativa, como os dados seriam produzidos e o papel a ser desempenhado por elas.
	Analisar os instrumentos e Técnicas de produção de dados.	Apresentação de slides explicando as técnicas de produção de dados.	As professoras compreenderam a funcionalidade das técnicas de produção.
	Orientar sobre a tessitura do Diário da Prática.	Leitura compartilhada do texto Diário da prática docente no ciclo de alfabetização (anexo 01).	Compreenderam o que é o diário como instrumento de produção de dados e como proceder a escritura do Diário da Prática.
	Descrever as etapas da pesquisa com as interlocutoras para a produção dos Dados.	Comentar as questões que orientarão a escritura do diário.	Compreenderam as etapas a serem cumpridas na produção dos dados.

Fonte: Dados da pesquisa

O QUADRO 03 apresenta o planejamento das atividades desenvolvidas durante a primeira roda de conversas. Cumprimos todas as etapas planejadas obedecendo à organização estabelecida no cronograma. Inicialmente, agradecemos às interlocutoras por elas terem aceitado o convite para participar da roda de conversa, reiteramos o nosso compromisso em manter o anonimato das participantes e esclarecemos que elas estariam isentas de qualquer

despesa por estarem participando da pesquisa. Após os esclarecimentos, reforçamos a importância do empenho das interlocutoras para o bom andamento da pesquisa.

Iniciamos o segundo momento realizando a dinâmica autorretrato desenhado, tendo em vista nos apresentarmos e conhecermos o grupo e, a partir de uma exposição dialogada, discutimos sobre a pesquisa qualitativa narrativa, fizemos uma exposição minuciosa sobre as técnicas de produção de dados; os diários da prática e as rodas de conversas. Terminada a exposição, comentamos a leitura do roteiro das questões que orientaram a escritura dos diários, esclarecemos as dúvidas e as interlocutoras que haviam se manifestado apenas durante a dinâmica, ao contrário do que imaginávamos, não estavam apreensivas com o trabalho a ser desenvolvido. Relataram que gostaram bastante e que na próxima roda haveria um maior interação, porque já estarão mais envolvidas com as atividades da pesquisa.

Observamos, com a realização da primeira roda, que as professoras foram bastante sucintas não deixando transparecer detalhes substanciais que permitissem um conhecimento mais aprofundado sobre suas vivências profissionais, o que foi compreensível, considerando ter sido nosso primeiro contato.

Realizamos, na semana seguinte, na sala de vídeo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), um encontro com a interlocutora que não compareceu à primeira roda, apresentando todas as informações emitidas durante a primeira roda de conversa na Escola Sinhazinha Correia.

A segunda Roda de Conversas foi realizada na sala de vídeo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no turno à tarde e contou com a presença de todas as interlocutoras. A roda teve como direcionamento uma sequência de ações criteriosamente planejadas, tendo como finalidade o esclarecimento de conceitos essenciais a compreensão das finalidades da pesquisa, delineadas no QUADRO 04:

QUADRO 04: Cronograma da 2ª Roda de Conversas

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS
13/08/13	Refletir sobre a importância da participação em processos (auto) formativos e de abrir-se as novas possibilidades.	Assistir à mensagem Morre lentamente de Pablo Neruda.	Concordaram em se abrir a novas possibilidades, pois pode significar novas aprendizagens.
	Ressaltar a importância da memória para a escrita das narrativas.	Explicação dialogada sobre memórias e sua importância à escrita de narrativas.	Despertaram para o valor da memória nos processos de rememoração.
	Enfatizar a essencialidade da memória para o processo de produção de dados.	Exibição do vídeo Memórias da Emília, parte I, de Monteiro Lobato.	Compreenderam que a memória tem papel fundamental à produção de dados através das narrativas.
	Viabilizar um clima nostálgico, propício à rememoração das trajetórias formativas e pessoais.	Executar a música “Caçador de mim” de Milton Nascimento.	Deixaram-se envolver pelo clima nostálgico proporcionado pela música e socializaram suas experiências.
	Promover a rememoração de trajetórias formativas e pessoais.	Realizar a dinâmica “Como me tornei o que sou.”	Expressaram-se com riquezas de detalhes a respeito dos processos através dos quais se tornaram professor.

Fonte: Dados da pesquisa

Obedecemos às etapas estabelecidas no cronograma do QUADRO 04, iniciando a segunda roda exibindo a mensagem “Morre lentamente” de Pablo Neruda, de modo a provocar uma reflexão a respeito da importância de estarmos abertos a novas possibilidades e à participação em processos formativos e (auto) formativos. Em seguida, fizemos uma explicação sobre as memórias e sua essencialidade à escrita das narrativas, enfatizando essa essencialidade a partir da exibição e discussão sobre o vídeo Memórias da Emília, parte I, de Monteiro Lobato.

A exibição do vídeo Memórias da Emília assegurou uma melhor compreensão da importância da memória e do sentido que a mesma pode oferecer às narrativas, tendo em vista permitirem a produção de dados, oferecendo às professoras interlocutoras a oportunidade de retorno às suas trajetórias pessoais e profissionais. A opção por Memórias da Emília deve-se ao fato de que o mesmo retrata muito bem a importância da memória como elemento que permite imortalizar trajetórias pessoais e formativas e, ainda, pelo fato do mesmo fazer parte da infância das professoras ou de seus filhos.

Na segunda etapa da roda, executamos a música “Caçador de mim” de Milton Nascimento como estímulo e muletas de memórias provocando um relaxamento e um mergulho interior que favoreceu a escrita de reminiscências pessoais e profissionais das alfabetizadoras a partir da execução da dinâmica “Como me tornei o que sou”, através da qual

as interlocutoras produziram um brasão, anotaram qual o seu lema como alfabetizador, o que influenciou o ser professor que hoje sou; a minha prática precisa superar...; as maiores conquistas como alfabetizadoras foram...; formação e a (auto) formação - eu conquistei e conquisto..., profissionalmente eu me considero... Em seguida, cada uma das interlocutoras foi apresentando seu brasão, mostrando-se mais à vontade em fazer suas narrativas. Na sequência, podemos observar a FIGURA 01, representando o brasão utilizado na dinâmica “Como me tornei o que sou”, através da qual as professoras expressaram suas características profissionais como alfabetizadoras.

FIGURA 01: Brasão das alfabetizadoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após criarem seus brasões, as professoras foram apresentando, uma de cada vez, o brasão construído, explicando o porquê de suas respostas. Ao final, as professoras dialogaram entre si e mostraram-se entusiasmadas com as lembranças de situações que nem lembravam terem vivenciado e perceberam o quanto a reflexão se faz necessária em suas práticas.

Na terceira Roda de Conversas, realizamos reflexões sobre as trajetórias pessoais e profissionais das interlocutoras a partir dos relatos pessoais e profissionais, em vista a evidenciar teorias e conhecimentos implícitos nas práticas das alfabetizadoras. A roda teve como direcionamento o levantamento de informações sobre as práticas alfabetizadoras. O objetivo era de evidenciarmos os fundamentos teórico-metodológicos implícitos nas práticas e identificarmos o nível de reflexividade produzido nas práticas. Iniciamos executando a música “Infinito particular” de Mariza Monte, tendo em vista envolver as interlocutoras em um clima nostálgico e fazer emergirem lembranças das trajetórias de vida e formativas das alfabetizadoras. Após a execução da música, as professoras relataram algumas histórias que

marcaram o fazer docente delas nas classes de alfabetização, deixando transparecer os fundamentos teórico-metodológicos implícitos nas práticas. Após os relatos, fizemos uma explanação sobre o texto “Formação crítica de educadores: questões fundamentais.” De Fernanda Liberali (2008), a fim de que as professoras compreendessem a reflexão na perspectiva crítica e articulassem-na à ação docente. No QUADRO 05, apresentamos o planejamento das ações desenvolvidas na terceira Roda de Conversas:

QUADRO 05: Cronograma da 3ª Roda de Conversas

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS
03/01/14	Estabelecer um clima propício para a rememoração.	Executar a música “Infinito particular” Mariza Monte.	Deixaram-se envolver pelo clima nostálgico proporcionado pela música.
	Levantar informações sobre as práticas alfabetizadoras, a fim de evidenciar fundamentos teórico-metodológicos implícitos.	Relato de experiências das interlocutoras, relativas à prática docente nas classes de alfabetização.	Expressaram-se com riquezas de detalhes relatando experiências que marcaram o fazer docente nas classes de alfabetização.
	Compreender a reflexão na perspectiva crítica, articulando-a à ação docente.	Explanação dialogada sobre o texto “Formação crítica de educadores: questões fundamentais.” Liberali (2008).	Compreenderam o que é a reflexão crítica e a importância de articulá-la à ação docente.
	Identificar o nível de reflexividade produzido nas práticas.	Solicitar às interlocutoras que relacionem situações da prática diária com as 4 ações da reflexão crítica.	As interlocutoras fizeram algumas relações de situações didáticas às ações da reflexão crítica.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao final da terceira Roda de Conversas, solicitamos às interlocutoras que relacionassem situações da prática diária com as quatro ações da reflexão crítica. O objetivo era identificar o nível de reflexividade produzido nas práticas a partir dos relatos orais e das narrativas contidas nos diários.

2.3 Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo segundo Poirier, Valladon, Raybaut (1999) realizada a partir de um conjunto de operações práticas: a pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial e somatório das histórias de vida, tendo em vista a construir grelhas que permitissem observar e apresentar de forma sintética e significativa as singularidades dos

sujeitos situando-as no conjunto do *corpus* das narrativas. Dessa forma, ficou possível compreender com mais exatidão a ação dos docentes que atuam no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva.

No terceiro capítulo desta dissertação discutiremos a análise e a interpretação dos resultados produzidos. No QUADRO 06, apresentamos uma síntese das etapas percorridas, que serviram como referencial à construção da análise dos dados produzidos durante a realização da pesquisa:

QUADRO 06: Etapas de análise dos dados da pesquisa

Etapas da análise dos dados	Procedimentos adotados
Pré-análise	Ordenamos os dados fazendo leituras sucessivas e minuciosas dos diários, tendo em vista apreendermos as significações e construirmos os eixos de análise.
Clarificação do <i>corpus</i>	Organizamos os perfis biográficos contidos nos diários de acordo com os codinomes definidos pelas interlocutoras.
Compreensão do <i>corpus</i>	Realizamos leituras analíticas das narrativas contidas nos diários e transcrições das rodas de conversas, colocando em relevância palavras e expressões recorrentes nas narrativas.
Organização categorial	Passamos às interpretações do material procurando captar as particularidades e significações pertinentes ao contexto empírico e, por fim, realizamos a construção dos eixos de análise.
Somatório das histórias de vida	Realizamos uma análise do <i>corpus</i> procurando fazer os reagrupamentos necessários, e, em seguida, fizemos a análise, destacando as particularidades das narrativas em seus aspectos e singularidades

Fonte: Dados da pesquisa

No QUADRO 06, descrevemos as etapas realizadas à consecução da análise dos dados da pesquisa, extraídos dos Diários da Prática e das Rodas de Conversas, tendo em vista realizarmos as interpretações, captarmos as singularidades e os elementos significativos referentes ao contexto da pesquisa.

Realizada a coleta dos dados a partir dos Diários da Prática e das Rodas de Conversas feitas com as professoras alfabetizadoras, passamos à leitura e releituras atentas do conjunto dos dados em busca de significados, retomando o material coletado quantas vezes se fizeram necessárias. Em seguida, procedemos à análise dos dados, procurando aliá-los ao referencial que dá sustentação à pesquisa, obedecendo às fases da pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização categorial e somatório das histórias de vida definidas por Poirier, Valladon, Raybaut (1999), conforme já havíamos dito.

Na pré-análise, fizemos a classificação e a seriação dos documentos, por interlocutoras, e, logo após, fizemos atentas leituras dos diários e das transcrições das Rodas de Conversas, decifrando e transcrevendo, na íntegra, o conteúdo das narrativas, devidamente

identificadas, referenciando data, lugar, acontecimentos capitais. Após esse processo, passamos a clarificação do *corpus*, construindo o perfil biográfico, tendo em vista as narrativas dos Diários da Prática e a transcrição das Rodas de Conversas, nomeando-as algumas com codinomes indígenas e duas com codinomes significativos para as mesmas. Na fase que compreende a clarificação do *corpus* continuamos com as leituras minuciosas destacando termos carregados de sentidos que, redundantemente, foram se apresentando nas sucessivas leituras.

Na fase seguinte, a organização do *corpus*, passamos à interpretação dos dados da pesquisa, captando as significações e potencializando as particularidades constantes no contexto empírico da pesquisa. Realizado o levantamento e ordenamento do vocabulário, passamos à definição dos eixos de análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e as etapas que antecederam a organização do *corpus*. Finalmente, procedemos ao somatório das histórias de vida, em que analisamos o conjunto do *corpus*, organizamos os dados em um único discurso, procurando conservar as significações de cada relato estruturado em torno de um eixo central.

2.4 Contexto da Pesquisa

A pesquisa teve como contexto empírico as seguintes escolas municipais: Escola Municipal Sinhazinha Correia, localizada no bairro Santinho, Escola Municipal Léa Puget Eulálio, localizada na Vila Esperança; e Escola Municipal Elvira Coelho Castro, situada na localidade Lagoa Preta, zona rural de Barras. Para a seleção das escolas campo da pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: possuir um quadro de alfabetizadoras com, no mínimo, um ano de experiência, ofertarem as séries que compõem o ciclo de alfabetização, 1º e 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais e disponibilizarem-se a participar da pesquisa.

As escolas municipais que atendem às demandas dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisamente, do Ciclo de Alfabetização, são atendidas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, mantido pelo Governo Federal em parceria com estados e municípios, visando assegurar uma melhor qualidade nas práticas alfabetizadoras, proporcionando uma fundamentação teórica através de formação continuada. No QUADRO 07, apresentaremos os principais elementos que estruturam o programa:

QUADRO 07: PNAIC como formação continuada alfabetizadora/ 2014

OBJETIVOS	CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA	PRINCÍPIOS	EIXOS
O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais brasileiras. Caracteriza-se pela integração de diversas ações e diversos materiais que contribuem para a alfabetização: pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.	- Integração de diversas ações e materiais que contribuem para a alfabetização; - pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios; - pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais.	1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.	1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social.

FONTE: Cadernos do PNAIC/2013

O QUADRO 07 apresenta informações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto surgiu como uma luta para garantir alfabetização às crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização, tendo em vista que grande parte das crianças brasileiras tem concluído a escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Tendo em vista o exposto, firma-se, através do PNAIC, o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. O Programa se constitui por um conjunto integrado de ações materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) integra política pública voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores em Língua Portuguesa e Matemática, integra as escolas campo de pesquisa Sinhazinha Correia, Léa Puget Eulálio e Elvira Coelho Castro, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores. As escolas campo de pesquisa foram selecionadas obedecendo aos seguintes critérios:

- Possuir um quadro de alfabetizadoras com, no mínimo, um ano de experiência;
- Ofertar as séries que compõem o ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais;
- Serem disponibilizadas para a realização da pesquisa.

No QUADRO 08 caracterizamos as escolas/campo de pesquisa apresentando os principais dados das escolas investigadas no que diz respeito ao corpo docente e discente, núcleo gestor, quadro de funcionários administrativo, níveis de ensino e localização.

QUADRO 08: Caracterização das escolas campo de pesquisa

ESCOLAS	E. M. ELVIRA CASTRO COELHO	E. M. LÉA PUGET EULÁLIO	E. M. SINHAZINHA CORREIA
LOCALIZAÇÃO	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Urbana
NÍVEIS DE ENSINO	Ensino Fundamental Até 3º ano e EJA	Ensino Fundamental até 5º ano e EJA	Ensino Fundamental até 5º ano e EJA
Nº DE TURMAS	01 turma Multisseriada	08 turmas	16 turmas
Nº DE SALAS DE AULAS	01 sala de aula	08 salas de aulas	16 salas de aulas
Nº DE DOCENTES	02 docentes	28 docentes	36 docentes
Nº DE DISCENTES	22 alunos	456 alunos	522 alunos
Nº DE DIRETORES	—	01	02
COORDENADOR PEDAGÓGICO	—	01	02
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	—	02	04
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	01	04	05

Fonte: Dados retirados dos diários

Analisando os dados respectivos das escolas/campo da pesquisa, constatamos que, das três escolas investigadas, duas estão localizadas na zona urbana e uma na zona rural possuindo, portanto, organização didática diferenciada, tendo em vista que a escola do campo é do tipo multisseriada e enfrenta problemas como a distância, bem como a heterogeneidade de idade, séries, ritmos de aprendizagem, dentre outros problemas.

Quanto ao nível de ensino, as três escolas ofertam as séries que compõem o ciclo de alfabetização. As escolas da zona urbana possuem um número substancial de turmas que variam de 08 salas, como E. M. Léa Puget Eulálio, a 16, E. M. Sinhazinha Correia, e a escola Elvira de Castro Coelho, zona rural. Todas as escolas contêm uma quantidade de salas correspondentes ao número de turmas.

Acerca da composição do corpo docente, as escolas da zona urbana obedecem aos critérios de lotação de acordo com os componentes curriculares que compõem a grade curricular. No que diz respeito aos alunos, obedecem ao que estabelece os critérios legais. A escola da zona rural possui dois docentes para uma classe multisseriada que atendem aos 22 alunos distribuídos nas três séries do ciclo de alfabetização.

Conforme os dados coletados, as escolas da zona urbana possuem diretores, coordenadores e auxiliares administrativos e gerais em conformidade com o número de alunos, de turmas e oferta de turnos. A escola da zona rural, tendo em vista possuir uma única turma, não possui diretor, coordenador pedagógico. A escola não possui diretor, coordenador pedagógico, possuindo apenas um auxiliar de serviços gerais, ficando a cargo dos professores solucionar os problemas e necessidades imediatas que se apresentem durante o expediente.

2.4.1 Escola Municipal Sinhazinha Correia

A Escola Municipal Sinhazinha Correia está situada na Rua Paulo Prudêncio Gomes de Moraes s/n, bairro Santinho. A fundação da escola foi resultado do crescimento das regiões periféricas que fazem limites com o bairro. A escola oferta, nos turnos manhã e tarde, os anos iniciais do ensino fundamental; e, à noite, a 3ª e a 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola possui um amplo espaço físico composto por 08 salas de aula, 01 biblioteca, 01 cantina, 03 banheiros, 01 sala para o núcleo gestor, 01 sala para professores, 01 laboratório de informática, recepção, pátio, extensas áreas para lazer. O total de alunos matriculados frequentes são de 522, entre os turnos manhã e tarde, distribuídos em 16 turmas de 1º ao 5º ano.

A escola se destaca das demais no que se refere a estrutura física e, como consequência, atende uma clientela bem maior. É a escola com maior número de alunos matriculados, frequentando, no sistema municipal de ensino de Barras.

FIGURA 2: Sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 3: Pátio e salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 4: Sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 5: Sala de aula

Fonte: Acervo da pesquisadora

A equipe de profissionais que trabalha na escola é composta pelo núcleo gestor: uma diretora, uma coordenadora e duas secretárias; o corpo docente é formado por 36 professores e mais 21 administrativos.

2.4.2 Escola Municipal Léa Puget Eulálio

A Escola Municipal Léa Puget Eulálio foi fundada em 2005, com a finalidade de atender as crianças residentes na periferia, tendo em vista a distância para o centro da cidade. A escola fica localizada na Rua Projetada, s/n na Vila França, ofertando a educação infantil e o ensino fundamental maior do primeiro ao nono ano.

FIGURA 6: Pátio da escola

Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 7: Salas de aula

Fonte: Acervo da pesquisador

Quanto à estrutura física, possui 08 salas de aulas, 01 sala para professores e diretoria conjugados, 01 refeitório, pátio, 01 laboratório de informática, 02 banheiros para alunos, 01

cantina e espaços que são aproveitados para lazer. No total são 456 alunos matriculados, frequentando.

FIGURA 8: Salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA 9: Salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

A equipe de profissionais que trabalha na escola é composta pelo núcleo gestor formado pelo diretor, supervisor e uma secretária, um corpo docente com 28 professores e 19 funcionários administrativos.

2.4.3 Escola Municipal Elvira Coelho Castro

A Escola Municipal Elvira Coelho Castro fica situada na localidade Lagoa Preta, zona rural de Barras. A fundação da escola teve como objetivo atender às necessidades educativas da comunidade. A escola oferece o Pré I e II e o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização) em uma turma multisseriada.

FIGURA10: Salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

FIGURA11: Salas de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

A estrutura física é formada por uma sala de aula, dois banheiros, servida de água encanada e energia elétrica. A escola está sob a responsabilidade de três funcionários: 01 auxiliar de serviços gerais e duas professoras. Atende vinte e dois alunos, funcionando em um único turno, manhã.

A equipe de profissionais é composta por duas professoras; sendo uma para o infantil e a outra para o ciclo de alfabetização e um auxiliar de serviços gerais.

FIGURA 12: Fachada da Escola Elvira de Castro Coelho



FONTE: Acervo da pesquisadora

2.5 Interlocutores da pesquisa: perfil pessoal e profissional







Para interlocutoras da pesquisa foram selecionadas 06 professoras da rede municipal de ensino, que atuam no ciclo de alfabetização, lotadas nas escolas selecionadas para o campo da pesquisa, observando-se os seguintes critérios:

- a) Estar em efetivo exercício do magistério no ciclo de alfabetização.
- b) Ter formação superior em Pedagogia.
- c) Habilitar-se voluntariamente a participar da pesquisa.

As narrativas das interlocutoras contribuíram para a produção de uma teoria sobre as suas práticas alfabetizadoras, rompendo com a tradição de os professores ficarem alheios a teorizações relativas às suas práticas, comprovando que os professores são capazes de teorizar

sobre as suas práticas, possibilitando adequar a pesquisa à realidade vivenciada pelos professores em suas práticas diárias. Chizzotti (2003) compreende que os interlocutores constroem conhecimentos, idealizam práticas condizentes com as intervenções que se façam necessárias à resolução das problemáticas que se apresentam. No QUADRO 09, descrevemos as principais características das professoras alfabetizadoras envolvidas na pesquisa:

QUADRO 9 - Perfil das interlocutoras da pesquisa

 <p>APOENA</p>	<p>Apoena é formada em Licenciatura Plena em Normal Superior pela FTC, atualmente esta cursando sua segunda licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Iniciou sua carreira em escolas na zona rural, trabalhando em diferentes séries do ensino fundamental e, atualmente, é professora alfabetizadora no segundo e terceiro ano do ciclo de alfabetização. Abraçou a carreira do magistério por uma oportunidade de trabalho.</p>
 <p>DANDARA</p>	<p>Dandara é professora há treze anos. Iniciou sua carreira em 2001 em uma creche filantrópica, onde trabalhou por seis anos. No mesmo ano, iniciou o curso de Licenciatura Plena em Normal Superior que mudou para Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Logo após, passou a trabalhar como bolsista e depois como celetista, ininterruptamente, na rede Municipal de Ensino de Barras. Atualmente é professora do segundo e terceiro ano do ciclo de alfabetização, em classe multisseriada. Iniciou a carreira no magistério depois de assumir uma vaga de professora em uma creche filantrópica.</p>
 <p>TAINÁ</p>	<p>Tainá é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. Atualmente, está cursando especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. É professora 20h, trabalhando no terceiro ano no ciclo de alfabetização. A professora assume que gosta da profissão escolhida e ver os alunos lendo e escrevendo tem um significado muito especial para ela. Decidiu ser professora porque é um desejo que carrega desde a infância.</p>
 <p>LUCIARA</p>	<p>Luciara é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia. Iniciou a carreira trabalhando nas séries finais do ensino fundamental e, por um ano e meio, trabalhou na educação infantil. Atualmente é professora no segundo ano do ciclo de alfabetização. Ingressou na carreira por falta de opção para escolha de cursos.</p>
 <p>MARI</p>	<p>Mari é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) é professora efetiva 40 horas, na rede Municipal de Ensino de Barras. Atualmente é professora no ciclo de alfabetização, atuando no terceiro ano na escola Léa Puget Eulálio e escola Escola João Simão. Resolveu ser professora por falta de opção de curso.</p>
 <p>ROSA</p>	<p>Rosa é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Iniciou sua carreira em escolas na zona rural, trabalhando em diferentes séries do ensino fundamental menor. Atualmente, é professora na educação infantil e alfabetizadora no terceiro ano do ciclo de alfabetização. Ingressou no magistério influenciada pela carreira da mãe, que também era professora e ela admirava bastante o seu modo de ensinar.</p>

Fonte: Dados retirados dos diários e das Rodas de Conversas

Percebemos que as professoras Apoena, Dandara e Rosa iniciaram suas carreiras no magistério em escolas da zona rural. Apoena está com vinte e três anos de serviço e iniciou como leiga, substituindo uma tia na única escola da localidade Guaribas; Dandara, há treze anos, trabalha como professora celetista, iniciou na educação infantil e depois em salas multisseriadas; a professora Rosa iniciou a sua carreira há treze anos após ser chamada em concurso para a localidade Ingá, iniciou trabalhando em diferentes séries do ensino fundamental menor. As três professoras afirmaram que passaram por momentos difíceis no início da carreira e que aprenderam bastante observando e ouvindo os professores mais experientes.

As professoras Tainá e Rosa escolheram o magistério porque desde a infância sonhavam ser professoras. Entretanto, Luciara e Mari decidiram pelo magistério por não

haver outra opção, muito embora as duas tenham afirmado que, em um determinado momento de suas vidas, haviam pensado em ser professoras.

Tainá e Apoena desde o ingresso no magistério trabalham como alfabetizadoras. Após um determinado período trabalhando na educação infantil, como é o caso de Mari e Rosa, passaram a lecionar nas classes de alfabetização. A professora Apoena é a que tem mais tempo de serviço como alfabetizadora e demonstra ser bastante experiente. A professora Luciara, que trabalhou com a matemática por um bom período de sua carreira, está alfabetizadora há um ano e meio, é a menos experiente. Entretanto, do mesmo modo que Tainá, Luciara procurou compreender melhor a prática alfabetizadora cursando uma especialização em Psicopedagogia. Apesar de as professoras possuírem diferentes tempos de serviço, todas sentem dificuldades com suas práticas alfabetizadoras, porém não se deixam desestimular e procuram superá-las da melhor forma possível.

Consideramos relevante fazer uma síntese do perfil das interlocutoras, tendo em vista obtermos uma melhor visualização dos dados das interlocutoras. Acompanhe no QUADRO 10, a seguir:

QUADRO 10: Dados das interlocutoras da pesquisa

PERFIL DAS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA						
Nome	Dados Acadêmicos		Tempo de docência	Magistério	Alfabetizadora	Dados Profissionais
	Formação					
	Graduação	Pós graduação				
Apoena	Graduada em Normal Superior (FTC)	—	23 anos de magistério	Alfabetizadora Há 23 anos	E. M. Sinhazinha Correia.	3º ano do Ensino Fundamental Menor
Dandara	Graduada em Pedagogia (UESPI).	—	13 anos de magistério	Alfabetizadora Há 13 anos	E. M. Elvira Coelho Castro Zona rural.	1º ao 3º ano (multisseriada) Ensino Fundamental Menor
Tainá	Graduada em Pedagogia (UESPI).	Cursando Psicopedagogia	Quase 09 anos de magistério	Alfabetizadora há quase 09 anos	E. M. Sinhazinha Correia.	3º ano do Ensino Fundamental Menor
Luciara	Graduada em Pedagogia (UESPI)	Psicopedagogia.	11 anos de magistério	Alfabetizadora há um ano e meio	E.M.Sinhazinh a Correia	2º ano do Ensino Fundamental Menor
Mari	Graduada em Pedagogia (UESPI).	Metodologia do Ensino Médio fundamental com ênfase em História	12 anos de magistério	Alfabetizadora há quatro anos	E.M. Léa Puget Eulálio	3º Ensino Fundamental Menor
Rosa	Graduada em Pedagogia (UESPI).	Especialista em Didática do Ensino superior	13 anos de magistério	Alfabetizadora há um ano e meio	E.M.Sinhazinh a Correia	3º ano do Ensino Fundamental Menor

Fonte: Dados retirados dos diários

Observamos que todas as professoras participantes da pesquisa possuem uma base pedagógica. Dandara, Luciara, Mari, Rosa e Tainá são formadas em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Apoena em Normal Superior pela Faculdade

Tecnológica Científica (FTC). São detentoras, portanto, de uma fundamentação pedagógica que, somada à experiência profissional, especializações, formações e capacitações, assegura maior desenvoltura além de uma base teórica que vai garantir mais qualidade à prática docente. Das seis professoras alfabetizadoras investigadas duas não fizeram curso de especialização, duas delas cursaram especialização em área que não acrescentam fundamentos a prática alfabetizadora e duas delas cursam psicopedagogia, justificando que a especialização proporcionou fundamentos para que as mesmas pudessem compreender, por exemplo, os níveis de aprendizagem em que seus alunos se encontram e assim orientarem o seu fazer, planejando conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A professora, no exercício de sua prática, traz consigo um corpo teórico adquirido em sua formação inicial, o qual vai atualizando diariamente, nas relações que trava com seus alunos, juntamente com seus pares nos encontros pedagógicos, nas experiências extraclasses, nas leituras que realiza, participando em atividades formativas e nas reflexões que faz, tornando-se capaz de encontrar ou construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu dia-a-dia (GARCIA, 2008).

Muito embora as professoras investigadas possuam uma base formativa que se aproximam, diferem no que diz respeito ao ingresso na carreira do magistério e o tempo de serviço como alfabetizadora, o que poderá atuar como um diferencial no desempenho das suas funções.



CAPÍTULO III

**PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
seguindo as trilhas do saber e do saber fazer**

CAPÍTULO III

PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: SEGUINDO AS TRILHAS DO SABER E DO SABER FAZER

Caminante no hay camino. El camino se hace al andar.
António Machado²

À medida que as informações vão surgindo, o conhecimento vai se renovando, reelaborando-se. O professor vai agregando o conhecimento elaborado, aprendendo a tomar decisões e a construir o próprio conhecimento ao tempo em que constrói e ressignifica a sua prática. O professor vai, enfim, construindo o seu caminho ao longo de sua carreira como profissional.

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o percurso teórico relativo à formação docente no contexto histórico brasileiro, enfatizando o contexto das mudanças. Em seguida, fazemos um delineamento da alfabetização relacionando-a aos métodos adotados durante alguns períodos da história. E, por fim, abordamos a reflexividade com ênfase no campo educacional. Caracterização da prática alfabetizadora mediante o desafio do ensino da língua escrita, na perspectiva do desenvolvimento de comportamentos e habilidades do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

3.1 Refazendo o percurso histórico

No final do século XVIII e meados do XIX, após a instauração do estado burguês, a escola, que até então era mantida sob o controle da igreja, passa a ser tutelada pelo Estado e legitimada pelas práticas sociais em vigor, apoiados em uma concepção de professor focada na difusão e transmissão de conhecimentos. A partir de então, a escola assume o controle ideológico da população assegurando o processo de reprodução social, utilizando-se da profissão docente, empoderada pela força dos novos dispositivos de escolarização. Para tanto, são criadas as escolas normais tendo como uma de suas finalidades a manutenção do controle ideológico da população. Ao professor é imputada uma imagem “que cruza as referências ao

² MACHADO, António. **Poesias completas**. Austral, 2003

magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” (NÓVOA, 2006, p.16).

Durante todo o Império foi um contínuo processo de criação e extinção de escolas normais. Estas, apresentavam uma organização didática rudimentar, um currículo fragmentado, com equipamentos e instalações precárias. Segundo Tanuri (2000), nos primeiros cinquenta anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes medíocres de escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

Apesar das lutas pela instituição de uma política de formação de professores, pudemos observar que de 1920, quando iniciaram as reformas escolares em vários estados, até 1968, com a reforma universitária, as medidas tomadas em relação à educação demonstram a falta de compromisso para com a mesma. Este período, no entender de Brzezinski (2000), caracterizou-se pela inexistência de um sistema educacional público sistematizado.

O surgimento do Movimento Escola Nova, que tinha como bandeira uma escola pública, universal e gratuita, desencadeou um embate ideológico contra a igreja, contra o projeto fascista de Francisco Campos e, ainda, contra as forças armadas, os mesmos viam, na educação, um meio para atingir fins amplos, ao tempo em que colaboravam para o estabelecimento de uma ordem econômica que se impunha, contrariando os anseios da comunidade por educação popular, que, de acordo com Sousa (2009), era compreendida como extensão da escola da classe média aos filhos de trabalhadores da zona urbana e rural. Esta concepção perdurou até os anos cinquenta, quando se iniciava o processo de (re) fundamentação do conceito de Educação Popular.

Fazia-se importante, no entanto, reverter o histórico processo de massificação, homogeneização e unilateralidade do ensino, em “educação para a convivência em uma sociedade global” (IMBERNÓN, 2000), guiada pela aceitação e respeito à diversidade cultural. Portanto, a educação, na pós-modernidade, impunha uma reconfiguração na formação profissional exigindo respeito à diversidade, à solidariedade coletiva, à cooperação e à formação para a cidadania.

A legitimação de uma política de controle ideológico, utilizada no decorrer da história por meio de processos de fragmentação da formação docente, através da subtração da preparação profissional, tendo em vista a perda de autonomia e da capacidade de reflexão crítica, legitimava também a (des) profissionalização.

Precisamos compreender que a histórica crise que tem atravessado a profissão docente não pode comprometer a atividade profissional. Ela deve, antes de tudo, ser motivo de reflexão e de redefinição da profissionalização; concebida como toda intenção formativa com a finalidade de melhorar a prática docente, crenças, conhecimentos, com vistas a otimizar a prática e a pesquisa (IMBERNÓN, 2010, p. 134), cabendo aos docentes “[...] atualizar-se de forma permanente para acompanhar as inovações, tendo em vista que o que conserva o profissional em dia é a capacidade de pesquisa, ou seja, a competência de manejar conhecimento dentro do desafio da inovação” (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 130), elevando o seu estatuto sócio-profissional. Entretanto, o professor deve estar consciente de que precisa adequar sua prática aos novos contextos e às exigências impostas pelo mesmo, a fim de que o seu aluno seja capaz de responder aos desafios que a ele se apresentam em suas práticas cotidianas.

Em suas pesquisas sobre formação e profissão docente, Rios (2005, p. 12), “aponta para uma revisão na compreensão de prática docente do professor que é tomado como mobilizador de saberes profissional. Considerando-se que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências e seus percursos formativos”. Os professores investidos de sua responsabilidade profissional podem encontrar, na (auto) formação, a solução para superar as deficiências formativas encontradas na formação inicial e continuada.

Imbernón (2012) indica, também, a necessidade da valorização dos contextos educativos, adequando-os metodologicamente. Esta proposta permite compreender o ensino como um processo de construção de conhecimentos, onde o compromisso político se apresenta permeado de valores morais e éticos. Esta concepção valoriza, ainda, o desenvolvimento pessoal, além de ter por fundamento do conhecimento profissional, a colaboração e a igualdade.

O professor como detentor de saberes oriundos de sua experiência de vida pessoal, saberes próprios, que são influenciados por questões culturais e pessoais têm um peso muito importante na construção do saber docente. Assim como os professores, os alunos também detêm saberes e, vale aqui ressaltar o que diz Ausubel (*apud* NOVAK, 1981, p. 9), o mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe, sendo importante que se identifique esse saber nas experiências de vida, nos relacionamentos individuais e coletivos e no social etc. Esses conhecimentos fazem com que os professores estruturem melhor o processo ensino-aprendizagem, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

A década de noventa surgiu como um marco às políticas educacionais no Brasil, porque acompanhou o impulso internacional da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem Tailândia (1990), proporcionando o redimensionamento da educação em nível mundial. A conferência tinha como foco central a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” e os representantes que a subscreveram comprometeram-se em assegurar uma educação básica de qualidade.

O Brasil, por sua vez estando no ranking das maiores taxas de analfabetismo do mundo, deveria investir em políticas educacionais destinadas não apenas à escola, como também à comunidade, à família e aos meios de comunicação. Mediante tantos eventos e documentos, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como uma das agências internacionais responsáveis pela tutoria das reformas nos Estados, lança um documento "A Universidade na América Latina e no Caribe." Um “documento estratégico” que tinha como finalidade avaliar e observar até que ponto as universidades latinas se enquadravam no modelo de educação tecnocrata, no que terminou por gerar uma crise no sistema federal de ensino (CHAUI, 2001)

Para Scheiber e Aguiar (1999), após anunciada a crise do sistema federal de ensino superior, justificada pela não absorção das demandas e pela desejável qualidade do ensino, são apontados como fatores determinantes o modelo de universidades de pesquisa, considerados onerosos, e a inviabilidade de financiamento dessas instituições pelo governo central. Tal problemática ficou clara com o Decreto N. 2306, que instituiu uma nova tipologia para os sistemas de ensino superior e uma nova classificação para organização acadêmica. A LDB 9394/96 promoveu uma generalização e uma flexibilização na Lei provocando uma diferenciação entre universidade de pesquisa e universidade de ensino. Nesta hierarquização, a formação de professores ficou destinada ao nível mais baixo da hierarquia.

Ainda com relação à formação de professores, o Parecer N. 776 do Conselho Nacional de Educação - atendendo ao que prescreve a LDB 9394/96 - lança as orientações para as "Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação", tidas como um dissenso quando comparadas às propostas das associações científicas educacionais. As inovações desprezaram a docência como a base da atividade do professor, distanciando-o da noção de professor culto, crítico e comprometido com a construção do saber, desqualificando a pesquisa como princípio formativo e cognitivo da docência, desvinculando pesquisa e investigação dos demais componentes educativos. No entender de Alarcão (2007, p. 15), “a forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade diz respeito ao desempenho do professor em sua prática diária, tendo em vista as propostas de formação profissional,” que têm sido inconsistentes, no sentido de não oferecer condições necessárias a um desempenho

profissional com qualidade, consequência da flexibilização e da generalização provocada pela LDB 9394/96.

Abaixo podemos observar algumas das principais Resoluções e Pareceres elaborados com a finalidade de estabelecer elementos que permitissem às universidades repensarem seus cursos de formação de professores para a educação básica ajustando-se às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNs. Essas diretrizes têm como proposta auxiliar o desenvolvimento de competências e habilidade pertinentes a ação docente, trazendo entre suas finalidades a de superar o modelo tradicional e melhorar a formação inicial. Para tanto, diversos Pareceres e Resoluções são lançados com vistas colaborarem para a contextualização e implementação das DCNs, assim como discutirem objetivo, função.

O parecer CNE/CP nº 009/2001 estabeleceu as de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com vistas orientar a definição das Propostas de Diretrizes específicas para cada etapa da educação básica e para cada área de conhecimento, as quais, por sua vez, informarão os projetos institucionais e pedagógicos de formação de professores. Em seguida, o Parecer CNE/CP 27/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, altera a redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, alterando a redação do texto sobre o estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica de modo a oferecer aos discentes estágio deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional, repercutindo em um nível de formação profissional com maior qualidade.

Finalmente, a Resolução CNE/CP 01/2002 institui as DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena com base no Parecer nº 9 e nº 27 de 2001.

Analisando os altos e baixos nas propostas de formação de professores e conscientes da necessidade de um maior comprometimento no que diz respeito à elaboração de políticas públicas, elaboradas no sentido de preparar o cidadão para o efetivo exercício da cidadania, compreendemos que há um conjunto de forças políticas e econômicas que contribuem para que a educação caminhe na contramão do que se constitui interesses em uma sociedade democrática. É bem verdade que “boa parte dos cursos de formação de professores têm tido um desempenho irrelevante, oferecendo uma formação fragmentada, nos moldes do

racionalismo técnico” (BRZEZINSKI, 2000, p. 97) Porém, cabe ao professor buscar os caminhos da (auto) formação. Por mínima que ela possa representar, ainda será o bastante, tendo em vista que os professores necessitam estar em constante processo de formação e (auto) formação.

Entretanto, Ghedin (2008), interroga-se a respeito de que pressupostos poderiam se contrapor ou se sobrepor a uma proposta de formação, validando-a. O autor assevera que o problema com a profissionalização não está relacionado apenas à formação docente, mas ao “estatuto da ciência da educação”. Sendo que o problema assume uma proporção que não está ao alcance do professor resolvê-lo, cabendo ao mesmo desvencilhar-se da condição de simples reprodutor de conhecimentos elaborados por especialistas, que nem sempre têm conhecimento da realidade teorizada (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Compreendemos a prática docente como um conjunto de ações para com os alunos, tendo em vista viabilizar processo de ensino aprendizagem. A prática docente por si só não responde pela formação, mas é parte de um conjunto de práticas formadoras interrelacionadas que compõem a práxis pedagógica, objetivando formar sujeitos que buscam educação (SOUSA, 2009, p. 23).

Ao refletirem sobre prática pedagógica e a formação de professores, oportunamente nos conduzem à reflexão no sentido de que “os professores não se formam por meio de uma prática docente, mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas vividas ao longo da vida e de seus ambientes culturais” (SOUSA, 2009, p. 23).

A investigação da Prática docente no ciclo de alfabetização tomará por fundamento a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de Maio 2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Compartilhamos o conceito de prática docente de Imbernón (2010), que tem por base a concepção de profissão docente como a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática. Sociedade esta plural, participativa, solidária, integradora, aproximando-se do seu caráter mais relacional, dialógico, mais cultural-contextual e comunitário. Para Imbernón ser profissional da educação é participar da emancipação das pessoas, colaborando para que

essas pessoas sejam mais livres, independente do poder político, econômico e social. Estando, portanto, na base do nosso estudo.

Apoiamo-nos nas concepções de Sousa e Imbernón como os fundamentos teóricos que orientaram o estudo no que diz respeito à prática docente, considerando que a teoria de ambos coincide no sentido de compreenderem a prática docente como parte de um conjunto inter-relacionado de práticas, responsáveis pela formação profissional e, ainda, pela teoria dos autores conduzirem para a formação cidadã, ou seja, a formação de sujeitos aprendizes, autônomos, emancipados, capazes de promover a transformação social.

3.2 Prática docente alfabetizadora na perspectiva do letramento

A alfabetização no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas à Ilha de Vera Cruz juntamente com os colonizadores, iniciando o processo de catequização e alfabetização da população nativa, tendo em vista divulgar a fé cristã, dentre outros objetivos. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil e a instauração do governo de Pombal, toda a estrutura educacional montada pelos jesuítas foi desfeita e o ensino passou a acontecer através das “aulas régias”, que funcionavam em salas adaptadas, compostas por alunos em diferentes níveis de aprendizagem. A aprendizagem dependia do esforço coletivo de professores e alunos, considerando as condições precárias para o desenvolvimento do ensino.

Com a Proclamação da República, marco para a história da leitura e da escrita, instituiu-se a Escola, em resposta à necessária concretização dos ideais do Estado Republicano, tendo em vista a nova ordem política e social instaurada. A escola, a partir da alfabetização da população analfabeta, alavancaria o progresso e a modernização do Estado.

Conforme Mortatti (2006), o ensino da leitura adotava métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e eram precários, tendo em vista o reduzido número de livros. O processo iniciava com as “Cartilhas de ABC”, posteriormente eram realizadas leituras e cópias dos manuscritos, atividades de caligrafia e ortografia, cópias, ditados e formação de frases e as letras deveriam ser caprichosamente desenhadas. O processo alfabetizador não correspondia aos ideais postulados pelos movimentos emancipatórios, repercutindo em décadas de atraso, retardando, inclusive, o tão esperado progresso das massas iletradas.

A partir da criação do método “João de Deus” ou “método da palavração”, que tinha como base a linguística moderna, iniciava-se o ensino da leitura pela palavra, para depois

analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. O método João de Deus, para Mortatti, representava uma passagem em diferentes aspectos:

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2004, p.2).

Desde então, o método passou a ser sobrevalorizado emitindo a compreensão de um valor maior do que o sujeito que aprende (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), constituindo-se o centro do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, por vezes, contribuindo para promover ou impedir a aprendizagem, agilizá-la ou dificultá-la. Entretanto, ele não cria aprendizagem, apenas favorece. Ferreiro e Teberosky (1999) revisitando a teoria piagetiana sustentam que o sujeito aprende basicamente através de suas ações sobre os objetos do mundo, construindo suas próprias categorias de pensamento ao tempo em que organiza seu mundo.

A alfabetização tem sido pauta constante nos espaços que tratam da formação e docência alfabetizadora, quando se refere à capacidade de criar condições para que o alfabetizando compreenda aspectos conceituais da escrita alfabética. As dificuldades encontradas pelos alfabetizadores colaboram para os fracassos do processo alfabetizador, evidenciado nas avaliações institucionais, provocando discussões e reflexões em congressos, seminários e em cursos de formação inicial de professores. O caráter dessa discussão foi se alinhando ao movimento histórico, político e econômico da sociedade, impondo um (re) ordenamento nas práticas e exigindo dos cursos de formação inicial uma revisão no currículo, no planejamento e nos processos avaliativos.

Diante do exposto, consideramos pertinente discutir a prática docente alfabetizadora na perspectiva do letramento orientado pelos teóricos que fundamentam os estudos em discussão, Kramer (2006), Soares (2003), Soares (2006), Maciel (2008), Brito (2011), Cruz (2012), Ferreiro e Teberosky (1999) dentre outros.

3.2.1 Prática docente alfabetizadora: desafios da articulação entre teoria e prática

A alfabetização no Brasil esteve marcada por um conjunto sucessivo de mudanças conceituais e metodológicas. Tal como há três décadas, a alfabetização continua alvo de questionamentos. E, mediante a insatisfação quanto aos resultados apresentados pelas escolas,

as quais têm se apresentado incapazes de promover, com sucesso, a alfabetização, suscita-se reflexões impondo uma revisão nos princípios alfabetizadores. E, como consequência, um (re) ordenamento teórico-metodológico em vista de uma prática alfabetizadora que atenda à necessidade de aquisição da língua escrita, assim como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2006). Dentro desse contexto, ao Ministério da Educação é incumbida a tarefa de viabilizar o conteúdo do Artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos assim disposto:

O Ministério da Educação em articulação com os Estados, os Municípios e Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública Nacional, proposta de expectativa de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9 § 3º desta Resolução).

A articulação de que trata o Artigo 9º e proposta de expectativa dos conhecimentos escolares a serem estabelecidos deu-se em caráter de urgência pelo fato de as séries que compõem o ciclo de alfabetização estarem na base de todo o processo educativo

O processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos nas escolas públicas, assim como a instituição do ciclo de alfabetização, impôs consigo a exigência de soluções para problemas como a escassez de mão-de-obra docente qualificada que atendesse às necessidades específicas do processo alfabetizador, a diversidade da população infantil no que se referem à classe social, etnias, cultura e sexo, heterogeneidade das turmas, bem como a rudimentar estrutura curricular, que inviabilizam a possibilidade de educação democrática às populações na faixa etária a serem alfabetizadas, fazendo emergir uma reflexão sobre a temática da alfabetização, definida como aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A fragilidade da base formativa tem levado muitos professores a não desenvolverem sua prática alfabetizadora de forma satisfatória. A superação das dificuldades se ampara no uso de diferentes métodos alfabetizadores, por acreditar na eficiência e eficácia dos mesmos. Entretanto, a adoção de métodos prontos, como tábua de salvação, não tem colaborado para amenizar ou solucionar o problema. O mais acertado é que os docentes conheçam a realidade e as necessidades das crianças, a fim de que possam elaborar seu próprio método alfabetizador, adequando-o às necessidades de aprendizagem de cada aluno (KRAMER, 2006).

A evolução multifacetada da sociedade, potencializada nas tecnologias da comunicação como a microeletrônica, a cibernética e outras tecnologias, aceleram o processo de veiculação da cultura e da informação, exigindo sujeitos em processos constantes de formação. Nesse contexto, começam a emergir reflexões sobre a necessidade de integrar e articular a alfabetização ao letramento.

Vale ressaltar que o exercício do magistério requer do professor uma reflexão diária sobre *o para que* e o sentido da atividade docente. Requer, ainda, uma reflexão como assumir um viés crítico no que se refere à sua prática, pois necessita orientar seus alunos para o exercício da cidadania, observando se suas atitudes repercutem em uma prática social dinâmica, crítica e inovadora. Essa reflexão vai ao encontro da teoria de Kramer (2006, p. 108 e 110) quando afirma que “[...] é fundamental abriremos espaços na escola em que trabalhamos para a discussão coletiva sobre as questões concretas que enfrentamos na sala de aula e para a atuação coletiva que irá fortalecendo a equipe da escola.” Essa postura fortalece o trabalho da equipe escolar e fortalece o aprendizado coletivo a partir das trocas entre os profissionais.

Nesse entorno, vale considerar que “[...] o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p.15), ao docente cabe a responsabilidade de promover a alfabetização na perspectiva do letramento e assegurar que o processo alfabetizador contemple as múltiplas possibilidades de utilização da leitura e da escrita em diferentes ambientes sociais. Para tanto, é necessário domínio teórico, a fim de que seja possível essa articulação teórico-prática. Enfim, é necessário promover o equilíbrio entre ambos, e a materialização desse equilíbrio tem se tornado o maior desafio para acadêmicos e docentes que exercem o magistério no ciclo de alfabetização (MACIEL; LÚCIO, 2008). Aos professores é imputada a responsabilidade de materializar essa articulação, apesar de a grande maioria dos professores não ter recebido formação que venha a atender às exigências do processo alfabetizador na perspectiva do letramento.

Diante da impotência de muitos profissionais alfabetizarem letrando, potencializa-se o entendimento de que o alfabetizador precisa ser capaz de construir, à luz das teorias existentes, metodologias de ensino específicas às classes de alfabetização, requisitando dos sistemas de ensino público e privado investimentos em formação inicial e contínua dos professores alfabetizadores. A ausência dessa base formativa inviabiliza qualquer possibilidade de realização de uma aventura intelectual, na aprendizagem, e de envolver as crianças naquilo que Xavier et. al. (*apud* CHARLOT, 2005, p. 66.) definem como a oportunidade de “[...] possibilitar condições de investigação, de descoberta e de aprendizagem

daquilo que realmente acrescenta à vida das crianças e que lhe sirva, em alguma medida, para intervir e participar na vida comunitária.” Permitindo à criança “[...] construir seu conhecimento ortográfico e alfabético da língua escrita em situações de letramento” (SOARES, 2006, p. 14.).

Nesse sentido, as autoras emitem o entendimento de que a alfabetização e o letramento se configuram para o ensino da língua como uma perspectiva de superação à subtração entre alfabetização e letramento persistente nas práticas metodológicas. Isso favorece ao educando a possibilidade de se tornar sujeito de sua aprendizagem, capaz de atuar no meio em que vive.

Convém retornarmos à questão das responsabilizações quanto ao favorecimento de processos de aprendizagem de leitura e escrita, porque os professores somente serão capazes de organização dos trabalhos em sala de aula se houver um planejamento que oriente essa rotina e que “[...] considere, entre outros aspectos, uma continuidade entre uma aula e outra; a previsão do ensino dos conhecimentos complexos para o aluno depois daqueles menos complexos; e a seleção de atividades adequadas aos conhecimentos que serão ensinados” (SILVA, 2008, p. 37). Para tanto, a escola precisa assegurar tempo e espaço para que os profissionais possam socializar informações, discutirem dificuldades, avaliarem suas práticas conjuntamente a fim de elaborarem seus planejamentos. A autora reconhece, ainda, que é fundamental que os profissionais da educação se organizem em vista de condições apropriadas para a realização do planejamento pedagógico porque:

Quando não se alteram as condições de trabalho, os efeitos são pedagógicos e políticos. Eles são pedagógicos quando, por exemplo, os professores se tornam dependentes dos livros didáticos, das orientações prescritas por outros profissionais e da reprodução de atividades isoladas e se subordinam aos modismos metodológicos. Os efeitos são políticos quando, por exemplo, essas condições de trabalho mantêm o profissional numa condição de ingenuidade, pois não permitem que ele reflita, conheça, transforme e valorize a sua prática (SILVA, 2008, p.41).

Às equipes gestoras cabe a responsabilidade de transformar essa realidade através de investimentos em formação contínua, na medida em que oferece retorno em forma de qualificação profissional via aprofundamento teórico, libertando o profissional das práticas alienantes, habilitando-o para desenvolver com competência política e técnica o seu fazer docente.

Após as pesquisas sobre a psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), a concepção de alfabetização como “[...] Aprendizagem de um código que seria

ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos – que concebe o sujeito com o mero receptor de conhecimento” (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 14), passa a ser compreendida como [...] “um processo de construção de conhecimento sobre sistema notacional e inserção em práticas sociais de leituras e escrita” (p.14). A partir de então, muitos conceitos são evidenciados como alfabetização, letramento, alfabético e outros mais, cada um revestido de sentido que estão diretamente relacionados ao aprendizado do sistema de escrita alfabética. As crianças alfabéticas compreendem o sistema notacional, são capazes de ler e escrever palavras, às vezes com dificuldades, frases e pequenos textos. Elas se distinguem- das crianças alfabetizadas porque, além de alfabéticas, leem e produzem textos de diversos gêneros (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2014). Essas novas conceituações permitem uma melhor compreensão dos estágios em que a criança se encontra, considerando-se o domínio da capacidade de leitura e escrita do aluno, evitando, ainda, discriminações quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos a um modo geral, extirpando denominações depreciativas dos aprendizes.

Convém lembrar que, de acordo com a teoria de Vigotsky (1998), para que a criança desenvolva e internalize a linguagem urge que ela esteja envolvida pela necessidade de comunicação. O progresso da linguagem amplia os espaços de convivência da criança, provoca mudanças na formação, além das transformações nas formas de pensar e agir. Para que a criança realize progressos consideráveis em sua inteligência simbólica “[...] precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala” (VIGOTSKY, 1998, p. 140). As crianças iniciam o processo de escrita rabiscando, desenhando fazendo garatujas diversas que, com o passar do tempo, vão evoluindo até atingirem o nível da escrita. “A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada (VIGOTSKY, 1998, p. 140). Portanto, é preciso que o planejamento das atividades esteja direcionado para o desenvolvimento das habilidades motoras, oral, simbólicas e artísticas. Além de muitas outras possibilidades, como a atenção ao desenvolvimento de competências, a psicomotricidade, a socialização, a capacidade de dialogar e, principalmente, não esquecer que as brincadeiras são fundamentais para o aprendizado da leitura e da escrita. Nesse sentido, é importante que os professores detenham esses saberes e possam utilizá-los durante o seu fazer pedagógico.

Vigotsky (2008) assevera que para a compreensão da linguagem escrita exige, em primeiro lugar, que se compreenda a linguagem oral como um sistema de representação simbólica do real. Enfim, o entendimento da linguagem escrita é objetivada, inicialmente, por

meio da linguagem falada. Entretanto, paulatinamente, esse veículo de comunicação vai se reduzindo, diminuindo, e a linguagem falada é anulada no que se refere à condição de elo intermediário. À organização dos sistemas de representação são necessárias operações mentais que Cagliari (1998, p. 108) afirma:

O caminho da criança em alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua intervenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam os desenhos como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados.

As crianças iniciam o processo de leitura e escrita muito cedo através de rabiscos, desenhos disformes que, para elas, têm um significado todo especial. Nesses rabiscos contém uma mensagem por eles decifradas e que se descortinam como suas primeiras experiências alfabetizadoras.

Entendemos a alfabetização como a atividade docente que se inicia com a compreensão da linguagem simbólica do mundo, bem como da apropriação do sistema da escrita, através das quais as crianças, jovens ou o adulto, serão capazes de realizar leituras compreensivas de textos, códigos, signos, utilizados socialmente em ambientes escolares ou nos diversos espaços sociais, permitindo ao aprendiz o exercício da cidadania plena. Val (2006) entende que a apropriação da escrita requer o domínio alfabético/ortográfico, assim como o uso autônomo e efetivo da língua escrita em ambientes sociais variados. A autora define os dois processos do seguinte modo:

Alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia.

[...] e o **letramento** pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver as diferentes manifestações da escrita na sociedade [...] e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (VAL, 2006, p. 01).

O conceito construído pela autora denota que a alfabetização não se restringe à mera apropriação do sistema de escrita. É necessário conhecer e compreender os princípios alfabéticos e ortográficos para que os aprendizes sejam capazes de ler e escrever com fluência e autonomia, a fim de que os mesmos possam se integrar socialmente a partir do domínio social das práticas de leitura e da escrita. À efetividade do exercício da leitura e da escrita

requer o desenvolvimento de habilidades que, segundo Soares (2001, p.15), incluem a “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário estético, para ampliar conhecimentos para seduzir ou induzir [...]”. Esse desenvolvimento nas potencialidades dos educandos será possível se o professor for capaz de promover a alfabetização sempre na perspectiva do letramento.

No entender de Mortatti (2004, p. 42) “[...], a alfabetização representa a efetivação de uma passagem para um “mundo novo,” considerando o olhar crítico e emancipado que o educando deverá ser capaz de emitir a partir de um processo que torne possível ao sujeito sair da incapacidade de realizar leituras críticas do mundo que o cerca para, após alfabetizado, participar da escrita desse mundo, escrever sua própria história e colaborar com a construção do meio social do qual faz parte. Entretanto, para muitos, a entrada para o mundo da leitura não tem sido resultado de uma vitória democrática, tendo em vista que a nova ordem econômica e social, que foi se configurando, estabelece uma estranha taxonomia “[...] A escrita, assim, passava a ser um critério de seleção e de exclusão dos indivíduos de nossa sociedade adquirindo estatuto jurídico” (SILVA, 1992, p. 24). O caráter excludente e seletivo característico da educação perdurou manifestando-se nas mais inúmeras situações, agravando os problemas no ensino e aprendizagem da língua.

É excludente por não ofertar profissionais com formação especializada em práticas de alfabetização e letramento. Esse fato é preocupante no instante em que o sucesso dessa etapa assegura a continuidade dos estudos dos educandos, excluindo os educandos de uma formação que qualifique a aprendizagem dos estudantes e da participação igual nas inúmeras situações sociais, não os submetendo a posições desvantajosas em relação às crianças de classe social mais elevada.

Apesar das transformações em curso, as pesquisas continuam indicando que as dificuldades com o sistema de aprendizagem do sistema de escrita alfabética permanecem, tendo em vista que muitas crianças vêm concluindo o primeiro ano do ensino fundamental sem o domínio do mesmo. Para Soares (2003), o letramento se sobrepôs à alfabetização provocando uma perda de sua especificidade, muito embora sejam processos interdependentes e indissociáveis. Diante dessa situação, políticas públicas são elaboradas e, como consequência, programas como o Pró Letramento, o Palavra de Criança e mais recentemente o PNAIC, todos com a finalidade de viabilizar processos de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, articulando alfabetização e letramento.

Por ser a alfabetização a etapa mais importante da vida escolar de uma pessoa, base para todo o desenvolvimento intelectual e convívio social, merece, portanto, docentes detentores de sólida formação e um aprofundamento teórico à formação inicial e contínua de professores, pois os cursos de formação, juntamente com seus educadores, não têm conseguido proporcionar ao mercado de trabalho profissionais em quantidade e com qualidade à altura das demandas a serem alfabetizadas.

Mediante as dificuldades que os docentes têm encontrado para promover a alfabetização, articulando-a ao letramento, o governo estabeleceu o período de três anos, correspondentes ao ciclo de alfabetização, que vai da primeira à terceira série do ensino fundamental menor. Esta medida proporcionou não somente às crianças, mas também aos adultos adquirirem habilidades relativas à alfabetização. O programa oferece formação aos professores, que atuam no ciclo de alfabetização, a fim de capacitá-los segundo as teorias vigentes, oportunizando aos seus alunos o aprendizado da leitura e da escrita através de práticas de letramento, asseguradas por um ambiente alfabetizador.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC- é um acordo assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para formar o compromisso da alfabetização de crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. O pacto se investe em luta para assegurar o direito a alfabetização plena às crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, porque os investimentos nos profissionais da educação precisam ser de primeira ordem, no instante em que o professor é a mola propulsora do processo de ensino-aprendizagem.

As ações do pacto apoiam-se em quatro eixos: formação contínua presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, controle social e mobilização; avaliações sistematizadas; gestão. O foco das ações é a discussão aprofundada da formação contínua dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.

O PNAIC assiste escolas seriadas e as multisseriadas. O modelo de escola multisseriada enfrenta muitas dificuldades na organização do trabalho pedagógico, devido à localização, dificuldade que os profissionais encontram para trabalharem com a heterogeneidade de idade, séries e ritmos de aprendizagens diversos (SILVA; LIMA, 2012). É indispensável que seja dispensado às classes multisseriadas maior assistência no que se refere

a recursos humanos e materiais, considerando que as escolas localizadas na zona rural (campo) são geralmente subtraídas de benefícios no que se refere a infraestrutura.

É inviável pensar em melhorar o fazer docente se o planejamento não estiver no centro da organização do fazer pedagógico, estabelecendo objetivos e estratégias que conduzam a superação de problema relativo ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Mediante a complexidade da tarefa alfabetizadora, torna-se necessário criar condições favoráveis de aprendizagem a partir da organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização: organizando didática e pedagogicamente o trabalho docente, planejando, criteriosamente, as etapas de organização, execução e planejamento. De acordo com Padilha (2001, p. 30) planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições [...] O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades [...]” é ação fundamental ao bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado é o que refere-se à compreensão do sentido dos conhecimentos ensinados e das atividades realizadas. Na vida, abraçamos com satisfação tudo o que acena para nós, apresentando-nos como acréscimo ao nosso saber, às nossas metas e objetivos, porque estamos conscientes do que é melhor para nossas vidas, e com a educação não é diferente. É preciso encontrar sentido naquilo que fazemos e ter prazer em estar realizando determinadas atividades. Esse sentido se inscreve tanto para o professor quanto para os alunos, por ser o ensino uma prática social, dinâmica e criativa.

Podemos tomar como exemplo Morais (2000) ao apresentar, por exemplo, uma proposta no que diz respeito à revisão da atividade do professor frente ao erro: ao invés de tomá-los como índices para mensurar notas, aproveitá-los como indicadores do que é necessário repensar, quanto ao planejamento realizando.

A prática direcionada para o aprender a aprender requer o desenvolvimento da autonomia e a realização de tarefas em que o aluno seja capaz de aprender a partir de descobertas e de forma reflexiva. Morais (2000) alerta que, quanto ao ensino da ortografia, o aluno não poderá realizar aprendizagens sem ajuda do professor. Nesse sentido, é preciso que o planejamento do trabalho didático proponha situações que forneçam a reflexão sistemática relativa às características da norma ortográfica oficial, adotada nos sistemas educativos.

Para a construção de uma prática docente renovada exige, ainda, uma nova definição do processo ensino-aprendizagem, articulado às concepções de sociedade de homem e de

mundo, alicerces das relações diárias do ser humano. Para tanto, a prática precisa ser repensada, tendo o real como ponto de referência desse movimento contínuo de desconstrução e reconstrução do nosso dia-a-dia (GARCIA, 2008), principalmente por ser fato que os professores estejam constantemente negando a heterogeneidade e reforçando a homogeneização. Essa atitude é reflexo [...] “dos cursos de formação que se fundamentam numa visão de criança que nega a sua condição de ser histórico” (GARCIA, 2008, p.50) e da compreensão homogeneizadora de criança, que as iguala, esquecendo-se de que as desigualdades de classe, cor, raça e gênero, são conflituosas e a forma de intervir frente à heterogeneidade vem com o compromisso dos professores orientarem o seu fazer aprendendo com as diferenças, na relação professor-aluno, a construção da sua atividade cotidiana a partir da articulação teoria/prática, tendo como foco a heterogeneidade. O professor necessita acompanhar a redefinição do processo ensino-aprendizagem, e ao fazer (re)elaboração teóricas, construir novos saberes sem desconsiderar os conhecimentos que já detêm.

O atendimento das necessidades de aprendizagem dos educandos é resguardado pelos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Os Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa estão estruturados em seis artigos e têm na concepção de que os sujeitos são constituídos pela linguagem por meio de processos interativos.

Esse tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos aprendizes no processo de alfabetização impõe a realização de avaliação contínua do processo de aprendizagem: avaliando os conhecimentos que os alunos já dominam e os conhecimentos relativos às aprendizagens realizadas durante o processo de ensino. É fundamental, também, que as atividades sejam diversificadas, para que atendam necessidades individuais das crianças, assim como o atendimento específico a alunos com dificuldades específicas de alfabetização, de modo que as crianças possam, produtivamente, participar das atividades e realizar aprendizagens.

As formas de agrupamento dos alunos é outro aspecto muito importante no atendimento da heterogeneidade. O agrupamento de crianças com níveis de aprendizagem e desenvolvimento desigual possibilita a troca de conhecimento entre as crianças no momento de execução da atividade. As crianças, durante a realização das atividades, oferecem a oportunidade aos professores de acompanharem não somente o progresso na leitura e escrita, mas as habilidades de um modo geral (ESTEBAN, 2008). O mais indicado é que o professor esteja atento a todas as manifestações dos alunos, a fim de que seja possível captar ao máximo

as dificuldades de aprendizagens, os progressos e muitos outros fatores que colaborem para o progresso da aprendizagem da coletividade.

A reconfiguração do fazer docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, notadamente no ciclo de alfabetização, é resultado da mudança de paradigma que se estabelece na educação e como consequência a concepção de alfabetização e letramento e a necessidade de ajustamento dos professores às teorias vigentes.

Sobre a mudança de paradigma da escola, Alarcão (2001) afirma ser necessário provocar reflexões sobre a estrutura, função e objetivos, porque, de acordo com a autora, se a escola não quiser ficar estagnada, necessita realizar interações com as mudanças ocorridas no meio que a circunda, colaborando com a transformação social, ao tempo em que também se transforma. Para a autora, o compartilhamento dos espaços formativos e de trabalho, é essencial à instituição que se quer transformar e promover a evolução de suas práticas. O rompimento com a cultura individualista do ensinar acontece quando a ação coletiva promove a democracia, incentiva a participação coletiva e o desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais.

3. 3 Prática docente e reflexividade: um esboço teórico

A educação, nas comunidades primitivas, era assimilada naturalmente, tendo em vista que os sujeitos aprendiam através “[...] do meio pelas relações e ações vitais desenvolvidas na comunidade, com a participação direta das novas gerações [...] os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância moderada” (SAVIANI, 2000, p. 15) até então, a concepção de educação dos sujeitos aproximava-se do conceito Vigostkyano de aquisição do conhecimento. De acordo com Vigotsky, o “conhecimento é o conjunto de significados que historicamente a humanidade vai imprimindo na sua produção [...] esses significados vão construindo e constituindo a consciência do homem” (KRAMER, 2006, p. 120). Entretanto, a complexidade das relações sociais, a ruptura entre o aprender e o viver, assim como o surgimento da Igreja, Estado, família etc, cada uma funcionando a partir de regras próprias, interferiu na concepção de aprendizagem, contribuindo com o surgimento de uma escola autoritária, fato que cerceou possibilidades de desenvolvimento do ser humano. A escola passou a cumprir o papel de transmissora de conhecimento, tolhendo a oportunidade de uma formação voltada para a emancipação e autonomia dos indivíduos.

A história da humanidade esteve entrelaçada por momentos em que o homem, movido pelo senso crítico e capacidade reflexiva, ousou romper com antigos paradigmas buscando explicações para os fenômenos existentes, a partir da análise e experimentação científica, ignorando as explicações mitológicas. Foi assim com a Teoria da Abiogênese ou Geração Espontânea do filósofo grego Aristóteles, de Needham etc, que defendiam que um ser vivo poderia surgir a partir de um princípio ativo e que foi contestada, inicialmente, pelo italiano Francesco Redi e, definitivamente, com o francês Louis Pasteur, que demonstrou que os seres vivos só surgem a partir de outro pré-existente, Teoria da Biogênese. Do mesmo modo, Copérnico contestou a Teoria do Geocentrismo de Ptolomeu, apresentando a Teoria do heliocentrismo resultante de estudos, observações, examinados de modo sério e consecutivo.

A condição de dominado experienciada pelos sujeitos em diferentes épocas dificultou a constituição de uma sociedade livre, no que diz respeito à capacidade de participação democrática, desencadeando processos de lutas por independência em todos os sentidos.

Partindo desses acontecimentos, iniciamos nossa reflexão a respeito da prática que se faz nas escolas hoje e das perspectivas emancipatórias advindas dessas práticas. Tecemos a compreensão sobre prática reflexiva visitando as teorias que se constituíram referência nos estudos sobre reflexão. Iniciamos com Dewey que, em (1910), escreveu sobre como estruturar o pensamento e as condições necessárias para que se atingisse o nível do pensamento reflexivo; e, em (1916), refletia sobre a necessidade de se desprender de formas autoritárias e de controle humano a partir da reflexão. A escolha destas obras se deve ao fato de que ambas possuem consistência teórica que serviram como embasamento para o estudo de formação e prática docente no ciclo de alfabetização. As duas obras contribuíram para análise do nível de reflexão produzido pelas professoras no ciclo de alfabetização. Na primeira, aproveitamos a diferenciação entre atividade rotineira e atividade reflexiva, proposição fundamental para o desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre a reflexão nas atividades educativas. E, na segunda, serviu como fundamento para que nós, professores, compreendamos a importância da educação para a conscientização e a promoção do exercício da criticidade, através de práticas conscientizadoras que proporcionem o desenvolvimento do senso crítico.

No que diz respeito à constituição de uma sociedade livre, em “*Como Pensamos*” (1910), Dewey discutiu sobre como estaria estruturado o pensamento e as condições necessárias para que se pudesse atingir o nível do pensamento reflexivo, colocando o pensar na base do desenvolvimento do espírito científico. E, em *Democracia e Educação* (1916),

conduziu uma reflexão mediante o conflito segundo o qual o cidadão deve ser capaz de buscar o seu desenvolvimento constante, tornar-se autônomo, desprender-se de formas autoritárias de controle humano a partir da reflexão. Dewey considerava inquietante o caráter reprodutivista do ensino e a pouca valorização dispensada à “atitude mental científica” das crianças e jovens, porque o autor considerava que o espírito inventivo, questionador das crianças e jovens, aproximava-se muito do espírito científico e carecia ser estimulado para que não se esvaísse.

Dewey promoveu uma reflexão profunda sobre o cerne do problema da escola contemporânea: a inexistência de uma sociedade verdadeiramente democrática. Na obra, o autor desenvolve reflexões acerca do conhecimento e da ação moral que contribuíssem para a reflexão filosófica, para o novo modo de pensar necessário à construção de uma sociedade democrática. Para o autor, a educação, principalmente a contemporânea, precisava definir objetivos, partindo do contexto concreto dos docentes e discentes. Para tanto, seria necessário que se permitisse ao educando maior liberdade de pensamento na ação e capacidade de construir pensamento crítico. Outro aspecto importante, diz respeito às teorias dualistas do conhecimento e das marcas que estas deixam no sistema educacional, tendo em vista culminarem com o distanciamento entre saber e fazer, entre teoria e prática, entre mente como fim e o espírito da ação e o corpo como seu órgão e seus meios, procurando tornarem óbvias a insustentabilidade das teorias dualistas e a substituição destas pela ideia de continuidade.

Em ambas, Dewey deixa clara a importância de o indivíduo ter uma aprendizagem que assegure a construção do conhecimento em uma perspectiva crítico-reflexiva. Além disso, permite que o mesmo seja capaz de refletir a respeito da realidade em que vive, afastando-se de fantasiosas concepções de realidade. Destaca, ainda, a importância da atividade educativa e a noção de individualidade e coletivo. Isso possibilita desenvolver atitudes voltadas para o bem comum, tendo em vista uma conduta moral “construída” segundo valores “trabalhados” na escola em conformidade com os conhecimentos científicos.

Donald Schön, procurando articular uma pedagogia que orientasse a formação profissional, buscou fundamentos no conceito de *experiência* de John Dewey e no conceito de conhecimento tácito de Luria e Polanyi. Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, a discussão sobre prática reflexiva torna-se vigorosa. Publica *The Reflective Practitioner* (1983), obra através qual D. Schön criticou o paradigma da educação profissionalizante perspectivando a superação do paradigma vigente. Mas, é com *Educating the Reflective Practitioner* (1987) que, segundo Alarcão (1996), Schön sustentou que a formação profissional deveria acrescer um forte componente de reflexão a partir de situações

reais porque, segundo o autor, a reflexão é a via de condição através da qual o profissional seria capaz de responder aos desafios que se impõem à vida real e fazer suas escolhas.

Considerando as determinações articuladoras das práticas nos sistemas de ensino, a teoria de Schön nascia como sugestão de caminhos que contribuíssem para amenizar problemas encontrados pelos professores em sua prática profissional. Schön propunha “uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização profissional como momento de construção de conhecimento, através da análise, reflexão e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2008, p.19).

Entretanto, as exigências da sociedade pós-moderna impunham uma adequação na formação inicial e continuada, tendo em vista formar professores críticos e reflexivos, assim como alunos, a quem Libâneo (2008, p.78) classificava como críticos e reflexivos, a partir do desenvolvimento de capacidades e competências do pensar - raciocínio, análise e julgamento. E, ainda, que atentassem para três pontos fundamentais:

Primeiro, se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. Em segundo lugar, [...] a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modo de fazer, além de uma sólida cultura geral. Terceiro, o trabalho do professor ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais. Para isso, é preciso nos perguntarmos: quais são as condições prévias e meios [...] para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade? (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

A reflexão sobre a prática não acontece de qualquer modo, é necessário que o professor tenha competência técnica e política para que seja capaz de tornar o seu aluno crítico. Porém, o professor precisa ter consciência de que é importante estar em constante processo de formação a fim de que possa também permitir aos alunos acompanharem a evolução da sociedade na qual estão inseridos.

A prática refletida é a via para a (auto) formação, e o ponto de partida são os saberes experienciais, porque estes se constituem como referência à construção e (re)elaboração de saberes e, conseqüentemente, à adoção de uma nova postura profissional. Por muito tempo, os cursos de formação de professores têm trazido para o mercado de trabalho, profissionais que continuam adotando práticas mecanicistas, expondo conteúdos decorativos, que não permitem aos alunos o exercício da reflexão e da construção teórica. Essa prática está muito relacionada ao paradigma de formação com o qual o professor se identifica, embora não seja algo que não

possa ser revertido, a partir de uma prática constante de teorizações que venham a produzir “conhecimentos que integrem os diversos saberes sobre a educação e estabeleça a ligação entre a ação e a reflexão e vice-versa” (SOUSA, 2009, p. 48). É certo que o professor precisa organizar seu tempo de modo que possa adotar essa postura profissional, tendo em vista os transtornos que atravessam suas atividades de labor, e, para isso, urge comprometimento com a atividade profissional.

À medida que a sociedade foi evoluindo e as demandas por informação e formação foram se intensificando, em resposta às exigências imediatas de uma sociedade mundo, a educação passa a ser o foco de expectativas com vistas à mudança no perfil de cidadão até então predominante. Durante esse processo de mudança, que não é atual, emerge lentamente, “[...] um novo paradigma educacional onde formação e investigação vão mexer com as atitudes dos sujeitos, com os processos de aprendizagem, com os conteúdos, as formas de organização e gestão das escolas e seus conteúdos alargados ao nível dos exo e macrossistemas” (ALARCÃO; TAVARES, 2001, p.23).

O paradigma de formação e reflexão que vem emergido acena para um conjunto de transformações que vão se constituindo por meio de contribuições teóricas. Estas objetivam romper com o paradigma tecnocrata, estático, linear, em vista de sublimar a proposta de educação para a era planetária projetada por Delors (2003, p.92), de fortalecer as condições de possibilidades da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e, criticamente, comprometido com a construção de uma civilização planetária. Entretanto, a possibilidade de concretização da proposta de Delors “[...] necessita sedimentar uma política de desenvolvimento pessoal e profissional de professores e instituições escolares, tendo em vista findar com a ruptura entre teoria e prática na formação de professores” (PIMENTA, 1999).

Liberali (2008), procurando contribuir com a reflexão acerca de uma proposta pedagógica voltada para a formação crítica, discute a reflexão prática, técnica e a crítica, e esclarece que, no contexto de formação dos professores, as interpretações sobre o conceito de reflexão apresentam variações. A autora dialoga com a teoria de Van Manen (1997), que elege a reflexão crítica como aquela que conduz a transformação social a partir da valorização de critérios morais e análise de ações pessoais em contextos históricos e sociais macros. Desse modo, assumir uma postura crítica implica:

Ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade (LIBERALI, 2008, p.38).

A autora chama a atenção para o fato de que o ato de educar é contínuo e expande por todos os espaços sociais, onde se materializa o conhecimento adquirido e a função da escola. Essa capacidade de refletir criticamente e de colaborar para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos permite se tornarem agentes de suas próprias histórias de transformação social.

Visitando a teoria de Furlanetto, encontramos, no conceito de matriz pedagógica, uma das possíveis explicações para os processos de formação pelos quais passam os professores, constituindo-se essenciais aos processos de (auto)formação e investigação, articulados através da pesquisa narrativa. As matrizes pedagógicas, vistas de forma simbólicas, são espaços onde a prática dos professores é gerada. Nestes espaços ocorre a fecundação entre conteúdos do mundo interno e externo, produzindo um novo conteúdo, podendo se constituir, também, em um local de (re)elaboração e transformação (FURLANETTO, 2007).

Narramos aquilo que experienciamos e o que para nós é importante, nos faz sentir humanos, procurando retratar as subjetividades da forma que nos é prazeroso. Rezende (*apud* FURLANETTO, 2007, p. 22), referindo-se a Bion, salienta que a experiência está profundamente relacionada com a aprendizagem; não qualquer experiência, mas aquela que é nomeada. A autora, revisitando as teorias de Bion, observa que para o psicanalista, o pensamento delinea-se como possibilidade de expansão, de dilatação e evolução, conseqüentemente, não basta também só fazer, mas, pensar o que se faz e sobre o que se faz, estruturando a ideia de que “refletir não é um exercício linear, envolve além da razão a nossa emoção, articula conteúdos inconscientes - criativos e defensivos – que ora nos possibilitam, e ora nos dificultam os movimentos de ampliação da consciência” (FURLANETTO, 2007, p. 23). A partir de uma teia de relações, a autora nos conduz ao entendimento de que a educação não é um processo estanque, carecendo de espaço adequado, tempo e recursos para se realizar. Para que um adulto se torne responsável pelo seu aprendizado, é importante, primeiro, que ele busque se conhecer, o que requer coragem para nos confrontarmos com nossos aspectos criativos e sombrios (FURLANETTO, 2007).

Percebemos que a teoria psicanalítica, assim como o conceito de matriz pedagógica permite-nos compreender que, no interior do sujeito, em sua subjetividade, encontram-se armazenados uma variedade de saberes, disponíveis sempre que forem requisitados, necessitando apenas de processos metodológicos adequados, que permitam “gestar” e “fecundar” novos saberes. A pesquisa narrativa se apresenta como uma modalidade investigativa que, através de processos reflexivos, conduz o sujeito à produção teórica, a partir da autorreflexão, permitindo aos mesmos essa responsabilização pela sua (auto) formação e produção de saberes.



CAPÍTULO IV

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
reflexões sobre a prática docente**

CAPÍTULO IV

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

“Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”.

“meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho”.

Walter Benjamin

O exercício da profissão docente exige uma formação sistematizada, orientada por um currículo, objetivos e métodos, em que se combinam formação específica e formação pedagógica. É esse processo sistematizado que distingue o ensino, capacidade que todo ser humano detém, da atividade docente. Entretanto, a prática docente é a única prática profissional, segundo Formosinho (2009), que se inicia com a discência, durante a vida escolar, sem que tenha havido uma análise crítica intencional desse processo que se consolida na formação inicial e contínua, momento em que os professores têm a oportunidade de (re)elaborar as práticas, a partir de reflexões sobre o ser e o fazer pessoal e profissional.

Esse processo rememorativo que consubstancia e erige o profissional que vamos nos constituindo, expressa muito bem o pensamento de Walter Benjamin (1987) quando afirma que o acontecimento lembrado nos permite reviver, viajar no tempo, reinventarmo-nos, através da mesclagem de vivências, sonhos, aspirações, realidades, materializando o profissional que vamos nos constituindo, ao passo que não podemos voltar no tempo e viver novamente acontecimentos marcantes das nossas trajetórias de vida.

Compreendemos que o processo de tornar-se professor passa, primeiramente, pela vontade do sujeito em adquirir uma formação inicial, dando continuidade a esse processo formativo através da (auto) formação e da (inter)formação, prosseguindo com a formação continuada, objetivando sempre colaborar com o aprendizado daqueles que se propõem a participar de processos educativos. Medina e Dominguez (*apud* GARCIA, 1999, p. 23) consideram a formação de professores como a preparação e a emancipação profissional do

docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador.

Nesse entorno, procuramos analisar a prática docente das professoras alfabetizadoras levando em consideração a complexidade do fazer e do tornar-se alfabetizadora, a partir das narrativas pessoais e profissionais, experiências singulares, que conduzem a uma reflexão sobre si e sobre as trajetórias formativas e pessoais, portanto, valorosas, tendo em vista permitirem compreender o que pensam e sentem os sujeitos e, simultaneamente, difundirem conhecimentos relativos à prática docente.

A análise dos dados da pesquisa prática docente no ciclo de alfabetização está estruturada em três eixos temáticos: O alfabetizador que sou; A prática docente no ciclo de alfabetização e A reflexão na prática docente alfabetizadora, através destes eixos pretendemos explicitar os fundamentos subjacentes nas práticas alfabetizadoras das professoras investigadas.

Em narrativas de professoras alfabetizadoras: reflexões sobre a prática docente, apresentamos as narrativas produzidas nos Diários da Prática Docente e nas Rodas de Conversas das professoras alfabetizadoras partícipes da pesquisa. As narrativas resultam de reflexões sobre o saber, o fazer e o ser alfabetizador, que ao se materializarem nas páginas dos diários, tornaram possível acompanhar, a partir das histórias narradas, a constituição individual das professoras alfabetizadoras.

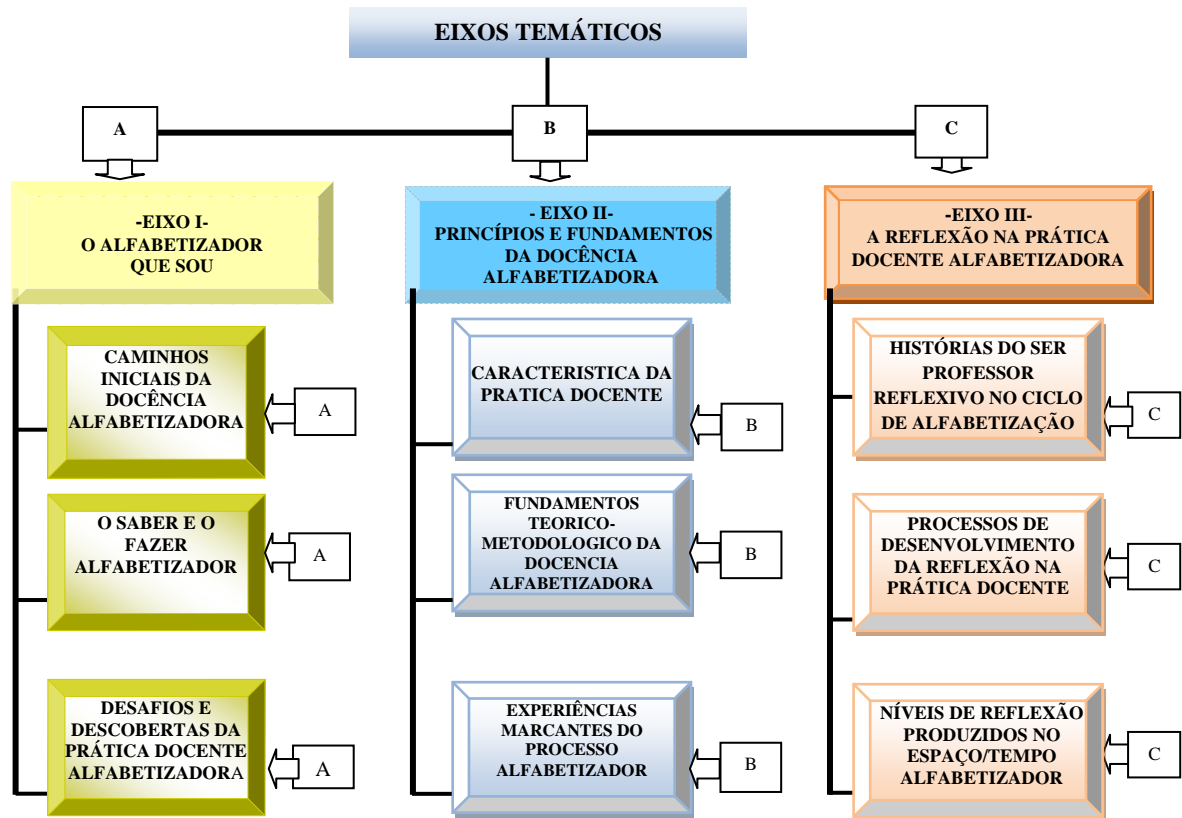
A escritura dos diários proporcionou um mergulho interior às professoras, trazendo à tona experiências reminiscentes de suas trajetórias formativas e pessoais, o que permitiu lançar um olhar analítico e (auto) avaliativo sobre o passado e o presente descritos nas histórias narradas pelas professoras. O que mais nos impulsionou para o uso das narrativas como método foi a oportunidade de reproduzir as experiências de vida, pessoais e sociais, em formas relevantes e cheias de sentidos (CONNELLY; CLANDININ, 2000).

O exercício da memória, por meio dos diários e das rodas, permitiu às interlocutoras ultrapassarem as barreiras do tempo, tendo em vista que cada recorte operado pela memória dava espaço para que se abrissem leques de recordações anteriores ou posteriores ao vivido, em um dado momento, permitindo atribuir, a partir destas experiências narradas, sentidos às situações que foram utilizadas como referência à construção do fazer docente.

Na sequência, faremos a análise dos dados da pesquisa a partir dos eixos temáticos: O alfabetizador que sou; A prática docente no ciclo de alfabetização e a Reflexão na prática

docente alfabetizadora. Apresentamos no GRÁFICO 01 o esboço dos eixos temáticos a serem analisados.

GRÁFICO 01: Eixo de análise I e indicadores de análise

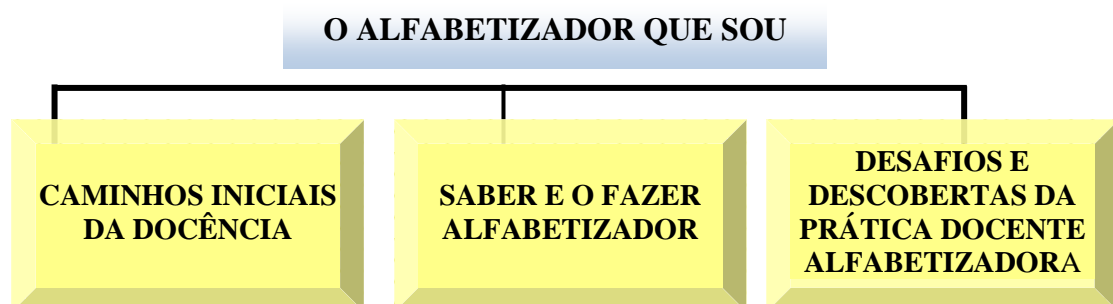


Fonte: Diários da Prática e Roda de Conversas

Os indicadores de análise esboçam as especificidades das alfabetizadoras referentes a cada etapa da análise constituindo, por sua vez, os eixos temáticos que, após análise final, caracterizarão o saber e o fazer docente das alfabetizadoras.

4.1 Eixo I: O alfabetizador que sou

GRÁFICO 02: Eixo de análise I e indicadores de análise



Fonte: Diários da prática e Roda de Conversas

O tornar-se professor é uma construção que se alicerça na discência, quando, ainda jovens ou crianças, vamos nos identificando com a postura teórico-prática de alguns dos nossos professores, assimilando de forma inconsciente a diversidade de orientações reminiscentes das práticas profissionais que sedimentaram o fazer docente das professoras. Na formação inicial e contínua, assim como na reflexão sobre as experiências que nossos pares, professores e alunos têm a nos oferecer, permitem-nos sistematizar e edificar a competência profissional. Ser professor não se limita ao domínio de conteúdos; é, portanto, um contínuo aprendizado oportunizado pelas práticas diárias.

Procurando explicar como se dá esse movimento em que a teoria e a prática se equacionam durante os processos formativos e na atuação profissional, Kramer (2005) nos faz atentar para o necessário exame dos saberes que sustentam as ações e integram um saber sobre as profissões, erigido pelos próprios professores, assim como para a riqueza das origens sociais de onde esses saberes provêm, apresentando-se ainda mais extensos do que o ambiente acadêmico dos espaços de formação inicial. É somente a partir da consideração dessa gama de saberes que se torna possível perceber o sentido relativo ao que os professores pensam e dizem sobre a sua formação.

Nesse sentido, devemos inferir que os docentes detêm um saber que resulta de um conjunto de saberes, provenientes de inúmeras práticas sociais, que não se restringem aos conhecimentos da academia, e que terminam por caracterizar o profissional que nos constituímos. Esse conjunto de saberes experienciais que estão na base do ser professor, estabelecem os caminhos iniciais da docência alfabetizadora.

4.1.1 Caminhos iniciais da docência alfabetizadora

Constituir-se uma alfabetizadora não é tarefa fácil, tendo em vista que as turmas não são homogeneizadas, nem tampouco há um método eficaz que se aplique a todos. Ainda mais que dificilmente recebe uma formação que atenda todas as demandas ao nível do trabalho a ser desenvolvido como alfabetizadora e, ainda, por que temos em mente que “[...] aprender a ensinar é um processo de transformação, e não somente de aquisição de novos conhecimentos e aptidões” (GARCIA, 2009, p. 32). É importante que as alfabetizadoras estejam sempre a buscar um (re) ordenamento teórico a partir da reflexão sobre suas práticas, nas trocas de experiências com seus pares, analisando e refletindo sobre estas experiências, em vista de uma epistemologia da prática que conduza ao amadurecimento profissional.

Os estudos de Cruz (2012, p. 3) sobre as possibilidades de construção dos saberes e da sua elaboração cotidiana, pelos professores, a partir de visitas às teorias de Charthier (2002), anunciam que as “[...] mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer tanto na definição dos conteúdos a serem ensinados – mudanças didáticas - quanto na natureza do trabalho pedagógico – mudanças pedagógicas.” Ambas são etapas de construção do cotidiano escolar que se concretizam no planejamento que, dependendo do nível de formação do professor, têm o poder de realizar transposições didáticas, resultando em saber docente. E, de acordo com Certeau (1996), “[...] os professores não se apropriam das mudanças nas prescrições oficiais de modo a realizá-las estrategicamente como aparecem, re-criam o que está posto a partir de suas táticas.” É exatamente essa capacidade de construir saberes e de realizar mudanças nas práticas que permite aos professores transitarem, ministrando aulas, por diferentes níveis e componentes curriculares. Devido a sua capacidade criadora, (re) elaboram saberes e práticas adequando-se às novas realidades, considerando-se que não lhes é assegurado o direito de escolher e permanecer ministrando aulas na série e disciplina correspondente à sua formação.

A reflexão sobre o processo rememorativo promovida pela escrita dos diários e nas rodas de conversas, permitiu-nos adentrar pelos caminhos da docência alfabetizadora, a partir das falas das professoras, analisadas a seguir:

[...] fui convidada para trabalhar numa localidade de nome “Guaribas”, município dessa cidade (Barras) para substituir minha tia, pois ela foi transferida para a cidade (zona urbana). Eu não tinha terminado meus estudos, mas como não tinha ninguém para ficar com as turmas manhã e tarde, resolvi aceitar e ficar estudando pelos módulos do DEJA, onde escolheria um dia para fazer as provas das disciplinas, pegava os livros (módulos) e estudava a semana toda.
[...] me empenhei bastante, pois precisava do trabalho e não tinha experiência. Quando ia para o planejamento em outra localidade, ficava atenta ao que os profissionais mais antigos no ramo procuravam dizer, contar, relatar suas experiências, como faziam, de que forma trabalhavam. Fui aprendendo com o tempo e no convívio com os alunos e os livros [...] (Professora Apoena).

Iniciei minha carreira no magistério a partir de uma oportunidade de trabalho em uma creche filantrópica. [...] fui trabalhar no município (Rede Municipal) como bolsista e hoje como celetista. Sou uma professora dedicada, carinhosa, responsável, focada em meus objetivos e que busca em primeiro lugar o aprendizado de meus alunos. [...] estou sempre em busca de conhecimentos para melhorar, procurando métodos para tornar o aprendizado de meus alunos cada dia melhor.
Para alfabetizar meus alunos, tenho que usar vários métodos: uma maneira é colocar alunos que já leem ao lado dos que não leem e assim fazer com que eles sejam ajudados pelos próprios colegas. Uso alfabeto móvel, músicas, textos fatiados [...] (Professora Dandara).

Ser professora era um sonho de minha infância. Minhas brincadeiras estavam sempre relacionadas a essa profissão; mas, com o passar dos anos, esse sonho não

era mais o mesmo, eu queria ser jornalista. [...] prestei o vestibular e como não tinha muita opção de curso, optei por fazer pedagogia.

No início do curso foi muito difícil, não gostei muito, mas com o passar dos períodos fui me identificando. Quando eu estava no terceiro para o quarto período, surgiu uma oportunidade para dar aulas. Meu Deus, foi tão de repente, fiquei na dúvida, mas meu pai me empurrou e não tive como não ir.

Em 2011 e 2012 trabalhei em um dos turnos com quinto ano, muitos alunos não sabiam ler. Foi aí que comecei a me tornar alfabetizadora.

Trabalhar no ciclo de alfabetização não foi uma questão de aceitação, ninguém me perguntou se eu queria, meu nome já estava para trabalhar no segundo ano [...] (Professora Luciara).

Na minha formação inicial eu achei que não ia conseguir, mas foi dando continuidade que hoje sei que sou capaz de realizar meu trabalho como alfabetizadora. Nas minhas experiências como alfabetizadora [...] tive muitas dificuldades no começo, mas depois fui me acostumando. Hoje não tenho mais dificuldades.

Tornei-me professora, porque eu achava lindo quando uma professora estava dando aula, principalmente quando eram os meus professores na época de estudante. Mas, com o passar do tempo, eu não queria mais ser professora, Depois de algum tempo resolvi ser professora, prestei o concurso e passei, até mesmo por falta de opção, porque a única opção de emprego que paga um pouco melhor é a de professora e também é a única oportunidade que Barras oferece. Hoje, adoro a minha profissão.

[...] Me tornei alfabetizadora através das experiências de outros colegas adquirindo conhecimentos, também realizando os mesmos trabalhos que eles faziam em sala ou através de programas de televisão TV Escola, lendo revistas, me baseando em alguns teóricos como Vigotsky e Jean Piaget.

[...] tinha dias que eu ficava sentada na sala olhando para eles (alunos) sem saber por onde começar, pensei em até em desistir [...] resolvi pedir ajuda aos colegas que já tinham experiências e fui aprendendo junto com eles [...] (Professora Mari).

[...] Desde criança via minha mãe ensinando crianças a ler e escrever e achava bonito ver as crianças alegres ao aprenderem. Eu dizia que era fácil ensinar e brincava com minhas amigas de escolinha, onde eu era sempre a professora. Mas quando eu terminei o pedagógico e comecei a trabalhar na educação infantil, percebi que o trabalho da minha mãe era bonito, mas difícil, pois não era fácil alfabetizar uma criança.

No início de minha faculdade, eu não queria, quando a professora falava sobre como seria trabalhar com as crianças, eu dizia que não dava para mim. No meu pedagógico, meu professor, hoje meu compadre Macedo, falava que ainda iria me ver em sala de aula e eu sempre falava que não, mas quando comecei minha prática em sala, mesmo com dificuldades, fui gostando de trabalhar e desenvolver meu trabalho planejado e com sucesso, principalmente quando olhava para o rosto feliz de cada criança, me dava uma grande satisfação [...] (Professora Rosa).

Comecei a trabalhar em sala de aula em 2005, com alunos do primeiro e do segundo ano. Em 2009, assumi uma sala de jardim I e II. Gosto de ser professora. Para mim, ver um aluno ler e escrever, embora não sendo com fluência, é muito significativo.

Já vivi experiências muito boas na minha profissão como professora alfabetizadora, mas também já me senti derrotada por não conseguir chegar ao objetivo desejado, mesmo porque alfabetizar uma criança não é fazer mágica. Não existe uma fórmula, requer também vontade, tanto do professor em alfabetizar, quanto do aluno a ser alfabetizado. [...] é claro que eu realmente gostaria de uma fórmula mágica, porque não consigo fazê-los avançar muito e isso me entristece, por isso estudo psicopedagogia para tentar entender um pouco da não aprendizagem de muitos alunos [...] (Professora Tainá).

A professora Apoena é formada em Licenciatura Plena em Normal Superior pela Faculdade Tecnológica Científica (FTC), atualmente está cursando sua segunda licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Iniciou sua carreira no magistério na Rede Municipal de Ensino de Barras, como professora substituta, na zona rural, onde trabalhou por três anos. No total são vinte e três anos de efetivo exercício no magistério; dez como prestadora de serviço; e treze, como professora efetiva.

Apoena iniciou sua carreira no magistério como alfabetizadora, por uma necessidade da instituição e pela sua condição financeira do momento, sem nenhum conhecimento pedagógico sistematizado, contando apenas com os livros didáticos e suas experiências como aluna da educação básica e os conhecimentos adquiridos em formações promovidas pelo sistema de ensino. A professora procurou, através da (auto)formação e da (inter)formação, nas reuniões pedagógicas e nos cursos de formação dos quais foi participando, aprender com seus pares, através dos conhecimentos que esses foram capazes de gerar, valorizando-os e trazendo para sua prática diária, aproveitando os planejamentos para indagar e questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, produzindo o seu conhecimento prático, através da observação e reflexão. A análise das concepções relativas às práticas dos professores ajudou Apoena a orientar a sua ação didática no que diz respeito aos conteúdos, métodos e estratégias de sua prática alfabetizadora.

Ao fazer referência ao início de sua carreira, a professora explica que iniciou em uma sala multisseriada do ensino fundamental menor na zona rural, substituindo uma tia que fora transferida para a cidade, e que, à época, não havia concluído ainda a educação básica passando a estudar através de módulos no Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). Apoena, observando o seu próprio ritmo e sua concepção tácita de trabalho pedagógico, toma por fundamento erros, acertos e improvisações. A professora organizava prática tomando por base seus conhecimentos como discente, buscando conhecimentos nos encontros pedagógicos, nas atividades em sala com os alunos, nos livros e com seus pares.

É comum o professor em sua fase de iniciação profissional “[...] assumir uma imitação acrítica, na maioria das vezes, das condutas de outros profissionais, devido à dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e pelo desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino” (GARCIA, 2009, p.114). No caso de Apoena, a dificuldade de transferência de conhecimento não existiu, pois a professora iniciou sua carreira sem antes ter ingressado em um curso de formação inicial para professores, e, por

esse motivo, foi construindo um conhecimento prático com base em experiências e formações oferecidas pelo sistema municipal de ensino.

Refletindo sobre a relação que Fávero (2001) faz entre universidade e prática docente, entendemos que é possível trazer essa reflexão para a situação de exercício da prática subtraída de fundamentos que uma formação específica possa assegurar. O autor citado por Kramer (2005), em sua análise sobre o como nos tornamos profissionais, argumenta que o fato de estar cursando uma graduação não significa que o indivíduo se torna profissional. E, principalmente, assumindo o compromisso como construtor de uma práxis que nos tornamos profissionais. No exercício da prática, cabe ao profissional elaborar sua teoria que à medida que vai se identificando e se ajustando a elementos determinantes de sua própria prática apressando o processo, homogeneizando-a em conformidade com todos os seus elementos. Assim, o reconhecimento entre teoria e prática precisa mostrar-se como um ato crítico através do qual demonstramos a prática como racional e necessária; e, a teoria, realista e racional.

De acordo com a autora, é possível, a partir do comprometimento com a prática, construir sua práxis ao tempo em que vai se constituindo um profissional. Da reflexão sobre a prática passa-se a elaboração do seu saber a partir de um movimento homogeneizador.

Percebemos que a professora à medida que vai travando relações com a profissão, vai construindo a sua identidade profissional, por meio do desenvolvimento pessoal e (inter) pessoal em vista de um embasamento teórico mais consistente à sua ação docente, assegurando um melhor desempenho ao sistematizar o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o percurso que traçamos na docência, principalmente nos anos iniciais, é marcado pelas relações travadas no cotidiano escolar, no seu engajamento, na formação inicial precária, nos baixos salários e muitos outros aspectos, repercutindo no ser professor.

Apoena, ao iniciar na docência, não tinha nenhuma experiência como alfabetizadora, nem, sequer, havia concluído o ensino fundamental, estando, portanto, em situação ainda mais precária do que as outras interlocutoras, considerando-se que a mesma teria que desenvolver sua prática sem ao menos ter concluído o ensino fundamental. Os professores ao iniciarem na carreira do magistério e, como alfabetizadoras, as experiências não são muito diferentes, sentem as mesmas dificuldades por não terem o hábito de refletir sobre o seu fazer, realizarem estudos que permitam aperfeiçoá-los, porque, uma boa parte dos professores, ainda aprende a partir de ensaio e erro.

A professora necessitava, inicialmente, de formação contínua que, segundo Ferreira (2010), requer a construção e reprodução do que se tem em mente sobre a atividade e

desconstruir a representação negativa que se impõe aos professores. Era necessário investimentos que proporcionassem uma construção positiva da identidade profissional coletiva, de modo a reforçar a influência e a obrigação de responder por essa atividade no contexto social. Percebemos que essa oportunidade surgiu para a professora por meio das formações nos programas Se Liga e no Pró Letramento que, segundo ela, foram muito importantes para o seu desenvolvimento profissional nos anos iniciais da docência.

Para Perrenoud (2002), por maior que seja o comprometimento do professor, nem sempre ele está motivado para se observar caminhar. Na maioria das vezes, o professor age irrefletidamente, de acordo com o próprio desenho do cotidiano. As formações contínuas que investem em práticas que valorizam a rememoração e a reflexão relativas ao próprio percurso percorrido, colaboram para o desvelamento de práticas ultrapassadas (re)elaboradas e ou modificadas.

A professora Dandara trabalha há treze anos no magistério. Durante seis anos atuou em uma creche filantrópica, logo após ingressou como celetista na rede municipal de ensino de Barras/PI onde vem atuando há sete anos. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Dandara iniciou sua carreira no magistério a partir de uma oportunidade de trabalho em uma creche filantrópica. A professora começou a trabalhar como leiga nas séries iniciais em 2001; no mesmo ano, ingressou em um curso de formação de professores, momento em que começou a se identificar com a profissão e procurou adequar sua prática aos conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia.

Dandara, apesar de não pertencer aos quadros da rede municipal, como professora efetiva, mantém firme o seu compromisso em promover a alfabetização em classes multisseriada. Ela demonstra boa vontade para com o aprendizado dos alunos, porém é necessário que, além da boa vontade e da definição de métodos e técnicas, ela tenha definido qual a função social da alfabetização e o porquê de ter-se tornado um alfabetizadora, pois é necessário “[...] trabalhar a alfabetização, leitura e escrita, como processos vivos, como práticas sociais inseridas nas histórias conquistadoras da subjetividade, feitas na cultura produtoras de cultura” (KRAMER, 2006, p. 138). O professor deve buscar conhecimento participando de cursos de formação continuada, atividades pedagógicas que discutam os componentes curriculares, organizem grupos de estudo sobre os fundamentos teóricos do currículo e a socialização de experiências, assumindo a cultura da participação e da (auto) formação em uma perspectiva dialógica e coletiva.

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita exigem princípios que orientam o trabalho didático. A professora afirma que, na sua prática alfabetizadora, utiliza vários métodos. Entretanto, de acordo com Soares (2004), a aprendizagem inicial da língua escrita geralmente privilegia uma das facetas: a tradicional, a fônica; e o construtivismo, o letramento. Privilegiar uma ou outra faceta constitui-se “[...] um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial (SOARES, 2004, p. 5).

Nesse sentido, pudemos inferir que Dandara certamente conduziu sua prática inicial em uma perspectiva mais tradicional, aproveitando-se dos conhecimentos como discente, durante a formação básica e, ainda, com a colaboração de seus pares, professores e coordenadores. Enfim, aprendendo com a prática.

O modo como a professora procurou construir a sua prática profissional, nos remete a um dos princípios da formação de professores elaborados por Garcia (2009) e reforçada por Perez Gomez (1988), em que estabelece que a prática é compreendida como o espaço curricular que melhor se ajusta como ambiente de aprendizagem onde se aprende a estruturar o pensamento prático em todas as dimensões, submetendo-o, imprescindivelmente, a uma análise reflexiva na e sobre a prática.

A professora Luciara é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e especialista em Psicopedagogia, trabalha há onze anos na rede municipal de ensino de Barras. Durante sete anos, trabalhou como celetista, lecionando matemática no ensino fundamental maior, quatro anos depois se efetivou e há um ano e meio atua como professora alfabetizadora.

Luciara sonhava ser professora desde criança, suas brincadeiras tinham sempre relação com a profissão. Depois de algum tempo, pensou em ser jornalista, mas terminou cursando Pedagogia por não ter outra opção no campus universitário de Barras. No início do curso de Pedagogia, não se sentia satisfeita com a escolha; porém, depois de certo período, foi se identificando com a carreira. Durante o curso surgiu uma oportunidade para trabalhar como professora e nunca mais parou. Luciara começou a lecionar em dois mil e onze, em uma turma do quinto ano, momento em que se descobriu alfabetizadora. Em 2013, passou trabalhar no segundo ano do ciclo de alfabetização. A professora confessa que o seu ingresso na carreira docente foi mais por imposição do pai, já que Luciara estava em dúvida se assumia ou não a função.

Assumir uma carreira, por qualquer imposição que seja, é um reflexo da política neoliberal, em que as pessoas precisam se agarrar às oportunidades de emprego que surgem onde a opção feita, segundo seus interesses e motivações, perde espaço para a oportunidade de emprego e a escola passa a absorver profissionais com interesses diversos ao de educar. Paralelo a essa problemática, verifica-se o alargamento nas atribuições escolares da função docente, hoje, implicando reforço das competências genéricas dos professores. Essa situação tende a gerar problemas com o desempenho do professor e prejuízo no aprendizado do aluno.

A professora, no início da carreira, esteve à mercê do poder de decisão de terceiros. Contudo, o amadurecimento profissional permitiu que a professora, no processo de tornar-se alfabetizadora, compreendesse que realizar uma discussão sobre que habilidades e conhecimentos são importantes para a realização do fazer docente e o que precisa ser repensado e aprimorado nas formações contínuas, considerando as situações em que as práticas profissionais se encontram e o nível de participações do docente Leal e Ferreira (2010), são fundamentais para o crescimento profissional. O fato da professora buscar (auto) formação denota a sua responsabilidade como docente, favorece a emancipação, exercendo a sua autonomia para conduzir a sua vida profissional e a prática docente.

A carreira do magistério tem tradição em absorver profissionais que por não terem expectativa de trabalho, tornam-se professores. No caso de Luciara, o desejo primeiro de ser professora pode ter contribuído para que a professora, além do compromisso ético com a profissão, reacendesse o desejo de infância, fazendo com que ela voltasse a se identificar com a docência. Aos novos desafios que foram se apresentando, em sua trajetória profissional, podemos inferir que a professora “[...] precisou mergulhar em suas raízes para do mergulho sair mais forte e capaz de voar” (GARCIA, 2008, p. 28).

Notamos que as experiências de Luciara, no exercício do magistério, foram bem diversificadas. Ela passou de professora de matemática às classes de alfabetização, entretanto, a professora buscou suas potencialidades e se fez capaz de assumir responsabilidades diversas e com competência. Entretanto, como qualquer outro professor, Luciara enfrenta dificuldades, em sua prática, que somente serão vencidas com estudos, discussões e formações contínuas.

A professora Mari é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase no Ensino de História e é professora efetiva 40 horas, na rede Municipal de Ensino de Barras. Atualmente está atuando no terceiro ano, no ciclo de alfabetização, na escola Léa Puget Eulálio; e na educação infantil, na Escola João Simão. Ela assume que, no

início da graduação, sentia bastante dificuldade e pensava que não conseguiria concluir o curso de Pedagogia. Da mesma maneira, sentiu dificuldades para realizar o trabalho de alfabetizadora. Hoje, ela afirma se sentir mais preparada sem maiores dificuldades.

Mari decidiu ser professora porque achava muito lindo uma professora ensinando, principalmente os seus professores, em sua época de estudante. A professora assegura que, com o passar do tempo, foi desistindo de seguir a carreira do magistério. Porém, ela resolveu fazer um concurso para professor da rede municipal, pois acreditava que as oportunidades de emprego, no município de Barras, eram reduzidas. Foi aprovada e, hoje, ela confessa que adora ser professora.

Pudemos perceber que a professora, apesar das dificuldades que tem enfrentado em sua trajetória profissional, esforça-se muito e acredita que está vencendo os obstáculos, considerando a sua prática, no início da carreira, e a sua prática atual. Um aspecto importante na trajetória de Mari é que a professora tem consciência e reflete sobre as mudanças que ocorrem em sua prática docente.

A professora relata que, no seu primeiro ano de trabalho, havia momentos em que ela não sabia o que fazer e nem por onde começar e recebia muitas críticas, sofria preconceitos, era considerada incapaz. Diante disso, resolveu pedir ajuda aos colegas de trabalho mais experientes. Repetia os trabalhos que eles faziam, lia revistas e assistia a programas na TV Escola. A realidade de Mari confirma o pensamento de Charlot (2008) no sentido de que é possível que muitos professores estejam se formando muito mais com os outros professores do que nas universidades, através de cursos de formação. Entretanto, as dificuldades que a professora tem enfrentado estão relacionadas às dificuldades do período da formação inicial em que os professores adquirem os conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, assim como a prática de ensino, repercutindo no que Marcelo (*apud* GARCIA, 2009, p. 26) afirmou sobre a fase de iniciação em que os “docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência”.

Mari, apesar de todas as dificuldades, conseguiu alfabetizar seus alunos, confirmando a tese de que aprendemos a alfabetizar alfabetizando e não esquecendo que “[...] a prática tem sempre uma teoria que a orienta, teoria que, por sua vez, precisa voltar-se à prática, é reflexão dinâmica do fazer cotidiano, geradora de nova busca de teoria” (KRAMER, 2006, p. 138).

Quando iniciou a carreira docente, a professora Rosa afirma que, além das dificuldades relativas à docência, as condições físicas das escolas eram precárias. Os obstáculos que surgiram durante a sua trajetória profissional foram superados no decorrer do

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nas diferentes séries nas quais a professora lecionou.

Rosa é formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Iniciou sua carreira em escolas na zona rural, trabalhando em diferentes séries do ensino fundamental menor. Atualmente, é professora na educação infantil e alfabetizadora no terceiro ano do ciclo de alfabetização. Em 2009, trabalhou como professora alfabetizadora; no ano seguinte, retorna às turmas do ensino fundamental e, somente agora, em 2013, volta a trabalhar como alfabetizadora.

Rosa conta que quando era criança achava muito bonito sua mãe ensinando as crianças a ler e a escrever, pensando sempre que era fácil ensinar. Nas brincadeiras, quando criança, era sempre a professora e só descobriu que o trabalho de sua mãe não era fácil quando começou a lecionar, ocasião em que pensava sempre que aquela profissão não era para ela e resistia muito à ideia de assumir uma sala de aula. Ela comenta que, no início de sua carreira, sentia muitas dificuldades, principalmente porque trabalhava durante o dia na zona rural e à noite tinha que ir para a universidade e o gestor ainda pedia para que ela escolhesse entre o trabalho e a universidade.

A professora confessa que aprendeu muito com as experiências dos seus pares, professores e coordenadores, aproveitando os planejamentos para escutar os supervisores e aprender com eles. Rosa procurou superar as dificuldades aprendendo com os profissionais com formação em nível superior habilitados a orientarem às práticas alfabetizadoras. É importante que ela possa considerar que os desafios que se apresentam à prática, precisam ser encarados como estímulos, como um incentivo à busca de um aprofundamento teórico, que poderá iniciar pelos caminhos da (auto) formação. A trama tecida nas interações pessoais intermediadas pelas normas institucionais, histórias vividas e idiossincrasias dos agentes do processo de ensinar e aprender contribui diretamente na formação de crenças, concepções, valores, estereótipos, interferindo na construção do conhecimento e nas decisões acerca das ações desenvolvidas no cotidiano escolar (BRZEZISNKI, 2008)

A experiência de Rosa mostra que o medo de não conseguir desenvolver sua prática foi superado quando ela assumiu a sala de aula, ajudada pelo conhecimento tácito que possuía e do qual não tinha consciência. Zeichner (1993) assegura que o professor pode se tornar um professor reflexivo ao tomar consciência desse conhecimento tácito, analisando-o criticamente, examinando-o, re-elaborando-o. Esse processo reflexivo de re-construção proporciona ao professor a capacidade de fazer surgirem recursos intelectuais que contribuam

para o diagnóstico das situações conflitivas, seleção de estratégias e previsão das consequências. Enfim, permitirá uma sistematização do saber e do fazer que, associado às atividades de formação contínua, ajudarão no desenvolvimento profissional da docente.

As reflexões de Giesta (2001, p.18) sobre o assunto coincidem com essa construção epistemológica do conhecimento produzido na prática quando asseverar que o trabalho diário do professor, no ambiente educativo, tem aguçado a postura questionadora do professor junto aos educandos, sugerindo uma análise reflexiva sobre as ações pedagógicas e das devolutivas, fracassos, sucessos alcançados durante o ato educativo. Porém, essa postura não é senso comum entre os professores. O ideal seria assegurar o desenvolvimento progressivo e contínuo entre formação inicial e fazer pedagógico, aglutinando teoria e prática, encurtando as fronteiras entre concepção teórica e vivência em momentos e horas distintas no dia a dia da escola, tornando natural e gratificante a evolução educativa do professor.

A autora expressa o fato de não ser prática comum os docentes questionarem o seu fazer docente. Aponta, ainda, que a adoção dessa atitude permite aglutinar teoria e prática, ou seja, materializar a práxis, por meio do aperfeiçoamento da prática nas formações contínuas. Desta forma, endossando o que é consenso no meio acadêmico a respeito de que os docentes constroem teoria nas interações entre os pares e nas relações travadas com os diversos tipos de informações, conhecimentos e documentos, terminando por condensar uma base teórica, que, muitas vezes, os professores não têm consciência de que a possuem.

Tainá é professora do ensino fundamental menor há quase nove anos. Atualmente, trabalha na escola Sinhazinha Correia, no terceiro ano do ciclo de alfabetização. Tainá começou a trabalhar com alunos das séries iniciais, como professora de reforço, porque sempre gostou de ensinar e pelo mesmo motivo ingressou no curso de Pedagogia. Em 2005, começou a trabalhar em salas do primeiro e do segundo ano; e, em 2009, trabalhou em turmas do jardim I e II, sempre alfabetizando. A professora assume que gosta da profissão escolhida e ver os alunos lendo e escrevendo tem um significado muito especial para ela.

Tainá tem consciência de que alfabetizar é um trabalho árduo em que deve haver um comprometimento tanto do professor quanto do aluno e que não existe uma fórmula mágica para alfabetizar. Essa compreensão é de extrema importância, pois demonstra que a professora não espera encontrar um método único e eficiente que leve ao aprendizado e ao bom desempenho do aluno. O professor alfabetizador não pode querer uniformizar o aprendizado da leitura a partir de um único método, pois estaria desconsiderando a diversidade existente entre as crianças.

Tainá tem consciência de que a tarefa de alfabetizadora nem sempre é exitosa e se angustia quando não consegue atingir seu objetivo como alfabetizadora, mas essa dificuldade, ao invés de desestimular a professora, contribuiu para que ela buscasse, no curso de Psicopedagogia, uma melhor compreensão do processo alfabetizador e, desse modo, pudesse vencer as limitações que a docência alfabetizadora lhe proporcionara.

Percebemos o comprometimento da professora quando ela afirma que ingressou no curso de especialização para compreender melhor as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A professora, a partir das experiências docentes, procurou melhorar sua prática participando de formações continuadas, como a especialização em Psicopedagogia, o que não representou apenas mais uma certificação ou conhecimento a ser assimilado, mas a necessidade de compreensão de alguns fatores que estão diretamente relacionados à sua prática.

4.1.2 Experiências como alfabetizadoras; o saber e o fazer

Independente da origem do conhecimento adquirido e das experiências formativas vivenciadas, o professor vem organizando o seu fazer pedagógico com base nas deliberações prescritas na proposta curricular e no Projeto Político Pedagógico. Além disso, nas discussões realizadas nas reuniões pedagógicas segundo suas habilidades, potencialidades e saberes, resultantes da transformação dos conhecimentos adquiridos em conteúdos a serem ensinados, podendo ser alvo de reflexões ou não e repensados de acordo com o espaço e o momento histórico. Desta forma, desprendendo-se, então, de práticas tradicionais e autoritárias em que professores e alunos exerçam eficazmente sua capacidade reflexiva. Ou, ao contrário, professores e alunos permaneçam presos a práticas alienantes, mas, ainda assim, eles serão detentores de um saber que é seu e de um fazer planejado conforme as suas convicções, precisando apenas ser aprimorado.

As intensas transformações ocorridas na sociedade brasileira vêm exigindo dos professores uma adequação das práticas às expectativas da sociedade atual, no que se refere ao início do ensino fundamental aos seis anos de idade. As publicações de resultados de avaliações como a do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil têm exigido um melhor desempenho educacional. Nesse sentido, os professores necessitam refletir sobre seu saber e o seu saber fazer pedagógico de modo a estabelecer um conjunto de estratégias que permitam organizar esse fazer, não podendo mais ficar atrelado a

concepções e práticas ultrapassadas. Na atual conjuntura, não há mais espaço para professores que não sejam estudiosos de sua prática e estejam em constante processo (auto) formativo, a fim de que seja capaz de acompanhar a evolução da sociedade. É preciso investir em planejamentos a fim de estabelecer as formas de intervenção pedagógica e estratégias de articulação dos conhecimentos veiculados em todas as etapas da escolarização, assegurando, ainda, o atendimento das heterogeneidades em vista do efetivo aprendizado (SEED, 2012). Considerando a complexidade da tarefa alfabetizadora, assim como da organização das ações didáticas, procuramos analisar nas falas que se seguem o saber e saber fazer alfabetizador a partir das experiências narradas pelas partícipes da pesquisa:

[...] Já trabalhei com o programa do “Se Liga” onde o objetivo era alfabetizar toda criança que estivesse na distorção idade série. O programa foi muito bom, trabalhava no método construtivista, onde tudo era feito com base em desenhos, levando em consideração as vivências dos alunos procurando adequar os conteúdos a essas vivências.

Minhas experiências foram se concretizando no dia-a-dia com o fazer, pois quando deparamos com alunos que não sabem ler, o que se pode fazer? É procurar estratégias, diversificar tarefas. Minha prática para os alunos mais fracos no que diz respeito à leitura é: desde o começo do ano ler o alfabeto com eles, pedir que identifiquem as letras, que associem as letras com a inicial do nome de figuras. [...] ler o alfabeto no quadro com todos, nomear alunos, retirar a figura e circular, no quadro, a letra e formar o nome da mesma [...] (Professora Apoena).

Na zona rural, o aprendizado é sempre mais lento do que na zona urbana, pois lá temos muitos pais analfabetos; os alunos muitas vezes levam tarefas para casa e não fazem. [...] crianças que muitas vezes não têm alimentação adequada, também necessitadas de carinho, atenção, cuidados com a saúde, filhos de pais separados [...] (Professora Dandara).

Meus conhecimentos sobre alfabetização são os adquiridos durante a graduação e em alguns estudos em casa para o estágio no curso de especialização, pois tinham alunos que não eram alfabetizados e eu tinha que elaborar um plano de ação com sugestões de atividades alfabetizadoras para os professores.

Eu, especificamente, não sigo à risca um teórico, mas me espelho nas ideias de [...] Piaget e Vigotsky, pois acredito que os alunos aprendem muito com a interação entre eles e o meio favorecido por um intermediário.

Nós, professores alfabetizadores, não recebemos dos coordenadores orientações específicas para alfabetização, porém, de vez em quando, oferecem sugestões de jogos que poderão ser adaptados para alunos em processo de alfabetização [...] (Professora Luciara)

[...] alfabetizar alunos que não sabiam ler nem escrever e também não conheciam as letras do alfabeto. Comecei com eles do zero, da coordenação motora. Mas eu consegui, foi onde descobri que eu era uma alfabetizadora [...] (Professora Mari).

Ser reflexiva, ter muitas metodologias inovadoras, procurar métodos fácil de repassar para os alunos aprender e compreender.

O docente deve intervir quando considerar adequado, estimulando os alunos a utilizarem estratégias de leitura, mesmo que estejam lendo sem saber decifrar todas as letras do texto. [...] as atividades de leitura em que os alunos refletirão sobre os textos usados na vida cotidiana(placas de rua, atividades complementares com

proposta de produção de texto). O docente poderá sugerir aos alunos lerem e folhearem os livros livremente (em dupla, pequenos grupos ou individualmente).

[...] aprendi muito com as pessoas mais velhas na profissão, por meio de relatos de suas experiências. Quando havia planejamento, ficava atenta ao que os supervisores falavam para nós e, assim, iam surgindo métodos novos que contribuíram para a aprendizagem dos meus alunos

Sexta-feira, dezesseis de agosto trabalhei com meus alunos leitura e interpretação de texto. Em seguida, fizemos a leitura individual, logo após fizemos a interpretação através de perguntas escritas e orais [...] fiz a fatia textual. [...] tenho em minha sala uma menina que tem muita dificuldade na leitura, mas aos poucos ela já está se desenvolvendo com alfabeto móvel [...] já está conseguindo soletrar as sílabas, mas ainda não consegue dizer as palavras, mas até o fim do ano com fé em Deus [...] (Professora Rosa).

Gosto sempre de dispor de textos pequenos, enfatizando o gênero, mesmo que a criança não saiba ler ou escrever, mas já ouviu determinadas histórias. Também costumo fazer leitura individual, a chamada “ao pé de mesa”. Para mim fica mais fácil descobrir o nível que a criança está. Apesar de dispormos dos métodos inovadores, ainda procuro trabalhar as vogais, as famílias, ditados e autoditados, alfabeto móvel. [...] gosto também de trabalhar com gravuras [...] (Professora Tainá).

A adoção de políticas de formação contínua fortalece o trabalho escolar, fazendo surgir espaços educativos que favorecem o ensino-aprendizagem. A inserção dos professores em programas formativos oportuniza o aprimoramento das práticas repercutindo na transformação do saber e do fazer alfabetizador.

Apoena, por exemplo, pontua que gostou bastante de trabalhar com o programa “Se Liga” ao que indica ter aproveitado os conhecimentos adquiridos no programa para orientar a sua prática alfabetizadora. Segundo a professora, o programa tinha como objetivo alfabetizar as crianças com distorção idade série, considerando suas vivências e adequando-as aos conteúdos. A professora afirma, ainda, que a sua prática docente alfabetizadora vai se edificando com as vivências cotidianas.

A professora alfabetiza utilizando-se dos conhecimentos adquiridos na prática, nas formações das quais tem participado, nos encontros pedagógicos, na graduação e com as leituras que realiza. Acreditamos que devido a pouca fundamentação teórica na área de alfabetização, a professora procura refletir bastante sobre os conhecimentos que ela vai adquirindo em sua vivência como alfabetizadora, construindo a sua teoria e o seu modo de alfabetizar. A observação e a imitação, erros e acertos foi a maneira que a professora encontrou para exercer, com responsabilidade, a função de alfabetizadora, apesar de que alguns aspectos contraditórios presentes em sua concepção formativa precisem ser repensados e passarem por uma re-elaboração.

Apesar da boa vontade da professora e de seu esforço em buscar conhecimentos de forma prática, há de se convir, ser reconhecida a dificuldade que os professores têm vivenciado por ter que alfabetizar, considerando a perspectiva do letramento. De acordo com Silva (2008), qualquer política educacional, com interesses voltados à qualidade do ensino, não será capaz de obter êxito se não promover alterações nas condições do trabalho docente. É preciso dispor de tempo para planejar a ação pedagógica, considerando-se as experiências dos docentes, os saberes e a sua formação. Portanto, o envolvimento e a participação ativa do docente fazem-se indispensáveis porque eles são os responsáveis pela condução do processo de ensino aprendizagem dos alunos e quem conhece a realidade dos alunos e as necessidades de aprendizagens.

Apoena, ao seu modo, orienta a sua prática de acordo com o que a sua própria experiência com a docência lhe ensinara, através de práticas singulares, observando os princípios e critérios estabelecidos para avaliar a leitura e a escrita. Contudo, a professora sentia a necessidade de melhor articular princípios e procedimentos didáticos, bem como organizar o planejamento das atividades docentes eficazmente. Era necessário maior investimento em formação contínua, orientada por um referencial teórico que se adequasse às necessidades do corpo docente potencializando encontros pedagógicos que discutam a prática docente alfabetizadora.

A criação do PNAIC, apoiado em quatro eixos de atuação como a formação contínua presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudos; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliação sistemática e gestão de controle social e mobilização, colaborou para que os professores, assim como Apoena, possam, aos poucos, suprir necessidades da prática alfabetizadora a partir do aprofundamento teórico-prático oferecido pelas formações aos professores alfabetizadores.

Apoena começou a (re) elaborar o seu fazer pedagógico, de forma mais sistematizada, com as formações recebidas nos programas “Se Liga”, “Pró Letramento” e, por último, no PNAIC. As mudanças teórico-práticas são visíveis no fazer pedagógico da professora e ela tem consciência de que essas mudanças resultam das participações nas formações contínuas relatadas.

Dandara assegura estar constantemente buscando novos métodos através da leitura de revistas, nas experiências socializadas pelos professores e coordenadores e nas captações oferecidas pelo sistema municipal de educação. Contudo, alfabetizar, assim como ensinar a ler

e escrever não pode ter um fim em si mesmo, ao contrário, deve ser carregado de significados e proporcionar uma ampliação nos conhecimentos dos alunos e, principalmente, exigir muita reflexão sobre o processo alfabetizador.

Ficou claro que a professora, devido a sua insuficiência em estudos teóricos sobre alfabetização, potencializa o que ela chama de método – que, na verdade, são as atividades realizadas em sala de aula - em detrimento da reflexão sobre as práticas e da possibilidade de (re) elaboração das mesmas. Portanto, a sobrevalorização do método pode levar muitos professores a incorrerem no erro por acreditarem que os problemas de ensino-aprendizagem podem ser superados apenas com a adoção de um método. Ao se reportar sobre esse assunto, Kramer (2006, p.82), observa que “os esquemas tradicionais de formação para o magistério encaram o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que por outro lado tem muito a aprender”. Quando o mais correto seria promover uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta essa atuação.

Dandara relata que muitas vezes não consegue êxito em suas atividades, pois os alunos são carentes e os pais problemáticos. Os problemas enfrentados pela professora são explicados, muitas vezes, por meio de abordagens como a biológica, a sociocultural e outras mais. Dandara em sua fala faz menção às perspectivas da Teoria da Carência Cultural, a biologicista, que é relativa ao fracasso como uma consequência da fome “[...] não podendo ser compreendida como déficit na capacidade cognitiva, mas como resultado da distribuição desigual dos bens econômico-sociais” (MOOL, 2009, p. 43). No caso da carência cultural, o fracasso escolar “[...] é produto de um ambiente sociocultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação, que interfere negativamente no desenvolvimento linguístico, cognitivo e psicomotor destes indivíduos” (p. 45). Ambas não podem ser utilizadas para justificar dificuldades que se referem muito mais à competência profissional do que à deficiência biológica ou social, pois o governo procura amenizar esses problemas, investindo mais em medidas compensatórias, criando programas assistencialistas, do que em investimentos em formação inicial e contínua, habilitando os professores para o enfrentamento dos problemas próprios do fazer pedagógico.

Segundo Zaccur (2008), as crianças das classes populares, ao contrário das crianças de classe social mais favorecida, trazem para a escola conhecimentos referentes às práticas de alfabetização e letramento. Entretanto, as crianças de classe social baixa trazem para a escola experiências carregadas pela oralidade, cabendo a escola favorecer a aproximação entre leitura e escrita a partir da criação de situações de aprendizagem que oportunizem o

entrelaçamento entre leitura e escrita. O mais acertado é permitir às crianças um aprendizado da língua que seja significativo e interessante, ao invés de “[...] mascarar o sucesso socioeducacional das classes populares, a partir da mistificação da “superioridade cultural” daqueles que têm acesso aos bens econômicos, sociais e culturais” (MOOL, 2009, p. 47).

A primeira experiência docente da professora Luciara com a alfabetização e o letramento deu-se por meio de uma imposição do sistema de ensino, já que não lhe foi oferecida oportunidade para escolher a sua lotação. Apesar da pouca prática e fundamentos em alfabetização, a professora procurou, com a experiência das colegas, ter êxito como alfabetizadora.

A professora acrescenta que não havia apoio pedagógico que pudesse auxiliá-la em suas práticas alfabetizadoras, e que o conhecimento que ela tem sobre alfabetização adquiriu no curso de Pedagogia, que bem sabemos não é suficiente.

Luciara buscou na experiência e no conhecimento de seus pares fundamentos para a sua prática, compreendendo que “[...] o conhecimento se constrói coletivamente, pela interação-interlocução como(s) outro(s) num movimento de confronto das diferentes leituras do real” (PEREZ; SAMPAIO, 2008, p. 12).

Professora Luciara procura construir os conhecimentos necessários à sua prática se abrindo para o novo e gerando competências para que possa, de acordo com o contexto ou situação, conduzir com sucesso o aprendizado dos alunos. A professora tem consciência de que “[...] o conhecimento humano é construído nas relações do sujeito com a realidade e que [...] não se privilegia nem o sujeito, nem o objeto, mas as trocas que os dois estabelecem entre si reestruturando-se mutuamente” (MOLL, 2009, p. 91). Diríamos que a disponibilidade para aprender permitiu vencer, da melhor maneira possível, muitos dos obstáculos que se apresentaram à experiência diária de Luciara com a docência.

Luciara afirma, ainda, que não prioriza uma teoria, porém gosta de associar elementos da teoria de Piaget e Vigotsky à sua prática alfabetizadora. Ela não tem consciência dos fundamentos que detém e utiliza em sua prática, entretanto, o que ela não percebe é que os fundamentos que ela utiliza, nas situações diárias em sala de aula, resultam da teoria adquirida como discente e em sua formação inicial, pois “[...] é no cotidiano 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 estimula a construção de novos desafios” (GARCIA, 2008, p. 23). A teoria da Psicogênese da Língua Escrita de (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) certifica que as práticas estão sempre impregnadas de conhecimento

teórico, e que não são neutras, todas estão sustentadas em alguma concepção de ensino-aprendizagem. É possível que essas práticas, mais do que métodos em si, tenham um efeito de maior duração no que diz respeito ao aprendizado da língua escrita, assim como em todos os outros domínios.

Nesse sentido, cabe ao docente realizar uma análise relativa aos fundamentos epistemológicos de sua prática em busca de um melhor entendimento das situações práticas que se desenrolam durante o seu fazer pedagógico. É importante tomar consciência da concepção epistemológica subjacente em sua prática para que possa redimensioná-la.

Entendemos que quando a professora diz se espelhar nas ideias de Piaget e Vigotsky, ela está se referindo ao fato de que a teoria de ambos tem como fundamento a origem e o processo do conhecimento humano: Piaget tencionava descrever a construção pelo sujeito do conhecimento científico, inicialmente à luz da biologia e, posteriormente, da psicologia genética. Vigotsky objetivava a compreensão de como o sujeito, marcadamente histórico, cultural e pela sociedade de classe, constrói conhecimento e é criador (KRAMER, 2006). O entendimento das teorias de Vigotsky e Piaget tem contribuído para a compreensão dos fenômenos ocorridos em sua prática e para tomada de decisão. Esse conhecimento ao se associar ao conhecimento adquirido no curso de Pedagogia e na pós-graduação, em Psicopedagogia, sedimenta e fortalece a base teórica da professora.

São variados os motivos que impedem os coordenadores de orientarem os professores quanto ao seu fazer pedagógico. Todavia, o professor necessita compreender a necessidade da (auto) formação e de assumi-la como compromisso para consigo, como profissional e com os projetos desenvolvidos em sua prática. Visitando a teoria de Giesta (2001), vimos que a (auto) formação não se dá apenas com os cursos de graduação ou pós-graduação, mas também através da participação em cursos de extensão, nas discussões pedagógicas ou estudos, reuniões e avaliações sobre as ações da escola que envolvam o corpo docente. Enfim, todo e qualquer encontro que busque discutir as atividades relacionadas à organização do ensino e que proporcionem conhecimento aos participantes.

As narrativas da professora Mari denotam que a mesma muito lentamente vai se afastando da concepção tradicional de alfabetização, permitindo comprovar a assertiva de que os professores elaboram o seu saber “[...] no conhecimento com o curso, jamais linear ou mecânico, mas que sempre revolui, que é construído no coletivo e, tal como a arte, envolve as tormentas da criação” (KRAMER, 2006, p. 138). Na afirmação, Kramer argumenta que os docentes adquirem conhecimento nos cursos de formação, mas é nas discussões com a

coletividade que ele vai se reelaborando e se fortalecendo. Ao ingressar no magistério, o professor encontra espaço privilegiado para as trocas de conhecimentos e informações, resultando na elaboração do seu saber alfabetizador, fortalecendo a noção de que aprendemos alfabetizar, alfabetizando.

Na realidade, a professora conseguiu vencer algumas de suas limitações a partir da imitação, socializando experiências da docência alfabetizadora, nas reuniões e encontros pedagógicos. Entretanto, Sousa (2009) assevera que a formação de professores deve ocorrer nas universidades, fundamentada em um currículo de formação atualizado que contemple as exigências da sociedade pós-moderna e, ainda, em um projeto pedagógico de formação de professores. É essa adequação que ainda não é possível perceber nos cursos de formação inicial e que parece ainda estar longe de se adequar às exigências e necessidades formativas dos alfabetizadores, tendo em vista o próprio curso de formação inicial para o magistério não ter definida legalmente a sua especificidade durante um longo período.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por falta de conhecimento teórico no que se refere ao fazer alfabetizador, a professora não se deixa abater e procura encontrar meios para amenizar as suas dificuldades como alfabetizadora, através de leituras, programas como a TV Escola e através da troca de experiências.

Sabendo-se que no exercício da prática construímos a nossa profissionalização, através do esforço da (auto)formação, na formação inicial e contínua e nas trocas de experiências com nossos pares, tornando-se necessária a elaboração de políticas públicas, contínuas, que assegurem aos alfabetizadores, “[...] Formarem um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretem, compreendam e orientem a sua tarefa e a sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIFF, 1991, p. 65). Entretanto, a formação inicial ou contínua precisa ser concebida a partir de uma perspectiva que conduza o professor a realizar um constante exercício reflexivo de sua prática e que os faça entender que a formação não é estanque, mas se constitui em um processo de constante busca de conhecimento.

Mari considera sua prática inovadora e reflexiva, pelo fato de estar constantemente procurando métodos mais fáceis para alfabetizar. A professora estimula os alunos a realizarem práticas de leituras, mesmo que eles não consigam decifrar todas as palavras ou letras do texto. Ela compreende que é preciso oferecer aos alunos oportunidades para que eles descubram o que a leitura pode lhes proporcionar. Utiliza textos retirados do cotidiano do

aluno, sugere que eles leiam ou folheiem livros em pequenos grupos ou individualmente. Trabalha, ainda, leituras individuais, ditado de palavras soltas, trabalho em grupos etc.

A professora aproveita as experiências formativas e docentes procurando adequar à sua prática o conhecimento adquirido nas formações do PNAIC, por exemplo, nas atividades sociais desenvolvidas na escola, assim como nas práticas de sala de aula. Ao aprender com as experiências que vivencia “[...] o educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (MIZUKAMI, 1986, p. 98) ou com qualquer outro sujeito e situações em que ocorram situações de aprendizagens.

A explicação para a resistência dos alunos quanto a situações pedagógicas apresentadas pela professora, pode estar relacionada ao modo como ela desenvolve sua prática. (LEITE; TASSONI, 2007) ao teorizarem sobre o assunto consideraram que as práticas adotadas pelas professoras atingem de modo profundo os vínculos professor-aluno e, como consequência, influenciam o processo ensino-aprendizagem. A postura profissional do professor, nesse processo de inter-relação, reflete valores que afetam individualmente o aluno.

A elaboração do planejamento didático requer atenção rigorosa, pois as atividades a serem desenvolvidas, quando significativas para os alunos, atuam como força motivadora e incentiva a participação. Para tanto, é necessário calcular as reações que a atividade irá provocar, como os benefícios e prejuízos, dispensando, portanto, o imprevisto e a falta de planejamento. A professora Mari ainda tem dificuldades no desenvolvimento de projetos, por estar ainda em processo de (re)elaborações e aprendizado teórico, assim como do desenvolvimento de habilidades para coordenar projetos didáticos, habilidades que serão aprimoradas com o amadurecimento teórico-profissional.

Nos relatos da prática alfabetizadora da professora Rosa, percebemos uma mesclagem de métodos, alguns considerados tradicionalistas; outros, mais atuais, o que tem proporcionado sucesso nas práticas no ensino da leitura e escrita da professora. Vale destacar que Rosa demonstra uma preocupação com o método e com o aprender a ler. Notamos que ela não busca respostas às dificuldades encontradas em seu processo alfabetizador em fundamentos teórico. Na verdade, é evidente a fragilidade teórica da professora e notável a sua dificuldade em realizar uma prática em que o ensino-aprendizagem esteja voltado para o desenvolvimento da reflexão. Essa fragmentação teórica tem conduzido a professora a apelar de modo inconsciente para uma solução divina quando surgem os problemas relativos ao aprendizado da leitura e escrita.

Na verdade a professora precisa ter clareza de que não é somente a busca por novos métodos que deve ser considerado importante para o aprendizado dos alunos, mas a própria compreensão sobre o caráter epistemológico dos métodos nos processos de ensino e de aprendizagem. E, em contrapartida “[...] a construção da competência pedagógica docente para a organização do processo de ensinar e aprender a linguagem escrita, poderá se dar por este redimensionamento vinculado organicamente à reflexão da prática pedagógica cotidiana” (MOOL, 2008, p. 65). Desse modo, é preciso que os professores, assim como a professora Rosa, trabalhem as lacunas deixadas em suas atividades formativas e iniciem um processo de (re) elaboração da base teórica a fim de se capacitar para o exercício da prática, a partir do planejamento da ação docente voltado para uma perspectiva crítico reflexiva e desenvolver um “bom trabalho” como ela mesma expressa em sua narrativa.

Mool (2009) aponta a experiência como de grande relevância e significação nos processos de desenvolvimento. Contudo, a autora não concorda com a sua absolutização como o faz a postura empirista. É evidente que os saberes e experiências são de grande importância no desenvolvimento das práticas, mas precisa de conhecimento teórico para que não se resuma à mera imitação e reforce a alienação, incidindo no que Paulo Freire (1987 *apud* Mool, 2009, p. 83) classifica como educação bancária, porque “[...] o saber aparece como uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam saber, reconhecendo a absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência”. Pensamos não ser esse o caso da professora Rosa, acreditamos muito mais na incipiência de sua base formativa.

Em sua prática, Tainá aplica os conhecimentos da teoria da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) para descobrir o nível em que seus alunos se encontram, procurando encontrar soluções a fim de criar estratégias de ensino que facilitem o aprendizado da leitura e da escrita. Observamos que a professora procura incluir os alunos em situações envolvendo práticas sociais de leitura e escrita sem se fixar na correspondência entre sons e grafia, própria do método fônico. Em alguns momentos, realiza atividades características do método silábico, demonstrando o seu desapego a métodos e utilizando a criatividade a serviço de uma prática autêntica, no sentido de que está orientada para atendimento dos problemas dos educandos.

Em sua análise sobre utilização de métodos no processo alfabetizador de acordo com Moll (2009), fizemos uma síntese, observando que o método analítico tem como propósito uma alfabetização mais significativa, enquanto o método sintético valoriza a percepção auditiva, porque confia que ao fazer a correta associação entre som e grafia, a criança aprende

a ler e a escrever com mais facilidade, e que a seleção dos elementos positivos de um método e outro originam um método misto. Essa reunião de métodos parece ser a alternativa que a professora Tainá e muitas professoras vêm adotando em suas práticas alfabetizadoras. Vale salientarmos que o essencial é que os professores elaborem suas metodologias de trabalho apropriando-se do que for substancial à sua prática, fortalecido por uma base de conhecimentos científicos.

Acreditamos que o ingresso da professora no curso de especialização em Psicopedagogia e as formações das quais participou pode significar o caminho que ela vai trilhando, muito embora possa não ser o mais acertado, em vista a provocar o distanciamento de concepções e práticas alfabetizadoras tradicionalistas e mecânicas a partir da compreensão da necessidade de se utilizar um método próprio, adequado ao contexto e às necessidades de aprendizagem dos alunos. A professora administra sua profissionalização no sentido de construção de uma teoria alfabetizadora, reafirmando a concepção de (TARDIF, 2002, p. 19) de que o saber docente é construído socialmente na “[...] confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades.”

4.1.3 Desafios e descobertas das práticas em alfabetização

O processo através do qual nos tornamos alfabetizador é caracterizado por um conjunto de desafios que vão surgindo desde o instante em que o profissional se dispõe a alfabetizar. Muitas vezes o professor não possui formação específica para atuar nos anos iniciais, mas diante dos desafios que vão se apresentando, no decorrer do percurso alfabetizador, o professor procura meios que o permita compreender as especificidades que caracterizam o processo nas relações entre seus pares, no conhecimento experiencial, nos estudos realizados nas capacitações oferecidas pelo sistema municipal de ensino e nas formações promovidas por programas como o PNAIC, Palavra de Criança, Pró Letramento e outras atividades formativas das quais tenha participado e nos cursos de formação inicial e continuada. O professor, então, em um movimento reflexivo, utiliza-se dessa gama de conhecimento, alicerçando e erigindo a sua teoria alfabetizadora, exercendo a sua prática satisfatoriamente.

Nesse percurso formativo em que o pensar reflexivo está diretamente ligado ao processo de re-elaboração do saber e do fazer, provocando transformações na prática alfabetizadora das professoras, muitas descobertas ocorrem, tendo em vista submeterem esse

fazer as comparações com o dos companheiros de profissão, enriquecendo ainda mais esse universo profissional. O pensar reflexivo nos remete ao que Arendt (1990, p. 78) ao se reportar à reflexividade humana pontua: “Na atividade reflexionante ou reflexiva, o homem se move fora do mundo dos fenômenos utilizando uma linguagem, todo pensamento exige que se pare para refletir”. É fundamental que, no exercício de nossa função educadora e como sujeitos com capacidade reflexiva, façamos uma análise de nossas experiências docentes em vista de um saber melhor elaborado. A reflexão na atividade docente contribui para a limitação do senso comum. O exame crítico da realidade e a reflexão sobre si e sobre os outros permitirá o alcance do grau de consciência necessária ao desenvolvimento da práxis.

A organização do trabalho pedagógico requer do professor a capacidade para planejar atividades utilizando-se de diferentes experiências escolares como a sala de aula, biblioteca, pátio, quadra de esportes, laboratórios de ciências e informática, pois se constituem espaços de ensino e de aprendizagem, além de proporcionarem uma maior integração com a comunidade escolar. É necessário, ainda, que o professor saiba organizar o tempo das atividades escolares, a fim de que a organização da carga horária possa assegurar os direitos de aprendizagem. As falas das alfabetizadoras refletem alguns dos desafios e descobertas vivenciados por elas em suas práticas alfabetizadoras.

[...] muitas vezes já cheguei até a família para conhecer melhor como vive meu aluno, pedir a colaboração aos pais, pra que eles tirem um tempo pro seu filho, mostrando que se interessa pelo que faz na escola, essa proximidade escola e família ajuda muito [...] (Professora Apoena).

Para alfabetizar meus alunos, tenho que usar vários métodos: uma maneira é colocar alunos que já leem ao lado dos que não leem e assim fazer com que eles sejam ajudados pelos próprios colegas. Uso alfabeto móvel, músicas, textos fatiados [...] (Professora Dandara).

No entanto, levar tudo o que você aprende durante os cursos para a prática de sala de aula é muito complexo, pois a teoria é diferente da prática e conseguir uni-las requer bastante planejamento, sendo que muitas vezes nossos alunos não dão a mínima para o novo; não têm mais o entusiasmo em querer aprender.

Despertar um olhar, uma atenção de um aluno está sendo muito difícil, e é por isso que ele muitas vezes não é alfabetizado, por conta desse problema: a indisciplina. [...] Enfrentar e buscar um caminho é um desafio, por mais que você mude de estratégia, propondo atividades diferenciadas como vídeos, jogos, brincadeiras, sempre tem alguém que quer atrapalhar, não acha interessante. Sendo assim, fica difícil alfabetizar os alunos que ainda não são alfabetizados.

Ser professor alfabetizador é um desafio, pois cada aluno aprende de uma forma. Cabe a você descobrir uma forma específica a um grupo de alunos ou a cada aluno. Outro desafio constante, que já até mencionei, é o problema da indisciplina [...] (Professora Luciara).

As maiores dificuldades foram no meu primeiro ano de trabalho por que eu comecei a trabalhar com multisseriada do pré a quarta série. Nessa época era série, no ano de

2001 [...]. Os desafios enfrentados como alfabetizadora foi ensinar alunos que não queriam aprender nada, Tinha hora que eles me tiravam do sério. Eu superei com muita conversa, brincadeiras, jogos e leitura de textos diversificados [...] (Professora Mari).

Sei que alfabetizar requer muita habilidade do professor, por isso sempre busco novos métodos e também dinâmicas para dinamizar o processo de ensino dentro da sala de aula.

[...] pois não era fácil alfabetizar uma criança, era preciso buscar dentro de si, nos livros e com pessoas mais velhas na profissão ajuda para cada dia desenvolver um bom trabalho[...] (Professora Rosa).

[...] as séries iniciais, eu diria, são a base de tudo! Isso porque você precisa preparar o aluno para que ele chegue ao ensino fundamental maior, ou ao menos a partir do terceiro, lendo, escrevendo, produzindo e interpretando. Muitas vezes não é isso que vemos. Então, nos deparamos com alunos no 4º e 5º ano que ainda não sabem ler com fluência, se leem, não conseguem interpretar.

[...] Procuro conhecer a realidade do meu aluno, se ele vive em um ambiente alfabetizador ou não, se os pais preocupam-se em olhar o material do filho.

Percebi que separar os alunos por nível é uma maneira melhor de se identificar a dificuldade do aluno. Para mim a leitura individual não é perda de tempo, como já ouvi da boca de alguns colegas, é um estímulo para o meu aluno [...] (Professora Tainá).

A participação da família é um fator que contribui para a criação de condições favoráveis de aprendizagem. Apoená compreende que para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos é fundamental que os pais participem da vida escolar dos filhos, para tanto, ela procura conhecer a realidade das crianças a fim de diminuir as fronteiras e estabelecer relações de amizade e confiança com os pais. Apoená, ao tomar a decisão de procurar a família dos alunos, apoia-se na a teoria do desenvolvimento de Wallon (1968, 1971, 1978) e Vigotsky (1993, 1998) na qual reconceituam o papel da afetividade no processo do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, no processo educativo.

Leite e Tassoni (2007, p. 24), ao analisarem algumas pesquisas sobre o papel da afetividade no processo de mediação do professor, apresentaram, em síntese, “[...] a mediação feita pelos professores se constituiu em um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento.” E, no caso, se a relação os satisfaz, o aluno faz progressos consideráveis. A atenção dispensada à afetividade demonstra que a professora explora a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista viabilizar o aprendizado das crianças.

Apoena aposta na relação familiar como elemento mediador da aprendizagem. A colaboração dos pais, dispensando atenção à vida escolar do filho, incentivando-o a progredir e estabelecendo limites, por exemplo, fortalecer o aprendizado, porque “[...] a relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se

no âmbito familiar” (p. 126) e estende-se pelos demais espaços educativos que a criança participa. O reconhecimento da importância dos pais no desenvolvimento da aprendizagem dos filhos e a tentativa de motivá-los a assumirem a responsabilidade, como colaboradores no processo de ensino-aprendizagem, apostando no acompanhamento familiar, muitas vezes poderão exercer, através de um efeito bumerangue, um duplo papel: além de gerar mudanças na qualidade da aprendizagem dos alunos, servir como incentivo aos pais, com baixo nível educacional, retomarem seus estudos.

A teoria da carência cultural responsabiliza a criança pobre e sua família pelo insucesso na alfabetização, contudo não questiona o papel da escola na produção do fracasso, nem reconhece como problema estrutural, o qual os professores não podem solucionar. Quanto aos professores, cabe inserir as crianças no mundo do conhecimento, proporcionar interações que permitam aos alunos se apropriarem dos conhecimentos e os utilizarem como veículos de compreensão do real e como processo de leitura crítica de mundo. Desta forma, torna-os produtores de conhecimento, partindo sempre dos valores e conhecimentos que eles detêm e dos conhecimentos que eles já dominam. É certo que não é uma tarefa fácil, mas precisamos apostar nos alunos e tentar os meios possíveis para proporcionar uma educação inclusiva. Para tanto, é necessário que diretores, coordenadores pedagógicos e professores viabilizem o estabelecimento de relações favoráveis com os familiares, respeitando suas contribuições e oferecendo condições que os permitam participar ativamente da vida escolar dos filhos.

A análise da prática ajudou a professora a buscar a solução para a dificuldade de aprendizagem dos seus alunos. Ela não mede esforços e visita, pessoalmente, aos pais para que discutam o problema em comum e, juntos, encontrem a solução para o problema de aprendizagem dos alunos.

A professora Dandara em sua narrativa reafirma sempre sua preocupação em estar utilizando métodos novos e apresenta exemplos de atividades que ela adota em sua prática alfabetizadora. A professora cita algumas atividades que ela acredita serem métodos de ensino, mostrando a confusão que a professora faz entre métodos e atividades de ensino. Essa confusão que a professora faz entre método e atividade deve ser reflexo da compreensão do Construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999) como método de ensino e pelo modo como as ideias e princípios do construtivismo foram socializados. Na verdade, muitos professores iniciam essa confusão ainda na graduação quando não conseguem diferenciar método e

técnica, e depois transferem essa dificuldade para a distinção entre método e atividades de ensino.

Apesar da professora não discernir o que vem a ser um método, observamos que ela cita atividades que nos fazem perceber que ela detém conhecimentos sobre os métodos fônico e silábico, embora não consiga distingui-los, permitindo-nos inferir que a professora possui uma base teórica inconsistente, comprovando a necessidade de um aprofundamento teórico que ela não adquiriu com a formação inicial, mas que se considerarmos a capacidade de que o professor tem de ativar sua profissionalização e de construir saberes, ela poderá promover o seu desenvolvimento profissional.

A formação, para Ferreira e Leal (2010), insere-se em um conjunto de intenções e institucionais, que obrigam o professor a participar de ciclos de estudos que objetivam o desenvolvimento profissional e o seu consequente desempenho em sala de aula e, principalmente, no que se refere à melhoria da aprendizagem dos educandos. No caso da professora Dandara, o amadurecimento profissional desabrochou à medida que a professora adquiriu conhecimento teórico e (re)elabora o seu saber, ao tempo em que busca o melhor desempenho em sala de aula.

Para Gatti (2003), o professor, por meio da formação contínua, não somente se apropria do conhecimento teórico ensinado, mas também arregimenta conhecimento e conteúdos adotando a sua vivência pessoal e profissional como referência. Nesse entorno, o professor vem aprimorando o seu fazer pedagógico nas formações contínuas e superando as deficiências e preenchendo lacunas deixadas pela formação inicial.

A professora Luciara crê que fazer a transposição didática, ou seja, transformar os conhecimentos científicos em conteúdos didáticos a serem ensinados, é de grande complexidade, pois, para ela, unir teoria e prática requer muito planejamento e competência técnico-pedagógica, lacuna que a formação inicial não preencheu até o momento, quando nos referimos à docência alfabetizadora. No entanto, ela assevera que ser alfabetizadora é o maior desafio em sua profissão e tenta vencer esses desafios investindo em formação contínua.

A preocupação com a transposição didática dos conteúdos e a necessidade de realizar um bom planejamento das atividades, assim como a preocupação com o desinteresse dos alunos, afirma o compromisso político da professora com a profissão e com o cumprimento da função social da escola. Contudo, uma explicação para esse desinteresse pode estar ligada à inexistência de uma articulação entre o saber que a criança foi construindo e adquirindo em suas vivências e o saber escolar (KRAMER, 2006), bem como a forma como ele está sendo

trabalhado em sala, o que pode estar provocando uma perda de significado e gerando o desinteresse das crianças pela aquisição do referido saber. Garcia (2008, p.85) nos alerta, que “[...] não basta reconhecer o papel central que os conteúdos pedagógicos desempenham na escola, é preciso analisar de que forma eles têm sido selecionados e trabalhados dentro dela”. Essa afirmação nos remete novamente a competência técnico-pedagógica que vem sendo o grande vilão no que se refere ao bom desempenho profissional docente.

O fato de Luciara não conseguir o envolvimento dos alunos em suas atividades didáticas, considerando suas narrativas, pode estar associada à utilização de “[...] estratégias visuais, cristalizando o processo de alfabetização em etapas e procedimentos que, via de regra, nada tem a ver com o processo de aprendizagem do aluno” (MOOL, 2008, p. 60). A organização do processo didático necessita de que o aluno em suas relações e especificidades seja o centro de interesse do processo e cabe refletir se “[...] o processo de ensino da língua escrita tem esvaziado seu conteúdo enquanto objeto sociocultural, ao mesmo tempo em que temos ignorado a realidade contextual do aluno” (p. 61), fazendo com que a significação do processo venha a se esvaír. Finalmente, Sinclair (*apud* FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 14) assevera que tenhamos em mente que “[...] não estamos (cientificamente) preparados para falar de prontidão para a leitura, e, [...] ao invés de supor que podemos classificar aqueles que não têm o que supomos que sabemos que devem ter”. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31) asseguram que “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. Enfim, não adianta buscar incessantemente um método, acreditando que ele seja capaz de efetivar a aprendizagem. Na verdade, o método serve apenas de apoio às situações didáticas, podendo ser efetivo ou não, pois a efetivação da aprendizagem independe de métodos. O aluno é quem precisa estar susceptível para o aprendizado e o professor estar habilitado à otimização da aprendizagem.

A dificuldade encontrada pela professora conduz a uma reflexão sobre a pertinência de procedimentos necessários à organização de trabalho pedagógico cotidiano. Silva (2008) nos indica que as atividades selecionadas precisam estar alinhadas aos conteúdos e às metas definidas para cada turma de estudantes. Pontua também, que a organização dos conteúdos, em atividades, precisa apoiar-se, fundamentalmente, nos princípios da sequenciação, da progressão de complexidade, da articulação de capacidades e de conteúdos e da variação das atividades.

Para a professora Mari, seu maior desafio foi trabalhar como alfabetizadora, em 2001, em uma classe multisseriada, com alunos do pré-escolar à quarta série, e que não tinham nenhum estímulo para aprender. A professora percebeu que alfabetizar requer um processo lento, paciente em que aos poucos se vai obtendo êxito. Ela afirma que tem conseguido reverter algumas situações conflituosas para ela, dialogando, utilizando jogos, textos diversificados. Mesmo assim, ela continua tendo dificuldades.

Relatos de Mari expressam a necessidade que ela sente de maiores investimentos na área profissional, agravada, principalmente, porque, nas salas multisseriadas, os alunos têm diferentes idades e níveis de conhecimento e estão em etapas de escolaridade diferentes. Portanto, a professora necessita de um maior nível de consciência do que ela ensina e de como ensina e que através das formações contínuas que possa vir a participar passe a ter clareza sobre a concepção alfabetizadora subjacente à sua prática e, desse modo, possa refletir sobre o seu fazer pedagógico tendo em vista aprimorá-lo. Os professores das escolas multisseriadas enfrentam muitos problemas, de acordo com Silva e Lima (2012) “[...] devido ao pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, dentre outros [...] e organizam seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação [...]” conduzindo o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos”, evidenciando a incapacidade dos professores em desenvolver uma prática alfabetizadora na perspectiva do letramento sem uma base formativa que possa assegurar o aprendizado da leitura e da escrita.

Na verdade, o aproveitamento do currículo oculto dos alunos é o ponto de partida para a organização do fazer pedagógico. O aproveitamento desses conhecimentos proporciona uma melhor leitura e compreensão do mundo e a possibilidade de re-elaboração da ação e transformação da realidade. Além disso, sinaliza a construção de uma proposta curricular apoiada em interesses emancipatórios, tornando necessário um trabalho pedagógico dialógico e socializador.

É preciso ter em mente que criar projetos envolvendo aparatos tecnológicos, organizar programas de capacitação, ou utilizar paliativos não resolverá os problemas das práticas alfabetizadoras, pois a solução desta problemática requer um projeto maior, que objetive o desenvolvimento social, político e econômico. Enfim, precisa ser pensado através de um projeto educacional estruturado, elaborado por técnicos, juntamente com os profissionais que estão atuando e vivenciando a realidade dos alunos, para que seja eficaz.

Nas salas multisseriadas, os alunos têm diferentes idades e níveis de conhecimento e estão em etapas de escolaridade diferentes. Esta realidade exige um maior nível de

consciência do que ensina e do como ensina. A participação em formações contínuas pode colaborar para o esclarecimento da concepção alfabetizadora subjacente à sua prática e conduzindo à reflexão sobre o fazer pedagógico, tendo em vista aprimorá-lo.

Apesar de Mari afirmar sua dificuldade com a indisciplina em uma turma multisseriada, com o exercício da docência e possuir uma formação inicial fragmentada, constatamos que a professora, ao contrário do que as pesquisas têm apontado como prática comum entre os professores, de tratar a indisciplina com repressão, procurou vencer o tédio e ao mesmo tempo criar um ambiente de cooperação e respeito mútuo. A atitude da professora, quando comparada a das outras professoras investigadas, indica que ela começa a apresentar sinais de que os investimentos em formação, mais especificamente voltados para a alfabetização e o letramento, permitem atingir um nível de domínio teórico. Esse domínio associado ao conhecimento experiencial torna possível a reflexão crítica sobre o seu fazer, discuti-lo e (re)elaborá-lo com a colaboração da equipe pedagógica e demais alfabetizadores.

A professora Rosa descobriu que alfabetizar exige muita habilidade do professor. É preciso refletir, estudar, aprender com os outros, além da exigência da formação específica na área alfabetizadora, requer, também, muito estudo. Rosa procura melhorar seu fazer pedagógico utilizando novos métodos, os quais ela não expõe com clareza e, acreditamos que a professora também não sabe distinguir método de atividade de ensino. A professora lembra que o trabalho da mãe era bonito, porém muito difícil, pois alfabetizar nunca foi tarefa fácil.

Observamos que Rosa pouco menciona a sua participação em formação contínua e em investimentos (auto) formativos. A formação contínua sob o ponto de vista de Candau (2007) deve pautar-se em uma nova racionalidade tendo por fundamento a proposição de que a escola deve ser, preferencialmente, o espaço de formação. A formação contínua deve ter como referência principal o saber docente, bem como a sua valorização e reconhecimento. Para o correto desenvolvimento da formação contínua, é preciso ter presente os diferentes momentos do desenvolvimento profissional do magistério. Dessa forma, Candau (2007) reitera o entendimento de que a escola deve ser espaço privilegiado para formação contínua, pois é espaço de socialização de saberes em que os docentes vão interagindo a partir de diferentes situações formativas, como planejamento, reuniões pedagógicas, capacitações e muitas outras atividades em que os docentes assimilam conhecimentos e (re)elaboram saberes, promovendo, assim, o seu desenvolvimento profissional.

Acreditamos que o fato de não haver, na formação inicial, uma preparação mais direcionada para atuar nas classes de alfabetização, torna a tarefa do alfabetizador mais difícil.

Kramer (2005, p.148) entende que na prática o professor “[...] reconstrói a teoria, que por sua vez reinventa a prática.” [...] A autora acrescenta que se essa relação não acontece, a limitação não pode ser imputada ao professor, vale saber como os saberes que integram a teoria são elaborados e socializados no processo formativo (KRAMER, 2005).

Um aspecto importante no relato de Rosa é o de que ela acredita que para desempenhar a função alfabetizadora é necessário estudar muito e refletir. Isso pode ser o indício de que a professora não tinha feito mais investimentos em formação contínua, momento em que ela poderá fazer esse exercício reflexivo sobre a prática de modo sistemático. Pelo fato de que “[...] nem sempre é possível, em função das próprias condições de trabalho em que o professor é submetido [...] falta tempo destinado à formação em serviço”, sem contar que as condições salariais do professor também não permitem investimentos em formação.

Para a professora Tainá, o maior desafio de um professor alfabetizador se refere ao fato de as séries iniciais serem a base de todo o aprendizado da vida escolar da criança e ao professor ter que assegurar aos alunos chegar ao ensino fundamental maior, lendo com fluência, realizando com desenvoltura as práticas sociais de letramento. Assim como a professora, Cagliari (2009) entende a alfabetização como o momento mais importante da aprendizagem escolar do sujeito, e que o domínio da escrita e o acesso ao saber produzido culturalmente podem ser considerados como uma poderosa fonte de empoderamento, constituindo-se em um privilégio da classe dominante.

Outro grande desafio, no entender da professora, é conseguir, sem o apoio dos pais ou familiares, o aprendizado da leitura e escrita e habilidade para participação em práticas sociais de letramento. Nesse sentido, a professora Tainá procura conhecer bem seus alunos e a realidade em que eles vivem, a fim de ajudá-los a ter um melhor desempenho. A alfabetização, portanto, tem sido reconhecida como um processo sociocultural fundamental à sociedade pós-moderna, tendo em vista que o aprendizado da leitura e da escrita é responsável pelo satisfatório desempenho dos alunos nas inúmeras práticas sociais que se apresentam no cotidiano dos estudantes. A alfabetização é considerada um processo sociocultural essencial no contexto da sociedade contemporânea

Tainá, como professora alfabetizadora, acredita que separar os alunos por nível ajuda a identificar melhor as dificuldades dos alunos, assim como a leitura individualizada pode ser um grande estímulo para os alunos. A professora, a partir de suas experiências práticas, acredita que a leitura individualizada é bastante proveitosa no desenvolvimento de práticas de

leitura e que separar os alunos por nível permite detectar dificuldades. Entretanto, a professora necessita de habilidades para traçar caminhos que levem à superação das dificuldades destes alunos, caso contrário, corre sério risco de caracterizar uma discriminação seletiva.

Após aprender a ler, o aluno necessita fazer suas leituras emitindo sua fala, espontaneamente tal como na fala cotidiana. A leitura em voz alta ajuda na compreensão do texto, pois acredita-se que a partir desta o aluno tenha a capacidade de entender o que lê, treine a pronúncia e a entonação adequada, se está entendendo o que lê.

Tainá tem consciência de que “[...] no processo de aprendizagem da lectoescrita é necessário que a intervenção didático-pedagógica do professor seja redimensionada a fim de selecionar a ação docente que contribua positivamente à aprendizagem” (MOLL, 2008). Outra alternativa encontrada pela professora para as dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos está nas relações familiares e no meio social que serve de referência para a criança. Ausubel (*apud* LEITE; TASSONI, 2007, p. 29) “propôs o conceito de aprendizagem significativa, que implica o relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe”. Essa relação significativa durante a ação docente facilita o aprendizado, que é fortalecido ainda mais por determinados processos. Oliveira (*apud* LEITE; TASSONI, 2007, 2009, p. 80) destacam como o processo em que a vivência no meio social propicia apropriações dos objetos da cultura. Nesse processo, há a passagem do nível interpsicológico, entre os sujeitos, para o intrapsicológico, apropriações ocorridas no interior da pessoa. Abrangendo, desse modo, as relações entre os sujeitos, intermediadas simbolicamente e não através de atos mecânicos circunscritos a um patamar meramente intelectual.

A professora acredita na contribuição que os familiares e as pessoas que convivem com as crianças possam oferecer, pois elas podem ser orientadas a reforçar o aprendizado da leitura a partir de situações diárias do cotidiano das crianças e, até mesmo, criar situações que colaborem naturalmente para esse aprendizado, tendo em vista a riqueza de conhecimento advinda dessas relações interpessoais.

A ausência de um projeto pedagógico voltado para dar sustentação a partir de fundamentação teórica condizente com as necessidades dos docentes, via formação continuada, por uma equipe especializada e um acompanhamento técnico constante, poderá incidir em práticas mecânicas de leitura e escrita em detrimento de uma leitura crítica.

4.2 Eixo II : Prática docente alfabetizadora: concepções e princípios

GRÁFICO 03: Eixo de análise II e indicadores de análise



Fonte: Diários da prática e Roda de conversas

A prática docente se constitui a partir de um conjunto de relações e fenômenos que se articulam e se entrecruzam em vista do educar. Não é simplesmente transmitir informações como muitos imaginam, ou ensinar uma habilidade como em qualquer outra profissão. Existe um elemento que atua como um diferencial neste fazer - o saber pedagógico.

Na base do fazer docente está o ensinar e o aprender, considerando-se que há uma troca de conhecimentos entre professor e aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa interação que ocorre durante a troca de conhecimentos é o que constitui o processo de ensino-aprendizagem. Se não há troca, não há processo, não há aprendizagem; se não há aprendizagem, não há ensino. [...] se os sujeitos não interagem, ninguém se educa, porque não há processo (BUSSMANN; ABUD, 2002, p. 135). Portanto, para que o fazer docente se concretize, é necessário saber ensinar, ter domínio de um conjunto de saberes e ser capaz de sistematizar situações de aprendizagem a fim de que os conhecimentos sejam compreendidos, ampliados e re-elaborados. A tarefa docente não se limita a fornecer informações, pois possui uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre as pessoas.

Entendemos que a docência tem como finalidade primeira a construção do conhecimento a partir de uma relação interativa entre docência e discência. Para tanto, é importante que haja unidade entre as dimensões, ensino e aprendizagem, evitando a dicotomia que tem provocado muitas crises na educação. As dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, coexistem e se interpenetram, cada qual com a sua importância dentro do processo de

ensino, merecendo, portanto, compreensão, análise e valor, tendo em vista assegurar a unidade do processo didático. Considerando essas relações e dimensões, realizamos uma análise das narrativas das alfabetizadoras, a fim de percebermos as concepções e os princípios que subjazem à prática docente alfabetizadora das professoras.

4.2.1 Características da prática docente

O exercício da docência requer o domínio de habilidades pessoais, teóricas e práticas que constituem as dimensões do processo educativo; o saber e o saber ensinar, que por sua vez caracterizam o trabalho do professor. O planejamento e as etapas de trabalho a serem desenvolvidas, durante o processo de ensino-aprendizagem, assim como as condições concretas em que a atividade docente se realiza, caracterizam o trabalho docente e denotam a relevância social da tarefa educativa.

Partindo dessa compreensão, procuramos fazer leituras e releituras das narrativas produzidas pelas professoras, a fim de que pudéssemos caracterizar o seu fazer pedagógico, a partir das narrativas referentes aos processos didáticos, da dinâmica interna da sala de aula e dos processos formativos vivenciados, expressos nos relatos em destaque:

[...] Trabalho com o que é do conhecimento do aluno. Uma atividade bastante válida e que surte bastante efeito é trabalhar com rótulos, pois esses materiais são de apropriação da maioria deles. Pesquisa de preços de produtos nos comércios próximos às suas casas, por lista de produtos para que eles encontrem os produtos e escrevam o preço dos mesmos.

O método tradicional não deve fugir também totalmente da aprendizagem, esse é um pensamento, pois eu tomo a lição do pé de mesa, se eles sentem dificuldades em decifrar palavras, faço com que eles digam as letras, assimilem o som de cada pedacinho com objetivo que ele leia a palavra. Uso muito isso, eu acredito que eles aos poucos vão se desenvolvendo, por isso eu uso esse método.

Quanto às atualidades, devemos dar espaço sempre ao novo, pois se não estivermos abertos a escolhermos novas técnicas, com certeza, não iremos evoluir nem como pessoa nem como profissional, mas devemos dar prioridade àquilo que acreditamos, pois se trabalho uma técnica inovadora com meu aluno e vejo que não surtiu efeito algum, eu preciso procurar outro meio [...] (Professora Apoena).

Nas atividades realizadas em sala busco sempre métodos inovadores, mas nunca deixar totalmente o tradicional, pois tem ainda uma parte que deve ser aproveitada como; ditado de palavras, raras cópias, mas sempre aproveitando para realizar outras atividades em cima daquela cópia.

[...] busco fundamentar minhas práticas nas teorias de Emília Ferreiro uma teórica que nos ensina (orienta) sempre práticas inovadoras [...]

[...] devemos sempre valorizar os conhecimentos que os nossos alunos trazem de casa no seu cotidiano e adequar esses conhecimentos aos conteúdos para que os alunos tenham aulas mais prazerosas e não apenas o tradicional. Também usar a interdisciplinaridade como prática inovadora [...] (Professora Dandara).

[...] Trabalhamos com a leitura de paradidáticos, onde distribuimos os livros a cada um dos alunos. Durante a atividade, houve resistência por parte de alguns [...] Os que não sabiam ler eram acompanhados pelos professores e também pelos alunos que já tinham feito a leitura.

Sempre após o desenvolvimento de uma atividade, procuro refletir sobre o desempenho de meus alunos. Faço questionamentos sobre o que poderia fazer para que os alunos obtenham mais êxito ao realizarem as atividades [...] (Professora Luciara).

É preciso oferecer oportunidades aos alunos de descobrirem o que a leitura pode lhes proporcionar. [...] cada dia estou procurando meio mais fácil de alfabetizar os meus alunos, como as leituras individuais, através de pequenos textos, ditados, escritas de palavras e trabalhos em grupo. Com o passar do tempo, passei a ter mais criatividade, utilizava jogos educativos, aproveitava as experiências vividas, pegava o conhecimento que eles já têm e trazia para a sala de aula [...] trabalho a realidade do dia-a-dia.

O docente deve intervir quando considerar adequado, estimulando os alunos a utilizarem estratégias da leitura mesmo que estejam lendo sem decifrar todas as letras do texto. [...] ter muitas metodologias inovadoras, procurar métodos fáceis de repassar para o aluno aprender e compreender [...] (Professora Mari).

Há alunos desinteressados, desestimulados, que não têm acompanhamento familiar em casa, e pega no material escolar somente na hora de ir para escola. Na minha sala de aula, percebi que, no início, a maioria das tarefas era copiada no caderno; no dia seguinte, eles não sabiam em que matéria tinha escrito. Então, procurei explorar o máximo deles dentro da sala de aula [...] (Professora Tainá).

As alfabetizadoras procuram realizar suas atividades aproveitando o conhecimento que os alunos acumulam em suas experiências de vida, pois têm consciência de que as situações vividas por estes tornam as aprendizagens mais significativas e estimulantes. Apena entende que o conhecimento mediado na relação pedagógica professor aluno precisa ir ao encontro com a realidade dos educandos, articulando experiências e conhecimentos que os mesmos detêm a saberes e práticas criteriosamente planejadas.

A professora assevera que ao organizar sua prática, seleciona métodos e conteúdos adequados que assegurem o aprendizado. Ela observa que muitas inovações têm surgido; entretanto, não é possível adotar tudo o que se apresenta como conhecimento inovador, ser acrescentado à prática, pois é necessário analisar, ver o que pode ser uma boa contribuição. Apena considera que o método tradicional, por exemplo, tem os seus aspectos positivos e por isso não pode ser desprezado, como algo ultrapassado. A professora diz seguir uma rotina a qual vai acomodando à sua prática apenas o que surte efeito e seja positivo ao aprendizado dos alunos. Neste aspecto a professora adota a postura indicada por Candau (2002) de que o professor precisa trabalhar a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, não se limitando a uma tendência didática, realizando, assim, uma prática que valorize o desenvolvimento potencial das crianças

Apoena desenvolve sua prática organizando suas atividades didáticas a partir da perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel. Trabalhando com os rótulos que fazem parte do dia-a-dia das crianças, pesquisando preços, utilizando listas de compras ela vai oportunizando aos alunos se engajarem em um processo reflexivo e interacional em que “[...] o foco é o refletir para aprender e é indicativo de como oportunidades de aprendizagem resultam do engajamento e da colaboração entre participantes da turma” (GOMES; DIAS; SILVA, 2008, p. 72). A professora realiza a sua prática elaborando atividades que fazem a articulação entre cotidiano e conteúdo e realcem o viés reflexivo.

Apoena relata que não deixa de realizar atividades consideradas tradicionais, mas abre também espaço para o novo, pois o amadurecimento profissional acontece sempre quando nos permitimos analisar conhecimento e experienciar as situações que se apresentam cotidianamente, nos períodos formativos e na docência. Cagliari (2007, p. 70) pontua que “[...] o melhor método é aquele que produz um resultado bom [...] observando como o aprendiz progride em sua habilidade de ler e escrever, desenvolvendo sua competência como leitor [...]”. Ao que podemos inferir, Apoena desenvolve sua prática proporcionando aos seus alunos o aprendizado da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva crítica.

As atitudes da professora em sala demonstram que a sua prática é orientada por conhecimentos que ela adquire com as formações, nas vivências com os pares, como discente e em sua prática cotidiana. Ela tem consciência de que precisa renovar práticas e conhecimentos e que esta atitude não pode ser tomada de forma irrefletida, mas com prudência, observando-se a coerência e adequação à realidade, o contexto e as necessidades de aprendizagem dos educandos.

A professora sabiamente utiliza os conhecimentos que os alunos possuem, a fim de que eles façam relações com a realidade e percebam o significado das aprendizagens para a sua vida diária. Entretanto, a reflexão que faz acerca dos conhecimentos e métodos utilizados em sua prática, ela vai buscar, nas práticas adotadas por ela e nos conhecimentos teóricos, os fundamentos necessários à efetividade da aprendizagem.

Dandara afirma que utiliza vários métodos para alfabetizar os seus alunos, métodos inovadores, como o interdisciplinar, e práticas tradicionais, pois muitas das práticas consideradas tradicionalistas podem ser aproveitadas no processo alfabetizador.

A reduzida participação da professora em processos formativos, assim como a ausência de momentos de troca de experiências entre os pares, nas reuniões pedagógicas, refletem na fragilidade teórica que a professora denota em suas definições.

Dandara acredita que o conhecimento que os alunos trazem das suas vivências são fundamentais para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Os professores necessitam oferecer ao aluno oportunidade para construir aproveitando as experiências como experiência para construir, conhecer e se apropriar como ator. Aproveitar as experiências e conhecimentos de vida, em sala, proporciona aos alunos uma participação significativa nas atividades desenvolvidas pela professora. Percebe-se que escola e os outros espaços sociais estão bastante relacionados. As aprendizagens, fruto das experiências, ou seja, o conhecimento do senso comum é a base de todo o conhecimento científico. Morin (2000, p. 52) entende que a possibilidade de transformar um indivíduo em sujeito, é a possibilidade de poder estar no centro de seu mundo para considerar seu mundo e a si mesmo. Essa transformação requer um processo didático em que o ensino esteja articulado a um contexto social mais amplo e uma aprendizagem que possibilite ao aluno constituir-se como sujeito social.

As lacunas teóricas na formação da professora, no que se refere à prática alfabetizadora, vão sendo supridas, aos poucos, pelos conhecimentos adquiridos nas trocas de experiências e nas capacitações das quais participa. Silva (2008) ressalta que as políticas educacionais orientadas para promoção da qualidade do ensino não lograrão êxito se não houver modificações na rotina de trabalho docente. A autora sugere no que tange à formação continuada que seja dispensado um período no início do ano letivo para que professores e equipe pedagógica organizem um planejamento das atividades docentes a serem desenvolvidas no espaço de um ano. Contudo, é preciso que haja uma discussão coletiva relativa às metas, aos meios e aos procedimentos de acompanhamento da avaliação das práticas de alfabetização e letramento a serem desenvolvidas durante o ano letivo. A professora assevera que a formação contínua oferecida no PNAIC vem colaborando para amenizar as deficiências no ensino, elevando o nível de aprendizagem, principalmente, porque os eixos em que o programa se assenta ajudam na organização e no planejamento das atividades docentes.

Nesse sentido, a equipe responsável pela organização e acompanhamento do trabalho pedagógico precisa ter qualificação a fim de que possa dar sustentação teórica na sua organização, proporcionando oficinas pedagógicas que apoiem o fazer docente. O desenvolvimento de uma política de valorização do professor precisa ser a marca registrada da educação nas escolas.

A professora Luciara alfabetiza utilizando atividades de letramento com seus alunos. As crianças, entretanto, demonstram necessitar de melhor acompanhamento e orientação. Ao que parece, Luciara, apesar dos investimentos em formação contínua, necessita de mais fundamentos e experiência em alfabetização e letramento, tendo em vista que, mesmo com a ajuda da professora e dos colegas, muitos alunos têm dificuldades em gerar processos de aprendizagens. E, ainda, despertar nos alunos o prazer da leitura, já que eles resistem bastante às práticas de leituras.

A professora acredita que é necessário oferecer aos alunos a oportunidade de descobrir o que a leitura pode lhes oferecer. Para tornar esse desejo realidade, ela precisa diversificar as atividades, aproveitar os conhecimentos prévios e ter metodologias adequadas à alfabetização e letramento.

A professora compreende que “[...] o aprendizado da leitura e da escrita não pode estar desvinculado dos sentidos que construímos e dos usos que fazemos do ler e do escrever” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 31). O planejamento da ação docente precisa estar estruturado em um conjunto de estratégias, planejadas de acordo com os objetivos traçados em vista da concretude das práticas de leitura e escrita, explicitando se o modo como as atividades são desenvolvidas se inserem “[...] em um contexto social e cultural em que o aprender a ler e escrever é mais que o simples domínio de uma tecnologia” (p. 31), porque alfabetizar, na perspectiva do letramento, precisa resultar de uma prática docente em que se possa “[...] viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica/codifica o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas” (p. 32). Desse modo, cabe refletir se o nível de criticidade docente permite que a atividade pedagógica seja articulada segundo as exigências que se impõem ao trabalho.

A professora necessita atentar para alguns fatores que influenciam a aprendizagem e que, no entender de Veiga (2009), merece que os professores analisem qual a percepção que os alunos têm das atividades desenvolvidas em classe e dos processos instrutivos relacionados à aprendizagem a fim de que possam (re) organizar o processo didático, considerando os interesses e necessidades dos alunos de modo a despertar o gosto pela leitura e a desenvoltura nas práticas de alfabetização e letramento. A análise do processo deve envolver todos os elementos relatados, tendo em vista o favorecimento da aprendizagem. Desse modo, o planejamento deve estar na linha de frente do que deva ser prioridade no que diz respeito ao trabalho pedagógico. Para Silva (2008), a associação entre alfabetização e letramento é possível ocorrer em sala de aula, desde que os professores fiquem em alerta às exigências do

processo de escrita no que se refere à observância das peculiaridades e funções do gênero em questão ou dos conhecimentos necessários à sua produção.

Partindo desse princípio, entendemos a necessidade de o docente refletir sobre a sutileza do processo de organização do planejamento didático. Todos os recursos e atividades articuladores do processo de alfabetização e letramento têm que passar por uma seleção criteriosa em vista de evitarmos o fracasso dos objetivos ou metas a serem alcançados. Entretanto, é preciso conhecer os fundamentos teóricos necessários ao desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, porque não podemos deliberar sobre aquilo que não conhecemos ou dominamos.

O trabalho com literatura infantil nas classes alfabetizadoras “[...] demonstra o importante papel do professor ao fazer a mediação entre a criança e o livro de literatura. O papel da escola é ensinar os mecanismos de leitura e interpretação que um leitor aciona ao ler um texto” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 112). A professora, em seu relato, nos conta que alguns alunos resistem às atividades de leitura e, mesmo realizando um trabalho com cooperação dos demais, as crianças permaneceram desmotivadas para a leitura. Essa resistência pode estar relacionada ao fato dos alunos não saberem ler bem como às estratégias planejadas para o desenvolvimento das práticas de leitura, que não os motiva a participar. Luciana precisa de uma formação que a instrumente teórico-metodologicamente para a atividade alfabetizadora.

Ao trabalhar a literatura, a professora deixou de fazer referência a aspectos fundamentais como organização de informações bibliográficas na capa, na quarta capa e no corpo do livro. É importante evidenciar o autor da obra, editora, a cidade da publicação, o número e o ano de publicação. Deve, ainda, fazer relação do tema com a ilustração da capa, explorar as outras ilustrações contidas no corpo do texto. É fundamental que esses aspectos da obra e muitos outros sejam discutidos antes da leitura para que possa instigar a curiosidade, despertar a imaginação e o interesse do leitor para a leitura da obra. Paiva e Rodrigues (2008) ao realizarem pesquisas sobre práticas da literatura chegaram à conclusão que formar leitores literários supõe-se que os alunos saibam quais as partes que compõem um livro, conforme as relatadas. É preciso explicitar para os leitores o projeto estético-literário da obra que ajudara a selecionar um livro, a leitura de textos e os significados a serem produzidos.

O aluno precisa saber que um livro não se resume ao texto contido em seus capítulos. Tem toda uma história que exala conhecimentos diversos que vão desde a idealização da obra,

desenho da capa, exploração das imagens para identificar sentidos e muitas outras atitudes que vão permitir uma outra compreensão do livro como projeto literário.

Brandão e Rosa (2010) sugerem que as atividades de leitura devem seguir um conjunto de estratégias que proporcionem à criança a compreensão da leitura como atividade de construção de sentidos. Nessa atividade, o professor precisa criar situações interativas com o texto exploradas por meio de perguntas antes e após a leitura. Convém lembrar que as atividades de leitura passam por um planejamento que vai da seleção do texto, planejamento do ensino-aprendizagem, avaliação da leitura e a organização do tempo pedagógico o qual será utilizado em cada atividade. A professora deve estar atenta a esses detalhes para que o trabalho pedagógico desperte nos alunos o prazer da leitura.

Notamos que Luciara procura conduzir o aprendizado da leitura e da escrita a partir da perspectiva do letramento, oportunizando a participação dos alunos no processo de elaboração das atividades, ouvindo opiniões dos mesmos. O fato de a professora não ter uma base teórico consistente relativa a alfabetização na perspectiva do letramento, faz com que ela sinta dificuldades no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Além disso, em algumas situações, não potencializa alguns aspectos importantes ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, durante a elaboração e a execução de unidades didáticas e de outras atividades alfabetizadoras, tendo em vista as narrativas das professoras.

A professora Mari confia em suas narrativas todas as dificuldades pelas quais passou, no início da carreira e na graduação, e que ainda passa. Entretanto, podemos inferir que a professora está procurando aprender a ensinar, a partir de uma perspectiva de ensino em que o conhecimento prévio dos alunos é fundamental à construção de novos significados. Mari procura selecionar atividades diversas que estimulem a leitura e a escrita nos alunos. Ao que parece, no entender de Veiga (2009), que o produto da aprendizagem não resulta apenas da capacidade interventiva do professor, mas também das estratégias e da cognição do aluno, ou seja, o aprendizado do aluno depende do seu desempenho. Essa percepção de trabalho pedagógico vai requerer do professor domínio teórico-prático e capacidade criativa para pensar atividades que sejam envolventes e duradouras e que evitem a fadiga e que ao mesmo tempo sejam prazerosas para o aluno e professor.

O que podemos considerar positivo é o fato de a professora procurar superar suas limitações fazendo reflexões sobre sua prática a partir de um paralelo entre o conhecimento adquirido durante o seu percurso formativo de maneira geral e os avanços ocorridos no desenvolvimento de sua prática profissional. Outro aspecto diz respeito à preocupação em

organizar um planejamento “[...] que considere a realidade da criança, que defende a necessidade de voltar-se diariamente para o já feito e de reorganizar a rotina de modo a adequá-la a cada realidade” (GUEDES-PINTO et. al, 2007, p. 23). Essa preocupação em organizar o trabalho pedagógico através do planejamento, tornando-o intencional e consciente, permite o favorecimento da aprendizagem e a sistematização dos conhecimentos e diversificação de estratégias didáticas. Além disso, oportuniza reflexão e aprendizado para uma consequente mudança de concepção e postura profissional.

O planejamento se resume, finalmente, na organização criteriosa da ação docente, afasta qualquer possibilidade de improviso e permite a realização das atividades com eficiência, com chances menores de não serem bem sucedidas, porque resultaram de processos elaborados com bastante rigor. Para a superação dos problemas e para a consecução dos objetivos previstos anteriormente, as respostas estão de fato encontradas no planejamento (PADILHA, 2001).

O processo de planejamento precisa deixar explícito os princípios, as diretrizes e os procedimentos do trabalho docente, expressando vínculos entre os pressupostos norteadores e as ações desenvolvidas em sala de aula, garantindo, portanto, a racionalização do trabalho docente, prevendo objetivos, conteúdos e o tempo destinado à execução das atividades.

Cruz et. al. (2012) apontam os planos educacional, escolar, curricular e de ensino como planos de ação, estabelecendo para cada um conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, além de ações e estratégias pormenorizadas, com vistas à realização dos planos. O processo de planejamento precisa ser orientado por uma proposta curricular estruturada segundo às concepções dos professores, em consonância com a proposta curricular oficial.

O currículo escolar pode tomar para si o formato do currículo concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido, encontramos o currículo oficial. No âmbito do currículo vivido é que se dá ou não a realização do currículo concebido. O currículo executado nas escolas reúne as forças dominantes, cultura e escolarização, constituindo-se na representação, embora não tão explícita, do conjunto das interações de e/ou vínculos existentes no cotidiano escolar (CARVALHO, 2008).

A prática docente é resultado das concepções acerca do que se deve ensinar, baseando-se em documentos curriculares, textos de estudos e participação em situações de formação (GUEDES-PINTO, 2012, p. 15). Essas concepções se baseiam em princípios subjacentes nas práticas de professores aplicáveis às variadas formas escolares: ensino reflexivo, ensino centrado na problematização, ensino centrado na intervenção em pares,

ensino centrado na explicação verbal, favorecimento da argumentação, sistematização de saberes e valorização dos conhecimentos dos alunos, diversificação de estratégias didáticas e ensino centrado na profissão. Os princípios expressam as perspectivas sociointeracionistas de ensino, em que os alunos aprendem a partir de experiências sociais de interação pela linguagem e pela ação.

Nessa mesma perspectiva, Kramer (2006) afirma que currículo não é para ser implantado, mas construído, a partir do que as crianças conhecem. Para introduzir uma proposta curricular é necessário aproveitar a realidade dos alunos, porém não é levada em consideração a realidade do professor como ponto de partida para a construção do currículo, nem é oferecida ao professor oportunidade para participar de elaborações de propostas curriculares. No ciclo de alfabetização é muito importante que o professor possa participar do processo de construção curricular, pois o mesmo é detentor de conhecimentos relativos a realidade das práticas, as necessidades de aprendizagens dos alunos que ingressam nesta modalidade de ensino, sobretudo, porque o aprendizado da leitura e da escrita, principalmente na perspectiva do letramento, exige habilidades para trabalhar os eixos: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística e as suas várias dimensões. O professor precisa, desse modo, estar familiarizado e ter domínio dos saberes referentes às práticas de leitura e escrita.

O exercício da prática sob essa perspectiva de currículo, tem por orientação provocar transformações nos níveis das práticas, exigindo do professor um (re)ordenamento teórico-prático que deverá ser iniciativa do sistema escolar. Em primeiro lugar, é necessário que o professor tenha comprometimento com projeto de desenvolvimento da escola, participando das formações e estar disposto para fazer operar transformações no processo de ensino aprendizagem de modo a viabilizar o intercâmbio entre o conhecimento que as crianças possuem e os conhecimentos a serem acrescido em sua base formativa. A proposta deve ser a de adentrarem no mundo do conhecimento juntos, professores e alunos, se apossando do conhecimento utilizando-o como instrumento de compreensão da realidade e da atitude crítica, de modo a construírem novos conhecimentos (Kramer, 2006).

Professora Rosa adota rotinas para as práticas de leitura em salas e em casa. Trata-se de uma medida importante no instante em que, além de envolver os familiares no processo escolar dos alunos, pode também estimulá-los às práticas da leitura, o que poderá apresentar rendimentos e contribuir para o sucesso escolar dos filhos. A atitude de envolver a família no processo de aprendizagem dos filhos demonstra que a professora sabe a importância de se

aproveitar o conhecimento adquirido nas experiências interpessoais com os adultos e com outras crianças, em que “[...] se contam histórias, recitam-se parlendas, brinca-se de trava línguas. Experiência que, se bem aproveitada, deveria ser intensificada na escola” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 107). Esse comportamento demonstra o compromisso que a professora tem para com o aprendizado dos alunos ao procurar elaborar estratégias de ensino que aproveitem as motivações, experiências e conhecimentos prévios das crianças.

Aproveitando as brincadeiras do dia-a-dia das crianças, Rosa introduz o lúdico na sala de aula. Jean Piaget (1987) já afirmava o lúdico como um princípio fundamental para desenvolvimento do intelecto das crianças. Nesse sentido, compreendemos que “[...] pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico [...] além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gera prazer, promove interação e a simulação de situações da vida em sociedade”. (FERREIRA; CAVALCANTE, 2012, p. 06). Rosa compreende, também, que o lúdico ajuda a manter uma atitude investigativa e questionadora durante o processo de ensino, estimulando a aprendizagem dos alunos e permitindo a adoção de uma postura crítica frente à realidade.

A professora Tainá, percebendo que seus alunos não eram acompanhados em casa, procurou amenizar as consequências do problema explorando-os ao máximo em sala de aula. Esse trabalho mais responsável e atento permitiu aos alunos, segundo a professora, uma melhoria na aprendizagem. A professora visando melhorar os resultados de seus alunos, diz observar como eles aprendem, em que condições aprendem e como fazer para encaminhá-los à aprendizagem. É louvável a preocupação da professora em buscar metodologias de ensino de acordo com a heterogeneidade dos alunos, observando particularidades, motivações e interesse dos mesmos. A forma como ela sistematiza o processo didático pode assegurar organicidade e coerência ao processo de ensino, tendo em vista a promoção de ações inovadoras entre professor e aluno.

A narrativa da professora Tainá denota que ela possui uma visão abrangente de ensino, voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que, na compreensão de Veiga, (*apud* LA TORRE, 1993, p. 38), ensinar é intercambiar, compartilhar, confrontar, debater ideias, e, mediante essas atividades, o sujeito transcende seus conhecimentos adquiridos gerando novas estruturas mentais. Ao que se percebe, a professora Tainá afirma conduzir suas atividades de ensino tendo como foco a aprendizagem. Para tanto, busca meios de favorecê-la que se aproximam das teorias de ensino vigente. O desinteresse e falta de estímulo dos alunos levaram a professora a procurar combater desenvolvendo o senso de

responsabilidade e realizando a maioria das atividades em sala de aula. Desse modo, teve maior controle da execução das atividades e da efetividade da aprendizagem

4.2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da docência alfabetizadora

As teorizações sobre formação inicial, na atualidade, são consensuais no sentido de que as dificuldades encontradas pelos professores, durante a sua prática, dizem respeito, na maioria das vezes, à ausência de uma formação que esteja aliada à realidade dos professores em sala de aula. Sobre esse assunto, Brito (2006) endossa o pensamento de que a formação inicial é apenas um dos espaços de aprendizagem sobre a prática profissional, porém representa um momento ímpar de aprendizado do exercício profissional da docência. Muito embora o aprendizado profissional se dê em diferentes contextos e situação, é na formação inicial que aprendemos o ensinar. Apesar das dificuldades enfrentadas, o conhecimento necessário ao fazer docente aprende-se na formação inicial. Os conhecimentos experienciais complementam os da formação inicial. Cabe buscar, na formação contínua, conhecimentos específicos para especializar-se de acordo com as necessidades práticas.

O professor necessita participar de experiências diversificadas de trabalho e estar em constante aprendizagem, que contribuam para o seu desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2010, p. 47), o desenvolvimento pessoal do docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores.

Nos recortes das narrativas, as alfabetizadoras dialogam consigo mesmas, enquanto analisam as relações teórico-práticas travadas durante o fazer docente, deixando transparecer os fundamentos teórico-metodológicos que orientam esse fazer:

[...] o pré-letramento, uma formação muito boa que veio me ajudar muito em minha prática. Essa formação tinha como lema principal formar leitores, letrados, compreendendo o que escreve e o que lê, seguindo uma rotina de classe, trabalhar com diversos gêneros textuais, retomar sempre fazendo um elo de onde você parou; pesquisar na biblioteca da escola ou em sala de aula, fazendo uso do dicionário, havendo palavras que não são do conhecimento deles, para que eles possam adquirir esse hábito de pesquisar [...] (Professora Apoena).

Em minha trajetória como educadora tenho participado de algumas capacitações e formações continuadas nas quais tenho aprendido muito me reciclando e colocando em prática aquilo que é interessante para melhorar a aprendizagem dos alunos. Também busco fundamentar minhas práticas nos textos de Emília Ferreiro [...] Hoje participo da formação continuada PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa muito bom, pois dá suporte a nós professores

alfabetizadores para ampliar nossos conhecimentos e ao mesmo tempo introduzir o que aprendemos em nossa sala de aula. São métodos inovadores que levam o professor a organizar e a planejar sua rotina de atividades propostas, com ações, reflexões, sistematizações e consolidação daquilo que queremos que o nosso aluno aprenda [...] Professora Dandara.

Fazer Psicopedagogia foi um complemento para minha prática de sala de aula, pois foi um curso que me ajudou a clarear alguns pontos sobre as dificuldades de aprendizagem e de como se dá a aprendizagem.

[...] os professores que estão trabalhando no ciclo de alfabetização estão recebendo capacitações pelo PNAIC. Já fizemos duas capacitações, onde realizamos estudos acerca de alfabetização e letramento [...] (Professora Luciara)

[...] o curso de pedagogia foi muito bom, me ajudou muito na sala de aula. Aprendi coisas novas. Hoje já fiz minha especialização em Metodologia do ensino fundamental e médio com ênfase em história.

[...] através de programas de televisão, TV Escola, lendo revistas, me baseando em alguns teóricos como Vygotsky e Piaget [...] (Professora Mari)

[...] em 2009, trabalhei na alfabetização com uma professora bastante experiente, onde aprendi bastante com a sua experiência de vida e de escola. Esse ano voltei novamente a trabalhar no ciclo de alfabetização com outra companheira que também tem bastante experiência no ciclo de alfabetização e com quem eu quero aprender muito.

[...] Estou no PNAIC, uma formação onde são discutidas várias formas de desenvolvimento do processo de leitura e escrita, pois de acordo com o programa a criança deve sair lendo do 3º para o 4º ano. A formadora nos dá várias ideias e juntas discutimos e ouvimos depoimentos de colegas que deram certo nas suas salas. E, assim, vamos trocando experiências [...] (Professora Rosa).

Já participei de algumas formações continuadas. As mais recentes foram Palavra de Criança e a importância dos jogos como ferramenta lúdica no processo ensino-aprendizagem. Essas formações muito me ajudaram e muito contribuíram para melhorar a minha prática. Trabalhar com os jogos facilita o ensino aprendizagem, até porque você não precisa ficar bitolada só no livro didático. De vez em quando temos formação na própria escola com a supervisão, onde procuramos estudar sempre as novidades trazidas pela revista Nova Escola. Às vezes pesquiso, na internet, algumas novidades para aplicar em sala de aula e, assim, melhorar minha prática [...] (Professora Tainá).

Gosto de ler muito sobre Emília Ferreiro e suas pesquisas. Entender melhor sobre os níveis de linguagem e escrita me ajudou a compreender melhor as dificuldades dos meus alunos. Foi lendo e estudando esses níveis que consegui mais ou menos entender um pouco dos meus alunos [...] (Professora Tainá).

Apoena entende o pró-letramento como uma das formações que impactou no seu desenvolvimento profissional. Em relatos anteriores também falou sobre o programa Se Liga e, por último, a professora está participando das formações do PNAIC. Essa participação ajudou a melhorar bastante a sua prática alfabetizadora, tendo em vista os conhecimentos, metodologias de ensino e as trocas de experiências entre os pares. Todos esses conhecimentos técnicos que vão sendo adquiridos, no decorrer das formações, são levados para a sala de aula e representam fator de promoção de uma revolução nas práticas acrílicas, possibilitando o

ensinar e aprender com conhecimento de causa e de modo seguro e útil para a vida na escola e em sociedade.

Essa constatação da professora nos remete a Garcia (2001) em que a prática é vista como um espaço onde a teoria vai se atualizando de acordo com o enfrentamento das situações diárias. E, utilizando-se de sua capacidade reflexiva, vai-se construindo sua teoria, a partir de (re) elaborações teóricas resultantes dos conhecimentos absorvidos nas práticas formativas e profissionais. Permite-nos, ainda, a constatação da tese de Boaventura a respeito de um paradigma em gestação, em que a postura epistemológica se (re) aproxima do senso comum em vista de que o mesmo se apresenta mais renovado, ético, estético e político. “[...] neste processo, transforma-se a prática e se transforma a teoria – A prática torna-se mais esclarecida e a teoria mais prudente” (p. 26). Essa articulação entre saberes do senso comum e os resultantes de produções científicas, vai se constituindo na prática do saber docente. Após serem analisados e (re)elaborados, personificam-se e potencializam a constatação de que nenhuma prática é desprovida de fundamentos e que todo professor possui uma teoria que o orienta.

A professora Dandara utiliza a expressão reciclar, bastante utilizada na década de oitenta para significar o conhecimento aprendido e, possivelmente, reelaborado, o que demonstra que a professora possui ainda uma visão bastante limitada a respeito de formação contínua. Ao que percebemos, a professora ainda assimila a formação contínua do modo como era assimilada na década de oitenta. Para Mendes Sobrinho (2002), as atividades planejadas para a reciclagem restringiam-se a uma atualização de conteúdos específicos, muitas vezes inócuas e pouco motivadoras, como uma atividade em que o professor recebe uma atualização pedagógica ou capacitação em um tempo determinado com a finalidade de desempenhar uma determinada função ou trabalho. Esta concepção ainda muito presente entre uma boa parcela de professores brasileiros.

A professora demonstra interesse em aprender e em fazer o melhor pelos seus alunos. Ela conta que participou de algumas capacitações e formações continuadas através das quais tem aprendido muito e se reciclado. Dandara assevera que procura fundamentar sua prática nas teorias de Emília Ferreiro, que, segundo ela, é uma teórica que orienta práticas inovadoras. Atualmente, a professora está participando das formações do Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e se diz muito satisfeita, pois através das formações ela tem aprendido a planejar melhor suas atividades e ampliar seus conhecimentos.

A professora Dandara, diante do desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento, precisa de uma melhor compreensão acerca das atuais teorias e concepções de ensino-aprendizagem a fim de que reflita quanto à coerência de suas práticas em relação a essas novas concepções. “[...] Perceber a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas de alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e escrita” (MACIEL; LÚCIO, 2001, p.17) é de extrema importância. Isso assegura ao professor a capacidade de manter um alinhamento entre teoria e prática, constituído por meio de uma constante atitude reflexiva e de (auto) reflexão. Para Brito (2006), os professores se constituem alfabetizadores por meio de um processo em que os significados relativos à educação e ao ensino-aprendizagem são construídos de forma dinâmica. Nesse processo, é enfatizado o valor da formação sistemática, articulada à realidade social e educacional. O percurso formativo precisa tomar por base a prática concretizada nas escolas, evitando discrepâncias entre os saberes institucionais e os saberes provenientes dessa prática.

Tornamo-nos professores em decorrência de um processo dinâmico, contínuo instituído a partir do jogo de relações que travamos em nossas vivências com nossos familiares, nas situações pedagógicas escolares, nas práticas formativas e nas formações, inicial e contínua, de onde provêm os significados do que consideramos ser professor. Conforme a autora, esse percurso formativo deve tomar por base as práticas escolares, destacando-se, nesse processo, a capacidade reflexiva do professor para realizar a articulação entre esses saberes envolvidos no percurso formativo e a prática que se faz nas escolas. O professor precisa ser o principal articulador desse processo, pois é ele o responsável pelo desenvolvimento do trabalho docente, necessitando, portanto, construir o seu saber e desligar-se das teorizações descompassadas do chão da sala de aula.

A professora Luciara também buscou, na Psicopedagogia, o entendimento sobre alguns pontos relativos às dificuldades de aprendizagem e de como se dá a aprendizagem. Para ela, esse entendimento proporcionou uma construção mais consciente e orientada do trabalho pedagógico nas classes de alfabetização. Ela comenta ainda que já participou de duas capacitações do PNAIC onde estão realizando estudos acerca da alfabetização e do letramento. Esses estudos possibilitam ver a prática a partir de perspectivas teóricas que ela não conseguia concretizar em sala de aula, tendo em vista a ausência de estudos mais voltados para a área da alfabetização.

Luciara buscou na teoria respostas para os questionamentos que iam se apresentando à prática. Perez e Sampaio (2008, p. 17) argumentam que a [...] “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”. Isso explica a necessidade que a professora sente de instrumentar-se teoricamente para a prática.

A professora Luciara, por ter iniciado no magistério, no ensino fundamental maior e nas áreas das exatas e, ainda, por ter ingressado nas classes de alfabetização por uma decisão verticalizada, demonstra que sente dificuldades em aliar teoria e ação, muito embora não se deixe vencer. A professora demonstra interesse em melhor se qualificar para exercer com mais qualidade sua missão como alfabetizadora.

Encontramos em Kramer (2006) uma explicação que se aplica à situação enfrentada pela professora. De acordo com a autora, o professor iniciante ao assumir o magistério apresenta uma visão teórica sobre a prática pedagógica ainda muito limitada, desconhece a realidade da escola e a sua prática concreta. Para ela, a melhoria da qualidade do ensino somente será possível se os mecanismos de formação contínua forem percebidos como prática social e se mantiver coerência com a prática que se faz entre docentes e discentes em sala. Kramer considera que a formação contínua se constitui espaço de reflexão e de melhoramento da prática pedagógica. Outro aspecto considerado importante à qualidade da educação encontra-se na organização do trabalho pedagógico. À professora cabe refletir sobre os aspectos mencionados e procurar adquirir conhecimento teórico relativo à sua prática além de articular esses conhecimentos a sua realidade prática a partir de um planejamento pedagógico que contemple as necessidades impostas pela relação professor aluno.

Professora Mari nos conta, em seus relatos, sobre todas as dificuldades enfrentadas durante a carreira. Ao que se pode perceber, ela continua sentindo dificuldades. Apesar de ter consciência da necessidade de se qualificar e promover seu desenvolvimento profissional, a professora demonstra que necessita de bastante orientação, pois o percurso escolhido por ela para a sua formação não contempla sua atuação em sala de aula. O que podemos destacar de substancial no desejo de adquirir conhecimentos da professora é a convicção de que não é mais possível a “[...] a oposição entre um lá de quem chega, dá ordens e sai” e o que recebe e executa as ordens impostas verticalmente, desrespeitando a capacidade criadora e o livre arbítrio.

Após expressar suas dificuldades com a prática alfabetizadora, Mari afirma que o curso de Pedagogia contribuiu muito para o desenvolvimento do seu saber fazer. Contudo,

seus relatos indicam que ela possui uma maturidade teórica ainda muito incipiente. Embora a professora considere que o curso de Pedagogia tenha contribuído muito com sua prática, há de se convir que a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia não prioriza uma qualificação voltada para o trabalho nas classes de alfabetização. “[...] com exceção de algumas iniciativas isoladas e episódicas, os sistemas de ensino não têm variado muito suas estratégias para superar as dificuldades originárias da inadequada preparação dos professores para o exercício do magistério (KRAMER, 2006, p. 77). Os professores continuam reféns de cursos de formação inicial que não conseguiram adequar seus currículos e propostas pedagógicas que atendam às necessidades da prática profissional. Concluem a formação inicial com uma formação que deixa muito a desejar, prejudicando o bom andamento das práticas e incidindo nos erros dos cursos de formação, perpetuando práticas que são motivos de críticas há bastante tempo.

A situação vivida por Mari nos leva a crer que o sistema de ensino municipal necessita se organizar no sentido de fazer uma avaliação sobre o andamento da alfabetização no município, as devolutivas remanescentes das práticas alfabetizadoras, para que possa apoiar e orientar o professor em suas atividades. Ao que indica o sistema de ensino se apoia apenas nos programas federais e o PNAIC, parece não atender as necessidades da professora, visto que as dificuldades de Mari exigem um nível de formação mais aprofundado, não assegurado na formação contínua.

A professora Rosa tem sua carreira marcada pelo aprendizado com seus pares e formações recebidas pelo sistema de ensino. Embora Rosa não sinta as dificuldades sentidas por Mari, a escolha de sua especialização também não condiz com sua trajetória como professora alfabetizadora. A professora fala sobre a formação do PNAIC e se mostra empolgada pela expectativa de aprendizado que o programa tem a oferecer e, também, com a (inter) formação que ocorre nas reuniões, encontros pedagógicos e planejamentos. Entretanto, ao analisarmos as narrativas das professoras, percebemos que as formações do PNAIC ainda não são de todo suficientes para suprir as necessidades formativas das alfabetizadoras, principalmente daquelas com grau maior de dificuldades no desenvolvimento das práticas de alfabetização e letramento, como a professora Mari, por exemplo.

Rosa conta que, durante a sua carreira, tem aprendido nas formações das quais participou e com seus pares. Entretanto, sabemos que as formações são fragmentadas terminando por não serem assimiladas, tendo em vista que não “[...] estabelecem uma ponte com a prática “[...] O resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática não se

transforma o trabalho pedagógico” (KRAMER, 2006, p. 79). Esse aspecto das formações que não oferecem conhecimento substancial para o exercício de uma prática alfabetizadora que atenda às necessidades de alfabetização na perspectiva do letramento, leva as professoras a se autoapoiarem em uma relação de trocas de conhecimentos experiências, em vista da superação de dificuldades e sucessos ocorridos em sua prática.

A professora Tainá também tem participado de muitas formações, mas também procura adquirir novas informações em sites e na TV Escola, como ela já falara em outro momento de sua narrativa. Aliado a isso, faz leituras sobre a teoria da Psicogênese da língua Escrita de Ferreiro e Teberosky e demais obras de Emília Ferreiro. A professora deixa claro que procura investir na sua (auto) formação pela necessidade de melhor compreender o fenômeno educativo e as dificuldades enfrentadas em sua prática. Tainá afirma que tem aprendido muito com essas leituras. A busca do conhecimento, por parte da professora, representa uma busca de “entendimento de objetos, sentimentos e pensamentos reais [...] à compreensão de como a criança aprende” (KRAMER, 2006, p. 100). O conhecimento teórico adquirido pelo professor permite o entendimento do “para quê” ensinar a ler e a escrever, norteia o tipo de trabalho a ser realizado e orienta a escolha do método, das técnicas e atividades (KRAMER, 2006).

Tainá demonstra em suas narrativas que está sempre procurando meios para o melhoramento de sua prática e ao pontuar que o conhecimento aprendido nas formações vem permitindo construir uma ponte entre teoria e prática, permite-nos reconhecer a professora como “[...] capaz de teorizar sobre a sua prática [...] princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política de considerar a escola como espaço de teoria em movimento permanente” (GARCIA, 2008, p. 21). A reflexão que a professora realiza da sua prática e do seu fazer pedagógico em um contínuo processo de reconstrução, (des) construção e reconstrução vai permitindo construir os alicerces da sua práxis, ao tempo em que elabora a sua teoria alfabetizadora.

4.2.3 Experiências marcantes do processo de alfabetização

O exercício do magistério, como todas as profissões, exige um esforço intenso do profissional no sentido de arregimentar um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que vão sendo adquiridas durante a formação, a (auto) formação e a (inter)formação. Nesse entorno, a sociedade evolui e as constantes mudanças impõem o acompanhamento da evolução tecnológica e o avanço do conhecimento, estruturando um

processo em que o conhecimento pedagógico, que se constitui e reconstitui constantemente na relação entre teoria e prática, durante a trajetória profissional do docente, associado à ação, constitui, portanto, o conhecimento prático, que diferencia e estabelece a profissão necessitando, dessa forma, que se firme um processo concreto de profissionalização (IMBERNÓN, 2010).

No processo de profissionalização erige-se a competência profissional do professor, concretizada no ensino-aprendizagem. O sucesso ou fracasso da ação docente está diretamente relacionado à competência profissional, conteúdo sobre o qual nos referimos nas narrativas abaixo:

O projeto Se Liga, um projeto que mais me marcou. Na época, os alunos foram selecionados para que houvesse um trabalho diferenciado, pois havia muitas crianças com distorção idade/série em séries em que há muito tempo vinham sendo reprovados por não saberem ler. Fiquei com uma sala, participei das capacitações e foi muito bom. [...] pegar uma turma de alunos no Se Liga foi um desafio, pela questão da repetência e por não aprenderem a ler. O estímulo é zero, e é muito difícil, mas graças a Deus eu consegui, na época, mesmo sendo muito difícil, atingir os 96% da turma [alfabetizada], fiquei muito feliz. O programa me ajudou muito, até hoje uso algumas atividades que eu senti que deu certo na época. Continuo usando a mesma rotina [...] (Professora Apoena).

Nesses últimos meses que antecederam as férias [...] intensifiquei a leitura e a produção textual como: bilhete, comunicado, convite, listas de compras, anúncios, quadrinhos [...] com esse trabalho, pude constatar o prazer dos alunos em pesquisar, recortar, montar e depois usar a criatividade na confecção do seu próprio bilhete, por exemplo, e saber a importância, para que serve. Percebi o interesse, a dedicação enquanto realizavam os trabalhos. Também trabalhei com rodas de leitura, fábulas, produção de textos a partir de desenho ou tema, como por exemplo, POLUIÇÃO, fazendo com que buscassem informação e também dessem o seu ponto de vista. Ao final, percebi que foi um trabalho gratificante, pois a maioria conseguiu ler, e alguns lendo com fluência, compreendendo e tendo autonomia sobre determinado assunto. Foi muito gratificante, pois o que planejei e coloquei em prática contribuiu para o aprendizado do meu alunos [...] (Professora Dandara).

A atividade de leitura é uma das atividades que é cobrada pelos orientadores do curso de capacitação do PNAIC, onde temos uma ficha de acompanhamento dos alunos com anotações dos livros que eles leem durante cada mês. A principal dificuldade, durante a realização da atividade de leitura, é que temos alunos que ainda não têm domínio de leitura. Apesar de terem acompanhamento individual pelo professor, sentimos a falta de vontade dos alunos em fazerem a leitura desses textos, pois os livros são extensos, há bastante resistência, mesmo lendo apenas uma página. É isso que me deixa mais triste como professora alfabetizadora. Como alfabetizar meu aluno se ele não tem vontade própria? Por mais que a atividade proposta seja lúdica, ele sempre mostra resistência ou inventa uma situação para perturbar a turma. E é nesse momento que cabe uma reflexão!!! [...] (Professora Luciara).

Uma experiência que marcou a minha carreira foi ser vista como professora que não sabia de nada e que não era capaz. Levei muitas críticas. Todos os colegas diziam

que ia perder meu tempo, tinha vezes que eu ficava triste, pensava em desistir, mas tudo isso vinha na minha mente, mas algo me dizia você é capaz vá em frente! Aprendi que na vida profissional não devemos baixar a cabeça, e nem na vida pessoal. Sempre temos que andar de cabeça erguida, principalmente na profissão que exercemos [...] (Professora Mari).

Tenho uma aluna em minha sala que não lia uma palavra, só soletrava as letras e conseguia juntar as sílabas, mas não dizia a palavra. Eu e minha companheira de sala começamos a pegar leitura de pé de mesa com as crianças mais fracas, inclusive essa. Trabalhamos leituras individuais uma por uma e no quadro, coletiva, com jogos de sílabas, de palavras e, graças a Deus, ela ta lendo as palavras sem soletrar as sílabas. É uma conquista para nós, pois essa criança não lia nada. Fiquei muito feliz por ela [...] (Professora Rosa).

Trabalhei com alunos que no início não sabiam ler nem escrever e, no entanto, já conseguiram até produzir e interpretar textos. Mas também já peguei alunos que tamanha a dificuldade em aprender que ao chegar ao final do ano, a letra não dava para entender nem a assinatura. Lembro-me muito do caso da Maria de Deus e da Sara (nomes imaginários) que foi preciso trabalhar com reforço, pois sempre costumávamos separar a turma (...) pegava os alunos ditos mais fracas e retirava-os para outra sala. Aí eu trabalhava a base, pegando as famílias, juntando, formando palavras, até chegar no texto [...] (Professora Tainá).

A formação inicial se apresenta como a estrutura que deve fornecer subsídios básicos oferecendo sustentação à prática docente alfabetizadora. Apoena iniciou sua carreira no magistério como professora leiga e teve sua trajetória marcada pelo aprendizado com seus pares, através da (auto) formação, nas capacitações e, finalmente, na graduação. Apoena procurou tirar proveito de todas as oportunidades surgidas e assim, foi construindo o seu conhecimento como alfabetizador. Para ela, o Pro Letramento foi de suma importância à compreensão de que é possível que a alfabetização seja trabalhada em uma perspectiva em que o letramento deva ser potencializado. Apoena continua utilizando o conhecimento que adquiriu no programa até hoje. Ela foi acomodando todo conhecimento que julgou importante para o aprendizado de seus alunos, de modo a construir a sua teoria alfabetizadora.

A satisfação da professora não se limita apenas ao aprendizado, mas ao fato de que o programa absorvia crianças repetentes, que não conseguiam aprender a ler, que já haviam sido consideradas como um caso sem solução. Então, ela, utilizando-se da sua competência, adquirida com a experiência e muito estudo, somada à metodologia do programa Se Liga, conseguiu alfabetizar quase cem por cento dos alunos de sua sala. Cagliari (2007) compreende que a competência do professor reside no conhecimento científico da linguagem oral e escrita em seus inúmeros aspectos. Alguns destes, os mais expressivos à alfabetização devem ser potencializados. Enfim, a competência do professor é a alma do método, portanto, este não terá nenhuma efetividade se não for aplicado por um professor competente.

A professora Dandara utiliza práticas em que o envolvimento e a participação do aluno se restringem muito à execução de tarefas. Após participar nas formações oferecidas pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ou mesmo em outras formações, percebe-se que a prática da professora oscila entre as tradicionalistas e aproximando-se das críticas. Observa-se um desprendimento, tendo em vista que a professora tem realizado atividades em que a participação dos alunos é bem mais intensa, o que veio a proporcionar momentos marcantes na sua trajetória profissional.

A professora Luciara fala da dificuldade encontrada em motivar seus alunos para o aprendizado da leitura. Ao que percebemos, a professora atribui a falta de vontade em realizar as leituras, à extensão dos textos e ao fato de os alunos não puderem selecionar os textos a serem lidos. Cagliari (2007) ao se reportar ao assunto assevera que o bom êxito do professor em sua atividade alfabetizadora é resultado de uma ação competente do professor. Para isso, o professor necessita de uma formação sólida, abrangente, atualizada e adequada à sua atividade como educador e professor. Acrescenta, ainda, que é necessária a compreensão dos aspectos técnico-linguísticos que facilitarão o entendimento dos fenômenos relativos à linguagem oral e escrita ocorridos em sala de aula. De acordo com Ott (2002), algumas pesquisas realizadas em salas de aulas têm indicado que as estratégias utilizadas pelos professores, em geral são dominadoras e têm como finalidade controlar o comportamento do grupo, o que termina por deixá-los insatisfeitos e inquietos. Para autora, os professores precisam ensinar por meio de solução problema. Partindo de situações reais, o fazer pedagógico necessita estar pautado em uma prática transformadora, que conduza o aluno à descoberta proporcionando-o realizar leituras do mundo e suas implicações.

Professora Mari não esconde a sua fragilidade teórica e tomou as críticas dos colegas professores como um incentivo para vencer as dificuldades encontradas em sua prática profissional. Foi exatamente essa situação que contribuiu para que a professora procurasse vencer as dificuldades, muito embora seus relatos denotem que a professora ainda sente grandes dificuldades.

A professora deu um passo em direção à mudança, que foi a tomada de consciência da importância da autoestima e da necessidade de aprofundar seus conhecimentos. Isso pode ser confirmado quando ela começa a cursar uma especialização, muito embora a professora não tenha optado por um curso de especialização que esteja relacionado à sua área de atuação. Tal fato implica que a mesma necessita de mais orientação no que diz respeito aos rumos de seu aperfeiçoamento profissional, assim como no que se refere à sua própria prática. Cagliari

(2007) assegura que o professor é peça fundamental para a escola e que a sua competência e habilidade profissional, assim como as condições de trabalho, asseguram o bom andamento de sua prática docente. Portanto, a professora necessita aprofundar seus conhecimentos em fundamentos que propiciem uma prática alfabetizadora. No entender de Soares (2004), precisa capacitar os alunos a utilizarem os conhecimentos de leitura e escrita em situações da vida cotidiana de modo a favorecer o exercício da cidadania em defesa dos seus direitos de cidadãos.

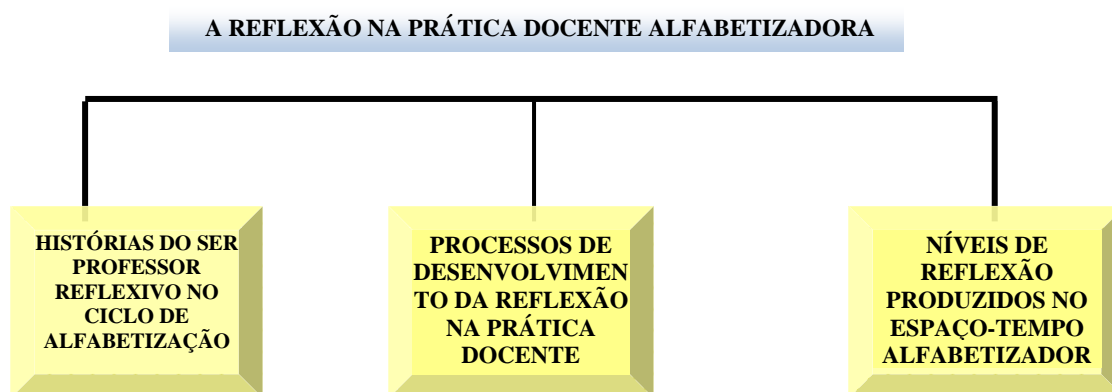
Rosa relata a sua satisfação em ajudar uma de suas alunas a vencer dificuldades de leitura. Para isso, ela não mediu esforços e procurou aliar a sua competência a métodos conhecidos. Cagliari (2007, p. 65) ao se reportar a uma antiga professora que dizia: “[...] um bom método é aquele que dá resultados. Isso não quer dizer que os métodos são todos iguais, bons ou ruins [...] um bom artista com ferramentas inadequadas não obtém resultados desejados. Um bom resultado é sempre fruto de uma ação competente”. A ação competente do professor vale mais que um método, porque não depende de um método pronto para ensinar, ele vai criando seus próprios métodos de acordo com as necessidades dos alunos.

Acreditamos que a professora obterá uma melhor orientação de como deverá conduzir o processo didático e de como obter um maior embasamento teórico relativo às práticas de alfabetização e letramento, a fim de que consiga adaptar sua prática às exigências da alfabetização na perspectiva do letramento, por meio das oportunidades formativas proporcionadas pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Contudo, Rosa necessita de maiores investimentos em formação contínua, para que possa atender às necessidades dos estudantes com uma teoria coerente que justifique sua ação.

A professora Tainá enfrenta os problemas do aprendizado da leitura realizando atividades de reforço a fim de criar novas situações aprendizagem, tendo em vista fazer o aluno avançar em conhecimentos. Ela faz uma mesclagem entre práticas do método fônico e silábico de modo a promover a apropriação e a consolidação da escrita da alfabetização até que todos os alunos da turma estejam aproximadamente em um mesmo nível de conhecimento, no que se refere ao Sistema de Escrita Alfabética. “[...] O eixo da leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura” (CRUZ et. al, 2012, p.10). A preocupação da professora em fazer avançar os alunos com maiores dificuldades revela a consciência da professora frente ao seu papel em proporcionar as crianças atingir as finalidades do eixo de leitura.

4.3 Eixo III: A reflexão na prática docente alfabetizadora

GRÁFICO 04: Eixo de análise e indicadores de análise



Fonte: Diários da prática e Roda de Conversas

Considerando o delineamento do eixo de análise no GRÁFICO 04, potencializamos as histórias do ser professor reflexivo no ciclo de alfabetização, os processos de desenvolvimento da reflexão na prática docente e os níveis de reflexão produzidos no espaço-tempo alfabetizador, como elementos essenciais à compreensão da reflexão na prática docente alfabetizadora.

Para análise da prática docente alfabetizadora, na perspectiva da reflexividade, pontuamos a reflexão como o diferencial com capacidade para promover o distanciamento das práticas reprodutivistas e mecanizadas que têm por fundamento o paradigma Newtoniano-cartesiano que orientou por muitos anos a prática profissional. A organização do trabalho pedagógico, orientado a partir de uma perspectiva reflexiva, deve levar em consideração ao que Leal et. al. (2006) que, tomando como referência as afirmações de Dolz e Schneuwly, afirmam que a alfabetização na perspectiva do letramento suscita a utilização de uma diversidade de gêneros textuais, contextualizados com base nas vivências sociais dos aprendizes. Essa diversificação no trabalho docente assegura a formação do pensamento crítico e a valorização das singularidades por meio da socialização de uma multiplicidade de saberes. Partindo desse princípio, delineamos, a partir dos dados coletados, o GRÁFICO 04 contendo os eixos que direcionaram as análises, conforme explicitamos no texto.

Liberalli (2008) aponta características linguísticas na perspectiva de desenvolver ações que sirvam de suporte à reflexão crítica. Esse fato pode instrumentalizar os educadores

para a ação e compreensão do processo de descrição, informação, confronto e reconstrução das práticas, operacionalizadas nas quatro fases, as quais apresentamos sucintamente:

- Descrever se refere à voz do educador em expor suas ações de modo consciente, para que possa chegar a uma nova conclusão sobre o seu trabalho. Essa descrição do trabalho docente vai permitir evidenciar ações reflexivas ou rotineiras. Descrever responde diretamente às indagações sobre o que faço;
- Informar diz respeito à busca dos princípios e teorias formais que fundamentam as ações e os sentidos que alicerçam as práticas. Responde aos questionamentos relativos ao significado das nossas práticas;
- Confrontar se refere ao submeter das teorias formais, que dão embasamento ao fazer docente, bem como às ações, a um questionamento em vista da compreensão dos valores que dão sustentação ao pensar e ao agir. Nesse sentido, o confrontar assume uma conotação política que conduz a emancipação, no instante em que a criticidade é aguçada a partir do compartilhamento de vários elementos, permitindo ao docente refazer a ação de forma consciente e informada. Indaga sobre o (Como me tornei assim? ou Quero ser assim?);
- Reconstruir está relacionado a uma concepção de emancipação a qual o docente indica novos caminhos, o desenvolvimento de muitas possibilidades de ação embasadas por explicações impregnadas de fundamentos teóricos, coerentes com objetivos traçados e voltados para o atendimento das necessidades da comunidade escolar. Questiona sobre o (Como posso agir de forma diferente?).

Tomando por base as fases que constituem a análise reflexiva mencionada, procuraremos analisar as falas nos Diários da Prática, presentes no Eixo de análise III, privilegiando-as como foco da análise, a partir do confronto entre teoria e prática.

4.3.1 Histórias do ser professor reflexivo no ciclo de alfabetização

As experiências vivenciadas durante o fazer docente vão se transformando em um conjunto de histórias que marcam esse fazer. Algumas são caracterizadas pela “[...] imposição, pela submissão; outras [...] baseiam-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamentos e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARCÃO, 2000, p. 03).

As histórias do ser professor reflexivo muitas vezes acontecem, a partir de processos em que tanto o docente quanto o discente vão se formando, construindo conhecimento,

aprendendo juntos e se transformando, segundo os reflexos da sociedade, também em mutação. Nesse processo de construção do saber e de gerenciamento da própria aprendizagem, independente de quem seja a pessoa em formação, professor ou aluno, por ser um sujeito que pensa, tem o direito a elaborar o seu conhecimento. A experiência precisa ser a fonte valorosa da aprendizagem. A metacognição como processo de conhecimento da própria metodologia do conhecer e a metacomunicação constituindo-se no processo avaliativo das interações, terminando por validar a capacidade de autogerenciamento da aprendizagem (ALARCÃO, 2000).

Por serem sujeitos históricos, docentes e aprendizes vivenciam os processos próprios da sociedade em movimento. Entretanto, é necessário que o docente esteja em constante processo de (auto) formação para que possa se apropriar do saber produzido no meio acadêmico e criar situações de aprendizagem que possibilitem aos aprendizes a aquisição desses conhecimentos. A socialização do conhecimento, as estratégias utilizadas, conquistas e insucessos promovem a materialização dessas experiências constituindo-as em histórias do ser professor reflexivo.

Cabe ao docente, segundo Contreras (2002), realizar uma análise crítica de sua prática numa perspectiva indagadora, partindo da análise das condições em que se desenvolvem as práticas e dos efeitos produzidos. Uma reflexão que conduza os profissionais à condição de sujeitos do fazer docente, que produz saberes e com potencial transformador. Uma reflexão que se constitua em um diálogo interior e desabroche como prática social, que no entender de Perrenoud (1993), deve ser adquirida desde a formação inicial. Nesse sentido, compreendemos que os docentes necessitam refletir sobre a prática e na prática continuamente, individual e coletivamente, pois a reflexão é condição *sine qua non* para o rompimento de práticas reprodutivistas e mecanicistas, que afastam os aprendizes do exercício reflexivo, transformando-os em sujeitos automatizados, preparados para dar respostas alienadas e mecânicas às indagações da sociedade em transformação.

O pensamento crítico oferece condições para que a educação seja reinventada. Nesse sentido, a análise dos recortes pretende avaliar as contribuições das alfabetizadoras observando-se a transcendência do pensar reprodutor para o pensar reflexivo, presente nas histórias do professor alfabetizador durante o fazer pedagógico:

Na minha sala, há 22 alunos trabalhamos o folclore. O objetivo era identificar culturas e tradições de um povo, valorizar nossa cultura relembrando a cultura de nossos antepassados. Acredito que as aulas vão contribuir para que nosso aluno conheça um pouco mais de nossa cultura e valorize a cultura dos nossos antepassados [...] (Professora Apoena).

Trabalhei o ano todo com uma sala multisseriada, com o total de 9 alunos; 4, do segundo ano; e 5, do terceiro. O assunto que eu estava trabalhando era adição e subtração. Presenciando a necessidade de alguns alunos em aprender contas, e que quando trabalha a prática, o aluno desenvolve melhor, tive a ideia da realização da feira. [...] Com essa atividade, vários objetivos foram alcançados, como por exemplo: a interação de uns com os outros, desinibição, concentração, e, acima de tudo, a aprendizagem sobre o conteúdo em foco, a adição e a subtração [...] (Professora Dandara).

[...] A escola se preparava para a primeira mostra de poesias. A mostra teve como objetivo incentivar o gosto pela leitura através do gênero poema, proporcionar interações e [...] aprimorar os conhecimentos dos alunos acerca do gênero.

[...] Na minha sala com 22 alunos trabalhamos com o gênero textual poema. O tema foi discutido com uma semana de antecedência. Foi explicado aos alunos a estrutura de um poema e também no decorrer da semana foram recitados vários poemas de Ruth Rocha, José Paulo Paes, Vinícius de Moraes, entre outros [...] (Professora Luciara).

A aula aconteceu na própria sala [...] Fiquei de pé de frente para eles e pedi que abrissem o livro de ciências na unidade 6 e comecei a falar sobre as plantas. Na aula anterior, eu já havia feito um breve comentário sobre elas, pois também são seres vivos [...] (Professora Mari).

[...] Na minha sala de aula tem 22 alunos, mas somente 18 alunos estavam presentes quando a aula foi desenvolvida. O assunto trabalhado foi sobre as plantas, onde antes havia trabalhado o ar, mostrando que esse elemento da natureza é muito importante na vida das plantas e de todos os seres vivos. [...] (Professora Rosa).

Havia na sala trinta e quatro alunos. Estávamos trabalhando história para ensinar, retomarmos o mesmo conteúdo na aula seguinte [...] O gênero a ser estudado seria as fábulas. A apresentação do conteúdo ocorreu com a leitura de imagens. Fizemos um trabalho coletivo. Destaquei para os alunos o fato de ambos os personagens serem animais. Quando alguém errasse, logo o outro tentava esclarecer. [...] Pedi que abrissem o livro na página indicada e respondessem às perguntas propostas.

Os alunos se sentiram muito à vontade com os textos em mãos, pois eram várias fábulas conhecidas e, mesmo alguns não sabendo ler, sabiam recontar a história.

O objetivo dessa atividade foi levar o aluno a produzir seu próprio texto, a partir de uma história contada ou lida [...] (Professora Tainá).

A superação da postura de transmissor de conhecimento, passa pela qualificação profissional a partir do reordenamento teórico da formação docente fortalecendo a autonomia do professor, rompendo com o controle técnico e a consequente valorização da sua prática (RIGAL, 2000).

Ao refletir sobre sua prática, Apoena descreve os objetivos estabelecidos para o estudo do folclore, as devolutivas e as possibilidades de refazer a atividade. Para Liberali (2004, p. 90), a capacidade de descrever a ação permite “[...] evidenciar o que está por trás de cada uma das ações [...], e nos levar a perceber fatos, elementos, que até então não tínhamos observado, devido o olhar superficial que muitas vezes dispensamos a nossa prática”. A professora realiza um estudo sobre o folclore a fim de despertar os alunos para os valores próprios, a partir do reconhecimento da cultura, do respeito pela cultura dos nossos antepassados que

sedimentam os valores que estão na base de todos, repercutindo na valorização da cultura do outro e na aceitação da diversidade, afastando-os da unilateralidade provocada pela visão etnocêntrica da cultura. A professora reforça a capacidade de conhecer e atribuir significados a partir do encontro entre sujeitos e cultura, estabelecendo uma vinculação afetiva através da imagem construída dos sujeitos. As redes criadas pelo vínculo afetivo e cognitivo criam o espaço público, que são regulados por normas legais ou convencionais assegurando os direitos de cada um (GIMENO SACRISTÁN, 2002).

Apoena sabe que o processo alfabetizador precisa funcionar como um horizonte que se abre em um leque de conhecimentos proporcionando às crianças adentrarem não somente no mundo da leitura e escrita, mas no universo de informações que a cultura oferece. E, ainda, que se desdobra em conhecimentos que vão dar um colorido especial ao mundo limitado por práticas que também não foram possíveis desabrochar, tendo em vista as limitações formativas de muitos docentes.

Observamos, na narrativa da professora Dandara, a presença das fases do processo reflexivo, segundo Liberali (2008). A professora descreve que ao presenciar a necessidade de alguns alunos em realizarem operações matemáticas de adição e subtração e, reconhecendo que o desenvolvimento de atividades práticas conduz o aluno a progressos consideráveis, no sentido de acomodação do conhecimento, decidiu-se pela realização de uma feira, que teve como objetivos trabalhar a interação, desinibição, concentração. A professora ao organizar uma feira com vistas a permitir aos seus alunos construírem um conhecimento sobre adição e subtração, objetiva desenvolver a capacidade de interagir com os outros, com o meio que se apresenta carregado de significados, ideologia e culturas, pois “[...] Vygotsky diz que há um sujeito que interage com o meio, está pensando num sujeito cultural, social e histórico que interage com um meio social, cultural e histórico” (Kramer, 2006, p. 120) repercutindo, ainda, na capacidade integradora, o que vem a ser muito positivo, pois a reflexividade precisa desse espaço social, criado pela integração, para que ocorram trocas entre os pares e a construção de um conhecimento que vai além do adicionar e subtrair. Entretanto, é necessário que o planejamento da atividade seja eficiente, como no trabalho por unidades didáticas, a fim de se extrair das informações valores quantitativos e qualitativos.

As sequências didáticas são exemplos de atividades que promovem o aprender a aprender, porque “[...] pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (NERY, 2007, p. 114)”. É uma modalidade de

organização do trabalho pedagógico bastante aceita no meio educacional e indicada para o trabalho com o ciclo de alfabetização pelo fato de indicar diversas possibilidades de favorecimento da aprendizagem. “[...] abordagem que promovem a unificação dos estudos de discursos e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de (des) compartimentação dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 554).

As sequências propiciam, ainda, interações às aprendizagens, porque o conhecimento é elaborado na coletividade, mudando os sentidos erigidos, nas conversações e fazendo valer as distintas vozes que percorrem os espaços interativos em que a aprendizagem vai acontecendo (CORCINO, 2000). As sequências didáticas precisam ser bem planejadas e todo o processo precisa ser monitorado para que as etapas posteriores possam ser bem orientadas.

O planejamento de unidades didáticas é o meio, por excelência, de se “[...] inserir o estudante em práticas interativas para que se sintam agentes e não sujeitos passivos da aprendizagem” (SILVA; FIGUEIREDO, 2012, p. 35). As sequências didáticas são modos de organizar o trabalho pedagógico a partir de objetivos diversos e têm como característica principal a sequencialidade, porque há a preocupação em articular uma atividade a outra (LIMA et. al. 2012). A maneira como a professora organizou a sequência de seu trabalho pedagógico, leva-nos a crer que houve a intenção da sequencialidade característica das unidades didáticas.

Após a realização da atividade, analisando-se o que foi produtivo e o improdutivo, a professora chega à conclusão que se fosse organizar novamente a feira, a mesma poderia ser realizada, após uma visita dos alunos a uma feira na zona urbana, observando-se os critérios metodológicos para a visita. Materializadas as experiências, partiriam para a organização da própria feira, tendo como feedback uma melhor qualidade nas devolutivas.

Para a primeira mostra de poesias, a professora Luciara planejou o trabalho com um gênero textual, com a finalidade de incentivar o gosto pela leitura e promover interações entre os alunos. No entender de “[...] Vygotsky, uma zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que o sujeito pode fazer, uma zona de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que ele faz, é, ainda, uma zona de desenvolvimento proximal” (KRAMER, 2006, p. 127). A zona de desenvolvimento proximal é a compreensão de que o que uma criança faz com a colaboração dos adultos ou de outra criança, permitirá que ela faça sozinha em outra oportunidade.

Luciara objetivou, ainda, aprofundar conhecimentos relativos ao gênero poesia. Ela fez a antecipação do conteúdo na semana que antecedeu a amostra, explicando a estrutura de

um poema, recitando poesias de poetas da literatura brasileira, como meio de familiarizá-los com o gênero, habilitá-los na arte de recitar e ampliar o leque de conhecimento sobre a temática e, principalmente, prepará-los para a realização da atividade.

Ao refletir sobre o processo de desenvolvimento da amostra de poesia, a professora retomou questões importantes e chegou à conclusão de que se fosse necessário refazer a amostra, seria preciso (re)planejar a atividade aumentando o período de execução, oferecendo melhor acompanhamento e orientação para os alunos durante o desenvolvimento da atividade. Enfim, procuraria organizar a sequência didática a fim de melhor planejar e articular as ideias. Acreditamos que a professora, ao se deparar com a realidade, compreendeu que, às vezes, é preciso repensar o planejamento existente, pois precisa ser “[...] capaz de considerar a realidade da criança, e defender a necessidade de voltar-se, diariamente, para o já feito e de (re) organizar a rotina, de modo a adequá-la a cada realidade” (GUEDES-PINTO, ET. AL. 2007, p. 23). É na capacidade de perceber que as mudanças são necessárias e assegurar o aprendizado das crianças que se torna perceptível o controle que o docente tem do seu fazer pedagógico, avaliando as necessidades, dificuldades e o seu potencial educativo.

Mari iniciou a temática sobre as plantas falando, brevemente, sobre o assunto, para, em uma aula seguinte, fazer uma exposição do assunto a partir do livro didático, orientando os alunos para que a acompanhassem no livro deles. Observamos que a professora conduz sua ação, segundo o que Dewey (1959) denominava de ação rotineira. Ação conduzida pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade, insistindo em uma relação pedagógica caracterizada por procedimentos repetitivos em que a intuição, emoção e paixão, atitudes básicas para a ação reflexiva, segundo o autor, não são potencializadas. As limitações da professora e o seu trabalho mecanizado podem ser observados como uma aceitação acrítica da realidade ou o reflexo da sobrecarga de trabalho, excluindo-a de momentos de reflexão, e até mesmo pela individualização do trabalho docente. Os profissionais que não mantêm uma atitude reflexiva sobre suas ações, sistematicamente permanecem persistindo numa atividade pedagógica marcada por procedimentos repetitivos (DEWEY, 1959).

A prática da professora reflete a racionalidade técnica, notória pelas relações hierárquicas traçadas no decorrer da prática, como a utilização do livro didático caracterizando a histórica relação de dominação entre o professor, aquele que detém o conhecimento, e o aluno aquele que não sabe e que precisa receber os conhecimentos prontos e acabados.

A professora Rosa, ao preparar sua aula sobre as plantas, planejou, inicialmente, uma aula expositiva sobre o ar, focalizando a importância desse recurso natural para a vida dos seres vivos. Na aula seguinte, organizou uma atividade lúdica sobre as plantas e apresentou o conteúdo fazendo perguntas a que os alunos deveriam responder com prontidão. Apesar de utilizar o jogo da pizza para quebrar a rotina da sala de aula, a impressão que nos causou foi a de que a professora, pelo menos nesta atividade, aparenta estar ainda muito presa ao racionalismo técnico. O trabalho com aulas expositivas denota que a prática da professora se sustenta na pedagogia da repetição, formando alunos passivos e submissos. Esta atitude é comum nas escolas que têm como função social a reprodução de conhecimentos e concepções, em que a socialização esteja voltada para ações desejadas e de autocontrole social. Essa concepção de educação que permeia a prática de Rosa por ser reducionista não oferece caminhos para que as necessidades inerentes à prática docente sejam supridas. Nessa perspectiva educacional, a ação docente é instrumental no sentido de operacionalizar teorias e técnicas observando-se o rigor científico (SCHÖN, 1997).

O enfoque sobre o qual nos referimos se caracteriza por ser conteudista e tem o docente como transmissor de conhecimento humanístico, repassando, acriticamente, de forma mecânica e autoritária, os conteúdos, valores, fazendo prevalecer os critérios típicos da uma alienação imposta.

A professora Tainá planejou um conjunto de atividades para trabalhar o gênero fábulas que estava inserido no conteúdo histórias para ensinar. O objetivo da atividade era o de levar o aluno a construir seu próprio texto, a partir de uma história contada ou lida. Para a consecução dos objetivos a professora inicialmente, antecipou sentidos e ativou conhecimentos prévios relativos às fábulas através de uma leitura coletiva de imagens em que todos os alunos participaram. Ela potencializou o fato dos personagens serem animais, o que caracteriza uma fábula. Os erros foram compartilhados para que, juntos, esclarecessem os equívocos, erros, como forma de promover interações orais entre eles. A professora pediu que utilizassem o livro e respondessem a questionamentos como forma de relacionar textos verbais e não-verbais, construir sentidos, compreender e interpretar o texto. Tainá explica que, se fosse necessário repetir a atividade, trabalharia de forma mais lúdica e deixaria que os alunos tivessem maior poder de decisão no planejamento. Tainá, a partir do trabalho com a sequência didática, oportuniza o que Brito (2012) considera como a oportunidade de exercitar habilidades de leitura e escrita de forma refletida, portanto, significativa, e funcional nas inúmeras situações da vida social e escolar.

4.3.2 Processos de desenvolvimento da reflexão na prática docente

Estabelecer processos de desenvolvimento da reflexão em nossa prática profissional exige do docente autonomia, para que possa exercer com controle o domínio técnico sobre o seu fazer docente amparado por uma base teórica sólida. É necessário, portanto, “[...] rever caminhos trilhados contando ou ouvindo, pode ajudar a ressignificar a trajetória, a encontrar ou a compreender sentidos diferentes daqueles que, imediatamente, foram apreendidos ou atribuídos. Rever em conjunto pode ajudar a evitar que se doure o passado” (GOULART, KRAMER, 2002, p. 03). A autonomia assegura esse exercício reflexivo, a (res)significação das práticas e, adquire ainda, mais consistência quando esse processo ocorre com a coletividade, porque fortalece os laços e as (inter)subjetividades.

A adoção do viés reflexivo em nossa prática docente requer uma mudança na postura profissional que não se dá de um momento para o outro. Ela acontece em decorrência de um (re) ordenamento teórico que se configura a partir de estudos, análises, discussões e reflexões sobre o saber e o fazer docente, que vão sendo acomodadas e postas em prática, lentamente. Submerge a percepção de professor como simples transmissor de saberes e surge uma nova concepção colocando-o como profissional reflexivo, com capacidade para realizar leituras compreensivas do que é concreto e possível à prática docente. Com competência suficiente, principalmente, de oferecer uma nova compreensão ao saber-fazer pedagógico (BRITO, 2006). As novas perspectivas educacionais refletem as transformações do panorama mundial, que se alargam por todos os segmentos da sociedade e, na educação, faz declinar a concepção tradicional de educação abrindo espaço para um profissional com uma prática orientada para a reflexão, autonomia, para o aprender a aprender.

Um profissional com capacidade criadora, inventiva com potencial autonomizador é o que a escola do século XVI exige. Nas análises dos processos reflexivos das práticas alfabetizadoras, buscamos focalizar a postura reflexiva presente nas histórias realizadas pelas professoras:

[...] “Na aula anterior, trabalhamos o folclore, seu conceito, com apresentação de algumas figuras que fazem parte do folclore. Na aula seguinte, retomamos o assunto com perguntas orais. (...) aula com apresentação de vídeos sobre lendas folclóricas, escolhidas a partir do assunto a ser trabalhado. A apresentação ocorreu com a turma em círculos com a abertura de perguntas orais sobre o assunto e, em seguida, com a apresentação de um vídeo sobre a lenda da Iara [...] (Professora Apoena).

[...] Primeiro, falei para os alunos que iríamos realizar uma feira, então eu expliquei como funcionava uma feira, o que se vende, do barulho que faz, etc. [...] Na aula seguinte, a concretização da feira. Fomos todos para o pátio da escola, pegamos as carteiras e cada um foi arrumando e enfeitando sua barraca com sua criatividade [...] (Professora Dandara).

Durante a semana trabalhamos com a montagem de textos (poemas). Entre os textos trabalhados na semana anterior à apresentação, os alunos elegeram o poema “Convite” de José Paulo Paes para a realização da aula no pátio. Após a escolha do poema, tivemos a ideia de construir um painel de rimas onde as mesmas seriam formadas a partir da palavra POESIA, que foi escrita na vertical, para a construção de uma cruzadinha.

Para a realização da atividade, certifiquei no livro didático o gênero textual (poema). Durante a semana que antecedia à apresentação, os textos eram lidos em classe e algumas questões eram feitas individualmente. Os que sentiam dificuldades, tinham o auxílio dos colegas ou da professora. Às demais questões, os alunos respondiam em casa, mas antes era explicada cada uma.

A turma foi dividida em grupos; em seguida, os grupos receberam o poema fatiado “A casa” de Vinícius de Moraes com a finalidade de organizá-lo na ordem correta. Todos os grupos conseguiram montar os textos, mesmo alguns tendo mais dificuldades que outros. Um dos alunos fez a apresentação da turma, especificando a estrutura do poema e o objetivo da apresentação. A recitação do poema foi feita por seis alunos, conforme o número de estrofes. Sendo que, no último verso, o autor faz um convite “Vamos brincar de poesia?” Nesse momento, uma das alunas convida todas as crianças a brincarem de poesias. Após o convite feito, todos se dirigiram ao painel completando as palavras que faltavam para a construção das rimas. Ao final, fizeram a leitura das palavras e agradeceram [...] (Professora Luciara).

[...] O assunto escolhido para a aula foi “As plantas” e [...] o objetivo da atividade era incentivar os alunos a identificarem as diferentes plantas representadas na ilustração. Havia 37 alunos com idade de 8 anos participando da atividade. [...] a apresentação do conteúdo ocorreu através de uma aula passeio pelos arredores da escola e, oralmente, na sala de aula, também através de gravuras trazidas pelos alunos para a sala de aula [...] (Professora Mari).

O objetivo da atividade [...] era o de mostrar para os alunos a importância das plantas, o papel delas no cuidado com a nossa saúde e que valorizem e conscientizem as pessoas para que preservem as plantas. [...] Esse trabalho foi desenvolvido em grupo de quatro pessoas em que eu (Professora Rosa) fazia perguntas e eles tinham que procurar a fatia com a resposta correta. E, assim, formavam a pizza inteira. O grupo que formasse mais rápido a pizza, era o vencedor [...] (Professora Rosa).

[...] O objetivo seria levar os alunos a perceberem que a fábula é um gênero da tradição oral que ela é intimamente ligada à sabedoria popular e é de caráter universal. [...] essa aula teve como foco a apresentação de diferentes fábulas.

A partir de textos xerocados, fez-se deles várias fichas. Cada aluno ficou com uma ficha nas mãos na qual continha uma fábula. O aluno teria que ler, e explicar a moral de sua fábula de forma que todos entendessem.[...] Uma outra maneira dos alunos se relacionarem melhor com o conteúdo foi através da atividade visual, ou seja, assistindo a um DVD sobre várias fábulas do conhecimento deles. Assim, pude até descobrir a referência de alguns por determinada fábula. Os alunos viram a cigarra e a formiga. A galinha dos ovos de ouro; A raposa e as uvas; o leão e o ratinho; A formiguinha e a pomba; A tartaruga e a lebre; O corvo e o jarro [...] (Professora Tainá).

O planejamento da intervenção pedagógica assegura ao profissional o atendimento das necessidades educativas dos alunos. Nesse sentido, os professores precisam assumir o compromisso de realizar planejamentos garantindo o atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças.

A professora Apoena trabalhou o conceito de folclore com apresentação de algumas figuras folclóricas, vídeo e perguntas orais. Apoena teve a preocupação em desenvolver habilidades argumentativas e estratégias de leituras. Entretanto, deixou de tomar atitudes como fazer antecipações da leitura, explorar ilustrações, que são muito importantes para o desenvolvimento de habilidades de leituras como para o alcance de objetivos de aprendizagens, apesar de ter explorado vídeos. Percebemos que a professora, ao planejar sua aula, objetiva para os alunos a apropriação de conhecimentos. No entanto, tem dificuldades de caráter técnico, pois deixou de incluir atividades que poderiam ter sido melhor exploradas na tentativa de atingir aos objetivos planejados.

Partindo do que afirma Leal e Guedes Pinto (2012) de que os professores constroem o currículo durante a sua prática cotidiana e nem sempre são reflexos literais das propostas curriculares. Na verdade, o currículo se efetiva no dia-a-dia da escola e a prática docente é consequência das concepções sobre o que se deve ensinar, tendo como base o currículo oficial, artigos e processos formativos. Os planejamentos e os processos de intervenção dos professores são influenciados por estas concepções que por sua vez são constituídas por princípios didáticos.

No caso de Apoena, acreditamos que a professora necessita adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre esses princípios, principalmente no que se refere ao princípio do ensino centrado na problematização e o da diversificação de estratégias didáticas, pois o domínio dos mesmos vão colaborar com a orientação e otimização do trabalho didático da professora, de forma integrada e com qualidade.

A professora Dandara resolveu preparar uma feira para trabalhar adição e subtração. No primeiro momento, a professora, de forma expositiva, explicou como é o funcionamento de uma feira. Na aula seguinte as crianças organizaram a feira. A metodologia utilizada propiciou aos alunos apenas uma visão limitada do assunto, não oferecendo condições para que eles materializassem as informações, como por exemplo, explorassem revistas, fotos, depoimentos dos pais. A participação dos pais na montagem da feira poderia ter tornado o processo mais rico, além de permitir aos alunos a construção de seu conhecimento, a partir de outras possibilidades e pontos de vistas. O encerramento do conteúdo, por exemplo, poderia

ter sido uma aula-passeio a uma feira na zona urbana, conforme a professora afirmou que faria, caso fosse refazer a aula. A professora poderia ter estimulado uma reflexão a respeito dos conhecimentos relacionados à atividade desenvolvida, evitando a transmissão pura e simples dos conhecimentos. Ao tratarmos da possibilidade de promoção da reflexão na prática e possamos nos apropriar de um objeto, conhecê-lo é necessário, segundo a Madalena Freire (2003, p. 50) “[...] recriá-lo, reinventá-lo. Nesse processo, ocorrem mudanças não somente no objeto, mas também no sujeito que atua.” Desse modo, professor e alunos vão se transformando a partir de apropriações e da reinvenção do saber. Esse processo se materializa no instante em que o professor, juntamente com os alunos, planejam, definem as atividades e avaliam os resultados coletivamente.

A organização de processos alfabetizadores implica viabilizar descobertas e aprendizado. Essa organização está bastante relacionada à capacidade articuladora do docente. Norenberg e Pacheco (2010, p. 74) explicam que à articulação de um processo relacional democrático nas práticas de sala de aula exige “[...] a construção de uma pedagogia centrada na práxis da participação, em que se valoriza o diálogo, a voz e as ideias de todos que compõem o universo da escola: das crianças aos pais, dos professores aos gestores do sistema de ensino.” A participação é um mecanismo democrático que deve ser exercitado a partir dos anos iniciais, pois alicerça a prática da criticidade. Merece ser incentivada, principalmente nas classes multisseriadas, como a de Dandara, em que prevalece a heterogeneidade, pois reúne crianças em níveis de aprendizagem diversos e que precisam ser atendidos com a mesma qualidade das classes seriadas como os assegura o aparato legal.

Observamos, a partir da realização da feira, que a professora manteve uma postura tradicional ao organizá-la a feira, pois o fez de modo expositivo, não envolvendo os alunos no processo de tomada de decisão. Ela apenas informou como funciona uma feira e pediu que organizassem uma conforme havia explicado. Essa atitude afastou dos alunos a possibilidade de desenvolvimento da capacidade inventiva, criadora, pesquisadora e outras mais. A reflexão, na prática, não pode se resumir ao desenvolvimento de competências e habilidades individualizadas e descontextualizadas. As crianças precisam participar do processo de tomada de decisão a fim de que seus interesses sejam contemplados. Além disso, não podem ficar como figuras ilustrativas respondendo aos comandos do professor. As crianças precisam ser instigadas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, elas precisam ser envolvidas no processo de forma orientada, conscientes do seu papel nas atividades e dos objetivos previstos.

Para a amostra de poesias, a professora Luciara organizou um conjunto de atividades a fim de incentivar o gosto pela leitura através do gênero poema, proporcionar interações e [...] aprimorar os conhecimentos dos alunos acerca do gênero. A professora, considerando a heterogeneidade dos alunos e os interesses diversos, selecionou com estes os poemas a serem trabalhados durante a preparação da amostra. Em um segundo momento, tendo em vista provocar situações de aprendizado, realizou atividade com construção de rimas a fim de criar interações que favorecessem o aprendizado ou aprimoramento da leitura, da fala e da escrita. A Luciara, como forma de estimular o desenvolvimento da autonomia, habilidades argumentativas, assim como o desenvolvimento de estratégias que estimulam o gosto pela leitura, envolveu os alunos na seleção dos poemas e na organização da amostra. A participação dos alunos incentiva o ensino e a aprendizagem.

Zeichner (1993) indica a reflexão como a capacidade do professor em criar situações problemas que permitam à criança aprender fazendo, interagindo, opinando, respeitando seus limites e as suas potencialidades no sentido de estabelecer relações entre situações e objetos, serem capazes de dar contribuições à atividade em oposição à criação de situações tecnicamente estabelecidas. Entretanto, a professora poderia ter criado situações, como pesquisas, para que as crianças se aprofundassem mais no gênero poesias e até provocado um debate para que elas pudessem trocar conhecimentos, tornando a atividade mais interativa porque, “[...] aprendemos se nos encontramos na condição de sujeitos, porque o ser humano é vocacionado a sê-lo, e não objeto” (FREIRE, 1980). Desse modo, ao aluno precisa ser oportunizado espaços para a construção ou reconstrução do saber estando os mesmos na condição de sujeitos que refletem mediante um processo criador e recriador. Segundo Pimenta (2005), os saberes docentes são construídos no dia-a-dia durante o seu fazer pedagógico, resumindo experiência e saber pedagógico, consolidados na ação. A prática não é tão somente objeto de reflexão, mas também objeto de ressignificação.

Com o objetivo de ajudar os alunos a identificarem a diversidade de plantas da região, a professora Mari organizou uma aula passeio pelos arredores da escola e uma aula expositiva para a exposição do conteúdo. Observamos que a professora, a partir de uma visão simplista e linear dos processos de ensino, utiliza-se de gravuras para representar a diversidade de espécies da fauna da região ou do município. E, em seguida, promoveu um passeio pelos arredores da escola, situada em uma vila em que a variedade de espécies existentes se resume a mangueiras, cajueiros e amendoeiras.

A prática da professora pode ser caracterizada como reducionista no instante em que fica evidente a ausência de teorias formais que fundamentem as ações e os sentidos que são construídos no exercício docente. Mari parece ter dificuldades em planejar sequências didáticas e, portanto, não percebe ser essencial que se faça um mapeamento dos conhecimentos dos alunos através de uma avaliação diagnóstica, e que “[...] é preciso considerar outras dimensões como: o tempo destinado, as etapas de desenvolvimento, os tipos de atividades, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos a serem utilizados e as formas de avaliação” (LIMA ET. AL, 2012). Contudo, para que todo esse processo seja desenvolvido, é necessário domínio de conhecimentos pedagógicos e a capacidade do docente em articular conhecimentos e ações. Caso contrário, a prática do docente tende a inibir o desenvolvimento potencial dos educandos, limitando-os quanto ao desenvolvimento de suas habilidades e capacidades inventiva, criativa, questionadora, reflexiva, assim como tantas outras que vão surgindo no decorrer de sua vida escolar e social.

Com o objetivo de demonstrar aos alunos a importância das plantas, o valor das plantas para a homeopatia e a necessidade de preservação da flora ambiental, a professora Rosa realizou uma atividade em grupos de quatro alunos. Nessa oportunidade, ela oralmente lançava perguntas para os grupos e estes davam as respostas que iam formando uma pizza. Para o desenvolvimento da atividade, a professora utilizou uma brincadeira. Segundo Silva e Lima (*apud* BORBA, 2011, p. 38) “[...] o brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação entre a realidade e a fantasia.” Para Silva e Lima (2012, p. 11) “[...] as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico”. Embora a professora procure promover uma prática diferenciada das ações consideradas tradicionalistas, esbarra nas limitações epistemológicas e na dificuldade em planejar atividades que atendam às necessidades das crianças para o convívio social. Acreditamos que esses problemas não sejam somente das professoras, mas também dos profissionais que coordenam e supervisionam a prática da professora

Acreditamos que a professora enfrenta dificuldades que Mool (2009) explica como a necessidade de conscientização do paradigma tradicional que subjaz à prática da professora e a de edificação de outro paradigma. Segundo a autora, a tomada de consciência quanto aos pressupostos subjacentes ao fazer pedagógico, pode ser o ponto de partida para o ressignificar das práticas. Essa tomada de consciência abre espaço para a reflexão sobre as práticas e,

mediante a perspectiva de construção de uma base teórica, contribui para a produção de uma prática de qualidade.

A atividade promovida pela professora Tainá teve como objetivo levar os alunos a perceberem que a fábula é um gênero da tradição oral que está intimamente ligada à sabedoria popular e é de caráter universal. Tainá se utilizou de dois aportes que Maciel e Lúcio (*apud* SOARES, 2006) indicam como passaporte para alfabetizá-lo letrando: dominar o sistema alfabético e ortográfico e o domínio da leitura e da escrita em diferentes situações e contextos. A postura da professora ao planejar a atividade demonstra que ela procura não somente ensinar o aluno a “[...] codificar/decodificar o código escrito, mas que exerça a escrita nas diversas situações sociais que lhe são demandadas [...] e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever” (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 32). O desenvolvimento consciente das habilidades de leitura e escrita em que o aluno de forma crítica aplica socialmente o conhecimento adquirido, exprime a autonomia construída. A alfabetização, na perspectiva do letramento de acordo com Soares (2001, p. 92), precisa proporcionar a construção de várias habilidades como “[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, [...] atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias e objetivos [...]” resultando em um sujeito com capacidade para responder positivamente às práticas de letramento na escola e no meio social circundante.

O processo de alfabetizar, na perspectiva do letramento, precisa gerar valores que vêm via desenvolvimento do educando no sentido habilitar a crianças nas práticas de leitura e escrita, através do prazer de interagir com os demais, de criar textos, realizar leituras, fazer conclusões, estar no mundo como sujeito, como construtor de sua história, como cidadão participando ativamente, viajando e fruindo nas situações de aprendizagens que o conhecimento propicia.

4.3.3 Níveis de reflexão produzidos no espaço/tempo alfabetizador

A organização do trabalho pedagógico exige um planejamento minucioso quando se almeja uma prática voltada para o desenvolvimento potencial do educando, habilitando-o às práticas sociais de leitura e escrita de forma autônoma e refletida. Esta capacidade que vai assegurar desenvoltura em suas relações com o mundo e com os outros seres humanos. Brito (2006), ao refletir sobre a prática profissional e a organização do processo alfabetizador,

pontua que a prática precisa ser intencional e estar relacionada a um contexto e a um conjunto de alunos. O estabelecimento de objetivos, *a priori*, denota a sua intencionalidade. Para os alfabetizadores, é necessário o entendimento do processo alfabetizador como exigência não somente das técnicas de leitura e escrita, mas, acima de tudo, como uma alternativa possível de participação significativa e funcional no universo do letramento.

A sociedade enfrenta as consequências negativas desse processo quando recebe cidadãos considerados alfabéticos, analfabeto funcional, alienados, que são tolhidos da possibilidade de participação cidadã, constrangidos pela situação de saberem decifrar os códigos, sobretudo por não serem capazes de tomar decisões ou resolver situações devido à incapacidade de compreensão do escrito. Tudo isso vem revelar a incompreensão do docente quanto às exigências de fundamentos epistemológicos do processo alfabetizador, tendo vista o abismo provocado pelas práticas tradicionais entre o fazer pedagógico e os fundamentos teóricos da alfabetização na perspectiva do letramento.

Ocorre que o profissional que ensina alfabetizar na perspectiva do letramento, há de ter consciência de que esse aprendizado precisa estar voltado para a formação cidadã dos educandos e que essa aprendizagem deve apresentar como devolutivas sujeitos com capacidade de realizar uma interpretação crítica da realidade compatível com desenvolvimento maturacional. Todavia, para que o docente seja capaz de alfabetizar com as habilidades e competências citadas, torna-se necessário que o ensino reflexivo potencialize a reflexão na perspectiva entendida por Zeichner (2003, p. 45) “[...] como prática social na qual o grupo de educadores apoie e sustente o crescimento de cada um dos seus membros”.

Inserir o aluno no universo da leitura e da escrita por meio da alfabetização e, prazerosamente, é um grande desafio para o professor alfabetizador, porque precisa criar possibilidades metodológicas que estimulem a leitura reflexiva, além de uma formação específica e contínua em práticas de letramento. Mediante essa compreensão, procuramos interpretar o nível de reflexividade presente nas atividades promovidas durante o fazer alfabetizador, expresso nas narrativas:

[...] Depois do vídeo, foi cobrada uma atividade de produção relatando o que eles viram no texto, ilustrando o que mais chamou a atenção dos alunos. Os alunos tiveram participação ativa prestando atenção ao que estavam assistindo, procurando fazer as atividades propostas. Quem não sabia ler fez o desenho e comentou sobre o seu trabalho feito individualmente. Foi aberto espaço para que cada aluno falasse sobre sua produção. A aula serviu para fazermos um resgate de saberes que não podem ficar no esquecimento, como a cultura, pois muito deles estão no nosso dia-a-dia. Se fosse fazer essa aula novamente, faria através de pesquisas abordando só o tema do conteúdo [...] (Professora Apoena).

[...] Fomos pesquisar em livros e revistas para que eles ficassem bem inteirados do assunto. [...] Pedi que cada aluno escolhesse um nome para sua barraca e confeccionasse suas frutas desenhando ou recortando de livros ou revistas, (importante) também pedi que fizessem recorte de cédulas para a compra das frutas, porque alguns alunos vendiam e outros compravam, é claro. Em outro dia, antes da concretização da feira, fiz, em sala, cédulas, o valor de cada uma e dei exemplos de compras e de troco correto, com atividades também no caderno e no para casa. [...] Cada um oferecia a sua fruta, falava do sabor das frutas, do cheiro, para convencer as clientes a comprar em suas barracas. Enquanto isso, eu comprava e ao mesmo tempo fazia papel de mediador conferindo se realmente estavam passando o troco certo, pois era um dos principais objetivos a ser atingido.

Essa aula contribuiu muito para os alunos, no sentido em que buscamos formar cidadãos conscientes da realidade, atuantes na sociedade e independentes. Torná-los cada vez mais seres capazes de tomar suas próprias decisões e interagir como sujeitos críticos e formadores de opiniões.

Se fosse reconstruir essa aula [...], levaria os alunos na feira de verdade, para que eles vissem concretamente, pesquisassem preços, comprassem e depois fizessem relatos, desenvolvessem textos e etc. Depois fariam com eles uma feira bem parecida com a que vimos, com frutas de verdade e ao final faria juntamente com eles uma bela salada de frutas e, em seguida, todos iríamos saborear [...] (Professora Dandara).

Para melhor desempenho e compreensão da atividade proposta, fez-se necessário trabalhar leituras de vários poemas, interpretação, identificação de rimas e produção de textos (poemas).

O conhecimento tratado partiu de um levantamento do cotidiano dos alunos. Como, por exemplo, você já leu um poema? Onde? Como você faz para identificar um poema? Durante as indagações muitos não souberam responder, mas quando li o poema “As borboletas” de Vinicius de Moraes, alguns souberam identificar fazendo comparações com textos que já haviam lido.

No momento dos questionamentos, procurei instigar os alunos buscando a melhor resposta, a resposta certa. Sendo que a atividade teve como papel o desenvolvimento da autonomia do aluno e desempenhar bem o que havíamos programado para a apresentação [...] pois isso é importante para a sua formação, tornando-o um cidadão crítico capaz de tomar decisões. E o papel do professor era o de mediador, um conciliador durante as tomadas de decisões, porque a atividade proposta requeria muito das sugestões dos alunos, logo eram eles quem iam apresentar.

O conhecimento dos alunos acerca do gênero (poema) foi sondado para então construir o que eles tinham dúvidas, como a troca de estrofes e versos, identificações de rimas, pois durante a apresentação (recitação do poema), os alunos tinham que completar o painel com as palavras que rimavam.

[...] as atividades contribuíram para a formação dos alunos através de incentivos à leitura, do respeito, do diálogo e ao poder de tomar decisões.

Se fosse para organizar a aula de outra maneira, elaboraria uma sequência didática que contemplasse mais dias, para melhor planejamento e articulação de ideias [...] os objetivos seriam alcançados. Não mudaria completamente a postura, apenas daria mais suporte aos alunos, auxiliando-os para o bom desempenho durante as atividades, propiciaria mais atenção àqueles que tinham dificuldades na leitura [...] (Professora Luciara).

A apresentação do conteúdo ocorreu através de uma aula passeio [...] depois cada um foi falar sobre o passeio. A atividade desenvolvida foi a montagem de uma planta frutífera (mangueira). Mostrei a eles que notassem a diversidade do pé de manga quanto ao tamanho, a forma, cor. Os alunos entrevistaram os pais ou responsáveis sobre reações alérgicas provocadas pelo pólen das plantas. [...] pedi para que eles, em grupo, plantassem um caroço de manga e acompanhassem o seu crescimento. [...] levei um pé de manga para eles observarem e fizemos uma

produção textual. [...] depois eles responderam às questões do livro e na prova se saíram muito bem. [...] se fosse fazer de novo, faria uma aula passeio na mata e mostraria várias plantas ali existentes [...] (Professora Mari).

Comecei [...] mostrando as partes da planta para eles e falando da importância e função de cada uma delas, mostrando o conceito, explorando o cotidiano deles. Em seguida, fiz perguntas oralmente para eles, a maioria participou dando suas respostas e sugerindo ideias sobre o que poderia ser feito com elas. [...] durante a explicação, costumo escolher um aluno e peço que faça a leitura para os colegas, às vezes em círculo, às vezes não. Depois, faço um questionário para eles responderem com o auxílio do livro didático. Na aula seguinte, para fixar melhor o conteúdo, fiz a brincadeira da pizza de palavras, onde cada fatia da pizza tem o nome de uma parte da planta. Logo após, pedi que fizessem cartazes com as partes da planta para melhor entenderem o conteúdo estudado [...] (Professora Rosa).

Explorei uma ilustração, em seguida perguntei aos alunos se os personagens que apareciam na cena faziam com que eles se lembrassem de alguma história conhecida. [...] proposto para os alunos uma produção de texto sobre a fábula da formiga e da cigarra. A ideia era que cada um contasse a história ou escrevesse-a do seu jeito, da sua maneira, para daí reformular outros pensamentos. Acredito, que através da leitura de texto, o aluno pode ampliar seu conhecimento. 27 alunos participaram falando sobre as impressões deixadas pelas fábulas e os outros 10 falaram coisas que não tinha nada a ver. Já os outros que participaram enriqueceram o conhecimento deles.

Se fosse possível organizaria essa atividade mais lúdica. Trabalharia a fábula da preferência dos alunos e trabalharia a encenação. Eles interpretariam seus papéis e se apresentariam no pátio da escola [...] (Professora Tainá).

A professora Apoena desenvolve sua prática abrindo espaço para os alunos exprimirem seus pontos de vistas por meio de produção de textual, oferecendo atividades alternativas para aqueles que ainda não sabem ler, expressarem-se através de desenhos ou de relatos orais. Apoena, após as produções escritas, abre um espaço para discussão a respeito das lendas, as impressões que eles tiveram, acrescentando informações relacionadas à temática, tendo em vista resgatarem saberes e valores que fazem parte da cultura dos alunos. A postura da professora é a de dar vez e voz aos alunos ao tempo em que constroem saberes em uma atitude investigativa, questionadora e dialógica, explicitando o caráter democratizante da atividade docente.

A forma como a professora conduz sua prática vai ao encontro da percepção de práxis de Kemmis (1987), citado por Liberali (2008) como sendo uma ação recheada de informações, compromissada tanto com o pensamento (teoria formal) quanto com a ação. O fato de a professora incitar uma postura emancipatória nos alunos, implica pressupor, mediante o percurso formativo que nos foi narrado, ter submetido o seu fazer a questionamentos, análises, avaliação de suas ações, confrontando com as teorias as quais foi se apropriando durante o seu percurso formativo e profissional.

Apoena assume o controle de sua própria ação e o gerenciamento de sua prática, através de “[...] autogerenciamento, autorregulação e autorresponsabilidade” (LIBERALLI, 2004, p. 94). A professora assevera que caso fosse necessário reconstruir a atividade, estruturaria um trabalho de pesquisa a ser realizada pelos alunos, reforçando a atitude emancipatória que deve orientar o trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica. A opção por uma atividade de pesquisa pode estar relacionada ao fato de a professora entender que, através da pesquisa, os alunos poderão atingir um nível de conhecimento mais aprofundado, considerando a análise do desempenho obtido pelos alunos na primeira atividade planejada.

Professora Dandara, preparando o estudo de adição e subtração, organizou uma pesquisa em livros e revistas para que os alunos ficassem bem informados sobre o assunto. Assim, pediu que nomeassem as barracas, recortassem figuras de frutas. Dandara confeccionou cédulas e deu exemplo de como seria uma compra em uma feira. Os alunos fizeram atividades no caderno e comentários sobre as frutas. Durante a feira, a professora acompanhou movimento de compra e venda, principal objetivo da atividade. A feira foi a estratégia adotada para consecução dos objetivos. Contudo, a impressão que tivemos foi a de que Dandara poderia ter dado mais ênfase ao processo de trabalho com as operações matemáticas.

De acordo com Zabala (1998), ter clareza dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados no processo de desenvolvimento da sequência é de importante valor tanto para o professor quanto para o aluno, porque colabora para a construção da autonomia do aluno em termos de aprendizagem e dos percursos para busca de conhecimento. Para Dewey (2007, p. 16) agir com um objetivo “[...] é prever uma possibilidade, é ter um plano para realizar tal coisa; é observar os meios que tornam o plano possível de execução e os obstáculos no caminho [...] é dispor de um plano que leve em conta os recursos e as dificuldades”. É necessária uma atenção redobrada à elaboração de objetivos de ensino para que os meios possam viabilizar os fins sem a perda de sentido ou significação e ofereçam possibilidades do sujeito aprendente desenvolver as habilidades apontadas por Zabala.

Ao se reportar quanto ao desenvolvimento de habilidades para o reconhecimento de visões e experiências de outras pessoas, Fernandes (*apud* LIBERALI, 2008, p.76) reconhece que: A capacidade de valorizar a contribuição do outro e desafiar suas posições colabora para a formação crítica e atuante dos alunos. Porém, não é tão somente envolvê-los na atividade com participação secundária, mas uma participação crítica no processo de execução e avaliação da mesma.

Dandara explica que se fosse repetir a atividade levaria os alunos a uma feira de verdade, para que eles conhecessem de perto o funcionamento, realizassem pesquisas de preços, fizessem compras e depois relatassem, produzissem textos e etc. Depois faria uma feira bem parecida com a que conheceram. Utilizaria frutas de verdade e ao final faria uma bela salada de frutas para, em seguida, todos saborearem. A professora analisando a sequência desenvolvida, confronta os resultados alcançados com os objetivos estabelecidos, percebe o que poderia ser melhorado para fortalecimento da aprendizagem e da capacidade de aprender a aprender de forma crítica e deliberativa.

O planejamento da unidade didática para a mostra de poesias foi detalhado em leitura de poemas, interpretação, identificação de rimas e produção de textos. Luciara, antes de organizar a sequência, fez uma sondagem para saber o conhecimento prévio dos alunos, questionando, instigando-os a discutirem a temática. Após a sondagem, fizeram um aprofundamento do conteúdo. A preocupação da professora era a de as atividades contribuíssem para a formação dos alunos através de incentivos à leitura, do respeito mútuo, da participação dialogada, do envolvimento na tomada de decisões e, principalmente, se os objetivos, incentivar o gosto pela leitura através do gênero poema, proporcionar interações e aprimorar os conhecimentos dos alunos acerca do gênero, seriam alcançados. Sobre o trabalho com gêneros textuais, Cafiero (2010) considera que ler é produzir significado. Mediante a compreensão do texto em sua totalidade e com coerência, o leitor consegue refletir sobre o mesmo, produzir críticas, e conhecer a sua funcionalidade cotidiana. Essa compreensão de leitura transforma radicalmente a concepção e a organização do ensino. Se não há precisão do sentido no texto, torna-se necessário colaborar para que os alunos gerem articulações, a fim de que se estabeleçam relações pertinentes à sua compreensão.

Compreendemos que a professora Luciara planejou algumas atividades utilizando meios que permitiram explorar a capacidade de ler atribuindo sentido e compreensão do texto coerentemente, oportunizando reflexões sobre o mesmo. Cafieiro (2010) considera que devam ser estes os procedimentos adotados para o ensino da leitura e escrita a partir de gêneros textuais. Segundo o autor, se estes não estão claros no texto, o professor precisa criar estratégias que viabilizem essa compreensão e é essa perspectiva de ensino que contribui para uma mudança de atitude na forma de organizar o trabalho pedagógico.

Liberali (2008) reconhece que para que o sujeito seja capaz de realizar uma ação crítica, no contexto social em que está inserido, é fundamental que ele tenha capacidade para deliberar e compreender os temas abordados socialmente. Pressupõe domínio desses

conhecimentos veiculados no meio social para que seja capaz de emitir juízo de valor. Construir essa perspectiva de formação requer habilitar os alunos para saber posicionar-se frente às situações do mundo, como explicá-la e justificá-la. Saber argumentar, não se resume a poder de convencimento, mas uma construção dialética do conhecimento junto aos seus pares.

Consideramos bastante adequada a sequência organizada pela professora Luciara para os objetivos a que ela se propôs atingir junto aos alunos. Ela tem consciência de que os resultados foram proveitosos, pois ao fazer uma análise do trabalho com o gênero poesia, afirma que se fosse refazer a sequência não mudaria completamente a metodologia adotada. Afirma, ainda, que apenas daria mais suporte aos alunos, auxiliando-os para o bom desempenho durante as atividades, propiciaria mais atenção àqueles que têm dificuldades de leitura. Outro elemento que poderia ser repensado seria a reprogramação do tempo, o acréscimo no tempo seria de fundamental importância, pois Machado e Correa (2010) asseguram que o planejamento para atividades de ensino de leitura exige um tempo bem maior, principalmente quando as crianças não convivem em contextos onde as práticas de leitura sejam habituais. Essa pouca convivência com o gênero é o que falta aos alunos de Luciara. Conforme os autores argumentam, a professora sente que o tempo e o planejamento de unidades didáticas precisam ser priorizados durante a elaboração do projeto didático.

Para realizar um estudo sobre as plantas, Mari organizou uma aula passeio ao redor da escola, depois reuniu os alunos para conversarem sobre o passeio e, ao final, a professora explorou a diversidade da mangueira. Em outra etapa, realizaram entrevistas sobre reações alérgicas provocadas pelas plantas e, finalmente, observaram as fases de crescimento de uma mangueira. Observamos que a proposta didática para o ensino-aprendizagem das plantas, assim como o objetivo traçado: - incentivar os alunos a identificarem as diferentes plantas representadas em ilustrações apresentadas pela professora – faz-nos acreditar que a professora necessita se fundamentar no que se refere à organização do trabalho pedagógico. Entendemos que a professora ainda se encontra em processo de aprendizagem e construção do que é o ser professor, necessitando, portanto, de orientação e de um maior domínio teórico na organização do trabalho pedagógico. Analisando o objetivo traçado e as estratégias selecionadas, constatamos que o objetivo traçado não focaliza problemas relacionados ao cotidiano dos alunos. Há incoerência na organização lógica do conteúdo, tornando os fins de certa forma abstratos.

O processo de construção do tornar-se professor exige um esforço intensivo. Precisamos investir em nosso desenvolvimento pessoal a fim de assegurar fundamentos que nos permitam abandonar o modelo de professor transmissor de conhecimento. Podemos atingir esse objetivo a partir de um processo de desconstrução e reconstrução que se erige no dia-a-dia, através das vivências pessoais e profissionais. A prática da professora indica que os cursos de formação de professores não asseguram uma formação teórico-prática que permita aos mesmos exercer sua prática, assegurando aos discentes o desenvolvimento da capacidade reflexiva, a partir da reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Dewey (2007) considerava inquietante o caráter reprodutivista do ensino e a pouca valorização dispensada à “atitude mental científica” das crianças e jovens, porque o autor considerava que o espírito inventivo, questionador das crianças e jovens, aproximava-se muito do espírito científico e carecia ser estimulado para que não se esvaísse.

Professora Rosa planejou um estudo com seus alunos sobre a importância, conceito e função das plantas através de exposição oral. Ela elaborou perguntas para os alunos sobre o assunto exposto e ouviu as respostas dadas por eles para seus questionamentos. Em outro momento, a professora solicitou que os alunos façam a leitura do texto e respondam ao questionário elaborado por ela, fazem o jogo da pizza e produzem cartazes. Rosa assume o controle das atividades, comanda o processo e os alunos executam as tarefas que serviram para avaliar o aprendizado.

Rosa não envolveu os alunos no planejamento das atividades a serem desenvolvidas, nem organizou estratégias que favorecessem o exercício crítico. Na verdade, a professora permanece muito presa às práticas hierarquizadas, revestidas de autoritarismo, que proporcionem aos alunos estruturar mentalmente os conhecimentos, elaborando hipóteses, fazendo conclusões. Enfim, ser o agente do seu aprendizado. A prática da professora vai ao encontro do que a teoria Deweyana (2007) considera como utilitarista, sem nenhum significado cultural. Todo esse movimento que caracteriza a prática de Rosa nos permite inferir que a professora, a partir de uma formação continuada de qualidade, elabore novas significações à sua prática cotidiana, edificando um sentido novo à sua prática docente.

A realização de uma prática desse porte impõe ao professor um redimensionamento teórico que não ocorre do dia para a noite. Requer esforço, força de vontade, vigilância, autocontrole e, principalmente, perspicácia a fim de desconstruir valores e atitudes e seguir rumo a reconstrução de um profissional com capacidade refletiva mais aguçada, no sentido de ajudar aos discentes assumirem uma postura crítico-reflexiva.

Durante o desenvolvimento da sequência didática que trabalhou o gênero fábulas, a professora Tainá explorou imagens, a fim de perceber se os alunos faziam relações com as fábulas apresentadas anteriormente. Realizou com os alunos, em outro momento, uma produção textual sobre as fábulas lidas. Tendo em vista exprimirem seu pensamento sobre a fábula da “A formiga e a cigarra”, orientou a reescrita a fim da reelaboração do pensamento. Segundo a professora, uma boa parte dos alunos expressou corretamente suas impressões sobre a temática, outros demonstraram não ter compreendido nada; e uma parcela menor fez contribuições importantes ao estudo do gênero fábula. Essa etapa da atividade pressupõe que a professora orienta sua prática rumo a uma concepção emancipatória oferecendo aos alunos possibilidades de se fazer agente do seu aprendizado com capacidade de tomar decisões e opinar.

As professoras afirmaram que iniciaram a carreira no magistério apenas com a experiência como discente, aprendendo com seus pares e, a docência alfabetizadora com os conhecimentos da formação inicial. As professoras evidenciam em suas falas que não receberam nenhum tipo de formação contínua a priori e, especificamente, voltada para a docência alfabetizadora. As professoras afirmam, ainda, que o ingresso na docência alfabetizadora não foi decisão delas, muito embora algumas sentissem o desejo de se tornarem professoras em sua infância. Quanto ao ingresso no magistério elas afirmam ter sido por falta de opção, pela oportunidade de emprego e por sentirem o desejo de ingressarem na carreira.

As falas das professoras indicam que as elas necessitam, em caráter emergencial, que seja oferecida fundamentação teórica, a fim de que a atuação das alfabetizadoras esteja fundamentada por um corpo teórico evidenciado no seu fazer pedagógico. As formações contínuas devem proporcionar as professoras formação teórica a fim de que, considerando a sua fragilidade teórica no que se refere as práticas de alfabetização e letramento, enfrentem as dificuldades vivenciadas durante o seu fazer docente..

Mediante os desafios que foram se apresentando as professoras, muito embora as suas limitações, enfrentaram aos desafios utilizando estratégias aproveitando-se dos conhecimentos e experiências acumulados durante as formações e o seu fazer pedagógico. Recorrendo a colaboração dos pais, procurando diversificar atividades, consideradas métodos de ensino por algumas professoras, refletindo sobre procedimentos necessários à organização de trabalho pedagógico cotidiano, procurando conhecer bem seus alunos e a realidade em que eles vivem, separando os alunos por nível, tendo em vista identificar melhor as dificuldades dos alunos, praticando a leitura individualizada. (indicador 3 fim do I eixo).

As professoras, à medida que desenvolvem suas práticas, vão construindo a sua teoria alfabetizadora e o seu método de ensino. Elas evidenciam em seus relatos a importância de valorizarem o conhecimento que eles acumulam em seu currículo oculto para que façam relações com a realidade e percebam o significado das aprendizagens. Compreendem que cada uma das tendências educacionais pode têm muito com que contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, portanto, devem ser analisadas e aproveitadas. Demonstram também, uma preocupação com organização do trabalho pedagógico através do planejamento e da diversificação de estratégias didáticas.

No que se refere a fundamentação teórico-metodológica da docência alfabetizadora certificamos que as professoras necessitam de maior aprofundamento teórico, pois mesmo algumas possuindo maior tempo de serviço com a docência alfabetizadora não possuem domínio teórico que satisfaça as exigências da prática e o conhecimento relativo a alfabetização e letramento provenientes das formações oferecidas pelos programas citados por elas e nos cursos de especializações ainda são muito incipientes.

A ausência ou presença da competência técnica é o que marca a carreira das professoras como alfabetizadoras. As experiências desafiadoras as quais tiveram êxito, assim como aquelas em que fracassaram, a ausência de maturidade teórica na área em que estão atuando e, a consciência de que necessitam desse amadurecimento, marcam o fazer das alfabetizadoras.

No Capítulo que se segue fazemos uma reflexão a partir do substrato que contém a essência das respostas fornecidas pelas interlocutoras aos questionamentos que orientaram as Rodas de Conversa.



CAPÍTULO V

**RODA DE CONVERSAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS, uma reflexão sobre o ciclo de
alfabetização**

CAPÍTULO V

RODA DE CONVERSAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, UMA REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

As rodas representaram momentos de trocas entre as alfabetizadoras em que todos puderam falar de suas experiências, conhecimentos, práticas que, somados resultam nas características do saber e do fazer profissional que podem ter sofrido modificações à medida que os professores tenham incorporado conhecimentos socializados durante as rodas. Esses momentos de socializações entre os pares são muito enriquecedores para os participantes, pois “[...] não há como refletir sobre a prática sem antes pensar em como se é, ou como se está sendo, nos sentimentos, nas emoções, nas relações, nos saberes, nos conhecimentos que nos perpassam cotidianamente” (CHAIGAR, 2007, p.78). Em nossa prática, o eu pessoal se mistura ao profissional, como em uma mistura homogênea, um determinando o outro, um construindo o outro, apontando-nos nosso perfil ideológico, materializado em nossa prática, podendo ser emancipatórios ou não.

Paulo Freire (2004) afirma que o que legitima o discurso do professor é o testemunho que ele dá. Através do testemunho, o discurso se objetiva, contribuindo para a construção ou desconstrução do eu pessoal e profissional. Foi considerando essa perspectiva de Freire e trazendo para a nossa prática que procuramos objetivar a teoria que subjaz a prática das professoras legitimando-as através das Rodas de Conversas.

Apresentamos abaixo um substrato contendo a essência das respostas fornecidas pelas interlocutoras aos questionamentos que orientaram as Rodas de Conversa.

QUADRO 11: Definição do lema como alfabetizador

Interlocutoras	Qual o seu lema como alfabetizadora?
Apoena	Vencer os obstáculos que nos impedem de ensinar os alunos a ler e a escrever.
Dandara	Ver o meu aluno aprender a ler e escrever com fluência e entendendo o que leem.
Luciara	É alfabetizar para transformar a vida dos pequenos, incentivando-os a aprender e a buscar novos desafios.
Tainá	Contribuir para com o ensino-aprendizagem da criança na escrita e na linguagem.
Mari	Ensinar meus alunos a ler e a escrever.
Rosa	Ensinar para transformar, visando à aprendizagem da criança tanto na escrita como na leitura.

Fonte: Rodas de Conversas

Todas as professoras têm como lema alfabetizador ensinar a ler e a escrever. Notamos que a maior preocupação delas se refere ao aprender a ler e escrever. Apoena, Luciara e Tainá, em grande parte das narrativas, demonstram de forma explícita querer um aprendizado que vá além do ler e escrever, voltando-se para a compreensão do escrito com a finalidade de utilização destes no dia-a-dia da criança. As demais demonstram não atentarem para a importância do papel social da leitura estando as suas preocupações voltadas para decifrar e escrever os códigos. A esse respeito, Kramer (2006, p. 99) compreende que “alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e escrita. [...] a aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural”. Ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo. Alfabetizar é proporcionar aos alunos a compreensão do mundo que o cerca a partir das leituras e habilitá-los para o uso da leitura nos espaços e situações sociais que eles convivem.

É substancial que as professoras compreendam o que é alfabetizar. Cabe à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pelos investimentos na formação do professor alfabetizador, tendo em vista a mesma ter deixado essa responsabilidade às professoras que demonstram necessitar de fundamentos a fim de melhor exercerem a prática alfabetizadora.

QUADRO 12: Caracterização do alfabetizador no qual se transformou

Interlocutoras	O que influenciou o ser professor que hoje sou?
Apoena	A conquista de um trabalho me fez me aperfeiçoar e gostar do que eu faço.
Dandara	A necessidade de trabalho e a alegria de ver meus alunos aprenderem a ler e fazerem descobertas.
Luciara	Foram os professores excelentes que passaram em minha trajetória escolar.
Tainá	As aulas da minha professora da segunda série, de quem eu sempre me lembro.
Mari	Os desafios enfrentados para me tornar professora.
Rosa	A minha mãe ensinando seus alunos e alguns professores que passaram em minha vida escolar.

Fonte: Rodas de Conversas

Notamos que três das professoras ingressaram na profissão mediante uma oportunidade de trabalho. Por necessidade de se manterem empregadas esforçaram-se e tomaram gosto pela profissão, se satisfazem com o sucesso dos alunos procurando, dentro das suas possibilidades, vencerem os desafios que se apresentaram em sua trajetória profissional e foram construindo as profissionais que hoje são a partir das práticas, formações e trocas de experiências entre os pares.

As outras três professoras constituíram-se nas profissionais que são, a partir de um diferencial; o de terem se encantado por um ou mais professores ou outra pessoa em sua trajetória discente, procurando se espelhar na imagem positiva que essas pessoas representaram em sua vida escolar.

QUADRO 13: Aspectos a serem superados na prática docente

Interlocutoras	Minha prática precisa superar?
Apoena	As dificuldades de formação. Preciso me aperfeiçoar através de leituras e pesquisas.
Dandara	A insegurança e a organizar melhor o meu tempo para a realização de tarefas.
Luciara	Os problemas enfrentados em sala de aula como a indisciplina, o desinteresse.
Tainá	O desinteresse dos alunos e a timidez em repassar novos mecanismos em sala.
Mari	A insegurança e a dificuldade em organizar as atividades.
Rosa	As dificuldades de formação e o desinteresse dos alunos.

Fonte: Rodas de Conversas

Todas as professoras têm como aspectos a serem superados em suas práticas dificuldades remanescentes da necessidade de um maior aprofundamento teórico e de amadurecimento profissional. “À superação dessas dificuldades é preciso, inicialmente, ter consciência sobre em que medida a formação afeta as mudanças na aprendizagem dos alunos” (IMBERNÓN, 2010, p.114). A tomada de consciência do valor substancial da formação à solução das dificuldades enfrentadas em suas práticas exige que o eixo fundamental do currículo de formação do professor seja “[...] o desenvolvimento de instrumentos intelectuais que facilitem a capacidade reflexiva sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

QUADRO 14: Explicação das conquistas como alfabetizador

Interlocutoras	Quais as minhas conquistas como alfabetizadora ?
Apoena	Após tantos anos de trabalho, estar na universidade com profissionais que já eram professores antes de mim.
Dandara	A minha formatura e saber que eu contribuo para que haja o aprendizado dos alunos.
Luciara	Conseguir que um aluno aprenda a ler, ver ele dando os primeiros passos para a leitura e a escrita.
Tainá	Ver a evolução dos alunos. Cada vez que cada um muda de nível para mim é uma conquista.
Mari	Ver meu aluno aprender a ler e a escrever.
Rosa	Os meus alunos aprenderem a ler.

Fonte: Rodas de Conversas

A grande satisfação das professoras é ter atingido o objetivo e desafio; ensinar os alunos a ler e a escrever, o que termina por ser sua grande conquista. Ver o sucesso de seus alunos e, ainda, conseguir fazer um curso de graduação foi gratificante para todas. As professoras traduziram as angústias, dificuldades, a opção pelo magistério, tendo em vista necessidade de ter um trabalho, em compromisso com a educação e, apesar das dificuldades, transformaram esse sucesso em suas maiores conquistas.

QUADRO 15: Caracterização dos processos formativos e (auto) formativos

Interlocutoras	Como fui conquistando a formação e a (auto) formação?
Apoena	Continuando meus estudos quando comecei a ser professora, fazendo o curso Normal Superior e cursando a segunda licenciatura.
Dandara	Com a graduação, com as formações continuadas e com as trocas de experiências com as colegas.
Luciara	Fazendo a especialização em psicopedagogia.
Tainá	Minha formação em Pedagogia e em cada encontro do curso de especialização.
Mari	Com a graduação, o curso de especialização e as capacitações oferecidas na escola.
Rosa	Com a graduação e observando o trabalho dos professores mais antigos.

Fonte: Rodas de Conversas

Todas as professoras resumem a sua formação e (auto) formação ao curso de graduação, especialização, capacitações e a observação da prática de outros professores. Nenhuma delas fez qualquer referência à leitura de livros, participação em congressos ou cursos. Enfim, não sentimos nas professoras, com exceção de Tainá e Luciara, a preocupação ou necessidade em buscar a formação e (auto) formação. Ao que parece há uma conformação com a situação em que se encontram por compreenderem a formação com a noção de terminalidade, não atinando para permanente necessidade de desenvolvimento profissional. Outro grande equívoco com relação à formação deve-se ao fato da mesma “[...] ser vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção” (IMBERNÓN, 2010, p.111).

Neste sentido, compreendemos que a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor, orienta-se no estabelecimento de caminhos que conduzam às melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, assim como no debate envolvendo o próprio grupo profissional (IMBERNÓN, 2010).

QUADRO 16: Definição do perfil profissional

Interlocutoras	Profissionalmente eu me considero?
Apoena	Quase realizada, pois procuro investir no que faço, ser responsável e cumprir com minhas obrigações.
Dandara	Responsável e disposta a realizar o que me é proposto.
Luciara	Uma professora esforçada.
Tainá	Dentro do padrão. Esforçada e dedicada.
Mari	Responsável, que cumpre suas obrigações como professora.
Rosa	Uma profissional que cumpre com suas responsabilidades em sala.

Fonte: Rodas de Conversas

As professoras se consideram responsáveis, dedicadas, esforçadas, não relaxam no cumprimento de suas responsabilidades como profissionais. Apenas a professora Apoena se sente quase realizada, passando a noção de que ainda não está satisfeita e de que precisa ainda de algo para se sentir realizada. As respostas apresentam uma aproximação com a racionalização do trabalho, transparecendo a noção de ensino como algo rígido, fechado. Deixando encoberta a noção de que alfabetizar faz parte de um processo vivo, apaixonante, de descobertas onde elas se reinventam a si próprias e a sua prática.

Analisando as seis questões, pudemos inferir que, independente da opção vocacional para o ingresso na carreira do magistério, as seis professoras assumiram o compromisso profissional e procuram, a partir dos conhecimentos e meios que dispõem concretizar seus propósitos com o ensino da leitura e escrita. O que é fundamental para as professoras, neste momento, são maiores investimentos em formação continuada, via Secretaria Municipal de Educação, considerando que as mesmas já têm despertado, com a pesquisa, para a importância e necessidade da (auto) formação.

No capítulo das considerações finais, a seguir, apresentamos nossas reflexões sobre a pesquisa procurando caracterizar a prática das professoras, refletimos sobre os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes e o nível de reflexão produzido nas práticas das alfabetizadoras e, na sequência, as referências e os apêndices.

**CONSIDERAÇÕES
CONCLUSIVAS**

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Ser utópico não é apenas ser idealista ou pouco prático, mas também efetuar a denúncia e a anúncio [...].

No entanto, conforme uma visão autenticamente utópica, a esperança não quer dizer cruzar os braços e esperar. A espera só é possível quando, cheios de esperança, procuramos alcançar o futuro anunciando que nasce no marco da denúncia por meio da ação reflexiva [...] a esperança utópica é um compromisso cheio de risco.
(Paulo Freire, 1977)

Não poderíamos iniciar nossa conclusão sem citar Paulo Freire, visto que a prática docente se constitui em uma dinamicidade que no instante em que estamos a finalizar este texto, muitas coisas poderão estar revestidas de outros significados e o questionamento inicial, poderá ser o mesmo, ou não. Entretanto, não podemos desanimar diante do desafio de vermos as respostas mudarem antes de chegarmos ao ponto que, para nós, significaria ser o final. Não podemos desanimar. É preciso ter a esperança de que o esforço não foi em vão. E não o foi mesmo, porque se as respostas chegaram antes para alguém, para nós chegaram mais lentas e operaram transformações em nós e naqueles que compartilharam esses momentos conosco. É preciso acreditar que somos capazes de colaborar para a transformação da sociedade, a partir do nosso trabalho como professor e pesquisador. É necessário assumir o compromisso com a esperança utópica.

A responsabilidade está tanto na escritura do texto, como em relatar as impressões, os sentidos, a compreensão do outro. Lançar um olhar sob o outro e captar as entrelinhas das narrativas obedecendo a critérios éticos, de responsabilidade e do que faremos com o que o outro nos quis transmitir e, com compromisso, é tarefa árdua!

Entendemos a alfabetização, conforme já havíamos dito no capítulo segundo, como a atividade docente que se inicia com a compreensão da linguagem simbólica do mundo, bem como da apropriação do sistema da escrita, através das quais as crianças, jovens ou o adulto, serão capazes de realizar leituras compreensivas de textos, códigos, signos, utilizados socialmente em ambientes escolares ou nos diversos espaços sociais, permitindo ao aprendiz o exercício da cidadania plena.

Consideramos oportuno reafirmar a questão problema, tendo em vista que a mesma representa o princípio de tudo. Qual seja: Como ocorre a prática docente no ciclo de

alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. Partindo desse questionamento, procuramos, com as narrativas, adentrar no universo das alfabetizadoras; seguindo, primeiro, pelos caminhos do entendimento de como se tornaram alfabetizadores e, prosseguimos, acompanhando as histórias do ser professor no ciclo de alfabetização, as experiências marcantes materializadas nas páginas dos diários e socializadas nas Rodas de Conversas.

Procurando responder à questão problema, constatamos, com o estudo, que apesar de algumas, dentre as professoras participantes da pesquisa, no exercício da prática docente no ciclo de alfabetização, ainda trabalham a leitura e a escrita em uma perspectiva tradicional, a prática docente da maior parte das professoras está orientada por uma perspectiva de letramento que julgamos ser resultado da formação contínua oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

A análise das narrativas indicam que a prática docente das professoras alfabetizadoras no ciclo de alfabetização, apóia-se nos conhecimentos adquiridos nas formações inicial e contínua e nos conhecimentos experienciais adquiridos durante o fazer docente e, ainda, nas experiências como discentes, nas reflexões com seus pares, professores e coordenadores, com os pais e com os próprios alunos. O trabalho pedagógico é organizado considerando as vivências dos alunos, especificidades, elaborando métodos de acordo com as necessidades dos alunos.

A formação contínua é apontada, no atual momento histórico, como um dos elementos que levam ao desenvolvimento profissional e do ensino como consequência. Entretanto, Zabalza (2004) afirma que é necessário considerar a formação como um processo dinâmico, e em permanente mutação que comporta inúmeras possibilidades de adquirir novos conhecimentos, habilidades, valores, atitudes que vão incidir em desenvolvimento pessoal. Não é possível conceber que a formação seja própria de espaços escolares, nem tampouco que se limite à aquisição de conhecimentos, mas seja resultado de um processo em que os sujeitos se educam e se desenvolvem nas mais variadas situações e espaços sociais.

No que se refere aos caminhos iniciais da docência, notamos que as professoras ingressaram no magistério por interesses e motivos diversos como necessidades financeiras, oportunidades de emprego. Apenas uma parcela menor das professoras alimentou o desejo de exercer o magistério desde a infância. Do mesmo modo, deu-se a opção pela profissão, a falta de opção quanto à escolha da carreira a ser seguida, uma vez que a oferta de cursos de graduação no campus universitário do município era limitada e as condições financeiras não

permitiam que as professoras estudassem fora do município, levaram as professoras a ingressarem no magistério. O mais importante é que, independente das circunstâncias que levaram as professoras a se tornarem alfabetizadoras, nenhuma delas deixou de assumir a docência com responsabilidade.

O ingresso na carreira sempre foi influenciado pelos sistemas de valores dominantes que marcam determinada época, pelas condições de vida e pela trajetória biográfica que, aos poucos, vão influenciando o desenvolvimento profissional do professor e do ensino. Algumas professoras foram influenciadas pelas condições econômicas. Outras, pelo ambiente familiar e pelo ambiente educativo, qualificando essas influências como indicativos que afetam as escolhas e aguçam interesses, do mesmo modo que os valores sociais dominantes.

Apesar das professoras terem cursado Licenciatura em Pedagogia, ingressaram no magistério sem ter experiência com a docência, aprendendo na prática, nas trocas de experiências com seus pares, coordenadores e professores, utilizando-se dos conhecimentos práticos adquiridos em suas experiências como discentes e nos demais espaços sociais em que conviveram. A conduta docente das professoras se aproxima da teoria de Garcia (2009) no sentido de que o desenvolvimento profissional ocorre a partir de um aprendizado constante, através das interações, articulando diversos tipos de aprendizado, nos levando à compreensão de que os professores concluem a formação inicial com competência profissional desejável e, que o aprendizado não é finito, ao contrário, a formação inicial representa o início de um longo processo.

No que se refere à prática docente alfabetizadora, pudemos inferir que duas das professoras iniciaram a carreira se ajustando às determinações da instituição, assumindo como seus, valores, objetivos e limitações, abrindo mão de sua posição política. As professoras com maior tempo de serviço, as mais experientes, desenvolvem suas práticas realizando reflexões sobre o fazer docente trabalhando a alfabetização em uma perspectiva de letramento em que professor e aluno realizam suas tarefas interagindo entre si. Todas as professoras - duas delas em um processo mais lento - após certo tempo de serviço foram deixando de se submeter a valores e objetivos das instituições. Começaram uma perspectiva de participação política, procurando fazer valer suas opiniões e concepções à medida que avançavam em desenvolvimento profissional. Tal postura pode ser atribuída aos resultados das formações contínuas em cursos de especialização em psicopedagogia, nas formações do PNAIC e da participação em outros programas formativos ou especialização. O mais importante é que elas vão avançando em desenvolvimento profissional, mesmo que este desenvolvimento não seja

produto de um processo criteriosamente planejado por todas as professoras ou pelo sistema de ensino do qual fazem parte.

Certificamos que uma parte das professoras considerava método as atividades realizadas em sala de aula. Essa dificuldade em distinguir métodos das atividades realizadas em classe faz com que as professoras usem a palavra método com sentido distorcido e, ao invés de estarem em busca de métodos inovadores, procuravam, na verdade, atividades diversificadas. As outras professoras compreendem que os métodos precisam ser analisados, pois cada um possui fundamentos que podem ser somados às práticas dependendo da situação e do contexto. O método tradicional, por exemplo, não pode ser desprezado, assim como os métodos inovadores precisam ser analisados e não assumidos como mais eficientes e que devam se sobrepor aos outros.

As professoras afirmam que, no exercício da prática docente, fazem uma mesclagem dos métodos assimilados durante a sua carreira, aproveitando o que há de melhor em cada um deles. Ou seja, aquilo que o método pode oferecer à sua prática alfabetizadora, de modo a atender às necessidades de aprendizagem do aluno, contrariando o que tem sido uma prática comum no meio educacional; de que a preocupação dos educadores tem-se voltado para buscar o melhor método ou o mais eficaz levantando-se, assim, uma polêmica em torno dos métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos, que partem da palavra ou das unidades maiores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21), que ao final são algumas das etapas do processo alfabetizador que vão se complementando de acordo com as necessidades docentes dos alfabetizadores.

Muito embora as escolas investigadas possuam um projeto político pedagógico e sejam acompanhadas por uma supervisora, exceto uma, percebemos que cada uma delas realiza sua prática conforme as experiências vividas no exercício da docência. Observamos, também, uma diversificação nos procedimentos empregados em classe, assim como nos critérios adotados para alfabetizar. Além disso, notamos que algumas alterações no modo de organizar e conduzir o trabalho pedagógico são reflexos da participação das professoras em programas alfabetizadores.

As narrativas apontaram, quanto aos fundamentos teóricos que orientam as práticas das professoras, que as mesmas apresentam vestígios da teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Teberosky e Ferreiro (1999), implícitos em suas práticas. Algumas com tendências à Teoria do Desenvolvimento de Piaget e outras na Teoria sócio-histórica de Vigotsky. Acreditamos que a participação em experiências formativas promovidas pela rede municipal

de ensino, governo federal, ou mesmo em cursos de especialização, permitiu dialogar com a teoria dos autores referidos. Também_ porque os programas_ Se Liga, Acelera, Palavra de Criança e PNAIC, apontados nas narrativas, têm por fundamento teóricos como Soares, Kramer, Leite, Garcia e outros mais, que têm a sua base teórica na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Teberosky e Ferreiro (1999).

Muito embora as professoras apresentem uma boa base pedagógica em formação inicial, participem de formações contínuas, cursados especializações, quando fazem seus relatos sobre o saber e o saber fazer, ainda, indicam lacunas em relação às próprias teorias. Se os professores, apesar da formação inicial e contínua, ainda apresentam fragilidade em sua base teórica, essa constatação nos impõe uma reflexão a respeito de como estão sendo formados esses professores e até que ponto essa formação proporciona aos professores o desenvolvimento da autonomia.

Apesar do esforço empreendido pelas professoras em realizarem práticas satisfatórias, elas relatam que sentem dificuldades, pois mesmo se esforçando, os resultados computados ao final do processo deixam a desejar, prejudicando os alunos que poderiam ter educação com um nível de qualidade à altura de suas capacidades. As dificuldades relatadas são reflexos da proletarização do trabalho docente, que têm afetado a competência profissional das mesmas, no sentido de que é prática comum a competência do professor ser ajuizada por burocratas e as pesquisas institucionais atestarem a qualidade da formação dos alunos da escola básica, não observando se os formadores são ou não professores com formação necessária ao exercício de sua prática (BRZEZINSKI, 2002) indicando não haver nenhuma preocupação maior com profissionalismo.

As dificuldades enfrentadas pelas interlocutoras, quanto ao desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita, podem ser resultado do modo como foram alfabetizadas anteriormente. E, ainda, pela ausência de políticas públicas voltadas para a alfabetização, que assegurassem o efetivo direito ao aprendizado da leitura e escrita, propagando, assim, a produção vigente e assegurando a todos a capacidade de produção da escrita (KRAMER, 2006).

Os cursos de formação inicial ainda estão muito distantes dos interesses e das necessidades de alfabetização da maioria da clientela matriculada nesse nível de ensino. Os professores permaneceram por muito tempo recebendo uma formação inicial e contínua não condizente com condições concretas para que os professores se fundamentem e se tornem profissionais capazes de realizar uma análise crítica das práticas, nos múltiplos contextos em

que acontecem as situações de leitura, preparando-os, no sentido de torná-las capazes de promover a alfabetização, leitura e escrita, a partir da perspectiva do letramento.

Considerando os dados da pesquisa percebemos que as professoras concluem a formação inicial com base teórica desejável no que se refere à alfabetização e ao letramento. Entretanto, às professoras foi proporcionada a oportunidade de participarem de programas federais que ofereciam formação em alfabetização e letramento. Mesmo assim as professoras demonstram permanecerem sentindo dificuldades no desenvolvimento de suas práticas alfabetizadoras, o que nos leva a inferir que os programas governamentais não estão sendo eficazes no sentido de atingir o foco do problema. Embora duas das alfabetizadoras tenham participado de dois dos programas voltados para as práticas de alfabetização e letramento, o desempenho das professoras no que se refere a articulação da alfabetização ao letramento, assim como em aprofundamento teórico-metodológico, ainda é bastante insatisfatório.

Vale refletir se o problema diz respeito aos objetivos, metas, metodologia, acompanhamento e avaliação dos programas implantados ou se está relacionado a equipe técnica responsável pela elaboração e implantação desses programas, pois o que se observa é que a quantidade de programas oferecidos é razoável, comparado aos resultados, que se apresentam como desejáveis quando se analisa a qualidade das práticas e as devolutivas relativas a alfabetização, leitura e escrita articuladas a perspectiva do letramento..

O reflexo da proletarização das professoras pode ser sentido na dificuldade que elas têm em organizar o processo didático articulando as características básicas do ensino definidas por Veiga (2009, p.56) como: “[...] primeiro, o ensino exige uma compreensão da realidade; segundo, o ensino constitui-se como um processo que se articula à aprendizagem; e, terceiro, à sua visão como prática social específica que determina o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos.” Ao que pudemos perceber, as professoras têm consciência de que o ensino exige uma compreensão da realidade, no instante em que procuram articulá-lo a um contexto mais amplo da sociedade e que o ensinar constitui-se em um processo que se articula à aprendizagem. As seis professoras têm, ao seu modo e de acordo com suas possibilidades, constituído processos em que a aprendizagem é articulada, considerando que as mesmas têm alcançado êxito nas suas práticas de ensino de alfabetização e leitura.

Os dados denotam que o exercício do magistério, principalmente no ciclo de alfabetização, é o maior desafio para elas e que as dificuldades são enormes e que alfabetizar exige esforço, paciência e habilidade. Mas a satisfação sentida cada vez que uma criança realiza a passagem para um “mundo novo”, o mundo da leitura, o sentimento de dever

cumprido e de realização profissional é o mesmo para todas. É a grande característica do ser alfabetizador.

As Rodas de Conversa e os Diários da Prática permitiram fazer uma relação entre a reflexão crítica e as ações (descrever, informar, confrontar, reconstruir) evidenciando aspectos da prática docente passíveis de serem analisados, tendo em vista os objetivos da investigação.

A partir do descrever foi possível inferir que uma parte das professoras, responsáveis pelo planejamento e o direcionamento do trabalho, organiza unidades ou tarefas, considerando o conhecimento prévio dos alunos em que os alunos interagem, refletem sobre as situações e tomam decisões. Esse comportamento oportuniza aos alunos participarem, também, como sujeitos da aprendizagem, a assumirem a responsabilidade pelas suas tarefas, discutirem e trocarem informações realizando reflexões coletivas, que auxiliam no desenvolvimento intelectual de cada um. O fazer docente, organizado sob essa perspectiva de reflexão, compreendido como prática social e, as escolas, como espaços de interação de saberes, permitem a constatação de que as professoras começam a se distanciar da prática de ações rotineiras passando a organizar o trabalho pedagógico de forma mais refletida e planejada.

Enfim, os relatos das professoras alfabetizadoras denotam que as professoras transitam entre a reflexão técnica e a prática estando ainda bastantes distantes do exercício efetivo de da reflexão crítica. Das seis professoras, três iniciaram um processo de afastamento do pensar reprodutor para o reflexivo, pois em seus relatos as professoras, em várias situações, desenvolveram suas atividades com autonomia deixando transparecer a preocupação com as implicações éticas de suas práticas. As professoras ao descreverem suas práticas mostram que estão tendo uma autopercepção das mesmas, no instante em que em algumas situações apontam, por exemplo, como refariam algumas atividades indicando resultados de uma análise em vista da qualidade das práticas e do atendimento das necessidades de aprendizagens dos alunos.

Em várias situações as professoras oportunizaram aos alunos o exercício da tomada de decisões frente as situações que se apresentam a sua realidade.. Oportunizaram, ainda, fazer aprimoramentos de capacidades argumentativas, assim como a construção dialética do conhecimento juntamente com seus pares.

As outras três professoras demonstram se encontrarem, ainda, bastante arraigadas ao que Van Manen (2008) citado por Liberali (2008, p. 16) atribui como característico da reflexão técnica, ou seja, preocupação com a “[...] eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria para a previsão e controle dos eventos que se

propuseram”. E, com a reflexão prática em que visando ao “[...] exame aberto dos objetivos e suposições e o conhecimento que facilita o entendimento dos problemas da ação” (p. 16), em detrimento de práticas que conduzam os alunos a confrontarem teoria e prática e a emancipação pela oportunidade de realizar suas próprias escolhas.

As outras três professoras têm as suas práticas orientadas a partir de ações rotineiras, não considerando a reflexão sobre a prática diária, as necessidades de aprendizagem, a realidade dos alunos e o meio social em que estão inseridos. Essas professoras, ainda, organizam atividades em que são estabelecidas relações hierárquicas, características da educação bancária teorizada por Paulo Freire. Das três, somente uma delas se mantém um passo à frente em relação às outras duas, visto que a organização do trabalho pedagógico realizada por ela é mais interativa do que o das outras.

Para Dewey (2007), a educação, principalmente a contemporânea, precisa definir objetivos, partindo do contexto concreto dos docentes e discentes, e considerar as necessidades processuais intrínsecas ao ensino-aprendizagem, com vistas a caminharem rumo a democratização da educação. Para tanto, é necessário que se permita aos educandos maior liberdade de pensamento na ação e capacidade de construir pensamento crítico.

O exercício da docência, assim como as práticas sociais em geral, precisam ser movidas pelo sentimento de dever cumprido, pelo respeito mútuo e pelo respeito ao trabalho que desempenhamos. A escola não tem como proporcionar educação moral, no instante em que rompe com a relação entre a abordagem do conhecimento científico, valores sociais e função socializadora.

As professoras vivem um período de transição que, em algumas situações, talvez por serem mais habilitadas teórico-metodologicamente ou por gozarem de um melhor acompanhamento e mesmo, por influência do contexto, as professoras desenvolvem atividades em que a perspectiva da reflexão é mais presente; e, em outras, as ações parecem mais rotineiras. No entanto, uma parcela menor das professoras ainda realiza a sua prática executando tarefas definidas por outrem.

Apenas uma parte das professoras apresenta durante o seu fazer pedagógico traços marcantes dos fundamentos teórico-metodológicos obtidos nas formações e que se refletem na organização pedagógica do trabalho destas professoras, transparecendo a teoria da qual foram se apropriando. A diferença entre as práticas das professoras dá-se pela maior experiência que umas têm em relação a outras.

A professora com maior tempo de serviço, portanto, a mais experiente, conduz-nos à opinião de que os conhecimentos formativos adquiridos nos programas que têm participado durante a sua trajetória profissional, assim como as trocas entre seus pares e na graduação em Pedagogia, foram fundamentais para que ela, perspicazmente, pudesse absorver os fundamentos teórico-metodológicos e inseri-los coerentemente em suas práticas, proporcionando à professora segurança e desenvoltura na organização e desenvolvimento do fazer pedagógico.

As três professoras que ainda desenvolvem a sua prática a partir de ações rotineiras, em seus primeiros relatos denotam ausência de consistência teórica resultante de uma precária formação inicial. As professoras se referem a teóricos, entretanto, não dominam a teoria a que se referem, distorcendo informações. Percebemos que a participação nas formações contínuas colaborou para que elas iniciassem um processo de aprendizado que as instrumentaram na elaboração do fazer pedagógico. Mas, devido às lacunas teóricas ainda não é possível organizar planejamentos que esteja no nível das necessidades de aprendizagens dos educandos. Essas transformações que se projetam, lentamente, provocam oscilações no fazer docente das alfabetizadoras que, em algumas situações, esse fazer apresenta um nível de articulação teórico-prático mais elaborado do que em outras situações.

As professoras necessitam de maior conhecimento teórico-alfabetizador que as ajude a desenvolver práticas mais satisfatórias, em nível de análise mais elaborado, para que possam iniciar processos de reflexão sobre o fazer docente e organizar esse fazer, a partir de planejamentos que estejam relacionadas aos princípios do aprender a aprender, aprender fazendo, pensando, agindo de acordo com o pensamento de Dewey e (re)elaborado por Zeichner, Liberali e muitos outros. Para tanto, torna-se necessário que as professoras estejam abertas a essa transformação.

Entendemos ser de grande relevância destacar os principais aspectos mencionados nas narrativas referentes ao tema em estudo, a prática docente no ciclo de alfabetização, tendo em vista a perspectiva analítica do estudo:

- A docência proporciona um aprendizado através da (inter) formação com nossos pares, observando, imitando, com as experiências formativas, com a (auto)formação lendo, assistindo a programas, aprendendo a fazer fazendo, melhor, alfabetizar alfabetizando;

- À medida que os docentes travam relações com a profissão vão produzindo saberes e construindo a sua identidade profissional a partir do desenvolvimento pessoal e profissional;
- A carreira do magistério se caracteriza como uma das profissões que agrega profissionais que entraram para a carreira pela falta de opção no mercado de trabalho e a facilidade de ingresso, tendo em vista não ser tão criteriosa no aspecto formativo, critérios para seleção e, principalmente, pela interferência político-partidária;
- A necessidade de envolver a família no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, assumindo o compromisso do acompanhamento desse processo;
- Alfabetizar exige esforço, paciência, habilidades, estudo e precisa resultar de um processo lento;
- Utilização de métodos inovadores precisa ser criteriosa, não há o método ideal, todos são válidos, basta que se adequem às necessidades de aprendizagem dos educandos. Do mesmo modo, as práticas consideradas tradicionais têm o seu valor e precisam ser analisadas e aproveitadas na medida do possível;
- Aprende-se por meio da formação inicial e contínua, pela participação em programas, através da troca de experiências, metodologias de ensino. A articulação do saber experiencial e conhecimentos resultantes da produção científica repercutem na resignificação das práticas;
- A formação contínua pode ser espaço de discussão e elaboração teórica, fonte de respostas aos questionamentos e inquietações da prática;
- A prática é marcada por relações autoritárias e hierárquicas;
- A aprendizagem como resultado de um processo integrador em que os pares interagem, socializam conhecimentos e experiências, participam, tomam decisões, refletem e assumem as rédeas do seu aprendizado;
- É preciso superar a falta de habilidade em articular os aspectos teórico-metodológico em vista da resignificação das práticas, tendo em vista os pressupostos subjacentes ao fazer pedagógico;
- O planejamento viabiliza a organização do trabalho pedagógico habilitando as docentes para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita.

Acreditamos que a educação não tem o poder de solucionar os problemas que acometem a sociedade, mas pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, capacitando-os para o exercício da cidadania plena. A educação nos anos iniciais merece, portanto,

profissionais com formação específica em alfabetização na perspectiva do letramento para que sejam capazes de em sua prática associar o ensino à formação moral e crítica.

A realização do estudo foi uma oportunidade ímpar para todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a sua concretização. Adentrando no universo da alfabetização e do letramento, percebemos que as singularidades das práticas de cada uma das professoras vão se tornando regularidades, terminando por dimensionar um corpo teórico que se traduz no saber docente das professoras alfabetizadoras.

Os processos educativos não são finitos, ao contrário, estão em constante transformação, porque acompanham o movimento político, econômico e social da sociedade. Diremos, então, que encerramos essa etapa do estudo por acreditamos ter encontrado respostas à questão problema e aos objetivos. No entanto, novas abordagens poderão ser levantadas à problemática em estudo e, como tudo é dinâmico, certamente, novos questionamentos tendem a se originar.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; Scheiber, Leda. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, ano XX, n. 68, p.7-343, 1999.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº77, p. 53-61, maio 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GENAN-DSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAGÃO, R. M. R. de. Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento. **Revista Ciência e Ideologia**. São Paulo: 1993.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas I: **magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, *et al.* Lisboa: Porto, 1994. Tradução:

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida Maciel; COSSON, Rildo (Orgs). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério Educação. Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta T. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

Brasil, **Secretaria de Educação Básica** Diretoria de apoio a gestão educacional Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000; e _____. Educação e letramento. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP:Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000; e _____. Educação e letramento. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, Diretrizes e bases da educação nacional, de 20/12/1996. Brasília, Editora do Brasil, 1996.

BRASIL.

_____. Parecer CNE/CP 09, Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 08/05/2001. Brasília, Diário Oficial da União, 2001a.

_____. Parecer CNE/CP 27, Dá nova redação ao item3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09 de 2001, de 02/10/2001. Brasília, Diário Oficial da União, 2001b.

_____. Resolução CNE/CP 01, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18/02/2002. Brasília, Diário Oficial da União, 2002a.

BRITO, A. E. Formar professores: Rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J.A. (Org). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

BRITO, Antonia Edna. **Formação do docente alfabetizador: revelando exigências e desafios**. 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de; LIMA, M. da G. S. B. (Orgs.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, Ed. Plano, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.) **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.19). Disponível em <http://portal.MEC.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos In: SILVA, E. T. da. (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

_____. L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2000.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: REALI, A. M. de M. R; MIZUCAMI, M. Da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

GOULART, Cecília; KRAMER, Sônia. Alfabetização, leitura, escrita: 25 anos da ANPEd e 100 anos de Drumond. **25ª Reunião Anual ANPEd**, 2002. Revista brasileira de Educação;

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHEVALLARD, Yves. (2005). **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular – Língua Portuguesa. In: Brasil, **Secretaria de Educação Básica Diretoria de apoio a gestão educacional** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02. unidade 02/ Ministério da educação. Secretaria da educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB. 2012.

CORCINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: Ensino fundamental de nove anos. **Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas Pedagógicas na pesquisa e no ensino revista da Faculdade de Educação – USP, v. 23, n. 1-2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, Andréia Tereza Brito; CAVALCANTE, Tíssia Cássia Ferro. O lúdico na sala de aula. In: Brasil, **Secretaria de Educação Básica Diretoria de apoio a gestão educacional** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02. unidade 04/ Ministério da educação. Secretaria da educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB. 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERRAROTTI, F. *Histoire et histoire de Vie*. Paris: Librairie des Méridiens, 1983.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e a ação docente**. Porto, PT: Porto Editora, 20

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Nova Didática, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança alternativa**. Porto, PT: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia, LEAL, Telma Ferraz. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade. In: Brasil, **Secretaria de Educação Básica Diretoria de apoio a gestão educacional** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: unidade 02/ Ministério da educação. Secretaria da educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB. 2012.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia, SILVA, Leila Cristina Borges; TEMPESTA, Maria Cristina da Silva; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **A organização do tempo pedagógico e p planejamento do ensino**. Brasília: MEC, Secretaria da educação Básica. Secretaria da educação à Distância. Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maira Tomayno de Melo; SILVA, Luciana Prazeres da. O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendiza da escrita In: **Alfabetização e letramento na sala de aula**. CASTANHEIRA Maria LÚCIA; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONÇALVES, M. C. **Concepções de professores e o ensino de probabilidade na escola básica**. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. 2004.

GROSSI, Esther Pilar. **Didática do nível pré-silábico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. **Com a pré escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **ALFABETIZAÇÃO Leitura e escrita: formação de professores em curso**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3 ed., Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte; Autêntica, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro de (Orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.p. 71-85.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina M. Afetividade e ensino. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org.) **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole [et al]: Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado PUC/SP, 1999.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté - SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: imagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferreira; MESQUITA, Rui. Sequência didática: do macro ao micro da ação didática. In: Brasil, **Secretaria de Educação Básica Diretoria de apoio a gestão educacional** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: unidade 06/ Ministério da educação. Secretaria da educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB. 2012.

LINCOLN, Y.S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, Sage Publ., 1985.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis) curso** – LemD. Tubarão, v. 6, n.3, p. 547 – 573, set/dez.2006.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-33.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

MOOL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 8. ed. Porto Alegre. Mediação, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emílio-Rogers, MOTTA, Raúl. **Educar na era planetária**: O pensamento como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo Cortez, 2003.

- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP. 1998.
- MIZUKAMI, Maria da Graça M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1981.
- NOVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NERY, Alfredina. Modalidade organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidades. In: Ensino Fundamental de nove anos: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.
- NEVES, Késia Caroline Ramires; BARROS, Rui Marcos de Oliveira. Diferentes olhares acerca da transposição didática. **Investigações em Ensino de Ciências** – v.16, nº1., p. 103-115, 2011.
- NORENBERG, Marta, PACHECO, Suzana Moreira. Sobre um ambiente alfabetizador. In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa (ONGs.); TRAVERSINI, Clarice Sales et. al. **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida Rodrigues. **Letramento literário na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**, Beverly Hills, Sage Publ., 1986.
- PEREIRA, Lemus Sepúlveda; MARTINS, Inácio de Oliveira. A identidade e a crise profissional docente. In: BRZEZINSKI, Íria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.
- PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Vozes, palavras, textos: as narrativas autobiográficas na formação de professoras-alfabetizadoras. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2002.
- PIMENTA, S. G. 2011 (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999.

RIGAL, Luis. A Escola Crítico Democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÒN, F. **A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: 2000. pp. 171-192.

RIOS, Teresinha Azeredo. **Compreender e ensinar**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. O ser intelectual na Era da Globalização: o professor como intelectual na sociedade contemporânea In: Encontro nacional de didática e prática de ensino – ENDIPE (conferência de Abertura), 2. Águas de Lindóia, SP. **ANAIS**. v.1 (Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula), 1998.

SILVA, Ceris s. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: **Alfabetização e letramento na sala de aula**. CASTANHEIRA Maria LÚCIA; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Ana Cláudia Pessoa da Silva; FIGUEIREDO, Severino Ramos Correia de. Pontos de partida para o planejamento de projetos e sequências didáticas. In: Brasil, **Secretaria de Educação Básica Diretoria de apoio a gestão educacional** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: unidade 06/ Ministério da educação. Secretaria da educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB. 2012.

SILVA, José Nunes da; LIMA, Leila Britto de Amorim. Heterogeneidade e direitos da aprendizagem na alfabetização: a valorização das singularidades identitárias dos povos do campo. In: Brasil, **Secretaria de Educação Básica Diretoria de apoio a gestão educacional** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: unidade 07/ Ministério da educação. Secretaria da educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB. 2012.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil: memória e esquecimento**. Campinas, mimeo., 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação curvatura da vara onze teses sobre educação política**. 40. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: Um mundo design para o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED**, 2003, Caxambu: 2003, p. 1-18. Horizonte, SEE/MG Centro de Referência do Professor, n. 12, p.6-11. 2004.

SOARES, M Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**, reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.

SOUSA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. 2 ed. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009.

TANURI, L. M. Historia da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, maio/jun

SOARES, M. Alfabetização e letramento. **Cadernos do Professor**, Belo /jul/ago 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena Mendonça (Orgs.) **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aventuras de formar professores**. Campinas (SP): Papirus, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. 6. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____,Cecília, **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

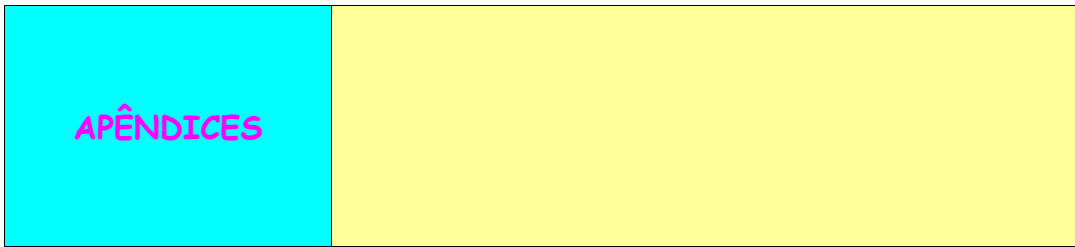
VYGOTSKY,L. S. **Pensamento e linguagem**. 61^a reimpressão. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo:Martins Fontes, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZABALZA, M. A. A Universidade: cenário específico e especializado de formação. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19- 66.

ZACCUR, Edwiges, Consciência fonológica: um retorno ao velho método? In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs) **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 278-305.





APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Prática Docente no Ciclo de Alfabetização.

Pesquisador responsável: Bárbara Maria Macedo Mendes.

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: (86) 9987- 1811

Local da coleta de dados:

Escola Municipal Elvira de Castro Coelho

Escola Municipal Léa Puget Eulálio

Escola Municipal Sinhazinha Correia

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de uma abordagem qualitativa, focalizando as narrativas biográficas e pessoais dos pesquisados, os instrumentos são: diários da prática docente e as rodas de conversas junto aos professores da rede municipal de Barras, selecionados para a pesquisa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma autônoma e será mantida sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade da Sra. Bárbara Maria Macêdo Mendes. Após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____, _____ de 2012.

Bárbara Maria Macêdo Mendes
CPF nº _____
Pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG
_____, CPF _____, abaixo assinado, professor da rede pública municipal de Barras – PI, atuando no ciclo de alfabetização, concordo em participar da pesquisa intitulada: **Prática Docente no Ciclo de Alfabetização**, conforme esclarecimentos da mestrandia Liliana Monteiro Carcará, ficando claro quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem nenhuma penalidade.

Barras, 31 de julho de 2013

Professor voluntário da pesquisa

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a interlocutor/a para participar da mesma.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Carta Convite



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Prezada Professora,

Barras, 31/07/2013

Estamos desenvolvendo uma pesquisa em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da professora doutora Bárbara Maria Macedo Mendes, cuja temática é a **Prática Docente no Ciclo de Alfabetização**, que tem como objetivo geral investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva.

Nessa perspectiva, realizaremos uma pesquisa qualitativa narrativa, que tem como objetivos específicos caracterizar a prática docente no ciclo de alfabetização, identificar os fundamentos teórico-metodológicos da prática docente no ciclo de alfabetização e descrever os níveis de reflexão produzidos na prática docente no ciclo de alfabetização.

Contamos com a sua adesão voluntária à formação do grupo, considerando a importância do estudo que realizaremos. Assim, solicitamos seu apoio para o desenvolvimento da pesquisa, na escritura do diário da prática e na participação nas rodas de conversa.

Agradecemos antecipadamente, solicitando que você assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e colocamo-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Liliana Monteiro Carcará
lilianacarcara@yahoo.com.br
(86) 9495-4320

APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Bárbara Maria Macêdo Mendes– Profa. Dra. orientadora e a Mestranda, Liliana Monteiro Carcará pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:

- 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 **Bárbara Maria Macêdo Mendes** 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 2012

Bárbara Maria Macêdo Mendes

Liliana Monteiro Carcará

CPF nº-
Pesquisadora

CPF nº- 64075174349
Mestranda



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIÁRIO DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

O Diário da prática docente alfabetizadora constitui-se em uma técnica de produção de dados em que os sujeitos “refletem sobre o passado e o presente, avaliando as próprias ações” (ZABALZA, 2004, p.13). A escrita do diário da prática, objetiva reunir dados acerca da prática docente alfabetizadora e, a partir das narrativas produzidas nos diários, subsidiar a elaboração de nossa dissertação de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Piauí-UFPI, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Bárbara Maria Macêdo Mendes

BARRAS – PI
JULHO/2013

DIÁRIOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

Os Diários da prática docente alfabetizadora constituem-se em uma técnica de produção de dados em que serão registradas narrativas resultantes de reflexões relativas ao entrelaçamento entre as experiências pessoais e profissionais dos professores alfabetizadores à luz do referencial teórico que orienta a pesquisa.

Os diários, como instrumentos de produção de dados, permitem a partir do exercício reflexivo, estabelecer um diálogo interior em que os sujeitos, refletem sobre si e sobre suas expectativas, experiências, emoções, angústias, projetos desenvolvidos, mediando processos reconstitutivos das trajetórias pessoais e profissionais, tornando compreensível as causas e as consequências de suas ações para, a partir de um processo de ação-reflexão-ação, materializar na palavra escrita as reflexões sobre a prática docente alfabetizadora.

A utilização de diários como técnica de produção de dados em trabalhos de pesquisas oportuniza aos partícipes do estudo, narrarem o desenvolvimento de suas práticas no espaço da sala de aula permitindo, à medida que narram, submeter esse saber e esse fazer a uma análise crítico-reflexiva, possibilitando uma tomada de consciência em relação a aspectos e situações inerentes à sua prática docente cotidiana, reafirmando a compreensão dos diários como “documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em aula” (ZABALZA, 2004, p.13).

Para Warschauer (1993), a prática do registro insere-se na compreensão de que a formação não está restrita aos cursos de formação, mas se intensifica durante a prática docente mediante a reflexão sobre as referidas práticas. Ao registrar a experiência de sua prática o professor reconstrói conhecimentos, pois o retrato das vivências permite condições especiais para o ato de refletir. Os registros nos diários representam, portanto, uma oportunidade de formação e (auto) formação, porque à medida que o sujeito vai refletindo sobre suas experiências, faz conclusões, pesquisa, debate, compara suas experiências com as dos outros, fazendo surgir um novo sujeito: mais experiente, maduro, seguro de seus conhecimentos, construtor de saberes condizentes com sua realidade de trabalho e, conseqüentemente, que pensa a ressignificação de sua ação docente.

Alain Bercovitz (1979, apud Warschauer, 2001, p. 180) acentua que toda aprendizagem passa por uma prática e pela possibilidade de falar dela. Para aprender é preciso fazer, e não somente dizer, é preciso manipular as coisas, a matéria, os instrumentos e as

palavras. Nesse sentido os diários da prática docente, propiciarão ao narrador uma reflexão sobre o seu pensar e agir profissional, como professor alfabetizador, favorecerá o reorientar de atitudes, habilidades e competência profissional.

Optamos por utilizar os diários da prática docente como instrumento de produção de dados, pois a utilização dos diários contribuirá para que as professoras narrem o seu fazer pedagógico, de modo a vincular ação e reflexão.

A TESSITURA DO DIÁRIO: COMO CONSTRUI-LO

As narrativas deverão ser registradas no diário durante um período de agosto a dezembro. As professoras farão seus registros, sempre que possível, pelo menos duas ou três vezes por semana, procurando variar os dias de escritura, de uma semana para outra. Caso prefiram, poderão fazer anotações diárias. Nos registros dos diários vocês deverão resgatar as vivências, experiências marcantes que propiciaram a constituição do processo alfabetizador, evidenciando as contribuições da prática docente para o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, a escrita do diário da prática docente alfabetizadora será uma oportunidade dos professores alfabetizadores revisitarem suas práticas, seus saberes e fazeres, de forma crítico-reflexiva.

Para a tessitura do diário da prática docente alfabetizadora, oferecemos um roteiro norteador para a redação do mesmo. Vejamos:

I - O ESTUDO DO TEMA:

1.1 – O alfabetizador que Sou:

- a) Como se tornou alfabetizadora.
- b) Nome, codinome e local de trabalho.
- c) Experiências vividas na profissão como alfabetizadora.
- d) Relatos sobre a formação inicial e continuada.

III - Prática Docente Na Alfabetização:

- a) Características da prática docente no trabalho com a alfabetização.
- b) Descreva os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a sua prática.
- c) Como você desenvolve a reflexão sobre a sua prática.
- d) Desafios e descobertas na prática da alfabetização.
- e) Experiências marcantes vivenciadas no processo de alfabetização.
- f) Histórias do ser professor no ciclo de alfabetização.

Obs: Os itens orientadores da escritura do diário da prática docente não representam o rigor da escrita. Vocês, professoras alfabetizadoras, têm liberdade para se manifestarem, com criatividade, a descrição sobre os temas propostos.

Colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da tessitura do diário.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

As rodas intituladas como Roda de Conversas de Professores Alfabetizadores, uma reflexão sobre o ciclo de alfabetização, são momentos de encontros coletivos para promoção de estudos e reflexões sobre a prática docente de professores alfabetizadores. Esperamos com a execução das rodas de conversa dialogar com os professores sobre as características e a complexidade da prática docente, principalmente no ciclo de alfabetização.

Pretendemos com as rodas de conversa, em nossa pesquisa, propiciar um maior entrelaçamento entre as experiências das interlocutoras e o referencial teórico que dá sustentação ao trabalho desenvolvido na alfabetização, de modo a aumentar a interação e criar, (...) “significados comuns desses momentos de diálogos aos participantes” (WARSCHUAER, 1993, p.46-47).

A investigação contará com três rodas, compostas de um conjunto de etapas e atividades, distribuídas entre as interlocutoras e a pesquisadora. A proposta configura-se com a articulação e a sistematização de ideias, exposição do conteúdo para estimular e facilitar o debate. As rodas acontecerão em uma sala de aula cedida pela direção da Escola Municipal “Sinhazinha Correia”, situada à Avenida Dirceu Arcoverde s/n, bairro Santinho, em horário e data a ser definida com as professoras participantes. Caberá a pesquisadora, coordenar a roda, promover a interação entre as interlocutoras viabilizando um momento de diálogo e reflexão.

Será registrado, após cada uma das rodas, um relatório analítico-reflexivo contendo uma síntese das impressões, angústias, expectativas, conclusões etc., deixadas durante o desenvolvimento das atividades nas rodas de conversa.

1ª RODA DE CONVERSA

Na primeira roda de conversa, objetivamos promover a integração entre as interlocutoras e discutir sobre o tipo de pesquisa que será desenvolvida, as técnicas de produção de dados e os papéis a serem desempenhados por cada membro no grupo participante do estudo. Inicialmente, explicaremos a proposta de trabalho com as narrativas, explanando o que é a pesquisa narrativa e o referencial teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa, os objetivos e as etapas de trabalho das rodas conversa, assim como a importância dos interlocutores para o êxito da investigação.

No segundo momento, realizaremos com os participantes da pesquisa a dinâmica “auto-retrato” desenhado, com a finalidade de descontrair e conhecer o grupo. Logo após, faremos a apresentação da pesquisa e os esclarecimentos necessários para que todos compreendam como será desenvolvida a investigação da prática docente no ciclo de alfabetização.

Por fim, realizaremos uma leitura compartilhada do texto Diários da prática docente no ciclo de alfabetização, tendo em vista fundamentar as interlocutoras a respeito da produção do diário como técnica de pesquisa. Em seguida, discutiremos o roteiro de questões que servirão como orientação à escritura do diário e procederemos à entrega do material que compõem o kit do diário da prática docente.

Apresentaremos, a seguir, o quadro síntese da primeira roda de conversa, delineando a sequência das ações a serem desenvolvidas durante a roda.

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS
01/08/13	Apresentar e conhecer o grupo.	Realização da dinâmica “Auto retrato desenhado”.	As interlocutoras se apresentaram e expuseram algumas de suas características pessoais e profissionais.
	Discutir sobre a pesquisa qualitativa narrativa, as técnicas de produção de dados e o papel a ser desempenhado por cada membro no grupo	Explanção dialogada sobre a pesquisa.	As professoras compreenderam o que é a pesquisa narrativa, como os dados seriam produzidos e o papel a ser desempenhado por elas.
	Analisar os instrumentos e Técnicas de produção de dados	Apresentação de slides explicando as técnicas de produção de dados.	As professoras compreenderam a funcionalidade das técnicas de produção.
	Orientar sobre a tessitura do diário da prática.	Leitura compartilhada do texto Diário da prática docente no ciclo de alfabetização.	Compreenderam o que é o diário como instrumento de produção de dados e como proceder a escritura do diário da prática.
	Descrever as etapas do trabalho com as interlocutoras para a produção dos Dados.	Comentar as questões que orientarão a escritura do diário.	Compreenderam as etapas a serem cumpridas na produção dos dados.

Ao serem concluídas todas as etapas da primeira roda e tendo os participantes compreendidos as finalidades da pesquisa, o seu papel e a sua importância para a realização

da investigação, as interlocutoras darão prosseguimento as atividades de escritura do diário de acordo com o espaço-tempo determinado pela pesquisadora.

2ª RODA DE CONVERSA

A segunda roda de conversa terá como finalidade ressaltar a importância da memória para a escrita das narrativas. Inicialmente faremos a apresentação do slide com a mensagem “Morre lentamente” de Pablo Neruda, a fim de suscitar uma reflexão acerca da importância de sairmos da rotina diária de trabalho e participarmos de processos que possibilitem a (auto) formação, assim como de mantermo-nos abertos as novas possibilidades. Logo após, assistiremos ao vídeo “*Memórias da Emília*”, parte I, de Monteiro Lobato, objetivando proporcionar uma discussão acerca da memória enfatizando a essencialidade da mesma para o processo de produção de dados e a importância de narrarmos com riqueza de detalhes, para que as narrativas atinjam um nível de substancialidade e consistência. Pretendendo, portanto, que os interlocutores compreendam que as memórias narradas apresentam-se como [...] versões de suas trajetórias de leituras, como possibilidade de interpretação do passado e um trabalho paciente de reconstituição de imagens e vivências passadas e contemporâneas (GUEDES-PINTO, SILVA, GOMES, 2008. 68). Em seguida, executaremos a música “Caçador de Mim” de Milton Nascimento, a fim de propiciar um clima nostálgico que viabilize a rememoração.

Por fim, realizaremos a dinâmica “Como me tornei o que sou”, tendo em vista externar conhecimentos a respeito dos interlocutores, vivências, emoções, fazendo emergir informações das mais variadas. A Dinâmica consiste na preparação de um brasão em que as interlocutoras vão montar respondendo aos seguintes questionamentos: Meu lema como alfabetizador, O que influenciou o ser professor que hoje sou; A minha prática precisa superar...; as maiores conquistas como alfabetizador foi...; formação e a (auto) formação eu conquistei e conquisto.... Profissionalmente eu me considero....

Observe, a seguir, o quadro síntese da segunda roda de conversa, onde está delineada a sequência das ações a serem desenvolvidas.

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS
13/10/13	Refletir sobre a importância da participação em processos (auto) formativos e de abrir-se as novas possibilidades.	Assistir a mensagem "Morre lentamente" de Pablo Neruda.	Concordaram em se abrir a novas possibilidades, pois pode significar novas aprendizagens.
	Ressaltar a importância da memória para a escrita das narrativas.	Explanação dialogada sobre memórias e sua importância à escrita de narrativas.	Despertaram para o valor da memória nos processos de rememoração.
	Enfatizar a essencialidade da memória para o processo de produção de dados.	Exibição do vídeo Memórias da Emília, parte I, de Monteiro Lobato.	Compreenderam que a memória tem papel fundamental à produção de dados através das narrativas.
	Viabilizar um clima nostálgico, propício à rememoração	Executar a música "Caçador de mim" de Milton Nascimento.	Deixaram-se envolver pelo clima nostálgico proporcionado pela música e socializaram suas experiências.
	Promover a rememoração de trajetórias formativas e pessoais.	Realizar a dinâmica "Como me tornei o que sou."	Expressaram-se com riquezas de detalhes a respeito dos processos através dos quais se tornaram professor.

Ao final da segunda rodas as interlocutoras deverão estar em um nível mais avançado de capacidade (auto) reflexiva e, conseqüentemente, com maior capacidade de expressar sua subjetividade e transpor para o diário, informações preciosas para a construção do relatório da pesquisa.

3ª RODA DE CONVERSA

A terceira roda de conversa tomará como direcionamento os seguintes objetivos: levantar informações sobre as práticas alfabetizadoras, a fim de evidenciar fundamentos teórico-metodológicos implícitos nas práticas, bem como identificar o nível de reflexividade produzido nas práticas. No momento inicial executaremos a música "Infinito particular" de Mariza Monte, tendo em vista envolver as interlocutoras em um clima nostálgico a fim de fazer emergirem lembranças das trajetórias de vida e formativas. Após a execução da música, pedimos que as interlocutoras relatassem algumas histórias que marcaram o fazer docente nas classes de alfabetização, para que pudessem evidenciar fundamentos teórico-metodológicos implícitos nas práticas. Após esgotarem-se os relatos, fizemos uma explanação dialogada sobre o texto "Formação crítica de educadores: questões fundamentais." De Fernanda Liberali (2008), com vistas a compreender a reflexão na perspectiva crítica e articulando-a à ação

docente. Em seguida solicitamos às interlocutoras que relacionassem situações da prática diária com as quatro ações da reflexão crítica, de modo a identificarmos o nível de reflexividade produzido nas práticas.

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS ESPERADOS
03/01/14	Estabelecer um clima propício a rememoração.	Executar a música “Infinito particular” Mariza Monte.	Deixaram-se envolver pelo clima nostálgico proporcionado pela música.
	Levantar informações sobre as práticas alfabetizadoras, a fim de evidenciar fundamentos teórico-metodológicos implícitos.	Relato de experiências das interlocutoras, relativas a prática docente nas classes de alfabetização.	Expressaram-se com riquezas de detalhes relatando experiências que marcaram o fazer docente nas classes de alfabetização.
	Compreender a reflexão na perspectiva crítica, articulando-a à ação docente.	Explanação dialogada sobre o texto “Formação crítica de educadores: questões fundamentais.” Liberali (2008).	Compreenderam o que é a reflexão crítica e a importância de articulá-la à ação docente.
	Identificar o nível de reflexividade produzido nas práticas.	Solicitar às interlocutoras que relacionem situações da prática diária com as 4 ações da reflexão crítica.	As interlocutoras fizeram algumas relações de situações didáticas às ações da reflexão crítica.

Ao final da terceira roda as interlocutoras terão deixado explicitar o nível de reflexão em que se encontram e poderão até ter tomado consciência do nível de reflexão no qual se encontram.

ATA DA PRIMEIRA RODA DE CONVERSA

No primeiro dia do mês de agosto de dois mil e treze, realizou-se das quinze e trinta às dezessete e trinta, a primeira Roda de Conversa da pesquisa **Prática docente no ciclo de alfabetização** a ser desenvolvida no contexto das escolas municipais Sinhazinha Correia, Honorina Tito e Léa Puget Eulálio. A roda aconteceu no ambiente alfabetizador da escola Sinhazinha Correia, agendada previamente entre o núcleo gestor da escola, professoras interlocutoras e a mestrandia Liliana Monteiro Carcará da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Bárbara Maria Macêdo Mendes, tendo como objetivo principal investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. A primeira roda aconteceu somente com a presença de cinco das seis interlocutoras tendo em vista um imprevisto ocorrido com uma das interlocutoras, no que ficou acordado para terça-feira quatro de agosto do corrente ano a realização de um encontro com o mesmo propósito com a interlocutoras ausente em local a ser definido previamente. Após assinados os termos de consentimento da participação da pessoa como sujeito, reforçamos a importância das interlocutoras para o desenvolvimento da pesquisa, reafirmamos o nosso compromisso em manter o anonimato das interlocutoras, assim como a utilização específica dos dados, reafirmando o compromisso com a ética. Em seguida realizamos a dinâmica auto-retrato desenhado, tendo em vista nos apresentarmos e conhecermos o grupo e, a partir de uma exposição dialogada, discutimos sobre a pesquisa qualitativa narrativa, realizamos uma exposição minuciosa das técnicas de produção de dados, dos diários da prática e das rodas de conversas. Terminada a exposição, comentamos a leitura do roteiro das questões que orientaram a escritura dos diários, esclarecemos as poucas dúvidas e as interlocutoras que haviam se manifestado apenas durante a dinâmica, ao contrário do que imaginávamos, não estavam apreensivas com o trabalho a ser desenvolvido, relataram que gostaram bastante e que na próxima roda haverá uma maior interação, porque já estarão mais envolvidas com as atividades da pesquisa. Concluímos que a primeira roda atendeu as primeiras definições traçadas para o desenvolvimento da produção dos dados. Barras, primeiro de agosto de dois mil e treze.

ATA DA SEGUNDA RODA DE CONVERSA

Aos treze dias do mês de outubro de dois mil e treze, realizou-se das catorze e trinta as dezessete e trinta, a segunda Roda de Conversa da pesquisa **Prática docente no ciclo de alfabetização** a ser desenvolvida no contexto das escolas municipais Sinhazinha Correia, Honorina Tito e Léa Puget Eulálio. A roda aconteceu na sala de vídeo da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, agendada previamente entre o núcleo gestor da escola, professoras interlocutoras e a mestranda Liliana Monteiro Carcará da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Bárbara Maria Macêdo Mendes, tendo como objetivo principal investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. A segunda roda aconteceu com o comparecimento das seis interlocutoras participantes. Iniciamos a roda apresentando a mensagem “Morre lentamente” de Pablo Neruda. Logo após, assistiremos ao vídeo “*Memórias da Emília*”, parte I, de *Monteirs expreo Lobato*, enfatizando a essencialidade da mesma para o processo de produção de dados. Em seguida realizamos a dinâmico auto-retrato desenhado, tendo em vista nos apresentarmos e conhecermos o grupo e, a partir de uma exposição dialogada, discutimos sobre a pesquisa qualitativa narrativa, realizamos uma exposição minuciosa das técnicas de produção de dados, dos diários da prática e das rodas de conversas. Terminada a exposição, comentamos a leitura do roteiro das questões que orientaram a escritura dos diários, esclarecemos as dúvidas Em seguida, executaremos a música “Caçador de Mim” de Milton Nascimento e, por fim, realizamos a dinâmica “Como me tornei o que sou”. Concluímos com as interlocutoras expressando a respeito dos processos através dos quais se tornaram professor.

ATA DA TERCEIRA RODA DE CONVERSA

Aos três dias do mês de janeiro de dois mil e catorze, realizou-se das oito ao meio dia, a terceira Roda de Conversa da pesquisa **Prática docente no ciclo de alfabetização** que tem como contexto as escolas municipais Sinhazinha Correia, Honorina Tito e Léa Puget Eulálio. A roda aconteceu na sala de vídeo da Unidade Escolar Gervásio Costa, agendada previamente entre o núcleo gestor da escola, professoras interlocutoras e a mestranda Liliana Monteiro Carcará da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da professora Bárbara Maria Macêdo Mendes, tendo como objetivo principal investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva. A terceira roda aconteceu com a presença das seis interlocutoras. Inicialmente, escutaram a música “Infinito particular” de Mariza Monte e se deixaram envolver pela melodia se permitindo aflorar lembranças e sentimentos. Em seguida, cada uma das interlocutoras foi relatando histórias e fatos que marcaram a carreira alfabetizadora delas. Logo após, fizemos uma exposição dialogada do texto “Formação crítica de educadores: questões fundamentais” de Fernanda Coelho Liberali, discutimos a temática do texto e em seguida solicitamos as interlocutoras que relacionassem situações de sua prática diária às quatro ações da reflexão crítica. As interlocutoras relacionaram algumas situações didáticas às ações da reflexão crítica, discutiram situações e, finalmente, concluímos fazendo relatos sobre as impressões que as interlocutoras acomodaram sobre a roda.