

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

JOCILENE CRISTINA DA SILVA

**NAVEGANDO EM MODOS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR**  
**ALFABETIZADOR: saberes necessários**

Paranaíba/MS

2013

Jocilene Cristina da Silva

**NAVEGANDO EM MODOS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR**  
**ALFABETIZADOR: saberes necessários**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Greice Davanço Nogueira

Paranaíba/MS

2013

**JOCILENE CRISTINA DA SILVA**

**NAVEGANDO EM MODOS DE SER E FAZER-SE PROFESSOR**

**ALFABETIZADOR: saberes necessários**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dedico a todos as pessoas que me apoiaram e me incentivaram.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo e por toda a minha vida;

À minha mãe, Zelina, pelo apoio necessário para meu existir e pelo amor;

A meu pai, Osvaldo, *in memoriam*, por sua importância em minha história de vida;

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pela segurança que representam para mim;

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira, pela competência e dedicação em seu trabalho, pelos saberes, respeito e carinho;

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e ao Guilherme do Val Toledo Prado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pelos conhecimentos e compreensão;

Ao Alexandre, pela atenção e valiosa contribuição em vários momentos da produção da dissertação;

Aos colegas da minha turma do Mestrado, pelas demonstrações de apoio e incentivo.

Às colaboradoras da pesquisa que generosamente me apoiaram e acreditaram em meu estudo participando com informações para a coleta de dados.

A todos os familiares e amigos, por entenderem minhas ausências durante o desenvolvimento desta pesquisa.

## RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre os saberes dos professores alfabetizadores sob o ponto de vista do entrelaçamento cultural da vida pessoal e profissional de cada docente, entrelaçamento este que diz muito sobre a construção da formação individual. Mediante a compreensão de que os saberes são construídos pouco a pouco e por toda a vida, buscamos responder à seguinte pergunta: quais os saberes necessários para ser professor alfabetizador? Considerando o homem como um ser construído pelas suas vivências e histórias de vida, realizamos essa pesquisa utilizando a abordagem autobiográfica com uso da escrita narrativa, além de questionário e de entrevista. Planejamos, a partir do objetivo geral, investigar as relações que se estabelecem entre a vida pessoal e o processo construtivo da formação dos docentes como profissionais. Estabelecemos como objetivos específicos: identificar de que forma os professores reconhecem traços de sua escolarização em seu modo de lecionar; reconhecer quais saberes são necessários para alfabetizar em meio a rotatividade anual das turmas e escolas na atribuição de aula do município foco; e analisar os sentidos das relações pessoais no desenvolvimento da formação docente. Nessa direção, estabelecemos o público de professores que atuam nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de toda rede pública da localidade, com uma parcial participação, sendo 36 titulares das salas convidadas a participarem inicialmente do questionário. Posteriormente, as 14 professoras que responderam ao questionário também foram convidadas a participarem da segunda etapa da coleta de dados que foi a escrita do memorial e 1 professora participou da entrevista, terceira etapa, como complemento das informações obtidas com os memoriais. O referencial teórico que deu sustentação ao caminho que percorremos foi organizado a partir das obras de Josso (2008), Soares (2003, 2005), Clementino (2011), dentre outros. Analisamos a trajetória formativa das professoras a partir de suas escritas na perspectiva das narrativas e essa análise nos revelou lembranças significativas de alfabetização e de experiências vivenciadas, advindas do próprio exercício docente como meio para (re)encontro pessoal e profissional das participantes. Verificamos que os conhecimentos que fundamentalmente embasam a práxis das professoras são aqueles que elas aprenderam na prática, até por não terem “criado raízes” e por elas não terem tido o devido aperfeiçoamento na área. Resultados que sinalizam para o imbricamento entre teoria e prática, entre pensamento e ações que levam os sujeitos a interferirem em seus fazeres pedagógicos, não dissociando o que sejam do que façam e construam em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Docente. Autobiografia

## ABSTRACT

This is a research on features of knowledge of alphabetizer teachers under a certain point of view of interlacing cultural and professional life of each docent, interlacing this one which says much about the construction of individual formation. Throughout the understanding of that features of knowledge are built little by little and in a lifetime, the following question was intended to be done: which features of knowledge are required for being an alphabetizer teacher? By considering man as a being that is built by his livings and history of life, it was performed this research by using the autobiographic approach as using narrative writing, besides a quiz and an interview. From the general aim, it was also planned to investigate the relation which are established between personal life and the constructive process of docent formation as professional ones. Some specific aims were also tried: to identify how teachers recognize traits of his scholarship in his way of teaching; to recognize which features of knowledge are required for alphabetizing in the middle of the annual staff shifting from the groups and schools on the attribution of class of the municipality focus; and to analyze the senses of personal relations on the development of docent formation. Toward this, it was established the public of teachers who act on the groups from the 1<sup>st</sup> to the 3<sup>rd</sup> grade of Elementary School from the whole public net of the municipality, with partial participation, yet with 36 starting teachers in the classrooms who were invited to initially take part on the quiz. Later on, the 14 teachers who had answered the quiz were also invited to take part again on the second step of the data collection which was the writing of the memorial and one teacher took part on the interview, third step, for full filling the information gotten from the memorial. The theoretical reference that supported the research throughout the run path was settled on from Josso (2008), Soares (2003, 2005), Clementino (2011) words, among some others. The formative track about the teachers was analyzed from their writings under a speech perspective and such analysis have revealed meaningful memories about personal experiences which came from the docent exercise itself as a way for a personal and professional (re)meeting on the participants. It was also checked that knowledge that fundamentally support the teachers' praxis are those in which the teachers have gotten from practical experiences, even more because they have not 'raised roots' yet and because they have not had the due specializing on their area. Results which have signalized towards an embracement between theory and practice; between thoughts and action which take subjects to interfere on their pedagogical doings not dissociating what they are from what they do and build on their pedagogical practices.

Key words: Literacy. Docent Formation. Autobiography.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1 UM MERGULHO EM MINHAS MEMÓRIAS</b> .....	13
<b>2 ATRACADOURO: A AUTOBIOGRAFIA COMO DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	25
2.1 Identificando os parceiros da viagem.....	32
2.2 Caracterizando os locais e a rota a ser seguida.....	33
<b>3 ESTRELAS GUIAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	36
3.1 À luz da alfabetização .....	37
3.2 À luz do letramento .....	40
<b>4 FARÓIS SOBRE A DOCÊNCIA: SABERES</b> .....	46
4.1 Formação de Professor: em busca da luz neon.....	49
4.1.2 Professor Alfabetizador: um campo que se ilumina .....	50
<b>5 A TENSÃO QUE CONVERGE À CALMARIA: A ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	56
5.1 Revelações do questionário .....	56
5.2 <b>Vozes dos memoriais</b> .....	62
5.2. 1 O professor aparecendo como pessoa e como profissional.....	69
5.2. 2 Saberes compondo a prática dos professores alfabetizadores.....	72
5.3 Lembranças sábias da entrevista .....	74
<b>6 UM CAIS PARA APORTAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83
<b>APÊNDICES</b> .....	86
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	87
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	89
APÊNDICE C - ROTEIRO DO MEMORIAL.....	92
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	94
<b>ANEXOS</b> .....	95
ANEXO A - LEI Nº 2.673, DE 28 DE JANEIRO DE 2010.....	100

## INTRODUÇÃO

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...] sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível. (Paulo Freire)

Tendo como norte as palavras de Paulo Freire a respeito de estar no mundo é que inicio a escrita desse trabalho. Almeja-se com isto que ele retrate a história da autora, a história da formação docente e a dos professores envolvidos nesse trabalho.

A formação docente com enfoque na autoformação tem sido uma das temáticas mais recorrentes no âmbito educacional nos últimos anos. Segundo Bueno (2002) “[...] esse enfoque e preocupação das pesquisas e das práticas de formação teve início com a obra de Ada Abraham (1984): O professor é uma pessoa”. A partir da década de 1980, portanto, autoformar-se começa a ser discutido no cenário científico educacional. Ela valoriza a subjetividade e a expressão do professor como meio para reconhecer a autonomia docente em construção de suas vidas: pessoal e profissional. Em conformidade com o que Paulo Freire referiu-se na epígrafe, depreende-se que estar no mundo sem fazer história é impossível e cremos que essas histórias de vida se constroem por interferências várias e que dizem muito sobre o que cada ser se tornou.

A pessoa com a interação, cognição, afeto e movimento, leva para sua experiência docente história que contém experiências vividas no meio escolar e em outras dimensões de sua vida. Suas ações refletem suas expectativas e seus projetos. Passado e futuro interagem delimitando o presente existencial, dinâmico e mutável, em espaço específico, o do ensino.

Em face dessas exposições, o conhecimento da interação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora, na história de vida e na formação profissional, representa ao professor o conhecimento de si, o que influencia o seu desenvolvimento e interfere em sua experiência de ser professor. Com esse entendimento, e com base nas ideias de Nóvoa (1995) acerca da importância do desenvolvimento pessoal na formação dos professores, surgiu a mobilização para maior compreensão acerca do conhecimento de si na formação docente, que partiu do seguinte problema: quais são os saberes necessários aos professores alfabetizadores?

O problema motivou a realização desta pesquisa intitulada “Navegando<sup>1</sup> em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários”, que foi planejada e desenvolvida a partir do objetivo geral de investigar as relações que se estabelecem entre o autoconhecimento do professor como pessoa e seu processo de formação como profissional. Seus objetivos específicos foram: identificar de que forma os professores reconhecem-se como pessoa e como profissional; compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional; identificar de que forma os professores reconhecem traços de sua escolarização em seu modo de lecionar; reconhecer quais saberes são necessários para alfabetizar em meio a rotatividade anual das turmas e escolas na atribuição de aula do município; e analisar os sentidos das relações pessoais no desenvolvimento da formação docente

No bojo da estrutura organizacional da pesquisa, percorremos diferentes etapas: primeiramente, reunimos os dados dos questionários. Após essa etapa diagnóstica, tivemos a escrita dos memoriais e posteriormente a realização da entrevista, o que se constituiu num exercício longo de escuta atenta às informações reveladas e às inferências textuais, a fim de que os resultados transcritos fossem a expressão autêntica do conteúdo manifesto nos relatos construídos.

Por meio desse processo de leitura e releitura dos dados, contextualizamos os sentidos das narrativas, fazendo uma articulação interpretativa delas com o objeto, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa. Esse processo inicial de interpretação dos constructos narrados levou-nos a uma organização de dados mais abrangente, a qual corresponde à análise da investigação. Para tanto, tivemos que realizar análises mais profundas da entrevista e dos memoriais, com vista a organizar o conteúdo dos mesmos, de acordo com a configuração dos sentidos produzidos.

No entanto, para esse ordenamento estrutural do *corpus* da investigação, realizamos um processo reflexivo de compreensão das narrativas docentes, tomadas, então, como autênticas práticas de escritas de si, potencializadoras do encontro do sujeito consigo mesmo, no seu espaço e tempo de autodescoberta das singularidades profissionais. Com esse procedimento, atentamos para a relação de comunicação intrapessoal estabelecida pelos sujeitos da investigação, pois, ouvindo suas vozes, desvelamos aspectos consideráveis da vida

---

<sup>1</sup> A partir das contribuições feitas pelo professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado na banca de Exame de Qualificação todos os títulos que nomeiam essa dissertação fazem menção ao campo associativo da natureza, especialmente relacionados às águas.

peçoal-profissional docente, sobretudo os concernentes aos modos de autogestão dos fazeres pedagógicos.

No bojo de realização deste estudo, primamos, portanto, por uma organização de dados valorativa das dimensões subjetivas dos fatos narrados, ressaltando as concepções docentes de interpretação do objeto de estudo, numa instância reveladora da liberdade de construção de um pensamento crítico sobre a temática discutida. Desse modo, compreendemos os relatos narrativos das interlocutoras como um rico material para a interpretação das vivências professorais desenvolvidas no espaço da unidade escolar. Por meio deles, refletimos sobre os dilemas recorrentes na cotidianidade do exercício educacional do professor alfabetizador no Ensino Fundamental, bem como acerca das possibilidades de desenvolver estratégias significativas ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, na efetivação do processo de organização e de análise de dados, vemos as interlocutoras produzirem sentidos para o “ser professor” na efetivação da prática pedagógica, espaço em que constroem suas referências pessoais concernentes ao exercício docente, e em que explicitam suas formas de autogestão dos procedimentos distintivos da autoformação implementada nas esferas da escola pública.

Com esse procedimento analítico, encontramos as interlocutoras, na permanente construção da prática pedagógica, espaço em que revelam as vivências inerentes à sua realidade professoral, numa atitude valorativa da autonomia docente. Nesse entorno, as participantes do estudo problematizam os investimentos profissionais, num confronto com os fatores contextuais implicantes na delineação das ações efetivadas nas esferas do Ensino Fundamental.

A partir da graduação em Pedagogia, com participação nas atividades de Iniciação Científica e, posteriormente, com o curso de especialização em Educação Especial e de cursos de formação em Alfabetização, esta pesquisadora busca por conhecimentos em que a pessoa humana e seu desenvolvimento estejam no centro das atenções.

No percurso de vida, de formação profissional e de atuação como professora, o aprendizado de alunos e de professores foi vivenciado em transformação constante mediante as relações experienciadas, constituída por afetos, pensamentos e movimentos em construção. De modo opositor a essa concepção de pessoa, acompanha os avanços da educação e percebe que a perspectiva fragmentada e/ou a qual desconsidera a construção histórica e social da pessoa é presente em situações educativas, especialmente, quando se refere à pessoa na experiência de ser professor.

Em 2011, com o ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a possibilidade de estudar a constituição da pessoa na experiência de ser professor foi oportunizada. Nesta pesquisa, a vida pessoal é considerada; a experiência é entendida não no sentido de algo acumulativo que se vai ganhando ao longo da história, mas no sentido de vivência, é abordada em determinados tempo e espaço. Desse modo, a constituição da pessoa na experiência de ser professor não envolve; pois, quantificação; mas a qualidade do que é – com suas interações – em determinado contexto material e momento vivido pela pessoa.

Neste estudo, o conhecimento de si é considerado processo em construção e a pesquisa autobiográfica como possibilidade de criar situações de produção desse conhecimento e da formação do professor. Neste estudo, a participação foi efetivada mediante análise da escrita do questionário e também do memorial referente aos quatorze professores alfabetizadores da rede municipal.

Pela utilização do questionário, obtiveram-se informações iniciais concernentes ao perfil dos participantes. O memorial permitiu compreensão melhorada de questões intrapessoais e contextuais além de reflexões quanto à vida pessoal e a profissional das participantes. Por fim, a entrevista propiciou ampliação e aprofundamento de informações obtidas e contidas nos memoriais além da compreensão de desafios e conquistas de práticas alfabetizadora.

Nóvoa (1995) ressalta as dimensões pessoais e profissionais do professor e reconhece a necessidade de espaços de interação entre essas dimensões em que os professores possam se apropriar do seu processo de formação dando-lhe sentidos. Para o autor as dimensões pessoais representam a vida e a pessoa do professor, enquanto que as profissionais sinalizam a maneira de ser professor dessa pessoa. Nessa perspectiva, utilizamos a percepção de constituição de si e da experiência de ser professor.

Esta investigação participa de um estudo sobre a formação docente, especialmente sobre o processo de construção profissional de professores alfabetizadores que se apropriam de vários saberes ao longo de suas trajetórias pessoal e profissional. Saberes que podem ser suscitados e materializados por meio de suas escritas.

Além da introdução, esta dissertação é apresentada em cinco capítulos.

No capítulo I – **Um mergulho em minhas memórias** – apresentamos uma retomada de vida com enfoque na trajetória pessoal e profissional até o momento de concretização da

função de professora alfabetizadora, com lembranças e resgate que dizem muito sobre a construção da profissional e que também justificam a escrita dessa pesquisa.

No capítulo II– **Atracadouro: a autobiografia como delineamento metodológico** – apresentamos a contextualização do cenário onde a pesquisa se realiza, abordamos todo procedimento de produção, seleção e do plano de análise dos dados ancorados nos pressupostos da pesquisa autobiográfica.

No capítulo III – **Estrelas guias: Alfabetização e Letramento** – discutimos a respeito dos conceitos de alfabetização e de letramento, sobre o que se espera atualmente de um indivíduo alfabetizado e quais saberes estão envolvidos nas diferentes propostas de alfabetização, além do que se espera de um professor alfabetizador.

No capítulo IV - **Faróis sobre a docência: saberes** – discutimos sobre os saberes presentes nas práticas de nossos pesquisados.

No capítulo V - **A tensão que converge à calma: a análise dos dados** – identificamos e analisamos o conjunto de saberes considerados importantes para as professoras alfabetizadoras, tendo em vista a aprendizagem da profissão, os conhecimentos necessários para alfabetizar, a rotina da sala de aula e a relação com os alunos, objetivando compreender os sentidos do conhecimento de si no desenvolvimento pessoal e na formação profissional observados no questionário, no memorial e na entrevista.

No capítulo VI – **Um cais para aportar: considerações finais** – desenvolvemos uma reflexão geral acerca desta pesquisa, com uma síntese dos conhecimentos construídos mediante a análise dos memoriais, pontuando as lições apreendidas como professora e pesquisadora no percurso e chegada desse estudo; lições construídas na relação das aprendizagens tidas como pesquisadora da rede municipal em questão e com as próprias aprendizagens de professora numa escola desta rede pública.

## 1 UM MERGULHO EM MINHAS MEMÓRIAS

Rememorar não é tarefa fácil. Implica em reviver diversas situações alegres e também, tristes. Implica em conviver novamente com as angústias, com as dores, com as situações que nos fazem pensar que poderíamos ser diferentes ou termos levado a vida por outros caminhos. Rememorar é autoformar-se. É aprender com o vivido e projetar novas vivências para o futuro.

Nunca pensaria nos rumos que minha vida tomaria há alguns anos, talvez há 27 anos, toda minha existência, para ser extremada. Nessa oportunidade de escrever sobre mim e sobre as experiências que tive e tenho tido é que me (re)construo.

Sou a quarta filha do casal e com certeza fui muito amada. A lembrança que tenho do meu pai são as melhores possíveis, apesar de serem poucas ou quase nada. Convivi com meu pai até menos de dez anos devido ao seu falecimento e uma “amnésia”, talvez tenha sido necessária para prosseguir minha vida. Quanto à minha mãe, sempre foi uma mulher forte, trabalhadora, mas sofrida. Mulher que teve que conviver com a dor da viuvez ainda nova e com a criação e educação dos quatro filhos ainda pequenos, contando com pouca estrutura emocional e financeira. Reconheço que ela fez até mais do que pode, na maioria das vezes.

Crendo que somos uma construção do que fizemos e vivemos, minha timidez e seriedade são justificadas pelas dores da vida causadas em mim ainda quando pequena. Algumas situações nem creio que são válidas de serem lembradas, pois merecem ser esquecidas. Parto então para as lembranças do meu tempo de “escolinha”. Fase boa em que não esperamos muito da vida. Sempre fui muito dedicada aos estudos e obediente às professoras por dar muita importância ao que pensam e dizem de mim. Sempre quis fazer o melhor em tudo, mas às vezes não me destacava tanto em várias áreas, principalmente na relação interpessoal, então, me restava ser a melhor aluna. Com certeza foi uma excelente decisão e cumpri bem esse papel.

Receber elogios e passar cada ano/série com êxito foram grandiosas conquistas. Hoje, como professora em sala de alfabetização, reconheço a importância de alguns momentos para a aprendizagem e vida pessoal dos meus alunos, e também posso dizer que aprendi bem por experiência a rechaçar algumas posturas profissionais.

Rememorar experiências e trajetórias é antes de tudo refletir sobre o valor que damos à vida. Ao longo do meu percurso pessoal e profissional, muitas dificuldades aconteceram, mas

encaro, todas, hoje, como tendo sido degraus para subida e alcance dos meus objetivos. Fiz-me forte em cada momento de fraqueza.

Nasci em uma pequena cidade do estado de São Paulo chamada Vitória Brasil com pouco mais de dois mil habitantes e lá morei até meus 18 anos. Minha infância escolar não foi um mar de rosas, mas encontrei muitas pessoas interessantes que serviram de referência para bom comportamento e as que não foram tão essenciais também me despertaram para como eu não deveria agir.

Minha mãe trabalhava como babá na creche da cidade, por isso sempre fiquei muito envolvida com a socialização nesse espaço educativo. Quando completei idade para ir para a “escolinha” fiquei muito receosa, pois significava ficar mais longe de minha mãe, apesar de ser no mesmo terreno do trabalho dela. Por vezes fugi por baixo do alambrado nos fundos da escola quando percebia que minha mãe estava indo embora na hora do almoço. Antes não fugia porque nesse horário dormia e quando acordava minha mãe já estava presente e então não sentia sua ausência. Quando mais crescida e acordada me via em situação de perigo, me via sendo deixada para trás. Fugia, chegava em casa, levava bronca e ao fim do horário de almoço voltava com minha mãe para cumprir o período da tarde na recreação.

Um dia minha mãe saiu escondida e minha professora me distraiu para eu não perceber a saída. Fiquei muito brava quando percebi o “plano”, mas mesmo chorando muito, depois de algumas horas, minha proteção estava de volta e pude sentir-me segura novamente e entendi que ela ia, mas voltava para me buscar. Senti-me muito crescida quando tive esse entendimento. Nos dias seguintes, até me despedia dela no horário do almoço e aprendi a amar minha professora que se chamava Isa.

Quando fui para a 1ª série senti novamente a sensação de insegurança, pois era outra escola e já não mais no mesmo terreno do trabalho da minha mãe. Confiei nas palavras dela de que tudo iria ficar bem. Meu pai adoeceu nessa época, e adoeceu também a menina alegre de antes e fiquei muito retraída, tímida mesmo.

A escola, ambiente de aprendizagem, não me ensinou porque perdemos pessoas importantes e tão amadas e nem porque mesmo vivas muitas vezes nos sentimos mortas. Minha mãe agora também era triste e lutava, mesmo sem saber como, para sustentar os quatro filhos. Foi uma época bem difícil. Minha professora, Lídia, numa postura extremamente tradicional usava de autoritarismo para conseguir a obediência. Fiz “xixi” na roupa por falta de autorização para ir ao banheiro; por diversas vezes quase fui atingida por giz que insistia

em voar pela sala e, não menos aterrorizador, mesmo sem seu uso, estava no armário um cinto grosso marrom.

Na 2ª série, minha professora foi a Marli que mais tarde foi minha professora no Ensino Médio. Uma boa professora, mas que não tinha muito domínio da sala e sinceramente ter domínio é um aspecto que considero muito importante para o trabalho em sala de aula, principalmente atualmente que existem muitos atrativos para as crianças que as fazem se dispersarem facilmente. A conquista do respeito e da ordem pelo professor para efetivação dos momentos de aprendizagens é inegavelmente importante.

Da 3ª e 4ª série não me lembro de muita coisa, mas me recordo de que a timidez já estava impregnada em mim. Nessa época, eu era chamada de 1001 por alguns colegas, mas não era elogio e sim uma forma de me chamar de cabelo de Bombril. Um menino comandava as gozações que só pararam no final da 3ª série quando eu perdi a paciência e bati muito nele. Fui para diretoria, ganhei advertência, mas foi um dia muito feliz principalmente porque me lembro de ouvir a professora pedindo para os alunos não separarem a briga. De uma forma torta senti-me acolhida e compreendida por alguém. De certa forma, me libertei, pois ninguém mais mexeu comigo daí em diante.

Estudei na escola pública da cidade até a 8ª série e o ensino médio na cidade de Jales, a 17 Km de Vitória Brasil, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Esse Centro surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais e tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos, porém quando ingressei já eram apenas três anos, mesmo assim convivi com a última turma que tivera um ano a mais de estudo, inclusive com a minha irmã que também era aluna e me motivou ao ingresso. Após aprovação na seleção de admissão nós alunos tínhamos a oportunidade de descobrir a docência teoricamente e também na prática. Vivi ali momentos importantíssimos que compuseram boa parte do que desejei e do que sou como professora. Um detalhe que na verdade nunca foi um pormenor foi o fato de que além de ter uma formação profissional, recebíamos uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo que ajudava bastante minha família.

O meu ingresso e de tantos alunos na turma com tempo reduzido foi porque em 2000, na gestão do governador Mário Covas, a Secretária de Educação do Estado anunciou que em 2001 os alunos entrariam cursando o 2º ano do Ensino Médio. Mudança que significava na verdade o início do fim do projeto CEFAM. Em 2003, na mesma época em que me formei, o

governador decretou o encerramento das atividades e a última turma se formou em dezembro de 2005.

Na época muitos questionamentos a respeito foram feitos, mas o que estava explícito era a desvalorização da profissão. A maioria dos alunos formados não se tornava efetivamente professores e descaracterizava os objetivos e investimentos financeiros realizados.

Um fato que merece lembrança foi quando fiz estágio em uma escola em Jales e coincidentemente ou não encontrei a professora Lídia, a do cinto marrom da 1ª série. Cheguei a ficar uns dias estagiando na sala de aula dela, mas pedi para mudar de turma após ver em seu armário um cinto, agora verde. Não estava preparada para vivenciar novamente sentimentos ruins. Acovardei-me e fiz questão de que ela nem soubesse que eu a conhecia. Nesse momento, percebi o quanto nossos professores marcam nossas vidas, positiva ou negativamente, e que esta professora em especial era uma referência que eu não queria possuir em minha profissão. É claro que o momento em que fui aluna era outro, que as condições de trabalho dela também se configuravam de outra maneira, mas tê-la encontrado novamente me fez pensar não só na profissional, mas na pessoa que tinha se tornado aquela professora. E isso não era agradável.

Fui então estagiar numa outra sala e fui muito bem recebida na outra turma, mas minha função era a de somente recortar atividades para os alunos. Havia nesse momento, um grande sentimento de ser mais, de ser professora e contribuir intelectual e emocionalmente com meus alunos. Os passos para essa realização foram dados com muito esforço ainda cursando o mestrado quando já pensava no aprofundamento dos estudos no Ensino Superior.

Um pouco adiante em minha trajetória, lembro-me que cheguei atrasada na minha colação de grau e acabei tendo que entrar sozinha bem depois do anúncio da minha turma e do meu nome. Isso porque voltava de Paranaíba da prova do vestibular para Pedagogia da UFMS para o campus de Três Lagoas.

Cursei Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do sul (UFMS) também em um período de mudança curricular. Na época, 2004, ingressei como aluna que sairia habilitada apenas para as 4ª primeiras séries do Ensino Fundamental, quando turmas há mais tempo também eram habilitadas para atuação na Educação Infantil. Apesar da restrição à certificação, que a princípio me desmotivou por diminuição da abrangência que se poderia obter profissionalmente, tive um excelente curso com vistas à valorização do tripé de ensino, pesquisa e extensão.

Fui professora voluntária da APAE da cidade motivada por envolvimento em projetos sociais da universidade e aprendi imensamente a amar e respeitar as diferenças e dar mais valor as coisas pequenas que podem ser enormes quando há limitações e são superadas. Também fui bolsista de iniciação científica pelo CNPq/PIBIC com um tema de trabalho que tratava de histórias de vida de professores e seus reflexos na vida pessoal e profissional.

Tive excelentes professores mestres e doutores na UFMS e também outros professores apenas com o título de amigo que me ensinaram muitos valores a serem adquiridos ou rechaçados.

Conquistei ao longo dos quatro anos de curso certa independência e valores que carregarei por toda minha vida. Morei com colega, morei com não colegas em república, morei sozinha e morei também no alojamento da universidade com ainda mais desconhecidos. Aprendi a organizar melhor meu tempo, meu espaço, minhas companhias. Apaixonei-me verdadeiramente pela primeira vez também em meio aos estudos. Namorei, casei, separei e depois apenas namorei, mas tudo isso com a mesma pessoa e por quase oito anos. Não segui muito o protocolo de uma sequência de relacionamento na busca familiar, mas estou aos poucos seguindo para oficializar essa relação.

Declaro aqui que todas as pessoas que passaram pela minha vida foram essencialmente importantes em minha trajetória, mas num breve relato darei destaque à pessoa que teve e ainda tem imensa contribuição na minha formação pessoal e profissional.

Conheci o Alexandre em uma época um tanto conturbada da minha vida e da dele também, mas algo muito bom aconteceu e nos uniu. Como diria Clarice Lispector “Não me lembro mais quando foi nosso começo. Sei que não começamos pelo começo. Já era amor antes de ser”, e por mim seria para sempre.

Ele foi e ainda é meu maior incentivador e me apoia sempre em minhas buscas, inclusive direciona muitos dos meus caminhos, como a minha própria entrada na especialização e no programa de Mestrado. Apoiou-me em meus estudos da graduação, teve paciência para ouvir e me aconselhar em minha inicial experiência docente, foi amigo, amante, companheiro, meu revisor de textos e é até hoje- e ele é muito bom nisso, pois tem uma grandiosa inteligência e sabedoria.

Muitos problemas apareceram e superamos a maioria deles juntos. Passaram-se mais de oito anos de muito aprendizado mesmo em meio a algumas crises e com muito carinho e torcida para o melhor na vida do outro.

Vivenciei efetivamente a docência em 2007 ao passar em um processo seletivo em uma cidade chamada Itapura/SP e pude atuar em uma 3ª série. Muitas foram as descobertas nessa época. As crianças realmente podem ensinar muito os adultos. Nesse período estava no meu último ano da graduação, casada, e morando na cidade em que trabalhava, tinha que viajar para terminar o curso superior.

No final desse mesmo ano prestei um concurso municipal mudei em seguida com meu marido mesmo antes de assumir. Era ano de 2008 e começava meu trabalho docente efetivo em fevereiro com o início do ano letivo. Minha surpresa na rede municipal foi a de saber que os professores não são fixos em uma turma, nem na escola e também nem no período. Por ter passado em primeiro lugar na seleção do concurso tive a oportunidade de escolher a escola em que trabalharia, mas com a rede já toda estruturada o período que me restava era só o da tarde e já não havia mais turmas. Escolhi a escola mais perto da casa em que eu moraria e por indicação, já que não conhecia a cidade. Nesse ano, fui professora de duas turmas de reforço. Estava muito feliz com a vida na nova cidade.

No ano seguinte, continuei sem muitas escolhas na atribuição de aulas e continuei à tarde, na mesma escola e com o reforço. Em setembro, assumi uma licença saúde de uma professora de 5º ano e foi minha maior experiência docente municipal até então em sala regular. Concluí o ano com essa turma. Aprendi nessa época que não é fácil ser substituta e ainda mais em período probatório.

Em 2010, novamente no período da tarde e na mesma escola lecionei como professora de reforço. Em abril desse mesmo ano, uma professora de 3º ano foi convidada a assumir a coordenação pedagógica de outra escola e eu fui convidada a assumir a sala dela. Fiquei assustada a princípio com os extremos de atuação, primeiramente 5º e depois 3º ano, mas foi um ano maravilhoso para minha vida pessoal e profissional, e ser substituta em início de ano não me caracterizou como tal. Fui muito bem acolhida pelos alunos e me apaixonei pela turma e creio ter provocado também muitas paixões em meus discentes. O trabalho foi muito produtivo e compensador. Mesmo assim não me considerei como professora alfabetizadora, pois não foi preciso acompanhar mudanças de níveis de escrita já que todas as crianças já estavam alfabéticas<sup>2</sup>, com exceção de três alunos com deficiência que já tinham um tratamento pedagógico diferenciado.

---

<sup>2</sup> No nível alfabético de escrita a criança já faz correspondência entre fonemas e grafemas. A criança compreende a organização e o funcionamento da escrita e começa a perceber que cada emissão sonora (sílabas) pode ser representada, na escrita, por uma ou mais letras.

Em 2010, fiz especialização em Educação Especial nas Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR) motivada principalmente por ter tido os três alunos com deficiência nessa minha turma: um com deficiência intelectual, um hiperativo com *déficit* de atenção e outro com idade não correspondente à série (14 anos) com deficiência auditiva.

Em 2011, já não mais em período probatório e com pontuação considerável tive a oportunidade de escolha na atribuição de aulas e pela primeira vez tive a chance de escolher o período, a escola e a turma. Minha decisão foi por continuar a tarde, na mesma escola e com um 5º ano. Até quando temos poder de escolha somos muitas vezes previsíveis. Identifiquei-me muito com a equipe escolar, com o período vespertino pelas adequações com horários, por isso preferi não fazer mudanças, mas por um lado me faz pensar no medo do novo que muitas vezes nos paralisa e assusta. Devido ao novo endereço motivado pela separação do então companheiro, a escola tornou-se mais longe - o que dificultou o deslocamento para o trabalho. Assim, continuar na mesma escola foi propriamente decisão motivada por afinidade com os professores, com os gestores e com a clientela. Apesar de algumas tristezas foi um ano bom e pela primeira vez uma turma para a qual as aulas não eram ministradas por mim como substituta, mas como professora titular. Não me arrependi dessas escolhas, pois a turma superou minhas expectativas.

Em 2011, ao saber do Programa de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) me inscrevi sem muitas pretensões de ser aprovada, mas com muita vontade. Muitas pessoas torceram por mim e acima de tudo acreditaram que seria possível até mais que eu mesma - o Alexandre foi uma dessas pessoas. Muito gratificante foi ter sido aceita no Programa.

Um novo mundo de possibilidades e oportunidades se abriu pra mim, mas por outro lado, precisei me afastar da minha sala de aula para cumprimento das disciplinas do Programa. Foi o melhor a fazer, principalmente, pedagogicamente falando. Dessa vez eu precisei ser substituída e não substituir. Aos poucos me percebi protagonista da minha vida profissional e foi possível refletir sobre o que queria, desejava e merecia.

No mestrado, conheci pessoas maravilhosas e vi novamente a possibilidade de repensar a docência como algo maior e merecedora de destaque. Pude conhecer melhor novos teóricos e pensar que sempre é possível refletir sobre o que conhecemos, mesmo que o conhecimento seja tácito. A dimensão de escolher ser professora também foi outra descoberta, afinal ser docente significa saber quem sou e as razões pelas quais faço o que faço.

Esta escrita sobre mim apela fortemente para a contribuição da memória, exigindo organizações mentais que envolvem conhecimento e emoção que tomados em sua totalidade favorecem muito minha autoformação. Até a própria seleção de depoimentos já diz muito a meu respeito. A verdade é que gostaria de dar ênfase a outros fatos da minha vida que até pouco tempo existiam ou planejadamente existiriam e contribuíram para minha chegada até aqui, mas creio também que nada acontece ao acaso e que a imprevisibilidade da vida corrobora em muito para nosso crescimento.

Com essa oportunidade na pós-graduação me encarrego de compromissos com a educação que pretendo assumir. Um deles é o de ser professor reflexivo e assim ter mais consciência de minhas ações e por que elas acontecem. Afinal, creio que deveria existir em todo professor uma vontade de mudar, de se capacitar e de inovar suas práticas para o bem do processo educativo. Cito aqui reflexão que necessita de fundamentação teórica e, portanto de diálogo com livros e com as diversas informações disponíveis. Direciono um processo de construção que sistematiza nossos saberes e nos conduzem ao melhor caminho. Reflito ainda sobre a formação como emancipação profissional e promotora de aprendizagens significativas.

Hoje, ao pensar minha trajetória de vida penso que não escolhi ser professora, mas fui escolhida pelas circunstâncias e por um desejo interno que não se traduz em dom ou missão, mas que me realiza muito e me faz pensar em não deixar mais de ser. O que me move até a escola, mesmo quando não tinha sala, e a ir à Universidade, é o desejo de aprender e vivenciar tantas quantas relações forem possíveis.

Quanto a minha ida à Universidade é sempre um momento de renovação e de novo ânimo por ser momento de pensar a educação. Minhas expectativas desde o começo foram as melhores e a cada leitura novas concepções surgem para alimentar minha formação e contribuir com minha prática.

Com as disciplinas cursadas no Mestrado foram possíveis vários aprendizados. Melhor entendimento das epistemologias da Educação e suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas e análise das concepções epistemológicas clássicas, contemporâneas e pós-modernas. Com vista aos estudos da linguagem e dos estudos linguísticos, vislumbramos um retrospecto histórico sobre Língua, Fala e Enunciação, além das concepções de sociedade e de ensino e dos estudos da linguagem na formação do professor.

Objetivando especialmente o projeto de pesquisa vivenciamos várias abordagens como questões de estudo, etapas a serem realizadas, reflexões sobre os dados coletados, resultados

alcançados, dificuldades e soluções encontradas no desenvolvimento da pesquisa, bem como elaboração de projeto e planejamento da pesquisa com seus elementos constitutivos, métodos e processos de investigação.

Em duas disciplinas optativas, houve a discussão das relações existentes entre história, antropologia e educação como ciência e alguns de seus conceitos. Dentre eles, cultura, diversidade cultural e alteridade; estudo e análise dos principais movimentos sociais contemporâneos. No que diz respeito à diversidade e fronteira, ocorre como lócus privilegiados da observação das interações, conflitos e encontros do fenômeno educativo.

No estudo das políticas públicas de formação de professores no Brasil, refletiu-se a respeito da relação Educação e Sociedade e a questão da formação docente. Também, a relação Educação e Estado e a questão da formação de professores. Perspectivas atuais para a formação e diretrizes curriculares para a formação, bem como a profissionalidade, reflexividade e identidade do professor

Pude, juntamente com colegas, aprender a respeito da reflexão sobre a prática profissional, sobre as tendências de formação, sobre as histórias de vida, assim como a respeito dos processos de mudanças nas pesquisas e no próprio modo de conceber a formação docente. Com foco na abordagem autobiográfica, a metodologia da qual faço uso em minha dissertação, sobre as experiências de vida, sobre as construções de narrativas, sobre infância, vivências escolares e sobre o próprio significado de professor que para mim é acreditar que um novo mundo, que um mundo bom é possível.

Ainda hoje, o magistério é uma profissão essencialmente feminina e isso ocorre, sobretudo, por questões políticas na trajetória educacional em que a inserção da mulher no mercado de trabalho foi recebida com desvalorização, conseqüentemente, a própria profissão recebeu esse conceito. A docência para as mulheres por muito tempo foi a melhor alternativa para se dedicarem ao trabalho sem precisar abandonar o lar e os filhos. Como professoras podiam realizar um trabalho simples e ao mesmo tempo cuidar da família.

Atualmente, com tantas transformações e com as atualizações na legislação tudo está mudando. Ser professor é ser mais. É escolher encarar mudanças no ensino, refletir em sua prática diariamente e não cumprir a docência como apenas um ofício. Professor que é professor vive a escola, aprende, ensina, supera conflitos, é perseverante, gosta do ser humano, transforma conhecimentos, e mesmo em meio às utopias apaixona-se e faz emergir paixões.

Nesse ano, mais uma vez fui angustiada para a atribuição de aula e creio que a maioria dos professores também ficou pela expectativa de saber para qual escola iria e para qual turma lecionaria ou ainda se ficaria como professor de apoio, categoria de professores que não conseguem serem titulares de sala pela atribuição de aula e ficam à disposição na escola para substituir professores e auxiliar alunos e equipe em tudo que se fizer necessário.

Para esse ano, ainda outro critério me impediu de ter uma sala de quinto ano, que era a princípio meu desejo, o fato de terem exigido que os professores de terceiro e quinto anos fossem os que não tivessem muitas faltas e licenças previstas. Na rede municipal, há uma cobrança maior com as séries finais de ciclo devido às avaliações externas e como estou cursando o Mestrado já era sabido das minhas necessárias ausências. A redução de uma turma na escola em que eu lecionava em 2011 e o fato de professores com melhor classificação que eu terem escolhido essa escola levaram-me a outra unidade. Fiquei então com uma turma de 2º ano e em outra unidade, que por sinal hoje gosto muito e que me oportunizou novas amizades, além de ser mais perto da minha casa.

Quando iniciei a docência, ainda mesmo que informalmente na APAE em Três Lagoas/MS, em 2005, vislumbrei um mundo diferente e com inúmeras possibilidades. O trabalho com a educação especial já era uma preocupação. O projeto inicial para o mestrado era voltado para essa temática por questionamentos que eu já vinha fazendo há um tempo sobre a formação do professor que atua em salas com inclusão de alunos com deficiência. Foi essa angústia que me levou aos bancos da faculdade para a especialização e foi também o motivador para a escrita do projeto que foi selecionado pelo Programa da UEMS. Como dito anteriormente trabalhei com alunos com deficiência em sala regular e o trabalho foi árduo e muito solitário. Com certeza, errei muito, mas devo ter acertado também.

A temática do projeto mudou, o foco mudou um pouco. Agora a busca é pelo entendimento do trabalho do professor alfabetizador, dos saberes necessários para sua docência o que não descarta também o trabalho com alunos de inclusão.

Ainda não me declaro alfabetizadora, mas apenas estando em sala de alfabetização, mas já declaro que venho me apaixonando por esse outro universo que era antes para mim desconhecido. Iniciei meu trabalho, em 2012, no 2º ano com 23 alunos e concluí com 29 alunos, sendo um com deficiência intelectual e uma com um percentual baixíssimo de audição.

Meu início com essa turma foi de muita novidade. Precisei recorrer a livros, conversar com professoras mais experientes, recuperar ou mesmo aprender os níveis de escrita tão

importantes para entender o desenvolvimento dos alunos, de apoio institucional e de pessoas próximas que não desistiram de me apoiar e crer na minha capacidade e competência para estar com a base do ensino – fase importantíssima da educação. Ouvi então falar de letramento e pensei em quantos aspectos da minha vida profissional e mesmo de quando eu fui alfabetizada haviam mudado.

Fui alfabetizada com a cartilha intitulada *Mundo Mágico*<sup>3</sup>, com giz e lousa, falas decoradas, professores em sua maioria autoritários em que a disciplina era palavra de ordem, em que a ordem das carteiras devia ser respeitada etc. Hoje, um “mundo mágico” de possibilidades em sala de aula, com vários recursos tecnológicos disponíveis, no campo científico, muitos estudos acerca de como o professor ensina e de como o aluno aprende. Ainda estou alfabetizadora. Espero prosseguir nessa etapa de ensino e me considerar uma. É muito bom ver o progresso dos alunos diariamente e me sentir gratificada com as conquistas deles. É bom poder proporcionar a interação deles com a leitura e a escrita que acontece na sala de aula e poder prepará-los para essa mesma relação com a leitura e escrita do mundo.

Toda rede de ensino sempre trabalhou com material apostilado e para fase de alfabetização achava que dificultava bastante, pela cobrança no cumprimento do conteúdo bimestral proposto quando o material em si não era suficiente e, portanto, era necessário ampliar os assuntos e as abordagens. Muito do que seria essencial se perdia no caminho. Uma dificuldade que senti e precisei superar foi a organização temporal das aulas e dos bimestres, além do tempo de cada aluno, pois com a previsão de tempo pra concluir o programa curricular e a dificuldade de muitos alunos acompanharem o programa me deu a sensação de incompetência. Um trabalho paralelo, ou melhor, vários trabalhos paralelos foram necessários para atender às necessidades da minha turma. Tive em minha turma todos os níveis de escrita e o trabalho para avanços foi árduo.

Agora em 2013, também com sala de alfabetização, 3º ano, percebo o quanto realmente gosto desse trabalho e conheço a cada dia outro universo da docência pelo qual me apaixonei, por me oportunizar aprendizagens únicas e inesquecíveis.

Nesse ano letivo, tenho 15 alunos o que me proporciona maior rendimento e verificação mais rápida da aprendizagem por a sala não ser numerosa como no ano anterior com mais de vinte e cinco alunos no término do ano escolar. Apenas um aluno da turma possui maior dificuldade de aprendizagem porque possui deficiência mental e ainda está no nível pré-silábico de escrita, mas tenho o apoio de uma estagiária três vezes na semana para

---

<sup>3</sup> Cartilha da autora Lúcia Maria de Moraes para as turmas de 1ª e 2ª séries.

acompanhamento e elaboração das atividades para ele e de modo geral é uma turma com bom rendimento.

A Prefeitura Municipal adotou para esse ano o material didático do MEC do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as turmas de alfabetização (1º ao 3º ano) e para os 4º e 5º anos houve troca do material apostilado para o 2º bimestre, por causa do fim do contrato com a antiga editora e nova licitação foi realizada. Todos os professores, portanto, ainda estão se adaptando aos respectivos materiais didáticos. Um dia de curso de formação e preparação para essa adaptação já foi realizado com orientações sobre ele.

Um investimento grandioso em termos de material tem sido realizado nas escolas como a chegada de livros infantis e de literaturas, com a compra de fantoches, de jogos e essas mudanças têm permitido aos professores modificar suas rotinas e diversificar suas aulas em nome de um melhor resultado na qualidade da alfabetização. Livros teóricos para a formação do professor também já estão disponibilizados nas escolas.

Cursar o mestrado pesquisando sobre a alfabetização tem contribuído muito com minha docência porque as leituras teóricas realizadas são percebidas na prática quase que diariamente. Tendo consciência de que a alfabetização e o letramento são fenômenos complexos e que há múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade, consigo orientar melhor minhas aulas e promover a alfabetização na perspectiva do letrar.

Todos nós temos um referencial teórico que orienta nosso trabalho de alfabetização, mesmo que não tenhamos estudado profundamente a respeito e esse referencial vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos e julgando o que é melhor para nós e para nossos alunos. Por isso, podemos afirmar que nossas práticas são alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões ao longo do tempo sobre o que é, como e por que alfabetizar.

## **2 ATRACADOURO: A AUTOBIOGRAFIA COMO DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

A complexidade que envolve as questões contemporâneas coloca o pesquisador diante do desafio de construir outras configurações teórico-metodológicas, que possam auxiliar na compreensão do saber-fazer docente. O atracadouro, metáfora utilizada nesse capítulo, simboliza um suporte associado a uma construção, a um delineamento como passarela a ser seguida para fixar nossos objetivos. Por meio da autobiografia é que se dará o embarque de produção e desembarque de expectativas, compreensões e reflexões acerca da formação de professores, especialmente a respeito de seus conhecimentos, de seus saberes.

Propõe-se retratar aqui os aspectos que justificam associar os limites da metodologia abordada neste trabalho. Tanto sob ponto de vista da segurança que oferece, como pela ótica da praticidade que oferece aos barcos de menor porte, os parâmetros metodológicos estabelecidos nesta dissertação fazem analogia bastante pertinente no que diz respeito à escrita a respeito de assuntos que, por compreensão equivocada de pontos importantes, gerou certos entendimentos equivocados mediante diversidades de práticas. Estabelecer metodologias permite que os barcos teóricos e de prática diversificada estejam assegurados.

No âmbito da subjetividade, um postulado tem direcionado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos: os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas (TARDIF, 2002, p. 228).

Assim, o campo da investigação e da produção do conhecimento referentes à autobiografia delimita como cada um de nós vem se fazendo professor/a e, para isso, faz-se necessário pesquisar a vida cotidiana com suas emoções e lutas que acabam por constituir o processo identitário individual, pois cada qual tem seu modo próprio de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano. Esta maneira individual de ser e de se constituírem como profissionais da educação é, no entender de Nóvoa (1995), o que constitui nosso modo profissional e, desta forma,

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

A partir dos anos oitenta, assistimos a uma diversidade de teorias e práticas pedagógicas que caracterizavam mudança de eixo que supera certa racionalidade técnica como modelo único de formação para diversidades conceptivas que valorizam a experiência vivida. Os docentes vão se reconhecendo como detentores de saberes plurais, críticos e interativos que se fundam em práxis. A partir de tais observações, situar a pessoa do professor como uma das centralidades do processo formativo é fundamental uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente.

Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dentre outros saberes, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência. Sendo assim, o cotidiano das práticas escolares, os estudos de caso e a escola em si têm assumido papel relevante na formação continuada de professores. Este enfoque é ampliado por meio de estudos que envolvem a história de vida pessoal e profissional dos professores. Essas discussões consolidam o discurso acadêmico de valorização tanto em relação à formação inicial e continuada de professores quanto às possibilidades teórico-metodológicas da pesquisa na área educacional.

Se queremos utilizar o potencial da autobiografia com suas características essenciais que são a subjetividade e a historicidade, devemos nos projetar para fora do quadro epistemológico clássico e numa razão dialética, tentar compreender a práxis que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social.

O método autobiográfico está longe de ser o mais simples dos elementos do social, pois ele é uma síntese complexa de elementos sociais. Lê a realidade social e dirigiu-se quase sempre ao indivíduo, pretendendo atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. Do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado, baseia-se em elementos e materiais autobiográficos que se observa e se reencontra frequentemente numa interação interpessoal que é densa e complexa. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método autobiográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos e, sobretudo,

possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores.

Quando o investigador se utiliza da abordagem autobiográfica usando como referência o próprio percurso de vida, coloca em evidência as dimensões relacionais do seu processo de formação, no qual normalmente, se coloca a partir do universo das relações familiares, de suas lembranças escolares e de sua vida profissional e inevitavelmente se desencadeia um processo de autoformação. É a união do mais pessoal com o mais universal, no sentido de que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação que contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.

Difícilmente podemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. As histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa do presente para o passado e procuram projetar-se no futuro e, sendo assim, a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva de toda uma trajetória de vida percorrida no passado.

Nóvoa (1998) afirma que a produção de práticas educativas eficazes só surge a partir de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para ele, a escola é lócus privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. Neste sentido, o professor vai se configurando como agente do processo de formação e a escola como local onde esta formação acontece. O autor ainda nos acrescenta que:

[...] a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação docente depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. (NÓVOA 1998, p. 24).

Ao analisarmos as perspectivas atuais da pesquisa sobre docência, vimos apontar que os docentes ao refazerem sua história de vida por meio de um exercício de memória que permite analisar as condições e contextos em que desenvolveram suas experiências, compreendem suas especificidades e aproximações com as histórias de outros sujeitos. Segundo Josso (2002, p. 08), a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir.

Sendo assim, convém ressaltar que a lógica da ação educativa, segundo Nóvoa (1995), implica num conhecimento de si por meio de um movimento constante de construção e

reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional que se inter-relaciona e demarca uma autoconsciência do processo de formação.

Ao utilizar-se da abordagem autobiográfica como possibilidade de autoformação, evidencia-se colocar o sujeito como produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se por meio da subjetividade, da singularidade e das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Souza (2006) nos acrescenta que:

[...] a centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história. (SOUZA, 2006, p. 36).

No que se referem aos saberes da docência, as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível à voz dos professores. Tardif (2002) sinaliza que neste bojo, insere-se a pesquisa sobre a epistemologia da prática profissional como um dos principais elementos concernentes à formação de professores e professoras na contemporaneidade. Por isso,

[...] a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 11).

Por meio de uma investigação crítica como possibilidade de melhor compreender e intervir no seu próprio processo de trabalho, o professor, ao dialogar com sua própria trajetória, pode rever posturas e procedimentos didáticos, demarcando outros caminhos para a prática docente. Josso (2002) afirma que a abordagem biográfica inscreve-se numa perspectiva de investigação-formação por evidenciar um caminhar para si, onde se busca sentido e conhecimento do real, levando o indivíduo a um mergulho investigativo e formativo.

A escrita de si como estratégia de formação para lembrar fatos vividos e ocorridos durante nossas vidas é, sem dúvida, importante, pois deixamos muitas marcas para trás e

outras trazemos conosco. Durante nosso percurso de vida acumulamos saberes com os quais definimos nossa postura de vida e, conseqüentemente, nossa maneira de lidar com o outro.

A cada dia nos relacionamentos com outras pessoas, seja no seio familiar, seja em nosso trabalho e nos mais variados lugares, aprendemos e enriquecemos nossos conhecimentos. Nesse processo de interação com o outro, conversamos, trocamos, aprendemos e ensinamos.

Ao utilizar o método autobiográfico em ciências sociais, as pessoas revelam por meio de suas vidas e ações os momentos históricos vividos. Assim, a ideia de pesquisar e produzir conhecimento utilizando a convivência é uma maneira enriquecedora de conhecer e compreender a cultura estudada.

Quando buscamos na memória resgatar histórias que ficaram para trás, estamos selecionando recordações, sentimentos, momentos alegres ou tristes; fáceis ou difíceis, experiências vividas que escolhemos para registrar. Esse é um dos dilemas clássicos do/a pesquisador/a: o que escolher para registrar? O que deve ser contado e o que será omitido? Essa é uma difícil decisão e que cabe ao/a pesquisador/a e aos sujeitos pesquisados.

Para produzir uma narrativa autobiográfica, esse dilema torna-se ainda mais complexo, pois há de se perguntar: como é que o sujeito pretende se revelar aos outros? Quais, entre os inúmeros saberes aprendidos por meio de suas vivências, de seus valores e postura de vida podem possibilitar uma ação reflexiva sobre suas práticas, que deem conta do que ele/ela pretende revelar?

A abordagem autobiográfica tem uma configuração e sentido próprio. Ela procura demonstrar o pensamento do/a professor/a em momentos específicos de sua vida. Essas histórias podem nos fornecer pistas que nos possibilitem elaborar novas propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores/as. Concebemos nossa prática, nossa maneira de ensinar e nossa experiência a partir das perspectivas e conhecimentos que temos do nosso “eu”. O sentido que damos a nossa carreira é compreendido por meio das histórias de nossas vidas como pessoa e professores/as.

Nóvoa (1992) afirma que a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo. (p.24), porém algumas questões envolvem a narrativa autobiográfica: como narrar minha própria história? Por onde devo começar? Que momentos devo privilegiar diante do vivido? Mediante essas dúvidas e incertezas que envolvem a narrativa autobiográfica, tomamos as palavras de Josso (2002, p. 132) como referência quando afirma que a escrita narrativa faz

emergir “[...] um conjunto de incertezas que vão impor uma passagem, um silêncio em contraposição à espontaneidade inicial.”

O ato de narrar a própria história, por meio do texto escrito, possibilita ao sujeito organizar sua narrativa num constante diálogo interior a partir dos momentos de formação e de conhecimento, pois o sujeito põe em evidência os recursos experienciais acumulados e transformações identitárias que construiu ao longo da vida.

A escrita narrativa tem efeito formador por si só, porque coloca o ator num campo reflexivo de tomada de consciência sobre sua existência, seus sentidos e seus conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida e sendo assim, vislumbra possibilidades formativas construídas a partir das experiências vividas.

Josso (2002, p. 31) nos alerta que a escrita narrativa funciona num primeiro plano na perspectiva das competências verbais e intelectuais, porque faz o sujeito entrar em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências” que esteja implicado com o tema conhecimento de si e formação, fazendo com que este revele o que “aprendeu experientialmente nas circunstâncias da vida.”

Em um texto narrativo, estão sempre presentes a evocação, os sentidos e a interpretação como componentes ativos que possibilitam ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si que a narrativa favorece por meio de um mergulho interior sobre o que a vida lhe ensinou. Josso (2002) com suas palavras nos ajuda a compreender que:

[...] aprender a expor sua sensibilidade, aprender a expor-se nas suas sensibilidades para entrar em relações mais abertas e profundas é redescobrir que o sentido e o quadro se dão a conhecer através da ordenação de palavras escolhidas e das articulações induzidas pelos encadeamentos proposicionais; é tomar consciência do “pronto a vestir” da nossa linguagem e de contextos que influenciam as nossas representações, para descobrir as potencialidades poéticas da linguagem e dar conta de uma singularidade (JOSSO, 2002, p. 135).

Para Souza (2008),

[...] a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente a escola, pois as nossas histórias pessoais são produzidas e intermediadas no interior e no cotidiano das práticas sociais institucionais e institucionalizadas. (SOUZA, 2008, p.95)

Em síntese, como aponta Josso (2004).

[...] a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo. (JOSSO, 2004, p. 153)

Com a escrita da narrativa, a subjetividade configura-se como elemento constitutivo das representações sobre o vivido. O ato de rememorar a partir da interiorização e exteriorização nos faz apreender no tempo e no espaço a organização das lembranças pessoais e profissionais numa perspectiva de formação.

Para Fernandes (2011), a perspectiva autobiográfica

[...] parte do pressuposto de que o comportamento profissional dos professores está fortemente relacionado com as experiências com que se confrontam ao longo de sua carreira. Nestas condições, assume uma relevância especial a reconstrução narrativa da carreira profissional dos professores para que nela possam identificar e, sobretudo, dar significado a acontecimentos, pessoas, incidentes e fases críticas. É a partir dessa reconstrução que se procede à análise das suas relações com o pensamento e a ação dos professores. (FERNANDES, 2011, p.131)

De acordo com os objetivos deste estudo estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos que serviram para sua operacionalização: questionário, escrita de um memorial e entrevista.

Procedimento metodológico	Objetivo	Número de participantes
Questionário	Obter informações iniciais sobre o perfil dos participantes.	14
Memorial	Compreender melhor questões intrapessoais e contextuais. Refletir sobre vida pessoal e profissional das participantes.	12
Entrevista	Ampliar e aprofundar informações obtidas com os memoriais. Compreender desafios e conquistas da prática de uma alfabetizadora.	1

## 2.1 Identificando os parceiros da viagem

A presente pesquisa, em que enfocamos os saberes necessários para o professor alfabetizador, teve como participantes os professores das escolas públicas da rede municipal de ensino.

Nossa opção por professoras alfabetizadoras justifica-se porque reconhecemos a importância dessa etapa do ensino, 1º ao 3º ano, principalmente levando em conta todas as discussões dos últimos anos a respeito de leitura, escrita, alfabetização e, recentemente, sobre o letramento como um termo mais amplo da alfabetização como função social.

O município paulista atende a uma média de 20 a 30 alunos em cada classe de alfabetização, 36 salas ao todo, comportadas em 6 escolas.

O diferencial da rede de ensino e que nos instiga a investigar a construção docente é o fato da rotatividade anual de todos os professores de Educação Infantil e de Séries Iniciais (1º ao 5º ano). Anualmente, seguindo critérios estabelecidos pela atribuição de aula<sup>4</sup>, os professores se veem em situação de mudança de escola e de turmas, ou não, de acordo com a listagem de classificação e pelas próprias decisões pessoais quando chega seu momento de escolha na lista. A questão aqui discutida é a concepção de que professores, para atuarem em sala de alfabetização, tendem a apresentar saberes específicos para suas práxis e para êxito em seus objetivos.

Muitas salas de alfabetização, porém, são escolhidas por professores que no ano anterior não trabalharam com esse público específico, atuando na educação alfabetizadora como leigos que precisam de maior formação e capacitação contínua. Não estamos menosprezando capacidades individuais e profissionais dos sujeitos em momento algum para superação dos conflitos que existam em uma prática iniciante, apenas se pretende discutir como então o professor constrói-se em um alfabetizador.

O acesso a essas escolas se deu mediante autorização institucional e foi entregue a cada professor o termo de consentimento livre e esclarecido para assim favorecer a realização da aplicação dos questionários aos docentes de 1º ao 3º ano. Esse apoio se tornou importante para a primeira parte da investigação contribuindo para estreitamento dos laços com os futuros escritores dos memoriais.

O foco é desvelar como se dá o saber dos professores alfabetizadores. Interessa-nos

---

<sup>4</sup> Anexo A: Lei nº 2.673, de 28 de janeiro de 2010.

conhecer como o professor constrói seus saberes pessoais e profissionais.

## **2.2 Caracterizando os locais e a rota a ser seguida**

A pesquisa aconteceu em município de São Paulo com professores alfabetizadores de 1º ao 3º ano da rede pública municipal. A rede conta com 36 profissionais, em seis escolas.

O trabalho em todo o ciclo é realizado com material apostilado por licitação e os responsáveis por esse material com organização em Curitiba são também os responsáveis pelos cursos oferecidos como capacitação. Os cursos costumam ser realizados em um ou dois dias nos períodos matutino e vespertino. Esses cursos não possuem frequência determinada, normalmente acontecem no início do ano letivo e após o recesso do meio do ano. Em seis anos no município houve apenas um curso voltado para alfabetização: Programa Letra e Vida, do governo do Estado de São Paulo, que teve carga horária de 180h, sendo realizado uma vez por semana, todas as semanas.

Os cursos acontecem de forma pontual, apesar de avaliarmos por escrito ao final e sugerir temas para os encontros seguintes. No entanto, nosso pedido não costuma ser atendido e uma dificuldade enfrentada também é a quantidade de professores. São mais de 200 professores separados em quatro salas para assistir às palestras proferidas e às oficinas realizadas, independente do ano em que lecionam.

A alfabetização no município é considerada satisfatória, inclusive por avaliações externas. Todos os professores costumam se dedicar muito, mesmo muitas vezes não sendo sua sala de afinidade e a ansiedade para o ano seguinte é saber se continua com a sala, que muitas vezes aprendeu a gostar, ou se será necessário começar toda uma preparação novamente para atuar com outro público.

Até mesmo os cargos de direção e coordenação sofrem mudanças, pois são acordos políticos e então até mesmo diretor e coordenador em um ano pode ser professor de sala no ano seguinte, com a diferença de que esses cargos mencionados ganham pontos por função para a classificação e, portanto, as chances de escolher uma turma de que goste mais é maior.

Muitas mudanças no cenário da rede e o tema alfabetização têm de ser discutido. Seriam necessárias habilidades específicas para atuação com esse público: do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Clientela descrita neste trabalho.

O tema alfabetização vem sendo discutido nos últimos anos sob várias perspectivas e o conceito de letramento tem ganhado bastante destaque nesse campo. A ideia de um novo

modo de trabalhar; com prioridades outras que não somente a do entendimento do código escrito nessa fase de ensino; leva-nos a refletir aqui sobre alfabetização na perspectiva do letramento e sobre a formação do professor alfabetizador. Busca-se compreender os usos que os professores fazem na prática e conseqüentemente como se tornam docentes. No caso dessa pesquisa já é sabido que as classes de alfabetização da rede de ensino são todas com atuação de profissionais mulheres e, portanto, todo o texto seguirá dirigindo-se a professores da pesquisa no gênero feminino, somente no masculino quando fizer menção aos demais profissionais docentes.

Refletir acerca dos saberes que os professores mobilizam para exercer práticas pedagógicas diárias é um dos aspectos que nos impulsiona a analisar as lembranças, vivências, emoções e frustrações que cada docente experienciou além de certamente ter influenciado de alguma maneira em sua (auto)formação.

Acreditamos que, mediante as memórias, os professores relacionem seus conhecimentos com sua prática e reflitam quanto a seus modos de agir em sala de aula. Por isso, optamos pelo método autobiográfico, o que nos possibilita analisar a expressão escrita do que tenha marcado cada sujeito em suas trajetórias pessoal e profissional. Uma maneira de compreender as realidades que fizeram sentidos aos sujeitos.

Segundo Josso (2004)

As histórias de vida tornaram-se, há cerca de vinte anos, um material de pesquisa muito em voga nas ciências humanas, e não há simpósio, colóquio ou encontro científico que não lhes conceda um lugar importante. No campo da Educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, assistimos ao desenvolvimento nos currículos, nomeadamente na formação de professores, de *uma sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber*, ao mesmo tempo que a formação contínua se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos. (Josso, 2004, p. 19)

Para Nóvoa (1992, p. 15) “[...] estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo a sua maneira de ser professor”.

Freire (1996, p. 43-44) concebe a reflexão crítica na formação permanente dos professores é fundamental, pois afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação docente, segundo Garcia (1999, p. 19), tem um conceito amplo e pode ser entendida “como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante” e também

se dá “[...] como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa”. Entendemos, portanto que a formação é dual quando entendida como acontecimento da vida pessoal e profissional, pois a primeira perpassa pela segunda e vice-versa.

### 3 ESTRELAS GUIAS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o Letramento são dois conceitos que vão iluminar todo meu trabalho. De modo análogo à passagem bíblica em que reis magos são orientados por estrela guia, também alfabetizando têm na alfabetização e no letramento, direcionamentos para seus objetivos. São elementos capazes de direcionar educandos a um destino salvador e sublime. Elementos que, sob devido uso com propriedade por educadores, direcionam e transformam.

Atualmente o tema alfabetização assumiu novo significado devido às contribuições de pesquisas e práticas das duas últimas décadas e já é sabido que o alfabetizar precisa ser entendido no contexto de problemas históricos, culturais, econômicos e políticos que envolvem a sociedade. O tema ainda é muito problematizado e é complexo inclusive nas áreas da Linguagem, da Psicologia, da Sociologia, da História da Educação e da Pedagogia, entre outros.

Segundo Ferreiro (1985) e Freire (1996), a aprendizagem é um processo de evolução em que ler e escrever são duas atividades da alfabetização, mas que a leitura de mundo antecede a da escrita.

Estudos como a Psicogênese da Língua Escrita foram realizados sobre a alfabetização e com Emília Ferreiro e Ana Teberosky muitas discussões e pesquisas realizadas contribuíram para o esclarecimento de que não é a escola que apresenta a escrita para as crianças. As crianças, a partir do momento em que se envolvem com os usos e as funções da escrita e questionam sobre o seu funcionamento, já estão aprendendo.

Com as novas descobertas sobre a Psicogênese da Língua Escrita ocorreu a necessidade de maior reflexão sobre como ocorrem os processos de aprendizagem e, por isso, além de nos atentarmos para o aprendiz é também necessário um cuidadoso olhar para o conteúdo a ser ensinado bem como para quem ensina e como se ensina. Além do trabalho básico de ensinar as relações entre letras e sons se faz necessário um planejamento contextualizado sobre o uso da escrita e da leitura – função social.

Ao discorrer sobre função social, inevitavelmente terá sido abordado o letramento, comumente utilizado para conceituar e/ou definir variados âmbitos de atuação e de modos de participação dos sujeitos em práticas sociais relacionadas de algum modo à leitura e à escrita. Pode se referir a práticas de letramento de crianças em período anterior ao período de escolarização; à aprendizagem escolarizada da leitura e da escrita, inicial ou não. É utilizado também para definir parâmetros e medir graus de analfabetismo ou de alfabetismo de jovens e

adultos, assim como pode se referir ao impacto e aos efeitos da escrita sobre uma dada população ou sociedade; designar o nível de participação dos sujeitos em movimentos sociais ou definir práticas e eventos relativos ao domínio da cultura eletrônica ou digital. Nesta dissertação, porém, trataremos apenas do tema letramento escolar, na especificidade do ensino escolarizado da leitura e da escrita da língua materna na série inicial de alfabetização de crianças.

A tendência educacional compreende a relação entre alfabetização e letramento escolarizado a partir da definição de cada um deles, vistos como partes distintas, porém, indissociáveis e imbricadas. Se o letramento não substitui a alfabetização, “complementa-a”, pois ser letrado é saber empregar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, a leitura e/ou a escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas.

Geraldi (1985, p. 42), no início da década de 1980, propunha um ensino de linguagem que substituísse o “o quê”, “o como”, e “o por quê” ensinar, para o “para quê” ensinar: “para que” o professor ensina o que ensina? Esse deslocamento das perguntas já mostrava a preocupação com um ensino de língua escrita que fizesse com que o próprio professor refletisse sobre a relação de ensino; questionasse com que propósitos ensinava a ler e a escrever seu aluno; para o quê seria importante o aluno aprender o ensinado, do modo como ele ensinava. Estes questionamentos caracterizavam um entendimento de linguagem em uso, isto é, como esta funciona na organização da sociedade. A função do professor não é “apenas” mostrar ou explicar as funções sociais da linguagem, mas possibilitar ao aluno interagir e aprender com as diferentes formas linguísticas estabilizadas socialmente, e possíveis de serem levadas para o contexto pedagógico, nas salas de alfabetização.

Portanto, atualmente, essa escola não pode mais ser concebida do mesmo modo como fora criada porque as condições históricas e as necessidades são outras.

### **3.1 À luz da Alfabetização**

O termo alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Em seu texto: “A reinvenção da alfabetização”, a autora escreve sobre essa aprendizagem da técnica, do código, mas suscita também a discussão da aprendizagem

voltada às práticas sociais, isso porque a alfabetização se constitui desses dois processos e argumenta que um não está antes do outro.

Houve um tempo, segundo a autora, em que a alfabetização, por sofrer muitas mudanças em sua concepção, preconizou que seria preciso haver método de alfabetização. Então a alfabetização tinha método e não tinha teoria que o sustentasse.

Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria lingüística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor seqüência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. (SOARES, 2003. p.17)

### Hoje acontece o contrário

Todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. (SOARES, 2003. p.17)

Não podemos pensar em alfabetização nos dias atuais sob os mesmos pressupostos com os quais se ensinavam a leitura e a escrita logo ao início de sua história. Tampouco a partir dos mesmos pressupostos do início do século passado, ou mesmo dos pressupostos do cenário sócio-político que antecedeu a era da abertura política ou da inserção do computador.

Sem dúvida, na medida em que haja alguma alteração na base da organização material, seja cultural, econômica, tecnológica, novas necessidades são engendradas e a educação e a escola como partícipes do contexto social em que tais necessidades são produzidas não ficam à margem dessas alterações.

O contexto brasileiro, interpenetrado por estudos sobre linguagem e orientações sobre alfabetização promovidos em outros países, gera diferentes matizes para o ensino em alfabetização que precisam ser consideradas. Assim, apesar de não desconhecermos que a alfabetização no Brasil abarca diferentes entendimentos e práticas de ensino decorrentes dessas maneiras de entendimento, cremos que seja necessário pensá-la, refletir sobre ela a partir de um elemento comum, o seu próprio objeto: a leitura e a escrita da língua materna. No entanto, percebemos que há produções científicas na esfera educacional brasileira (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; 2003) que declaram a necessidade de um novo termo, o letramento, para denominar a condição de alfabetizado como nós habitualmente a

concebemos: o conhecimento e a utilização da leitura e da escrita no exercício da atividade humana.

Assim, temos visto o termo letramento recorrentemente em livros, periódicos, artigos, livros didáticos e documentos oficiais ao longo das últimas décadas do século XX e deste nosso século para justificar uma nova maneira de entender o que seja o processo de alfabetização. O fato é que o termo alfabetização não contempla e não responde mais à necessidade posta pelo atual momento histórico. A sociedade contemporânea, extremamente centrada na escrita, requer sujeitos que façam uso da língua escrita com propriedade e saibam lidar com os mais diferentes gêneros textuais produzidos na e pela sociedade.

Nos estudos de Mortatti (2000), abrangendo o período de 1876 a 1994, sobre os “Sentidos da Alfabetização” a autora entende que realizar uma leitura histórica da alfabetização é contar a história das lutas dos homens de um determinado tempo para vencerem as dificuldades e/ou necessidades do cenário social e educacional. Em decorrência dessas necessidades, no período de investigação por ela determinado, buscava-se desenvolver novas tematizações, especialmente no tocante aos métodos para alfabetizar, com vistas a superar o fracasso escolar na alfabetização.

Substituía-se algo tido como “antigo”, ou “tradicional”, por algo “novo”, “moderno”, em torno do que se normatizavam e se concretizavam orientações de cunho oficial, refletidos nos manuais de alfabetização, para os professores ministrarem em suas práticas, nas salas de aula. Assim, as necessidades postas requeriam novos métodos, que, no limite de sua aplicação, seriam desenvolvidos pelos professores.

No entanto, é na década de 1990 que podemos verificar o discurso e a produção acadêmica – que também se torna oficial acerca da alfabetização – trazendo, como centro da discussão, o discurso do letramento.

Segundo Soares (2003), palavras novas surgem quando novos fenômenos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, pela necessidade que o homem tem de nomear as coisas; sem o quê, a coisa ainda não existe. Nas suas palavras,

Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil Colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar, de ensinar as pessoas a ler e escrever; portanto: o fenômeno do estado ou condição de analfabeto nós o tínhamos (e ainda temos...), e por isso sempre tivemos um nome para ele: analfabetismo.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a

escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]. (SOARES, 2003, p. 45-46).

Soares (2003; 2004) reconhece a “importação” do termo letramento da língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra). No seu contexto de origem, letramento definia outro tipo de envolvimento com a leitura e a escrita, diferente do que aqui nós tínhamos em 1980 e 1990, e temos atualmente. No país inglês, letramento significava, mais do que aprender a ler e a escrever, mas ser versado em letras, erudito, ou seja, a condição de ser letrado é que significava e significa o letramento. Ao ser traduzido para o português, o termo teve-lhe atribuído um sentido diverso do de sua origem, muito mais ligado ao aprender a ler e a escrever no processo inicial de alfabetização. Esse fato traz alguns pontos a analisar. Primeiramente, entendemos a alfabetização como a apropriação da língua escrita pela criança, isto é, ela torna própria a linguagem que já existe na corrente da fala em nossa sociedade; promove o “adentrar” na língua escrita que já a antecede (a criança) na história humana. Segundo, se a natureza da linguagem é social e o objeto da alfabetização é ensino e o aprendizado da língua materna, logo, esse objeto não pode ser ensinado como um elemento externo às relações sociais em que se situa.

### **3.2 À luz do Letramento**

Segundo Soares (2003), letramento ainda é uma palavra polêmica e causa estranhamento, no entanto afirma que,

Se a palavra letramento ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, mesmo, letrado e iletrado. Analfabetismo, define o Novo Dicionário Aurélio da língua Portuguesa, é o “estado ou condição de analfabeto”, e analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”, ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, segundo o Aurélio, de “ensinar a ler” (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada por alfabetização, e alfabetizado é “aquele que sabe ler” (e escrever). Já letrado, segundo o mesmo dicionário, é aquele “versado em letras, erudito”, e iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. O dicionário não registra a palavra letramento. (Soares, 2003, p.16)

Segundo a mesma autora, o letramento é uma extensão e complemento da alfabetização. Refere-se à condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que também exerce as práticas sociais da escrita. Alfabetização e letramento se interpenetram embora ainda produzam muitas vezes significados diferentes. Uma pessoa, exemplificando, pode se referir à alfabetização como aquisição específica do código sem deixar de lado a preocupação com o letramento. Do mesmo modo, outra pessoa pode falar do letramento já com o conceito de alfabetização incorporado. O letramento inclui a alfabetização. Não se trata, enfim, de um conceito ou de outro, mas de um juntamente com o outro. Trata-se de um processo dinâmico em que as concepções aprendidas e incorporadas se relacionam socialmente e cotidianamente, portanto não é somente uma atividade escolar.

De modo específico, letramento se contrapõe a concepção estrita de língua como código, pois percebe a alfabetização como interação linguística e, portanto suscita uma reflexão sobre a intencionalidade de discursos e práticas que a todo momento produzem efeitos e interferem na vida de todos. Uma pessoa letrada aprende a pensar e a estabelecer vínculos dentro da sociedade, o que faz da linguagem uma atividade social importantíssima.

À medida que exercemos práticas sociais de escrita nos relacionamos com o mundo, com as pessoas e com a própria linguagem. Essa interação proporcionada na e pela escola, ao que compete a ela, desenvolve as potencialidades dos alunos por meio de uma aprendizagem que os conduz a aprenderem a pensar e a aprimorarem habilidades necessárias ao enfrentamento do mundo.

O tema letramento busca abordar não apenas a aquisição do código, mas também da interação e relações que esse código nos permite. Nesse sentido, fica evidenciado que a prática docente é extremamente importante, pois não é fácil organizar todo esse trabalho e mediar todos esses conhecimentos que se apresentam. A educação precisa ser cultural, plural e transformadora.

Tornar-se letrado traz, também conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a comparam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário. (SOARES, 2003, p. 37)

A hipótese, enfim, é a de que quando a pessoa lê e escreve, faz uso da leitura e da escrita e acaba-se transformando, pois adquire novas habilidades e competências para o convívio e obtém discernimento social, linguístico, cognitivo e cultural. Para Soares (2003, p. 71) essas competências provenientes do letramento são contínuas e sinalizam para “[...] diversos tipos de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica”.

Para o letramento acontecer requer que esforços sejam dispendidos em todos os níveis organizacionais da educação e um entendimento de que letramento não é modismo, mas uma real necessidade. O letramento não é um elemento que redime e faz da escola um espaço perfeito de transformação, mas oferece e aponta novos direcionamentos e também novas opções relacionadas ao ideal de uma educação que contemple a dignidade humana por viabilizar a construção de cada sujeito.

Para a escola, a noção de letramento pode ser encarada como um horizonte ético-político, pois formar pessoas letradas é abrir a possibilidade da entrada de outras vozes em suas vidas: modos de conhecer, viver e ver o mundo.

Mediante as palavras de Goulart (2001, p. 09), depois de se referir a outros autores, na sua proposta inicial de contribuir para o aprofundamento das discussões sobre letramento para tirá-lo do “terreno movediço”, diz que, “[...] para avançar na direção do estudo sobre letramento, precisamos pensar de modo mais radical na existência de várias racionalidades no espaço social, isto é, de vários modos de ver, ouvir, falar e ler a realidade, de propor perguntas e soluções para aspectos dessa realidade, enfim de sentir e viver (n)essa realidade.”

Ângela Kleiman, em 1995, denota em trabalhos seus a necessidade de informar os significados do letramento àqueles que se encarregam do ensino da escrita e aos participantes de situações escolarizadas de comunicação. Aos que participam de situações comunicativas não escolarizadas; mediante programas de difusão de tecnologias sobre os fatos e os mitos do letramento.

Nesses trabalhos, encontrou-se artigos em torno da oralidade; da condição do não-escolarizado na sociedade centrada na escrita; e, artigos que abordam o analfabetismo no seu verso e reverso.

A autora apresenta duas concepções de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico, e discute as repercussões desses modelos para o ensino, focando o processo de interação entre professor e jovens e adultos nas aulas de alfabetização. Ângela B. Kleiman e

Maria de Lourdes Matencio argumentam em outra obra quanto às práticas por meio das quais os agentes de letramento mobilizam e atualizam seus conhecimentos sobre a escrita, em diversas instituições e segundo diversos objetivos e, por outro, as relações entre os processos linguístico-discursivos e cognitivos na construção de conhecimento sobre a linguagem.

Maria do Rosário Longo Mortatti (2000) explicita em um de seus trabalhos que sempre houve uma luta constante para se vencer o “velho”, o anterior, analisando “as disputas pela hegemonia de projeto para o ensino inicial de leitura e escrita com estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes”. Também Mortatti (sempre numa perspectiva histórica) apresenta o letramento como parte da educação e não só da alfabetização. A autora busca esclarecer que, ao entrar para o contexto escolar, o termo letramento, como vem ocorrendo, não deve substituir alfabetização, pois, do seu ponto de vista, “o mais adequado [...] seria distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não-escolar, que ocorre fora da escola, mas é também social, pois o contexto escolar é parte do contexto social.” (p. 112).

Magda Soares é outra estudiosa do tema letramento e possui vários livros e artigos sobre. Em “As muitas facetas da alfabetização” a autora realiza um estudo sobre a natureza complexa e multifacetada da alfabetização. Nele, a autora denuncia a necessidade de se desenvolver uma teoria coerente da alfabetização, unindo os resultados a que chegam as diversas áreas que desenvolvem pesquisas em alfabetização, preocupadas em vencer o fracasso no alfabetizar.

Em “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, a autora mostra que, entre as facetas da alfabetização, está o letramento. A autora faz uma recuperação das discussões americanas, francesas e portuguesas acerca dos significados e designações do termo letramento nesses países. O letramento, no Brasil, é o iletrismo (illetterisme) na França e a literacia em Portugal, os quais nomeiam fenômenos distintos da alfabetização. Literacy é diferente nos Estados Unidos em relação à Inglaterra (reading instruction/beginning). Convém ressaltar, ainda, que na França e nos Estados Unidos, letramento/iletramento são independentes da questão de alfabetização – aprendizagem básica do sistema de escrita.

Ao abordar letramento, Magda Soares entende que há

[... uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (...) a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler

e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2003, p. 36).

Pela concepção de alfabetização defendida pela autora, aquele que não responde às demandas exigidas pela escrita, cotidianamente, seja na escola ou na vida social, num grau que se desenvolve, ainda que não linearmente, e se complexifica ao longo da vida escolar/acadêmica, não foi e não está alfabetizado.

Um outro autor que aborda o tema Alfabetização e Letramento é Luiz Carlos Cagliari e em seu livro **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu** (1998) ele defende a perspectiva de ensino de linguagem e as atividades em alfabetização com textos. Uma obra com uma retomada mais minuciosa de alguns tópicos do seu livro **Alfabetização e Linguística** (1997). O próprio título de 1998 já remete à questão dos métodos comumente utilizados em alfabetização, e se pode antecipar que o desejo do autor é, mais do que desmistificar a dificuldade de o professor alfabetizar ou de o aluno aprender por causa de falhas dos métodos, questionar a utilização de determinado método. O que discute o autor nessa obra, ao longo das diversas seções das partes 1 e 2, é justamente a existência, para ele, de apenas dois métodos: um baseado no ensino e outro na aprendizagem.

Cagliari (1998), no capítulo intitulado “O ensino e a aprendizagem: os dois métodos”, em que se dedica a explicitar sua tese sobre os métodos, afirma que “[...] na prática, esses métodos dependem muito mais da concepção de linguagem que as pessoas têm: professor e aluno, quem ensina e quem aprende.” (p. 41). Para o autor, a importância da linguagem na alfabetização é fundamental, ao ponto de tudo girar em torno dela; “[...] por isso, dependendo da maneira como uma pessoa interpreta o que a linguagem é, como funciona, que usos tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e métodos diferentes na prática escolar. Inversamente, pode-se ver com clareza na prática em sala de aula, nos métodos que a escola usa, qual é a concepção de linguagem subjacente” (p. 41). Cagliari esclarece que uma prática escolar baseada no método de ensino volta-se para o processo de ensino: o professor toma a criança como “marco zero” em aprendizado e faz sua programação de ensino para todos perceberem que o professor “começou de modo igual com todos os alunos”, isto é, que deu chances iguais para todos (1998, p. 42-43). O método da aprendizagem, por sua vez, caracteriza-se por voltar-se para o processo de aprendizagem e trabalha na perspectiva de que a criança é um ser racional e, desde que nasce, “vai juntando” conhecimentos que a acompanham ao entrar na escola (p. 52).

Cagliari, ao explicitar que cada um dos métodos revela concepções distintas de linguagem, define as seguintes concepções que se apresentam no método baseado no ensino, e assume, sem dúvidas, uma postura de crítica em relação a tais concepções.

Uma delas é a que está presente nas cartilhas: a concepção de que a linguagem é algo que precisa ser corrigida, uma vez que “toda cartilha [...] baseia-se exclusivamente no método de ensino. Mesmo atividades que devem ser feitas pelos alunos, devem seguir um modelo prévio transmitido como ensino [...]. O aluno procura sempre responder, com o que faz, de acordo com as expectativas do autor da cartilha ou do professor ‘que passa a lição’, e deixa o aluno numa situação de impasse, pois tem que decidir entre o certo e o errado.” (p. 41).

Outra concepção diz respeito aos métodos fônicos, cujo entendimento é o de que uma pessoa pode “falar melhor” à medida em que consiga monitorar os sons que pronuncia, uma vez que se “considera que uma criança, aprendendo a reconhecer e analisar os sons da fala, passa a usar o sistema alfabético de escrita de maneira melhor.” (p. 42).

E, uma terceira concepção defende que a função mais importante da linguagem é a comunicação, contrariamente ao que atestam muitos linguistas.

Conforme o autor, estes estão cada vez mais convencidos de que a comunicação não é a função mais importante e nem a mais usada; serve, muitas vezes, para a reversão e a manipulação de ideias, embora Cagliari não negue que a comunicação exerça uma importante função na linguagem. No tocante ao método da aprendizagem, o fonólogo afirma que a concepção de linguagem presente em práticas de alfabetização baseadas nesse método é aquela que a concebe como sendo “[...] expressão do pensamento; o falante a usa de maneira intencional para interagir com os outros. Assim a comunicação é apenas um aspecto desse processo.” (1998, p. 52).

O conhecimento e a compreensão das concepções que os professores têm sobre linguagem, escola e ensino podem conduzir a uma reflexão sistematizada em torno do processo de alfabetização e dos pressupostos do letramento. Esse conhecimento, de algum modo, aparece nas enunciações dos professores, pois elas trazem as marcas imediatamente apreensíveis, ou não, das vozes que os constituem, que os compõem como professores.

#### 4 FARÓIS SOBRE A DOCÊNCIA: SABERES

Guiados por estrelas guias em meio às constelações a que pertence e seguindo para seu atracadouro de destino, as naus aproximam-se da costa e necessitam de auxílios complementares a fim de precisar o atracamento e posterior desembarque em seu destino de escolha. O que pode exercer tal função e promover uma chegada mais segura é determinado pelos saberes que se detêm e dos quais se podem lançar mão, além dos que podem e devem ser adquiridos; cultivados. São os saberes adquiridos e cultivados pelo professor ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional os grandes responsáveis para alcançar a costa de modo seguro. São eles – os saberes – que permitem ao professor cumprir com sua meta e conduzir capitão e sua nau de modo mais seguro e satisfatório.

Para Tardif (2000), a tendência em ser um professor que ensina, conforme foi trabalhado, ocorre porque os saberes dos docentes têm, em sua formação, algumas características específicas. Os professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Na condição de seres humanos, objetos do seu próprio trabalho e acabam carregando, em si, as marcas humanas do que lhes atribui muita subjetividade à profissão docente. Essas definições são para descrever melhor os saberes profissionais dos professores.

De acordo com o autor, são temporais, porque boa parte do que sabem sobre o ensino, como ensinar e os papéis do professor decorrem de sua história de vida, e sobretudo, de sua vida escolar.

Os saberes profissionais são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...]

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. (TARDIF, 2000, p. 14)

Além disso, os saberes são plurais e heterogêneos, por decorrerem de diversas fontes – servem-se de sua cultura pessoal, sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; não formam um repertório de conhecimentos unificado, são antes conhecimentos ecléticos e sincréticos e procuram atingir, no seu trabalho, diferentes objetivos.

Os saberes também são personalizados e situados porque os professores não são apenas um sistema cognitivo em funcionamento. São histórias de vidas, atores sociais, corpos, emoções, poderes, personalidade, culturas, além de que as situações contextualizadas nas quais vivem exigem de si ações pertinentes àquele momento específico. E, finalmente, como o objeto do trabalho docente é o ser humano, não há como seus saberes não carregarem as marcas do ser humano.

Tardif (2000) defende a via da “epistemologia ecológica integral” para abranger “todos os saberes dos professores no trabalho” nas investigações (p. 254-260). Isto é, coloca a possibilidade de alcançar outras entradas para conhecermos e analisarmos as práticas profissionais dos professores que não seja pela Didática, nem pela Pedagogia ou pela Psicopedagogia.

O autor afirma que os docentes inserem em sua prática conhecimentos anteriores de crenças, de representações e de certezas e que estes fenômenos se fortalecem e se estabilizam ao longo do tempo. Que os professores, quando começam a trabalhar, utilizam principalmente tais conhecimentos para solucionar seus problemas profissionais.

Sobre as afirmações do autor nos cabe uma reflexão inerente principalmente à alfabetização. Levando em consideração todo o exposto até agora sobre a importância dessa fase educacional como função social e sabendo da pouca teorização de muitos professores quanto ao desvelamento desse importante processo e pouca prática dos professores iniciantes perguntamos: existiria então um perfil específico para ser professor alfabetizador?

Entendemos que o professor é um profissional que detém saberes variados que orientam o seu trabalho em diferentes situações e que, portanto, o professor precisa agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência.

O saber profissional dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários saberes, porque em suas atividades pedagógicas diárias, planejam, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as tarefas para os alunos, administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina e constroem os instrumentos de avaliação. Em outras palavras, os professores utilizam diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999), ao tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional,

afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos “saberes dos professores”, referidos por ela como “saberes da docência”, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos aos de formação específica (matemática, história, arte, etc) - e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do “ensinar”. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial, irão ser reformulados e reconstruídos no dia a dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do próprio desenvolvimento profissional.

Com referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996, p. 147), ao se referir aos saberes que configuram o trabalho do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de “saberes”: o saber atitudinal<sup>5</sup>, os saberes específicos, o saber pedagógico<sup>6</sup>, o saber crítico-contextual e o saber didático-curricular<sup>7</sup>, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o educador é aquele que (enfaticamente) educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes

---

<sup>5</sup> O saber Atitudinal tende a predominar a experiência prática.

<sup>6</sup> Nos saberes específicos e nos saberes pedagógicos prevalecem os processos sistemáticos.

<sup>7</sup> O saber crítico-contextual e o saber didático-curricular ficam em posição intermediária aos outros saberes mencionados.

implicados na ação de educar. Sob essa ótica, afirma que se invertem os termos da questão: “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

#### **4.1 Formação de Professor: em busca da luz neon**

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p.28).

À medida que se complexificam as relações entre educação, conhecimento, processos educativos, processos sociais, organização do trabalho docente e espaços de aprendizagem, intensificam-se as demandas por alternativas para a formação do/as profissionais da educação de modo a incorporar as condições para lidar com os cenários contemporâneos.

Às já tradicionais competências docentes (domínio de conteúdo, da didática, das metodologias de ensino, avaliação etc), que garantam o desenvolvimento do/a profissional e a configuração de uma “profissionalidade” docente (NÓVOA, 1995), apresenta-se a necessidade de incluir todas as fases da formação, pois se entende que a decisão da escolha profissional já é orientada por definições e juízos de valor sobre a docência e a identidade de professor/a, bem como por certas competências e saberes pré-existentes que aderem aos da formação sistemática.

[...] o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão [...] trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido.

Dessa forma, tem que ser mantida uma conexão entre a formação inicialmente recebida nas instituições de ensino e a que se dá em continuidade, ao longo da vida profissional [...] Manter essa conexão significa, no dizer de Hilda Monteiro (2001),

respeitar os saberes de que os professores e as professoras são portadores. (GOMES; SILVA, 2006, p.15)

As discussões em torno da formação de professores/as têm grande relevância no cenário da polêmica que se tornou falar da educação e da qualidade de sua execução. A organização da escola assumiu, paulatinamente, um formato único que se pode multiplicar e replicar indefinidamente: a predominância de uma forma de organização pedagógica centrada no professor – que age individualmente-, e na sala de aula e em saberes disciplinares desarticulados, a organização do trabalho docente (professores generalistas nas séries iniciais, especialistas nas séries finais), a forma de administração e gestão que estrutura o tempo e a rotina escolar como uma forma de controle social, conhecimentos hierarquicamente organizados e sistematizados em disciplinas etc.

A constituição desse processo identitário do sujeito-profissional docente levou-nos ao questionamento que gerou este estudo: quais saberes são necessários ao professor alfabetizador? Isto por considerar que influências diversas ao longo do tempo marcam e corroboram para decisões pessoais e profissionais que se confirmam na relação direta com a identificação e o exercício profissional.

#### **4.1.2 Professor Alfabetizador: um campo que se ilumina**

Soares (2005) afirma que principalmente por sabermos da importância da alfabetização precisamos pensar em sua qualidade, pois vários problemas são enfrentados no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita,

[...] a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extra-escolares na aquisição da língua escrita; a adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência ou incompetência do professor alfabetizador, a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita, quer em termos de duração em anos do processo de alfabetização, quer em termos de horas-aula por dia etc.

Nessa perspectiva, o problema da qualidade da alfabetização é enfrentado através de propostas de intervenção que visem atuar sobre esses fatores, tais como mudanças curriculares; substituição de métodos de alfabetização em uso por outras alternativas metodológicas; atribuição, ao sistema escolar, de serviços que enfrentam os fatores extra-escolares – alimentação, atendimento à saúde, à higiene etc.; distribuição de material didático às escolas; programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores etc. (SOARES, 2005, p. 48)

No que se refere à docência a autora sinalizou para a competência ou incompetência do professor alfabetizador e para programas de formação e aperfeiçoamento de alfabetizadores, o que nos remete ao pensamento da construção do ser professor.

Importante lembrar que a própria autora afirma que uma caracterização da qualidade da alfabetização depende do contexto histórico, social, econômico, político, cultural e educativo em que essas práticas ocorrem. Nesse sentido, cabe a nós configurarmos a temática docência com os mesmos parâmetros e nos situarmos no professor alfabetizador contemporâneo.

De imediato, uma contribuição que Soares (2003) nos traz é uma reflexão especificamente do professor alfabetizador ao se referir à qualidade da alfabetização e da formação docente ao ratificar que

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, que o leve a operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionamentos) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2003, p. 24-25)

Ao referirmos à alfabetização e atualmente ao letramento estamos reconhecendo as mudanças que acontecem no cenário educacional. Costumeiramente, a escola se vê imersa em transformações de conceitos, de terminologias, de modismos e até por isso se faz necessária uma maior reflexão principalmente por parte dos professores, que convivem diretamente com os processos, para discernirem o que é realmente válido e o que faz alcançar os objetivos de alfabetização.

Se os administradores da educação, os professores, os alfabetizadores, compromissados que devemos ser com a construção de uma sociedade mais democrática, em que o exercício da cidadania seja plenamente garantido a todos, não assumirmos vigorosamente a reflexão sobre a alfabetização no quadro mais amplo de seu significado social, político, cultural, e de seu substrato ideológico, nossa atuação poderá continuar marcada pelo divórcio entre a alfabetização e a conquista de direitos sociais, civis e políticos – entre a alfabetização e cidadania. (SOARES, 2003, 59-60)

A realização de novas propostas de alfabetização se concretiza por meio da interatividade entre professor e aluno como sujeitos de uma prática cooperativa instaurada na ação e na reflexão que ambos exercem sobre o objeto do conhecimento a ser desvelado.

A questão metodológica não é a essência da educação, apenas uma ferramenta. Por isso, é preciso ter ideias claras a respeito do que significa assumir um ou outro comportamento metodológico no processo escolar.

Segundo Ferreiro (2011),

A dimensão das questões levantadas pode suscitar de imediato uma pergunta: se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos adultos, especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem? Não se deve deduzir de nossos estudos que subestimamos a importância da escola. Ao contrário, cremos que ela pode cumprir um papel importante e insubstituível. No entanto, este não deveria ser o de dar inicialmente todas as chaves secretas do sistema alfabético, mas o de criar condições para que a criança as descubra por si mesma. (FERREIRO, 2011, p. 59)

Às vezes é preciso voltar às origens, aos princípios básicos, às coisas mais simples e claras para rever alguns pontos a respeito de ensino, aprendizagens e métodos. Existe uma confusão entre ensino e aprendizagem, visando somente o ensino, supondo que a aprendizagem ocorre automaticamente como fruto inevitável do ensino, o que é um pensamento errado, pois um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada.

Um fator apontado por Soares (2005) confirma-nos sobre a competência ou não para se alfabetizar e nesse sentido poderíamos dizer que competência também tem proximidade com experiência. De qualquer modo, deixemos claro que é sabido que essa não é uma máxima em todos os casos, que particularidades existem em cada prática docente por suas peculiaridades de ser humano, de formação e da própria prática.

De qualquer modo, o reflexo da formação precária dos professores está presente no dia a dia da sala de aula, com pessoas inseguras, insatisfeitas, que muitas vezes limitam-se apenas ao uso dos livros didáticos oferecidos e desenvolvem uma atividade mecânica típica de um comodismo que não leva a uma mudança no processo de construção do conhecimento. Com pessoas que ainda não perceberam que a Pedagogia não está relacionada apenas à organização e avaliação do conhecimento, mas com a linguagem, modo de agir, ver e sentir e que a alfabetização se dá de maneira complexa inclusive com a maneira de o professor organizar a sala de aula e ensinar seus alunos.

Para Nóvoa, (1997), são essenciais três critérios como base na formação de professores: crítica reflexiva, autonomia e criatividade. A crítica reflexiva deve fazer parte da vida do professor para que possa sempre buscar meios pra melhorar sua prática. A autonomia lhe permite escolher o que é melhor para sua sala de aula, e para seus alunos de acordo com as necessidades apresentadas e lhe ajuda a não ficar preso a livros didáticos, e a ir além do que está neles.

A atitude é um fator essencial para o docente libertar-se da condição de objeto e assumir o papel de sujeito de sua história. A inovação do ensino só pode ser concretizada quando o professor consegue despojar-se do receio de inovar e passar a buscar novos horizontes.

Para transpor o modelo tradicional de ensino e optar por um novo paradigma é necessário que o professor abandone antigas posturas e exercite um novo olhar às práticas educativas e aos movimentos que a envolvem, o que seria uma proposta para a formação continuada, pois segundo Fazenda (1998, p. 13): “Um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”.

Para as mudanças acontecerem não basta mudar somente o agir docente, pois o mundo vivido carrega em si conflitos de valores, incertezas e singularidades implicando mudanças também ao sistema em que o profissional está envolvido.

Uma das afirmações que temos é a de que nesse processo de alfabetização o importante não é saber como se ensina, mas como a criança aprende. Klein (2002) a este respeito descreve que

Este princípio – assimilado a partir de considerações efetivadas pela Dra Emilia Ferreiro cuja contribuição à análise do processo de alfabetização consiste exatamente na compreensão de como a criança percorre, enquanto aprendiz, esse processo, e que tem, como matriz teórica, a psicologia genética de Jean Piaget – se sustenta na ideia de que o fator determinante da aprendizagem é a atividade do próprio aprendiz, ou seja, na ideia da interação do sujeito com o objeto de conhecimento – interação esta em que o professor vai desempenhar um papel menos relevante do que lhe destinava o ensino tradicional, uma vez que não lhe cabe mais ensinar, mas criar um ambiente alfabetizador. (KLEIN, 2002, p. 93)

Os professores se revelam ainda mais responsáveis pelo “outro” na sociedade contemporânea e com esta trajetória de mudanças na educação, pois sua participação no processo determina intencionalmente opções que podem ou não interferir em sua prática, conseqüentemente na aprendizagem ou não de seus alunos. Dizer que a atividade do próprio

aprendiz determina sua aprendizagem não é o mesmo que crer num dos equívocos de que o professor é dispensável no processo. O docente é necessário para a mediação do aluno com o ambiente alfabetizador. Professores concretizam essa responsabilidade assumindo e se comprometendo com seu aluno, num aprofundamento linguístico, afetivo e de reflexão sobre a cultura letrada. Os professores, segundo Pimentel (1993, p.83), [...] “são homens à procura de serem inteiramente homens, buscando sentidos e assumindo responsabilidades pelos outros”.

A autora argumenta que alguns professores

[...] estão muito próximos dos que vêem o conhecimento como construção; outros, mais distantes. Vivem um tipo de transição diferente dos que já romperam com o paradigma da ciência moderna, pois ainda apresentam propostas de trabalho apoiadas num conceito de conhecimento, ciência e ensino do paradigma positivista. [...] teríamos, então, numa extremidade os professores que consideram o conhecimento e o ensino como construção e, na outra, os que o consideram como transmissão de um saber pronto. (PIMENTEL, 1993, p. 35)

Afirma, ainda, referindo-se à postura e à prática adotada pelo professor, que todas as combinações possíveis de paradigmas emergentes e dominantes, gerados pela imprecisão epistemológica que os impede de mudar de perspectiva assumem um teor de insegurança e que por este motivo o fazer docente acaba se apoiando em modelos do passado.

A escola assume um importante papel na vida dos alunos quando se fala em letramento, mas não é a única responsável por ele. Toda manifestação de contato e entendimento das letras bem como o usufruto da função social da escrita são agentes capacitadores de uma leitura de mundo.

De modo geral, suscitamos uma reflexão sobre a importância de colocar em prática um maior investimento pessoal e também governamental no âmbito das políticas públicas de formação de professores, especialmente dos alfabetizadores que agem na base da formação e convivem com a construção do pensamento infantil em relação à leitura e à escrita no domínio escolar. Investimentos estes que já deveriam estar incorporados aos discursos e às práticas dos que almejam a melhoria da qualidade do letramento e da educação da nossa sociedade.

No Estado de São Paulo, as políticas públicas envolvendo a formação do professor, especialmente a do professor alfabetizador que ganharam maior visibilidade foram a do PCN

em Ação<sup>8</sup> que objetivou oferecer uma referência metodológica à formação dos professores em serviço ajudando-os a compreender melhor a respeito dos marcos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), porém por ser muito abrangente criou-se posteriormente o PROFA<sup>9</sup>, um programa específico de formação de professores alfabetizadores.

Observou-se que ainda havia falhas nesse programa relacionado ao conhecimento prático e à habilidade necessária para desenvolver a aprendizagem nos alunos e em outro momento adaptações foram realizadas e os programas Letra e Vida e o Ler e Escrever<sup>10</sup> tiveram conotações mais adequadas considerando a teoria e as experiências de intervenções no processo de ensino e aprendizagem, que permitiu uma reorganização de conhecimentos dos professores em serviço.

Esses últimos programas se caracterizaram pela intervenção pedagógica na sala de aula, junto ao professor e seus alunos e estabeleceram parcerias também na responsabilidade da aprendizagem entre o supervisor de ensino, o professor coordenador da oficina pedagógica, o diretor e professor coordenador da escola e no programa Ler e Escrever ainda teve uma parceria com futuros professores que ainda em processo de graduação auxiliaram as unidades escolares relacionado a um outro programa, o Bolsa Alfabetização<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> A ideia central do Programa Parâmetros em Ação, segundo o Ministério da Educação, era de apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>9</sup> O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi um curso de formação voltado para as novas teorias e estudos na área da alfabetização.

<sup>10</sup> Programas de Formação de Professores Alfabetizadores destinados a professores que ensinam a ler e a escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos.

<sup>11</sup> Foi criado pelo Decreto 51.627 de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores da rede pública.

## **5 A TENSÃO QUE CONVERGE À CALMARIA: A ANÁLISE DOS DADOS**

Tomando por empréstimo analogia estabelecida com outra ciência, é pertinente salientar: em Geografia, calmaria refere-se a uma cintura de baixa pressão atmosférica totalmente ausente em ventos ou de ventos muito fracos – o que ocorre comumente quando mais próximos da linha do Equador.

Analisar dados coletados ao longo da pesquisa promove aquietação nas tensões originais e nas que se foram apresentando ao longo da produção. Os dados coletados requerem ser analisados afim de os compilar de modo coerente. De atracadouro em atracadouro, os dados coletados e à disposição, geram tensões no trajeto até o aportamento final. As informações todas encontram-se, ali, ainda por se organizar, incompletas, inconsistentes, com potencial para provocar um naufrágio caso não compiladas de modo apropriado – daí a tensão inerente.

Seu compilamento direcionado e orientado pelos devidos teóricos de apoio, no entanto, seguem abrindo as nuvens no caminho e clareado o céu que orienta, não importando a que horas do dia o céu claro vá aparecendo. Os dados vão sendo agrupados a partir de suas análises, do confrontamento de informações e ideias. Assim, analisar dados, inevitavelmente origina tensão natural, mas também naturalmente, é capaz de criar a calmaria necessária e desejada.

### **5.1 Revelações do questionário**

O questionário é um instrumento metodológico de pesquisa que consiste “[...] num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e seqüencialmente, e dispostas em itens”. Deve também conter cabeçalho explicativo em que se informa aos que irão respondê-lo: os objetivos da pesquisa, a importância da colaboração, o resguardo do sigilo, as instituições ou pessoas responsáveis pela pesquisa, as instruções sobre o preenchimento do questionário, dentre outros. (SILVA; SILVEIRA, 2007, p. 159).

Para obter informações iniciais sobre o perfil das participantes e direcionar o modo de sua identificação no relatório desta pesquisa, construímos um questionário contendo dezesseis (16) perguntas do tipo semiabertas sobre: dados pessoais, escolaridade, dados profissionais, descrição do início da docência e das atividades com alfabetização, fatores que contribuem e/ou dificultam o processo alfabetizador.

A partir das respostas estabelecemos um perfil geral das participantes e neste relatório serão identificadas por Professoras Narradoras (PN) e um número para determinar a ordem que será a alfabética dos nomes reais das participantes.

### Aspectos descritivos a respeito dos professores objetos da pesquisa

Identificação	Idade	Graduação	Tempo de docência	Tempo de docência na alfabetização
PN1	18 a 30 anos	Pedagogia	Até 10 anos	1 a 4 anos
PN2	18 a 30 anos	Pedagogia	Até 10 anos	1 a 4 anos
PN3	41 a 50 anos	Pedagogia	11 a 20 anos	5 a 10 anos
PN4	31 a 40 anos	Letras/ Pedagogia	11 a 20 anos	1 a 4 anos
PN5	41 a 50 anos	Pedagogia	11 a 20 anos	5 a 10 anos
PN6	41 a 50 anos	Pedagogia	21 a 30 anos	11 a 20 anos
PN7	31 a 40 anos	Pedagogia	Até 10 anos	1 a 4 anos
PN8	18 a 30 anos	Pedagogia	Até 10 anos	1 a 4 anos
PN9	41 a 50 anos	Ciências/ Biologia/ Matemática	11 a 20 anos	5 a 10 anos
PN10	31 a 40 anos	Pedagogia	11 a 20 anos	5 a 10 anos
PN11	Acima de 50 anos	Pedagogia	21 a 30 anos	11 a 20 anos
PN12	41 a 50 anos	Não respondeu	11 a 20 anos	5 a 10 anos
PN13	41 a 50 anos	Magistério	21 a 30 anos	11 a 20 anos
PN14	41 a 50 anos	Pedagogia	11 a 20 anos	5 a 10 anos

Para a obtenção dos dados, aplicamos questionários encaminhados aos 36 professores com salas de alfabetização de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. No questionário, perguntamos dados pessoais, institucionais, idade, nível de formação profissional, tempo de experiência docente e da docência com a alfabetização; as dificuldades iniciais e as que encontram hoje; como procedem para superá-las e se escolheriam outra classe/ano para atuar.

Solicitamos ainda que descrevessem a sequência didática para alfabetizar seus alunos;

que escrevessem se entendem a própria formação inicial como preparo suficiente; quais fatores mais contribuíram para o que sabem hoje sobre alfabetização, sobre o material didático mais utilizado em suas salas de aula, sobre os desafios enfrentados no processo ensino/aprendizagem, também a respeito dos teóricos que mais utilizam/acreditam na sua prática. Ainda, questionamos a respeito das características mais importantes do professor alfabetizador e sobre os modos utilizados para apresentar o conteúdo aos alunos diariamente, para tornar o processo da alfabetização mais interessante para o aprendizado do aluno. Tivemos retorno de quatorze (14) questionários<sup>12</sup>.

A opção que fizemos pelo uso do questionário nesta pesquisa foi de grande importância, para os fins a que nos propomos. Primeiramente, serviu como instrumento de aproximação entre o pesquisador e os demais professores convidados a participarem da investigação; e, de maneira direta e prática, contribuiu na definição das interlocutoras do estudo, a partir da delimitação de características importantes de seus perfis profissionais docentes.

O *corpus* do questionário se constituiu de questões abertas e fechadas, e a aplicação do mesmo nos permitiu desvelar características profissionais docentes relevantes, tais como: formação acadêmica, tempo de experiência no magistério, área de trabalho na rede pública municipal de ensino, além de outros aspectos marcantes no itinerário da profissão professor.

Posteriormente, tabulamos os dados dos questionários, e assim, pudemos analisar que os perfis profissionais atendiam às exigências estabelecidas para a escrita dos memoriais, o que nos permitiu ter 14 professores no início da pesquisa. A aplicação desse recurso ocorreu em ambientes distintos por se tratar de 6 escolas. Em conversa anterior por telefone e por observações escritas a proposta foi explicada e encaminhada às escolas com prazo definido para retorno.

Os questionários não se foram respondidos em nossa presença, porém dúvidas foram sanadas por telefone. Antes do envio às escolas, as perguntas foram revisadas e respondidas por duas colaboradoras não envolvidas com a pesquisa, mas que ajudaram na leitura e nas alterações necessárias para melhor compreensão e para melhor estrutura do instrumento utilizado na recolha dos dados preliminares.

Dos dados obtidos nos questionários, pode-se afirmar:

Seis professoras são da escola E, cinco da escola C, duas da J e uma da M e outra da B. São quatorze professoras efetivas. Três tem entre 18 a 30 anos, sete tem entre 41 a 50, três

---

<sup>12</sup> Apêndice B

entre 31 a 40 e uma tem acima de 50 anos de idade. Uma professora tem o magistério, onze são graduadas em Pedagogia, uma tem Letras e Pedagogia, outra é graduada em Ciências, Biologia e Matemática, uma professora não respondeu a essa pergunta. Quatro docentes não possuem especialização; as outras possuem sendo que em Psicopedagogia há quatro professoras. Em Educação Infantil, três; em educação inclusiva, duas docentes e em Neuropedagogia e Estudos Literários, apenas uma professora para cada.

As professoras têm suas graduações relativamente há poucos anos. Uma em um ano diferente da outra. Uma professora em 2000 e respectivamente, outra em cada um dos seguintes anos: 2001, 2003, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010 e 2011 e duas em 2002. Cinco não informaram o ano de conclusão do curso de ensino superior.

As pesquisadas têm bastante tempo na profissão. Cinco tem até 10 anos, seis tem de 11 a 20 anos e três tem de 21 a 30 anos de atuação docente. Com alfabetização seis tem de um a quatro anos de experiência, cinco professoras têm de 5 a 10 anos, três têm de 11 a 20 anos e nenhuma entre 21 a 30 anos.

As respostas para a pergunta de como começaram a trabalhar com classes de alfabetização são diversas, mas a essência das respostas demonstrou falta de preparo e de experiência para o início do trabalho. Respostas como: “porque passei no concurso”. A maioria das professoras disse que antes trabalhou com Educação Infantil em Berçário, Maternal e Pré-escola. Uma começou como professora auxiliar e acabou gostando da faixa etária; outra trabalhou nove anos com Educação Infantil e resolveu conhecer a sequência do ensino, indo para um 1º ano; outra trabalhava com 5º ano, mas quando teve a oportunidade de lecionar para os pequenos, gostou, e não saiu mais por ter se identificado com os menores. Uma, a convite, trabalhou em 1989 com alfabetização e gostou do trabalho realizado e dos resultados obtidos. Outra professora, por três anos também ficou na Educação Infantil e depois resolveu ampliar seu trabalho atuando com 1º, 2º e 3º anos.

As dificuldades mencionadas na primeira abordagem com alfabetização foram principalmente a falta de experiência. Outras, além do fato de nunca terem trabalhado com os alunos menores, também apontaram outros agravantes, assim como salas numerosas; agressividade; crianças sem preparo por não terem cursado a Educação Infantil. Empecilhos com o conteúdo, apontaram as que não estavam acostumadas: não conseguem realizar trabalho individual que contribuisse para os com maiores dificuldades. Assim como cobranças em ter de alfabetizar todos os alunos até o final do ano letivo, entre outras respostas.

No trabalho atual, as dificuldades que persistem são: falta de acompanhamento da vida escolar por parte dos pais, indisciplina, salas numerosas, desinteresse dos alunos e desmotivação profissional. Para superação dessas dificuldades, as professoras relataram necessidade de dedicação pessoal, de estudo, de ajuda dos colegas e dos gestores, de um bom relacionamento com os pais dos alunos, além de troca de experiência com os demais professores, conversa com as crianças, inovação da metodologia bem como variação dos recursos e necessidade de diversificar as aulas; fazer trabalhos em grupos, fazer reuniões periódicas e encaminhar alunos com maiores dificuldades para as aulas de reforço.

Dez das quatorze professoras disseram que se pudessem escolher outra classe para atuar não mudariam, porque preferem as salas de alfabetização. Justificam que gostam da série/ano, que nessa faixa etária é possível ver os avanços da aprendizagem e que isso é gratificante e surpreendente; que continuarem dedicando-se a um mesmo público é modo para aperfeiçoar seu trabalho. As professoras que disseram querer mudar de turma se pudessem, contaram também que gostam de alunos mais independentes e têm mais facilidade com os maiores, inclusive com os conteúdos.

Em resposta ao pedido de que enumerassem em ordem crescente os fatores que mais contribuíram para o que sabem sobre alfabetização, obtivemos as seguintes informações: cinco pessoas disseram que o que mais contribuiu para sua atuação na alfabetização foi o contato com outros professores alfabetizadores em primeiro lugar; três outras disseram que adquiriram conhecimento na formação continuada, em segundo lugar.

Em quarto lugar, três professoras expuseram ter adquirido experiência aconselhadas por colegas mais experientes. Cinco professoras disseram que apostam em atividades que vão dando certo na sala de aula, em quinto lugar. Em sexto lugar, quatro professoras responderam que as orientações recebidas pelas equipes técnicas da secretaria/escola as ajudaram muito. Em sétimo lugar, quatro professoras responderam ter sido marcadas e influenciadas pela lembrança do seu professor alfabetizador.

As opções: conhecimento adquirido na graduação e leituras sobre alfabetização foram as últimas assinaladas pela maioria das professoras e em outras opções, duas professoras mencionaram as pesquisas na internet e os cursos de capacitação.

As professoras utilizam-se em seu dia a dia vários de recursos para lecionar. Alfabeto, numerais; fonemas e junções, sílabas, palavras, cartazes, leituras diversas, tentativas de escrita; da oralidade, de sequências de histórias, além de conto e reconto; de sondagem, músicas, bancos de palavras, sequências alfabéticas, material dourado, interpretação de texto,

dobraduras, pequenos textos, escrita espontânea, dramatizações, produção coletiva, apostila, caderno, lousa, giz, esquema corporal, discriminação visual e auditiva, lateralidade, ditados, parlendas, texto instrucional, ortografia, carimbos, entre outros recursos. Tudo o que julgam facilitar a apreensão de conceitos.

Em resposta à pergunta: se as professoras julgavam que a formação inicial as havia preparado para o trabalho com a alfabetização, obtivemos maiores argumentos de quem considerou mais a prática como fundamental. Sete disseram que a formação inicial não as prepara, uma disse que sim e sete disseram que em parte sim. Argumentaram que a realidade é diferente e que só vivenciando a alfabetização é que se torna alfabetizador.; que aprenderam mais na prática; que a teoria dá a base, mas a alfabetização só acontece na prática; que o trabalho alfabetizador acontece com a busca de conhecimento e troca de experiências. Foram necessários cursos de formação continuada; que tiveram que procurar melhorar seus trabalhos no dia a dia; que a formação inicial foi importante para prepará-las para as teorias, mas a experiência foi o que as prepararam para a sala de aula. Confirmam ainda o embasamento teórico como importantíssimo para a prática e que por isso não podem parar de estudar. Além do quê, os teóricos que mais embasam suas docências foram Piaget, Paulo Freire e Emília Ferreiro.

Às professoras foi solicitado ainda que escrevessem quais as características importantes, mais importantes e as de menor importância do professor alfabetizador e obtivemos as seguintes respostas:

Foi atribuída maior importância a aspectos como gostar de crianças pequenas; conhecer a Psicologia infantil; manter-se fiel as convicções enquanto profissional; ter formação, além de vocação para o trabalho com o tipo de clientela. Esse último aspecto remete à ideia de profissão como sacerdócio em que o termo vocacional supõe que exista um dom a ser descoberto por alguém capacitado.

Como de importância ainda por ser resgatada, as pesquisadas consideram que é necessário ser afetuoso, característica construída socialmente como marca feminina; ser paciente, bem como considerar-se apto a tais desafios.

Sob outro ponto de vista, no entanto, atribuíram importância menos relevante o relacionamento amistoso com pais dos alunos, além de seguir fielmente a proposta da escola. Entendi-se, por fim, com esse aspecto que ao não considerar importante seguir fielmente a proposta da escola que as professoras não consideram totalmente o Projeto Político Pedagógico como norteador necessário das propostas escolares. Deste modo, o documento

perde seu objetivo de direção, de dar rumo para as ações da escola. Seu objetivo de ação intencional que deve ser definido coletivamente, conseqüentemente, perde a essência de compromisso coletivo.

## 5.2 Vozes dos memoriais

Com a devolução dos questionários, as quatorze professoras foram convidadas a realizar a escrita de suas memórias de alfabetização e de relatos sobre sua prática alfabetizadora, no total doze professoras participaram dessa etapa de escrita do memorial. Relacionamos os questionários e memoriais que nos permitiram refletir sobre os saberes pessoais que se constituem em prática e acerca do processo de construção do saber profissional, bem como sua relação com o aprender e o ensinar.

Por meio dos memoriais, foi possível avançar em aspectos de autoformação e desenvolvimento docente porque nos permitiu compreender melhor a multiplicidade de ações corroboradoras da construção da prática educacional reflexiva, relevante para a transformação e autogestão profissional. Sob olhar atento às memórias e experiências de cada professora, foi possível o entendimento de questões intrapessoais e contextuais que interferem efetivamente no fazer diário em salas de alfabetização.

Por meio da investigação narrativa, que valoriza a subjetividade na medida em que dá voz ao professor, podemos constituir um instrumento que leve o professor a refletir sobre sua vida pessoal e profissional, explorando suas concepções mais íntimas do que seja ser um docente e o que o torna um alfabetizador, suscitando ainda suas dimensões pessoais e sociais que caracterizam suas crenças, seus gostos, suas preferências, seu modo de pensar e de estar na profissão e no mundo.

Promovemos com a investigação narrativa um resgate de interpretações das ações dos professores e um (auto)resgate do ser docente que passa a compreender melhor suas atitudes e a questionar causas e intenções. A narrativa autobiográfica, portanto, privilegia a pesquisa e a (auto)formação. Josso (2008) esclarece:

A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si e, sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2008, p. 27)

Essa visão valoriza e reconhece a importância da narrativa como recurso revelador da complexidade humana, pois a narrativa é mais que um relatório de acontecimentos, é uma totalidade de experiências diversas que se comunica com determinado tema e propósito que são passíveis de várias interpretações. Nesta perspectiva, Fernandes (2011) afirma que

[...] é através das narrativas que os membros ou grupos de uma determinada classe expressam os seus conhecimentos, os seus sentimentos, as suas concepções, o seu pensamento e as suas experiências. Ou seja, a narrativa das pessoas é, em última análise, a expressão da sua cultura. (FERNANDES, 2011, p.127)

A narrativa, portanto, conduz a uma reflexão sobre si mesmo, ou seja, uma reflexão sobre o ser humano, uma reflexão sobre quem ele é, e, por fim, uma reflexão sobre os valores, os acontecimentos e as vivências que influenciaram a existência de cada um de nós (JOSSO, 2004).

Os memoriais ora analisados abordam a trajetória pessoal e educacional das professoras e teve um roteiro sugestivo para direcionar melhor a escrita e para posterior análise dos pontos comuns e ou distintos<sup>13</sup>. Sugerimos relato sobre o processo de escolarização, sobre fatos relevantes da alfabetização que mereciam destaque, sobre a trajetória formativa, sobre o início de atuação como professora, dentre outros aspectos.

O trabalho com a narrativa ainda causa desconfiças e duas professoras não quiseram participar, talvez por medo da exposição, mesmo com a explicação de sigilo. Apenas uma professora, por telefone, justificou a não escrita por falta de tempo. Outras não responderam e nem justificaram. Os registros apareceram um pouco pobres, com relatos pequenos, sem muita riqueza de detalhes, como se quisessem ver-se livres logo desse tipo de escrita.

Como forma de consubstanciar o processo de produção de dados, continuamos a pesquisa, utilizando o memorial, uma técnica que permitiu às interlocutoras o resgate de suas vivências docentes e a construção de autonarrativas como autênticas práticas de escritas de si, o que se tornou relevante para a expressão de seus modos de ser, pensar e agir no cotidiano de realização das atividades pedagógicas.

A escrita do memorial constituiu-se, portanto, em ferramenta importante nesta pesquisa, pois o memorial foi utilizado como um recurso que permite ao professor escrever sobre si, (re)visitando e contando a própria vida, num processo de (re)criação dos fatos lembrados que dão sentido e solidez às experiências singulares de ser e de fazer a prática

---

<sup>13</sup> Apêndice C

profissional docente. Por meio da análise dos relatos de memoriais das interlocutoras, estabelecemos contato com as especificidades dos fazeres docentes que se efetivam nas instâncias escolares.

Por conseguinte, no desenvolvimento deste estudo, percebemos o valor do memorial docente na (re)construção das histórias de vida pessoal e profissional, visto se constituir em um instrumento autobiográfico de explicitação das experiências subjetivas, que dão autenticidade aos fatos narrados, sem deixar de lado o sentido humano e prático dos fazeres educacionais. Entendemos, portanto, que a escrita de si possibilita ao professor compreender-se, profissionalmente, mediante processo de reflexão das experiências passadas significativas à interpretação das vivências educacionais vividas no presente.

Nesta pesquisa, focamos a narrativa memorial como recurso resgatador de vivências, de percepção das mudanças no cenário educacional e de visibilidade das incertezas da rotina docente.

A utilização do memorial levou-nos a estabelecer com as professoras um diálogo esclarecedor das funções e das características esperadas na narrativa, a fim de sanar possíveis dúvidas na sua elaboração. Enfatizamos sempre que o memorial docente, sendo a escrita de si, favorece a autodescoberta e a reflexão dos modos de ser e de se fazer professor. Nesse sentido, mesmo com roteiro as escritas seguiram com liberdade e tornaram-se uma produção autônoma reveladora das experiências mais significativas da trajetória de vida profissional dos docentes.

Esclarecemos, então, às parceiras do estudo que não existe um modelo único de memorial, e que elas usassem de toda sua criatividade para escrever seus relatos de vida profissional. Optamos por não estabelecer um modelo padrão de estrutura textual, por entendermos que, ao terem liberdade de expressão narrativa, as professoras deixariam fluir melhor suas vivências autoformativas, desvelando, de forma própria, os aspectos mais relevantes do itinerário pedagógico.

Em função desses esclarecimentos e da própria natureza subjetiva do memorial, é que tivemos uma variação de estilos concernentes à escrita deles. Um, por exemplo, segue um estilo mais descritivo das etapas da profissão docente, fazendo uma exposição minuciosa da própria vida, desde os tempos de infância tendo os primeiros contatos com a escola, até o momento atual da carreira professoral. Na descrição de seu itinerário de vida pessoal/profissional, ela insere as discussões sobre o objeto de estudo, relacionando-o às suas próprias formas de viver e fazer a profissão no espaço da escola pública.

Nesse sentido, a escrita de si tornou-se instrumento fértil de análise das questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa. Em seus relatos, as interlocutoras revelam aspectos da infância que marcaram a opção pela carreira docente, consubstanciando essa discussão com argumentações importantes para a fundamentação do objeto de estudo.

Assim, consideramos que as autonarrativas produzidas, ao estilo de cada narradora, favoreceram o autoconhecimento e a reflexão sobre o ser e o fazer-se professor, revelando singularidades da autoformação, relevantes, então, para a compreensão da prática pedagógica. Dessa forma, percebemos as marcas das atividades docentes que influenciam um perfil docente próprio apesar de sofrer influências internas e externas em todo momento.

Destacamos, assim, as dimensões autoformativas dos memoriais, tomando-os como instrumento de reflexão do trabalho docente, os quais permitiram às participantes da investigação (re)avaliar as ações praticadas na efetivação do exercício pedagógico concretizado no cotidiano da escola pública; e, a nós pesquisadores, estabelecer um processo autorreflexivo das nossas próprias condutas profissionais.

As participantes concordaram em escrever suas narrativas memoriais em um mês (agosto a setembro de 2012), em virtude de tantas exigências sociais e das cansativas tarefas escolares que tinham a cumprir na cotidianidade de atuação docente. De fato, essas justificativas revelam-se pertinentes à circunstância de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e determinantes da profissão docente.

É pertinente lembrar ainda a respeito de marcas pessoais interferentes no itinerário da prática pedagógica, possibilitando ao professor-interlocutor tomar consciência de si mesmo e “[...] atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade, de forma mais acabada do que na expressão oral” (CATANI et al, 2003, p. 42). Isso se justifica porque, ao escrever suas memórias, o narrador o faz sobre a proteção da subjetividade, a qual lhe proporciona autonomia reflexiva na expressão dos fatos distintivos de sua trajetória docente.

No procedimento de análise das narrativas, atentamos não apenas para os aspectos técnico-pedagógicos da autoformação docente, mas, principalmente, para a maneira como os sujeitos vivenciam e interpretam as ações docentes cotidianas. Na leitura da entrevista e memoriais, ressaltamos as perspectivas, as reflexões e as constantes (re)avaliações das interlocutoras no tocante às suas experiências de autoformação. Com essa postura analítica, fizemos o inventário de conteúdos dos dados construídos na pesquisa, considerando, portanto, as questões pontuantes do objeto problematizado, numa relação com as interpretações apresentadas pelas interlocutoras do estudo.

Nesse processo investigativo, articulamos o pensamento educacional das interlocutoras com as ações práticas de realização do exercício pedagógico; e, dessa forma, demos vazão à autoexpressão dos constituintes pessoais interferentes na definição do desenvolvimento profissional docente.

No processo de análise das narrativas, preocupamo-nos com a maneira como que os sujeitos vivenciam e interpretam as ações docentes, de modo que, na leitura da entrevista e dos memoriais, ressaltamos as perspectivas, as reflexões e as constantes (re)avaliações das interlocutoras no tocante às suas experiências de autoformação, pois, é, no exercício de revisão das vivências pedagógicas, que vemos o professor se (re)dimensionar e se modificar, modificando suas maneiras de agir nos contextos educacionais.

Observamos, então, em todo esse processo de análise, as argumentações recorrentes nos teóricos que dão sustentação à temática discutida, o que possibilitou um confronto entre o pensamento das interlocutoras e as concepções de autoformação defendidas pelos autores embasantes da pesquisa.

O aprofundamento nas experiências vividas e a reflexão sobre elas permitem explorar o processo de formação, instalar questionamentos que se referem à constituição da pessoa e do profissional. Como nos tornamos quem somos? O meu desenvolvimento pessoal se articula com o profissional? Quais características importam para eu ser professor, em especial de alfabetização? Num cenário de tensões, conflitos e acomodações, os professores estão se formando e todas as características pessoais e profissionais são importantes para essa constituição.

As influências dos primeiros professores e/ou da família, por exemplo, são pontos marcantes nos relatos, sejam elas negativas ou positivas.

Minha entrada na escola, para mim foi difícil, pois era uma menina muito tímida e dengosa, demorei muito para acostumar na escola, precisei da companhia de minha irmã dentro da sala de aula, por mais ou menos 1 mês e meio.

Minha mãe foi muito resistente comigo, as vezes eu fugia da escola na hora do recreio e a mesma me levava de volta. Um dia minha irmã ficou tão nervosa que chegou me dar três tapas no bumbum para que eu não fugisse mais da escola. (PN 5)

Entrei na escola com 6 anos na 1ª série, não fiz a educação infantil, mas isso não atrapalhou o desenvolvimento da minha alfabetização. A minha professora era a Maria Francisca, lembro-me que ela era muito calma e sempre me estimulava no processo de leitura-escrita. Recordo que ela iniciava a aula com uma leitura e eu adorava. (PN 2)

Nestes dois fragmentos, percebemos pontos antagônicos na percepção de duas docentes que revelam que para uma a escola não era espaço prazeroso e para outra era ambiente acolhedor. A primeira docente tem entre 41 a 50 anos de idade e a segunda tem entre 18 a 30 anos de idade o que caracteriza momentos cronológicos distintos na alfabetização das duas docentes e que justifica suas percepções pelo momento histórico vivido.

No entanto, uma outra professora de 45 anos de idade, mesma época descrita pela PN1, revela suas frustrações em seu processo de conhecimento das primeiras letras, mas menciona positivamente o espaço escolar e a influência familiar nesse seu processo. Afirma:

No início da minha alfabetização foi com a cartilha “Caminho Suave” que aprendi a ler e escrever.

Apesar da minha entrada não ser das melhores, pois não fiz pré-escola, fui matriculada diretamente na antiga 1ª série e não tive tantas dificuldades na aprendizagem.

Acho que foi uma época de muitos medos e frustrações, pois eu ficava longe da minha mãe e apesar de morar com uma tia que me tratava muito bem, não foi uma época alegre e por isso não me lembro da minha professora alfabetizadora.

Escolhi minha profissão porque desde pequena admirava a minha mãe sentada à mesa corrigindo seus cadernos e preparando suas aulas. (PN 9)

Já outra professora, assim como a PN 2, na faixa etária de 18 a 30 anos, relata também gosto pela escola e naturalidade em sua alfabetização além de mais uma vez a influência da família como ponto marcante nesse processo.

Minha entrada na escola foi bastante tranquila e minha alfabetização ocorreu de forma normal, pois minha mãe sempre acompanhava o meu rendimento escolar.

Lembro-me que o nome da minha professora era Aparecida e nós a chamávamos por “Tia Cidinha”, ela era bastante rígida, mas amorosa [...] (PN 4)

A importância dos primeiros professores, positiva ou negativamente, revela-se fundamental e como um dos aspectos que compõem a docência dessas profissionais que hoje são alfabetizadoras. Percebe-se que as docentes se preocupam com o momento atual de ensino e possíveis marcas que causam em seus alunos, além da necessidade de um fazer prático consistente para alcance dos objetivos da profissão, que responde ao nosso segundo questionamento sobre o que é necessário para ser um alfabetizador.

Quando estou trabalhando não percebo nenhuma semelhança de minha professora alfabetizadora, meus alunos se sentem bem a vontade em conversar comigo, pois minha relação aluno-professor é bem amigável.

A mudança que percebo em relação ao processo de alfabetização de antes e agora é que no meu tempo tínhamos que decorar as lições e ler sem mesmo respirar.

Hoje trabalho com temas, projetos, textos, onde as crianças vão se alfabetizando tranquilamente sem pavor pela leitura e escrita.

O professor alfabetizador deve ser aquele apaixonado em crianças, acolhedor, paciente e que antes não era, e sim muito autoritário, onde os alunos não tinham respeito por eles e sim medo. (PN 1)

O profissional precisava e precisa ter muita dedicação, paciência e vontade de inovar quando se fizer necessário para aprendizagem daqueles que tem mais dificuldade, buscando novas maneiras e métodos para que essa alfabetização aconteça.

[...] Sempre podemos ser úteis. Acredito que ainda tenho muito a aprender com o processo de alfabetização e que tenho muitas coisas para fazer para os alunos; sempre lembrando que se as mudanças vierem e for para o melhor de todos devemos aceitá-los.

Quero dar o meu pouco de contribuição para aqueles que têm sede de saber, de aprender: os meus alunos. (PN 3)

A alfabetização é a base de tudo, se a criança não for bem acolhida com segurança ela vai arrastar essa dificuldade por longos anos.

Pra mim a alfabetização só termina ao 3º ano onde se acaba um ciclo, pois já no 4º ano a criança é preparada para o ginásio. Mas essa criança deve ser acompanhada sempre, ou seja, até na faculdade ela pode ter dificuldades em gramática, ortografia, etc.

Não é preciso muito para ser uma professora alfabetizadora, apenas vontade de aprender e vontade para transmitir o que aprendeu. (PN 5)

Nesta escrita de si, cada uma de maneira peculiar narra suas histórias, propiciando compreender modos particulares de interpretar seus sentimentos pela sua profissão e importância do seu trabalho. A escrita autobiográfica cumpre, assim, a tarefa de testemunhar a vida e o exercício de uma profissão que se norteia pela reflexão, pela preocupação com o ato de educar e, portanto, pela formação.

Segundo a maioria das professoras, o início na função de alfabetizadora não foi fácil e por isso elas tiveram que contar com fontes variadas para superar as dificuldades e fazer as melhores escolhas para o ato pedagógico.

No início da minha atuação no magistério foi um pouco difícil, atuei como substituta durante quase um ano, enfrentei muitas dificuldades, pois cada dia estava em série diferente. Chegava na escola os professores não deixavam nada preparado, mas graças a Deus, iniciei o meu trabalho na escola onde fui alfabetizada e lá encontrei professores, colegas que me davam muita força, juntamente com o diretor. Passado os anos comecei a trabalhar em escolas do infantil (creche) onde atuei durante 9 anos. (PN 1)

O meu começo com classes de alfabetização se deu através de uma atribuição independente da minha vontade, mas eu fiquei feliz, pois já me identificava com essa faixa etária. (PN 2)

No caso do trabalho de alfabetização o começo sempre é dificultoso e nos parece uma incógnita sem fim de como adaptar métodos para fazer o aluno compreender o processo de interpretação das letras e decodificação das mesmas.

A superação aconteceu quando eu descobri que não existe receita e que cada criança às vezes pode aprender de um jeito diferenciado da outra. Além de que cada criança tem o seu tempo de maturidade para que esse processo aconteça para o avançar diário da mesma. (PN 3)

As concepções das docentes sobre como a escola é construída e sobre como é importante esse trabalho de descoberta e de dedicação no processo de alfabetização são essenciais. As professoras agem com base na experiência de alunos e professores, por meio das opiniões de colaboradores, nos conhecimentos construídos nas relações que se constituem em saberes da e na formação e que contribuem para a identificação de problemas, promovem a reflexão e a tomada de consciência dos processos que dificultam a prática pedagógica.

De modo geral, as docentes relataram vivências tanto positivas quanto negativas nos processos em que foram alfabetizadas. Revelaram até ambiguidades em relação aos sentimentos por seus primeiros professores e ainda apresentaram desejo de mudança e expectativas diferentes para suas atuações como alfabetizadoras, diferente das que tiveram.

Revelaram uma escola de frustração e geradora de medo que fatalmente influenciou ou pelo menos marcou suas escolhas, decisões e na própria imagem que fazem da escola, da profissão e de si mesmos. Por outro lado, os depoimentos das professoras também revelam a esperança e imagem de uma educação possível que contribua efetivamente para a vida de seus alunos e que por isso se dedicam ao que fazem na tentativa de alargar horizontes e abrir caminhos para novas possibilidades.

As professoras destacaram experiências escolares que marcaram suas práticas que serviram como modelos para seguir ou não em suas práticas. Para Tardif (2008, p.17), “[...] o saber dos docentes era, antes, de qualquer coisa, narrativo e experiencial, e não apenas teórico e conceitual”. Em outras palavras, o professor não é desprovido de uma história e essas experiências sempre marcarão sua prática seja em relação às expectativas ou ao próprio resultado de seu trabalho.

### **5.2.1 O professor aparecendo como pessoa e como profissional**

Diante da compreensão de que o professor é a pessoa e, parte importante da pessoa é o professor, Nóvoa (1995, p. 25) argumenta sobre a necessidade de “[...] (re)encontrar espaços

de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” Assim, nesta pesquisa, consideramos que o professor é pessoa, com a constituição de si acontecendo durante sua história de vida, e, é profissional, mediante desenvolvimento de atividade docente.

Nessa perspectiva, compreendemos a pesquisa autobiográfica como espaço de formação docente e tendo como objeto de estudo o conhecimento de si, consideramos imprescindível identificar a forma como as professoras reconhecem-se como pessoa e como profissional.

O relato escrito envolveu a expressão singular de aprendizagens cognitivas e afetivas do presente relacionadas às vivências do passado. Um relato do sentido, do conhecimento da constituição histórica de si, ou seja, um relato do que fez sentido ou foi percebido como importante, a partir da leitura da sua história considerando as pessoas e as experiências que influenciaram o seu modo de ser.

Apresentamos, a seguir, alguns fragmentos retirados dos memoriais das professoras que caracterizam alguns momentos escolhidos de sua história de vida, sua escolha pela atividade docente, além de lembranças de modos de alfabetizar que influenciaram suas práticas positiva ou negativamente.

Ao se recordar de seu processo de alfabetização a professora faz menção à rigidez na disciplina e postura autoritária da professora.

Minha professora alfabetizadora era muito brava, todos os alunos tinham medo dela. Quando comecei a ler algumas palavras, eu não conseguia ler alto para todos escutarem, pois tinha medo de errar. Sempre na hora da leitura eu começava a tremer e abaixava minha cabeça. Durante as aulas escutávamos até o vôo dos mosquitos, pois ninguém podia conversar. Mesmo assim sempre falei que seria uma professora, mas sempre falava que não queria ser como minha primeira professora. (PN1)

Com lembranças marcantes também do seu processo de alfabetização, a professora PN2 também relembra um momento ruim em que os alunos não podiam se expressar e completa sua narração transcendendo a experiência ruim que teve para uma boa, na sua atuação de hoje, na tentativa de fazer diferente com seus discentes.

Eu percebo que houve mudanças no processo de alfabetização, pois quando fui alfabetizada era pelo processo tradicional (cartilha), as ideias dos alunos não tinham valor. Hoje minhas aulas são diversificadas para não torná-las chatas e cansativas, assim consigo fazer com que se interessem mais, meus alunos tem a liberdade para expressar suas opiniões sobre os temas trabalhados, portanto há uma troca de aprendizagem. (PN2)

A professora PN3 relembra a importante colaboração dos colegas e os saberes da experiência de professores alfabetizadores há mais tempo que ela.

Não tive tantas dificuldades na época em que iniciei porque sempre recebi muita ajuda dos professores mais antigos e com mais bagagem profissional que me davam dicas, opiniões e sugestões para enriquecer meu trabalho.

A professora PN5 dá destaque para sua facilidade no processo de alfabetização por ter referência de professoras na família. Para ter seu primeiro trabalho também disse não ter tido dificuldades, mas declara que sempre se esforçou muito para ter suas conquistas.

Sinto-me privilegiada porque nasci num ambiente alfabetizador. As professoras moravam em minha residência, daí então minha alfabetização foi fortalecida, eu tinha a intervenção correta e necessária. [...] Minha trajetória formativa não tem muita novidade, sempre me empenhei bastante para alcançar meus objetivos, e, minha escolha pela docência deve ter sido a influências das professoras e do meio em que vivi quando criança.

Não passei por dificuldades que mereçam destaque. Assim que terminei o magistério e a faculdade de Letras prestei concurso público e me efetivei.

Uma realidade comum é a expectativa de todo professor iniciante. Realidade diferente, principalmente de quem acaba de sair dos bancos da universidade e tem a ansiedade de confrontar imediatamente a teoria com a prática. Com ajuda necessária, a professora PN7 disse que superou esse momento aos poucos e fala que a função do professor é mais do que ensinar.

Eu costumo dizer que cai de pára-quadras na minha primeira sala de aula, tudo foi diferente do que eu havia observado nos estágios. Mas aos poucos fui pegando jeito e com a ajuda da diretora melhorei a cada dia. Hoje você precisa ser muito mais em sala de aula do que apenas ensinar, você tem que ser um pouco mãe, amiga, médica, ouvinte e acima de tudo companheira de seus alunos.

A alfabetização é a base de tudo, se a criança não for bem acolhida com segurança ela vai arrastar essa dificuldade por longos anos.

Uma outra professora retrata em sua escrita o que acontece no período de atribuição de aulas da rede de ensino pesquisada.

Em 1996 prestei um concurso para professores municipais e fui aprovada. Trabalhei quatro anos, desde o berçário até sala de quatro anos. Só depois tive a chance de optar em que sala trabalhar e resolvi lecionar em pré-escola e assim foram três anos. No ano seguinte resolvi lecionar na 1ª série e no ano seguinte optei por trabalhar com 2ª série e depois no 3º ano e também na 4ª série. Só aí percebi que eu me identificava como professora de 2º ano. (PN9)

A listagem na classificação permite essa troca de turmas anualmente e no caso da PN9 esse fato a ajudou a perceber que se identifica com turmas de 2º ano e conseqüentemente ela escolhe essas turmas sempre, até porque está bem classificada e tem essa opção. O que não acontece com quem não está bem classificado, pois fica na dependência e na expectativa de ter a turma disponível quando chega sua vez na chamada da atribuição de aulas. Os professores escolhem entre turmas do infantil e do 1º ao 5º ano independente do seu trabalho do ano anterior. Professores da Educação Infantil trabalham por 40h e os do Ensino Fundamental por 30h semanais.

### **5.2.2 Saberes compondo a prática dos professores alfabetizadores**

Nos memoriais as professoras destacaram, de acordo com suas percepções e práticas docentes, o que um professor deve ter ou ser capaz para ser alfabetizador.

- ✓ O professor alfabetizador deve ser aquele apaixonado em crianças, acolhedor, “pacioso”... (PN1)
- ✓ Acredito que para ser uma boa professora alfabetizadora é necessário dedicação ao trabalho e respeitar o processo de aprendizagem de cada aluno, propor desafios para que eles consigam superar e ter amor pela profissão. (PN2)
- ✓ O profissional precisava e precisa ter muita dedicação, paciência e vontade de inovar quando se fizer necessário para aprendizagem daqueles que tem mais dificuldade, buscando novas maneiras e métodos para que essa alfabetização aconteça. (PN3)
- ✓ Não iniciei como professora alfabetizadora e o que carrego de semelhanças da minha alfabetizadora é a responsabilidade ao executar diariamente meu trabalho. (PN5)

- ✓ Para ser uma alfabetizadora há tempos ou atualmente basta ter dedicação e muita responsabilidade e ter paixão pelas crianças. Educar é transformar, tem que se inovar a cada dia, tem que ser ético com a profissão escolhida. (PN5)
- ✓ Busco resolver problemas que aparecem, sempre da melhor maneira, procurando entender a nova geração e fazendo adaptações à minha forma de educar. (PN6)
- ✓ Não é preciso muito para ser uma professora alfabetizadora, apenas vontade de aprender e vontade para transmitir o que aprendeu. (PN7)
- ✓ O processo de aprendizagem é muito complexo e requer de mim um vasto conhecimento sobre as fases de desenvolvimento, maturidade física e psicológica, hipóteses de escrita e estratégias de leitura, dificuldades de aprendizagem entre outros temas essenciais para um trabalho cada vez mais eficaz. Sei que preciso estudar bastante, me aprimorar sempre mais, pois é um trabalho árduo, cansativo, mas muito recompensador. Ver uma criança descobrir a leitura e a escrita é um presente para mim. (PN8)
- ✓ O professor tem que usar muita criatividade para que eles se prenam nas aulas e aprendam realmente. (PN9)
- ✓ Acredito que uma coisa permaneceu daquela época até os dias atuais: a vocação de cada professor, pois sem essa não estaríamos mais na sala de aula, pois a desvalorização dessa profissão foi aumentando conforme os anos foram passando. (PN10)
- ✓ Hoje uma boa professora alfabetizadora deve gostar muito do que faz, procurar estar sempre se renovando e buscando novos conhecimentos e formas de melhorar o aprendizado dos alunos, trocar experiências com os amigos, ter muita paciência, passar tranquilidade aos infantes, ensiná-los que o erro é normal e que é assim que aprendemos. Desta forma, passando segurança e confiança aos alunos e reconhecendo seus pequenos avanços damos condições para os grandes saltos que só se iniciam através dos pequenos passos. (PN11)
- ✓ [...] dedicação e humildade para estar sempre buscando, inovando e adquirindo novidades neste tipo de aprendizado, trocando experiências com outros profissionais e coordenadores desta área; em cursos, reuniões e palestras. (PN12)

O saber mais presente na prática das professoras é relativo às habilidades que dominamos em geral, demonstrando as situações de um saber-fazer. Conhecimento que se manifesta quando se responde ao como se faz algo.

Há também os saberes fruto de intuição, no campo da representação subjetiva relacionado a valores, ao que é “certo ou errado”, ao “que se pode ou não fazer”. Utilizam-se dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência, portanto, mesclam os saberes que julgam necessários para serem professores.

### **5.3 Lembranças sábias da entrevista**

A ideia foi retomar a escrita dos memoriais, mas não pareceu viável pelas ocupações dos docentes e até a possível recusa de reescrita. A solução foi abordar outra situação com entrevista para ampliar o material narrativo. A entrevista então se deu com uma professora com 43 anos de docência, a maior parte com alfabetização. Ao perguntar sobre uma pessoa ideal para várias pessoas o nome ouvido era sempre o mesmo. Considerada a melhor alfabetizadora no município.

Ela foi professora do Estado, do município e hoje mesmo aposentada continua atuando também com alfabetização em uma escola particular.

A entrevista na verdade aconteceu como uma conversa informal, a seu pedido, mas ela permitiu anotações e a gravação da conversa para facilitar análise posterior. A fala consciente e apaixonada da educadora, com mais experiência do que todas as outras professoras participantes da pesquisa, aparece como complemento importante na análise dos dados.

A utilização da entrevista, no corpo deste trabalho, tornou-se um investimento propiciador de um diálogo aberto entre o pesquisador e a interlocutora, ao tempo em que possibilitou o aprofundamento de questões importantes concernentes ao objeto da investigação.

Por meio desse recurso, discutimos com a entrevistada as questões norteadoras da pesquisa, momento em que procuramos problematizar, reflexivamente, os aspectos peculiares da autoformação, importantes, pois, para a definição da prática pedagógica. Desse modo, fizemos considerações sobre os investimentos e os motivos desencadeantes de suas vivências educacionais implicantes na consolidação do seu processo docente desenvolvido no espaço escolar.

Esse procedimento metodológico contribuiu para a expressão da professora na enunciação de si mesma, desvelando-se no exercício de suas experiências profissionais. A entrevista, sob essa ótica, fez-se essencial para a explicitação das significações atribuídas pelo

professor às atividades que desenvolveu na escola pública e atualmente na particular, tornando-se mecanismo de investigação adequado, portanto, aos fins do objeto e dos objetivos problematizados no estudo.

Por meio desse recurso, pudemos refletir sobre as peculiaridades do desenvolvimento docente, compreendendo melhor o professor na gestão da prática pedagógica, uma vez que esse processo nos permitiu acesso às vivências de autoformação desveladas por meio das autonarratividades da interlocutora, o que nos possibilitou entender dimensões importantes da profissão docente. Desse modo, tomamos a entrevista, neste estudo, concordando com as colocações de Minayo (2002), quando afirma que:

[...] Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. Há um olhar cuidadoso sobre as próprias vivências ou sobre determinado ponto. Este relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido. (p. 59)

Constatamos, então, por meio dessa técnica, aspectos referentes à configuração da autoformação do professor, num processo de análise das dificuldades profissionais docentes e das dinâmicas construídas para otimizar o trabalho efetivo de sala de aula, visto que pudemos ouvi-la falar de quando foi alfabetizada e de uma prática pedagógica diferente da que desenvolve na instância educacional em que ainda atua.

Para a aplicação prática da entrevista, seguimos um roteiro com questões abertas, o que, na visão de Minayo (2002), constitui-se uma estratégia metodológica excelente de orientação de uma conversa com propósitos, um facilitador de abertura dialógica, capaz de ampliar e aprofundar os horizontes da comunicação, no campo da pesquisa social.

Procedemos, assim, porque preferimos respeitar a liberdade de expressão da professora atentando para as suas peculiaridades de enunciação dos modos de ser e de gestar a prática pedagógica na cotidianidade de suas ações educacionais.

Desse modo, percebemos que a narradora estabelece uma articulação entre as histórias contadas e sua trajetória profissional docente. Assim, em seus próprios termos, revelam concepções singulares a respeito do processo de autoformação e da prática pedagógica, evidenciando os fundamentos teóricos do exercício profissional docente, bem como as estratégias de que se utilizam na concretização prática do mesmo.

Ao construir seu relato, a entrevistada pode refletir sobre as bases teórico-metodológicas da autoformação docente, pois rememorou experiências marcantes de seu

percurso profissional, o que contribuiu para desvelar os desafios e as conquistas relativas à prática de autoformação efetivada no cotidiano da escola pública e da particular.

Compreendemos, assim, a entrevista semiestruturada como recurso autônomo de enunciação, o qual potencializa a ressignificação das ações docente, por meio da (re)construção permanente das vivências professorais.

A aplicação da entrevista se processou, após a utilização dos questionários diagnósticos e escrita dos memoriais, em dois encontros que tivemos com a professora escolhida por sua vasta experiência. Num primeiro momento, apenas para explicação da proposta e, no segundo, para a conversa gravada sobre as atividades pessoais e pedagógicas.

Na perspectiva de tornar o espaço de desenvolvimento da entrevista um momento agradável procuramos iniciá-la de maneira espontânea, com vista à liberdade de expressão de suas concepções acerca da temática problematizada. Com esse procedimento, buscamos a construção de relatos experienciais docente que pudessem revelar singularidades importantes na interpretação do objeto de estudo.

Desse modo, valorizamos a autonomia da narradora, e, assim, procuramos interferir o mínimo possível no processo de produção de dados, e as poucas intervenções que fizemos, durante a fala da professora, foram tão somente no sentido de manter o foco do objeto de estudo e buscar esclarecer ou aprofundar pontos relevantes à exploração do mesmo.

O registro material dos dados produzidos nesta etapa ocorreu por meio de gravação no celular, mediante o consentimento da docente. Entendemos que o uso da entrevista, nesta pesquisa, contribuiu na configuração do processo de autogestão profissional docente, ajudando na análise do “ser professor”, frente à complexidade e heterogeneidade da educação.

Em conversa específica sobre a alfabetização e explicação sobre o propósito da entrevista e comunicado de como funciona o sistema de atribuição de aulas na rede municipal, a entrevistada demonstrou não saber desse funcionamento e afirmou não concordar com o sistema adotado pela falta de continuidade do trabalho do professor.

O professor vai se capacitando de acordo com a experiência que ele está vivenciando diante dos problemas que ele vai enfrentando ele vai se aperfeiçoando. Se tem uma criança lá na alfabetização esse ano que teve problema, lá no 2º ano você busca alternativas, busca meios para que esse aluno seja alfabetizado, mas você está crescendo com essa busca. O favorecido é o aluno, mas você vai crescer porque você vai saber o por quê? Onde está o problema? O que eu farei pra que esse aluno aprenda? E você vai crescendo. Você vai crescendo de uma maneira tão grande que...não to falando que você chega de uma maneira que diz se aquele aluno vai ou não vai. Não é isso. Você chega ao aluno e você sabe em que nível ele está, qual a dificuldade dele, como ele está e como você vai intervir. Isso que é alfabetizar. É como eu vou intervir.

[...] olha, a gente cresce tanto, tanto, tanto que é uma coisa impressionante. Agora quando o professor ...esse ano ta numa 2<sup>a</sup>, o ano que vem ta numa 4<sup>a</sup>, com níveis muito diferentes então você não chega a conhecer o desenvolvimento cognitivo de cada criança em cada série, você não chega a conhecer a criança porque o ano que vem você muda. Você vem pra uma série e esse tipo de trabalho não dá para o professor ter esse profundo conhecimento dos níveis de cada série.

Sobre suas lembranças de quando foi alfabetizada, as memórias mais marcantes narradas foram as negativas.

Um dia eu peguei uma régua de uma aluninha da minha frente e... sabe?...criança. A minha professora me chamou (lembro como se fosse agora). Ela me pegou por aqui (cabelinhos da nuca) e me apertou... você acredita? Olha a maldade dela e olha a minha maldade... E ela gritava de um tanto, mais de um tanto e gente... eu nunca vou esquecer. Ela me chamou do lado da mesa, se sentou na cadeira dela, me chamou pertinho dela e fez isso. Do jeito que ela me pegou eu fui erguendo. E ela foi esperta porque é um lugar que dói e não deixa marcas. Agora tem gente que diz que tem saudade daquele tempo de escola, mas eu não. Não tínhamos chance de falar, era tudo decorado, tínhamos que saber enormes questionários de cor e se você errasse uma pergunta você copiava cinquenta vezes a pergunta. Eu nunca tive esse castigo porque com medo eu estuda muito para não errar, mas teve colegas que teve que copiar cinquenta vezes. Para aquela época ela era considerada boa, mas comparando com hoje não. [...]

Lembro os nomes de quatro professoras: Jandira, Neide, Dirce e a mais boazinha era a professora Elisa que era a mulher do diretor. Ela era uma bondade, mas as outras professoras prefiro esquecer. Mas com certeza elas eram ruins porque sofreram as mesmas coisas ou piores quando também foram alfabetizadas. Deve ter sido aquela época de castigo, de ficar de joelhos...mas graças a Deus eu não peguei essa época. Mas como sentir saudade?!

Sobre as memórias positivas, foram as que envolveram esportes nas aulas de Educação Física, mas rapidamente voltou a mencionar as marcas ruins.

[...] Agora eu gostava muito da escola porque jogava futebol, jogava basquete... e eu morava perto da escola, mas... eu falo assim... a escola deixa marcas boas e marcas desagradáveis. As boas a gente até esquece, mas as ruins insistem em ficar gravadas na memória.

A entrevistada possui 43 anos de atuação na alfabetização e afirmou não ter escolhido a profissão, mas sim ter se apaixonado pelas séries iniciais, apesar de ter trabalhado durante muito tempo com Educação Infantil na rede pública e na rede privada. Atuou como professora do Estado lecionando também alfabetização para turmas da Educação de Jovens e Adultos

(EJA). Foi docente também em turmas de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries e também oito anos no Ensino Superior na faculdade do município, portanto, atuou em todos os níveis de ensino.

Já está aposentada pelo Estado há oito anos e atualmente leciona para turmas de 2<sup>o</sup> ano em uma escola particular do município. Foi convidada algumas vezes a assumir a coordenação pedagógica de algumas escolas, inclusive da que atualmente leciona, mas recusou por gostar da sala de aula. Afirmou que é a parte prática da alfabetização que a fascina e que não se vê profissional sem sala de aula, cuidando da burocracia do sistema de ensino.

Questionamos sobre o que ela acredita ser necessário para ser professor alfabetizador e a professora argumenta sobre a necessidade de criar “raízes”, de aperfeiçoamento e em comparação com outros anos de ensino e a resposta foi

Até a maturidade de 5<sup>o</sup> série é diferente da de um 2<sup>o</sup> ano, 3<sup>o</sup> ano porque a alfabetização é até o 3<sup>o</sup> ano, é diferente...

Na alfabetização há dependência... requer mais do professor, você é um orientador mesmo. Agora no 5<sup>o</sup> ano não, pois eles já têm uma autonomia no processo.

Não sei se você foi o ano passado numa palestra do Estado que abordou esse tema. Dizia que o professor precisa criar raízes numa série. E criar raízes o que é? É conhecimento. Não digo só do conteúdo, mas do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, da criança porque cada fase é um desenvolvimento cognitivo que a criança apresenta e também a prática, a didática requer muito mais uma metodologia individual porque se você tem 30 alunos são 30 individualidades de alfabetização. Agora num 5<sup>o</sup> ano não, eles já foram alfabetizados, com autonomia e vão ampliando o conhecimento que eles já têm. É diferente. Até o lidar com essa criança é diferente. Há cobrança do professor alfabetizador com o IDEB também.

## 6 UM CAIS PARA APORTAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis o destino. Após atracadouros de passagem guiados por constelações e em meio a tensões todas, o farol anuncia o cais final. Foi este o cais escolhido pra onde chegar. E a chegada acontece. Ânimos se aplacam e a segurança no cais permitem o aportamento. Ideias foram geradas e a viagem aconteceu.

A escola assume um importante papel na vida dos alunos quando se fala em letramento, mas não é a única responsável por ele. Toda manifestação de contato e entendimento das letras bem como o usufruto da função social da escrita são agentes potenciadores e capacitadores de uma leitura de mundo.

De modo geral, esta dissertação suscita uma reflexão sobre a importância de colocar em prática um maior investimento pessoal e também governamental no âmbito das políticas públicas de formação de professores, especialmente dos alfabetizadores que agem na base da formação e convivem com a construção do pensamento infantil em relação à leitura e à escrita no domínio escolar. Investimentos estes que já deveriam estar incorporados aos discursos e às práticas dos que almejam a melhoria da qualidade do letramento e da educação da nossa sociedade.

O tema letramento busca abordar não apenas a aquisição do código, mas também da interação e relações que esse código nos permite. Nesse sentido, fica evidenciado que a prática docente é extremamente importante, pois não é fácil organizar o trabalho e mediar os conhecimentos que se apresentam. A educação precisa ser cultural, plural e transformadora.

Tornar-se letrado traz, também consequências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados e a comparam com a língua oral que usavam depois de alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e a escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário. (SOARES, 2003, p. 37)

A hipótese, enfim, é a de que quando a pessoa lê e escreve, faz uso da leitura e da escrita, acaba-se transformando, pois adquire novas habilidades e competências para o convívio e obtém discernimento social, linguístico, cognitivo e cultural. Para Soares (2003, p. 71), essas competências provenientes do letramento são contínuas e sinalizam para “[...] diversos tipos de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a

diferentes tipos de material escrito. Em outras palavras, o letramento é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica”.

Vemo-nos diante de um novo desafio: uma escola anteriormente preocupada em mandar ler e escrever, tendo que agora ensinar a ler e a escrever. Os professores contemporâneos diante do desafio posto necessitam ampliar o conhecimento técnico a respeito da leitura e da escrita; precisam saber ensinar, isto é capacitar-se para um saber didático capaz de mobilizar em seus alunos a anseio pela leitura e pela escrita.

Para o letramento acontecer requer que esforços sejam dispendidos, por todos envolvidos com o ensino, em todos os níveis organizacionais da educação e um entendimento de que letramento não é modismo, mas uma real necessidade. O letramento não é um elemento que redime e faz da escola um espaço perfeito de transformação, mas oferece e aponta novos direcionamentos e também novas opções relacionadas ao ideal de uma educação que contemple a dignidade humana por viabilizar a construção de cada sujeito.

Dado o merecido destaque e a importância para a experiência e relações pessoais é momento de dizer que o processo educacional e a construção do saber docente não estão relacionados apenas aos aspectos práticos, nem a somente cursos, mas sim a toda uma vida que se faz necessariamente com uma atividade reflexiva ao longo de todo percurso formativo.

A participação das professoras da rede municipal de educação da cidade possibilitou a reflexão sobre seus percursos formativos e uma análise das experiências relatadas que são constituidoras de seus saberes e fazeres.

Por meio dessa reflexão foi possível apontar para as lembranças significativas de quando foram alfabetizadas e para as experiências vivenciadas advindas do próprio exercício docente como meio para (re)encontro pessoal e profissional das participantes. Resultados que sinalizam para o imbricamento entre teoria e prática, entre pensamento e ações que levem os sujeitos a interferirem em seus fazeres pedagógicos, não dissociando o que sejam do que façam e construam em suas práticas pedagógicas. O que nos faz reafirmar a importância do resgate memorial, pois é capaz de dar conta dos processos formativos e, portanto fundamental nos cursos de formação.

Acreditamos que a alfabetização seja um processo importantíssimo como base do ensino e que possíveis mudanças estejam atreladas às concepções que os próprios docentes fazem de si mesmos e da educação e, nessa oportunidade, as professoras puderam revelar suas concepções sobre o trabalho docente, refletir sobre a relação do seu passado com o seu presente, da relação professor - aluno e da relação que a escola possui com o conhecimento.

O conhecimento de si se inscreve no universo de estudos e debates acerca da formação de professores, mediante a compreensão de que o professor é pessoa e de que seus conhecimentos são constituídos de sentidos e se expressam no diálogo.

De tal modo, retomando ao objeto deste estudo, os saberes das professoras alfabetizadoras, verificou-se que estes conhecimentos estão fundamentalmente embasados pelo que sabem e aprendem na prática, até por não terem “criado raízes” e não terem tido o devido aperfeiçoamento na área.

Por isso, concebe-se que se faz necessário, proporcionar mudanças aos envolvidos na formação docente, não apenas em seu fazer pedagógico, mas mudanças na legislação municipal, que é o que parece que acontecerá no próximo ano letivo devido às exigências do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. O que está teorizado até o momento é que professores com salas de alfabetização em 2013 agora serão capacitados para serem os professores alfabetizadores da rede de ensino.

Ao finalizar esse estudo e retomando aos objetivos propostos, ou seja, o de identificar de que forma os professores reconhecem traços de sua escolarização em seu modo de lecionar; reconhecer quais saberes são necessários para alfabetizar em meio a rotatividade anual das turmas e escolas na atribuição de aula do município onde se realizou a pesquisa; e analisar os sentidos das relações pessoais no desenvolvimento da formação docente, pode-se dizer que foram alcançados. Primeiro, por ter se constatado por meio da rememoração das pesquisadas as influências do passado inversas na prática docente atual. Segundo, porque a coleta de dados abarcou várias compreensões do que é ser professor e, portanto foi possível analisar as relações pessoais e profissionais das docentes.

Diante do que foi exposto, incluindo as leituras sobre alfabetização, sobre letramento, a respeito da formação docente de modo geral e perpassando pelos vários referenciais teóricos, e com a análise dos dados, entende-se que as investigações não se esgotaram, até porque muitas mudanças e novidades ainda em 2013 e nos próximos anos acontecerão com a efetiva adoção do programa do Ministério da Educação. Acredita-se, contudo que esse estudo possa contribuir para a compreensão de como a alfabetização hoje é entendida e de como ela deveria ser pensada para melhor formação continuada dos professores.

Encerramos as considerações com o pensamento de que as relações envolvem contatos e afastamentos, registram-se em nossas histórias, reconstruindo-nos e possibilitando o devir.

As experiências desta pesquisa, de encontros e desencontros, conflitos e superações, deixam marcas das relações, dos conhecimentos e das mudanças que vivenciamos, mas não

fomos terminados e vamos sempre mudando. Compreendemos, pois, a permanência da mudança e sinalizamos a necessidade contínua de estudos que objetivem olhar para o conhecimento de si na construção da formação docente.

## REFERÊNCIAS

- CATANI, D. B. *et al.* **A vida e o ofício dos mestres: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2003.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Lingüística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.
- FAZENDA, Ivani (Org). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- FERNANDES, Domingos. Narrativas biográficas na formação inicial de professores de matemática: reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org). **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente.** Salvador: EDUFBA, 2011.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da Diversidade In.: GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.
- GOULART, CECÍLIA M. A. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização.** Revista Brasileira de Educação, set-dez, número 18, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2001.
- JOSSO, Marie Christine. Da Formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação;** prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular – plural.

In: PASSEGGI, M. da Conceição (Org). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

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

\_\_\_\_\_; MATENCIO, Maria L. M. (Orgs.) Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?**. 4. ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do sul, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Estrutura conceptual da formação de professores**. In: MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORTATTI, Maria R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NÓVOA, Antônio (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote Instituto de inovação profissional, 3ª edição, 1997

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica v.9 n.52 • jul./ago. 2003

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação nº 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)  
Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd  
Curso de Mestrado em Educação  
Mestranda: Jocilene Cristina da Silva  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul vem ampliando as atividades de pesquisa, visando à melhoria da formação e da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, da educação nas suas dimensões ética, econômica e políticossocial.

Neste sentido, gostaríamos de convidar o(a) prezado(a) professor(a) para participar de uma pesquisa que tem por título: **A construção de saberes do professor alfabetizador: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**, cujo projeto básico se desenvolve nas instâncias do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS na unidade de Paranaíba. Ratificamos que sua participação neste estudo é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação.

Para orientar sua decisão, apresentamos-lhe elementos da proposta de estudo e, se ao final da leitura deste termo, restar-lhe alguma dúvida, pode solicitar das pesquisadoras os esclarecimentos devidos. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de assinar este documento em duas vias, sendo a primeira delas sua e a outra do pesquisador responsável.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar como ocorre o processo de autoformação do professor alfabetizador de 1º ao 3º do Ensino Fundamental de Escola Pública, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica.

A referida pesquisa realizar-se-á com professores alfabetizadores da Escola Pública do município, que estejam atuando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; e este estudo tomará como instrumento de coleta de dados: questionário-diagnóstico de perfis profissionais e memorial docente.

Inicialmente, sua participação consistirá em responder a um questionário-diagnóstico cujas informações serão utilizadas para a definição dos perfis docentes adequados para os interlocutores desta pesquisa. Posteriormente, caso suas características profissionais correspondam aos critérios estabelecidos nesta investigação, você será mais uma vez

solicitado para a escrita de um memorial sobre a sua vida pessoal e profissional a qual será previamente agendada, orientada por um roteiro prévio abrangente dos aspectos pontuais da problemática em discussão. O período da construção dos memoriais será acordado com cada um dos interlocutores, buscando atender a disponibilidade temporal dos mesmos e atentando-se também para a sobrecarga de atividades pedagógicas que enfrentam nos espaços educacionais.

As informações obtidas, durante as várias fases de coleta de dados, serão mantidas em sigilo no âmbito desta investigação. O período para a coleta de dados compreenderá aos meses de março a julho de 2012, e a sua participação nesse processo não lhe obrigará a custear nenhuma despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

#### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, professor da Escola Municipal \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - **A construção de saberes do professor alfabetizador: desvelando modos de ser e de fazer-se professor**. Fui suficientemente informado, pela pesquisadora Jocilene Cristina da Silva a respeito da minha participação no processo e decidi participar desse estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

\_\_\_\_\_ (SP), \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Assinatura

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

### 1. Dados Institucionais:

Escola:

a) Vínculo empregatício na escola Pública Municipal:

Contratado       Efetivo

### 2. Identificação pessoal:

Nome (codinome): \_\_\_\_\_

Sexo:  Masculino     Feminino

Faixa etária:  18 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

acima de 50 anos

### 3. Dados sobre a formação profissional:

a) Nível de formação profissional

Graduação. Qual: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização. Em: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado       Doutorado

b) Experiência docente:

Até 10 anos       de 11 a 20 anos     de 21 a 30 anos.

c) Experiência com Alfabetização de 1º ao 3º ano.

de 1 a 4 anos       de 5 a 10 anos       de 11 a 20 anos     de 21 a 30 anos.

4. Como começou a trabalhar com classes de alfabetização?

5. Em sua primeira experiência com alfabetização, que tipo de dificuldades encontrou?

6. Que tipo de dificuldade encontra agora?

7. Como procede para superá-la?

8. Se pudesse escolheria outra classe/ ano para trabalhar?  SIM     NÃO    POR QUE?

9. Descreva a sequência de atividades que você utiliza para alfabetizar seus alunos.

10. Você considera que sua formação a/o preparou para alfabetizar?

11. Enumere em ordem crescente os fatores que mais contribuíram para tudo que você sabe hoje sobre alfabetização.

- lembrança do professor(a) alfabetizador(a) que teve.
- contato com outros professores alfabetizadores.
- conhecimento adquirido na graduação.
- conhecimento adquirido na formação continuada.
- atividades que vão dando certo na sala de aula.
- conselhos de colegas mais experientes.
- leituras sobre alfabetização.
- orientações recebidas pelas equipes técnicas da secretaria/escola
- outros (especificar) \_\_\_\_\_

12. Enumere em ordem crescente, do menos usado para o mais, o material didático que você mais utiliza em sua sala de aula.

- Jogos e brinquedos pedagógicos.
- Livro didático e objetos manipulativos.
- Livros de literatura infantil e materiais concretos.
- Ilustrações e livro didático.
- Jogos e papel para desenhar e escrever.
- Jogo de letras emborrachadas e dominó silábico.
- Jogos de alfabeto emborrachado e estórinhas
- Livros e fichas
- Livros, jogos, textos em cartazes
- Livro de literatura infantil e histórias em quadrinhos
- Letras móveis e lápis de cor
- Sucata e joguinhos confeccionados por todos
- Letras móveis e jogos matemáticos
- Cartazes e objetos concretos
- Revistas coloridas e jogos educativos
- Recortes e jogos de memória
- OUTROS (especificar) \_\_\_\_\_

13. Enumere em ordem crescente, do maior para o menor, os desafios enfrentados pelo professor alfabetizador no processo ensino aprendizagem.

- Fome das crianças pobres.
- Falta de recursos materiais.
- Falta de atualização pedagógica.
- Desinteresse por parte da família.
- Não ter autonomia em sala de aula.
- Falta de prontidão para coordenação viso-motora.
- Falta de maturidade das crianças.

14. Enumere em ordem crescente, o teórico que você mais utiliza/acredita na sua prática de professor(a) alfabetizador(a)

Paulo Freire

Piaget,

Vigotsky,

Ana Teberosky,

Madalena Freire,

Emília Ferreiro

Wallon

Gadotti,

Cagliari

Outros (especificar) \_\_\_\_\_

15. Enumere conforme o grau de importância, as características mais importantes do professor-alfabetizador:

(1) Maior importância (2) importante (3) menor importância (4) irrelevante

a- Gostar de crianças pequenas ( )

b- Estar apto para tal desafio ( )

c- Ser afetuosa (o) ( )

d- Conhecer a psicologia infantil ( )

e- Ser paciente ( )

f- Manter-se fiel as suas convicções enquanto profissional ( )

g- Relacionar-se bem com os pais dos alunos ( )

h- Seguir fielmente a Proposta Pedagógica da escola ( )

i- Ter vocação ( )

j- Ter formação ( )

k- Outra: (especificar) \_\_\_\_\_

16. Quais formas você utiliza para apresentar o conteúdo aos alunos no seu fazer diário, para tornar o processo da alfabetização mais interessante para o aprendizado do aluno?

Enumere em ordem crescente, do que você mais usa para o que menos usa.

Lousa

Quadro de pregas

Álbum de seriado

Revistas em quadrinhos

Livros didáticos

Cartilhas

Livros paradidáticos

Brinquedoteca

Jogos

Músicas

Origami

Mural

Cartaz

Fantoches

Jornais

Revistas

Mídias

## APÊNDICE C - ROTEIRO DO MEMORIAL



Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEd  
Curso de Mestrado em Educação  
Mestranda: Jocilene Cristina da Silva  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira

Professora, inicialmente, sua participação em minha pesquisa intitulada: **A construção de saberes do professor alfabetizador: desvelando modos de ser e de fazer-se professor** consistiu em responder a um questionário-diagnóstico cujas informações serão utilizadas para a definição dos perfis docentes adequados para os interlocutores desta pesquisa.

Para dar prosseguimento ao projeto convido você a fazer parte do segundo e último momento de coleta de dados e para isso é mais uma vez solicitada, sendo agora para a escrita de um memorial sobre a sua vida pessoal e profissional a qual será espontânea, mas orientada por um roteiro abrangente dos aspectos pontuais da problemática em discussão. O período da construção dos memoriais será acordado com cada um dos interlocutores, buscando atender a disponibilidade temporal dos mesmos e atentando-se também para a sobrecarga de atividades pedagógicas que enfrentam nos espaços educacionais, mas se possível, para prosseguimento do estudo gostaria do retorno até no máximo dia **14/09**.

Como esclarecido anteriormente, na escrita do questionário, as informações obtidas durante as duas fases de coleta de dados serão mantidas em sigilo no âmbito desta investigação e a sua participação nesse processo não lhe obrigará a custear nenhuma despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

#### **Roteiro para a escrita dos memoriais**

(O roteiro é uma sugestão para facilitar o desenvolvimento de sua escrita, mas a organização de sua escrita será espontânea e poderá conter outros aspectos que desejar e achar conveniente.)

✓ Nome ou codinome

- ✓ Família
- ✓ Processo de escolarização: como foi sua entrada na escola e a sua alfabetização?
- ✓ Consegue se lembrar da sua professora alfabetizadora? Existem características dela que você se lembra com mais intensidade? Algum fato relevante que merece ser relatado?
- ✓ Como foi sua trajetória formativa?
- ✓ Como se deu a escolha pela docência.
- ✓ Como foi seu início de atuação como professora? Quais as dificuldades que enfrentou? Como conseguiu superá-las?
- ✓ Como foi seu começo em classes de alfabetização? Você escolheu atuar na alfabetização ou foi uma atribuição independente de sua vontade?
- ✓ Quando está alfabetizando, percebe alguma semelhança na sua atuação com a de sua professora alfabetizadora? O que, por exemplo? Por que acha que isso acontece?
- ✓ Você percebe mudanças em relação ao processo de alfabetização, de quando foi alfabetizada e de como desenvolve o processo de alfabetização em sua sala de aula?
- ✓ O que precisava ter antes e agora para ser uma boa professora alfabetizadora?
- ✓ Como você foi se constituindo uma professora alfabetizadora?
- ✓ Está satisfeita com sua prática, com sua atuação?
- ✓ Se puder escolher, vai continuar atuando na alfabetização?

Agradecemos sua preciosa participação nesta pesquisa.

## APÊNDICE D - ENTREVISTA

A entrevista aconteceu como uma conversa informal, a pedido da participante, e por isso não seguiu um roteiro, mas a participante permitiu anotações e a gravação da conversa que foi realizada com o uso de um celular.

Os assuntos abordados foram:

Tempo de docência.

Tempo de docência na alfabetização.

Opinião sobre o modo de atribuição de aulas adotado na rede municipal.

Lembranças de quando foi alfabetizada.

Vida profissional atual.

Escolha da profissão.

Saberes necessários para o professor alfabetizador.

ANEXOS

## ANEXO A- LEI Nº 2.673, DE 28 DE JANEIRO DE 2010

Estabelece critérios para atribuição de classes e aulas nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.

[...], Prefeito da [...], Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais;

Faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga seguinte lei:

### TÍTULO I

#### Seção I Das Disposições Preliminares

Art. 1º - Compete à Secretaria Municipal de Educação, articulada à Secretaria Municipal de Gestão Pública, traçar os procedimentos para a coordenação, execução, acompanhamento e supervisão do Processo Anual de Atribuição de Classes e Aulas, a serem desenvolvidos na rede de Escolas Municipais de Ensino, nas etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ciclo I e II.

Art. 2º - Para fins do disposto na presente medida, consideram-se campos de atuação referentes às classes e aulas a serem atribuídos, os seguintes:

- I – Classes de Educação Infantil: Creche e Pré-Escola – PEB I;
- II – Classes de Ensino Fundamental: Ciclo I – do 1º ao 5º ano – PEB I;
- III – Classes de Recurso Multifuncional: Ciclo I e II, referentes à modalidade de Educação Especial;
- IV – Aulas dos Componentes Curriculares específicos, desenvolvidos no Ensino Fundamental – Ciclo II – do 6º ao 9º ano e demais etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I, consoante a proposta pedagógica da escola – PEB II.

Art. 3º - Os docentes PEB I realizarão a opção por classe de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental – Ciclo I, e ficam convocados para a inscrição para atribuição de classes no ano letivo de 2010, assim como também, tomarem ciência da pontuação e acordarem quanto à classificação obtida entre seus pares, conforme cronograma estabelecido em portaria específica.

Art. 4º - Os docentes PEB II deverão proceder à inscrição nos componentes curriculares objeto do concurso público, tomarem ciência quanto à pontuação e acordarem quanto à classificação obtida entre seus pares, conforme cronograma estabelecido em portaria específica.

#### Seção II Das Inscrições para Atribuição de Classes e Aulas

Art. 5º - Todos os docentes efetivos, afastados ou em exercício de seu cargo, deverão comparecer à sede da Secretaria Municipal de Educação, para as providências cabíveis ao processo de atribuição de classes/aulas.

§ 1º - A inscrição dos docentes será efetivada por termo devidamente assinado.

§ 2º - Os documentos pertinentes constam dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, devidamente atualizados.

§ 3º - A inscrição e classificação do Quadro do Magistério Estadual, em convênio de Municipalização, serão efetuadas nos termos da legislação estadual vigente, pelo órgão competente.

### Seção III

#### Da Classificação dos Docentes para Atribuição de Classes e Aulas

Art. 6º - Os docentes efetivos serão classificados de acordo com seu campo de atuação, observada a seguinte ordem de prioridade:

I – Quanto à titulação: docentes titulares com formação específica em nível superior e os amparados pela Lei Complementar nº 144/2007, artigo 31, §§ 1º e 2º.

II – Quanto ao tempo de serviço:

a) Tempo na docência, no cargo efetivo, no campo de atuação PEB I ou PEB II, no Sistema Municipal de Ensino de [...] – 0,006 pontos por dia trabalhado, limitado a 50 (cinquenta) pontos;

b) Tempo de docência, na função docente, no campo de atuação PEB I ou PEB II, no Sistema Municipal de Ensino de [...] – 0,003 pontos por dia trabalhado, limitado a 20 (vinte) pontos;

c) Tempo de docência no magistério, em qualquer Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, no campo de atuação PEB I e PEB II - 0,001 pontos por dia trabalhado, limitado a 10 (dez) pontos;

§ 1º - O tempo de serviço não será computado de modo concomitante, assim, como o já utilizado para o cômputo da aposentadoria.

III – Quanto aos Títulos:

a) Certificado de doutorado, correspondente ao campo de atuação, será atribuído 15,00 pontos por curso, limitado a 15,00 pontos;

b) Certificado de mestrado, correspondente ao campo de atuação, será atribuído 10,00 pontos por curso, limitado a 10,00 pontos;

c) Certificado de especialização de, no mínimo, 360 (trezentos e sessenta) horas, correspondente ao campo de atuação, será atribuído 5,00 pontos por curso, limitado a 5,00 pontos.

Art. 7º - A classificação dos docentes será afixada no local de costume, sede da Secretaria Municipal de Educação e Escolas Municipais, podendo o candidato recorrer de sua pontuação no prazo de 02 (dois) dias, junto à Secretaria Municipal de Educação.

#### Seção IV Do Procedimento para Atribuição de Classes e Aulas

Art. 8º - O processo de atribuição de classes e aulas consiste em etapas sequenciais, conforme abaixo discriminado:

I – 1ª Etapa: Atribuição para compor jornada de trabalho:

a) Atribuição de Classes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Ciclo I e Classes de Recurso Multifuncional, para compor a jornada de trabalho docente, em escola da Rede Municipal de Ensino;

b) Atribuição de Aulas dos Componentes Curriculares do Ensino Fundamental – Ciclo II nas Escolas da Rede Municipal de Ensino que oferecem esta etapa, para compor a jornada de trabalho docente, de preferência em uma mesma Unidade Escolar.

II – 2ª Etapa: Atribuição de Carga Suplementar aos Docentes:

a) PEB I de Educação Infantil que atuam em Unidades Escolares de Período Integral;

b) PEB I de Classes Comuns do Ensino Fundamental – Ciclo I que atuam na Escola de Período Integral, para os projetos educacionais específicos;

c) PEB II com aulas dos Componentes Curriculares específicos, objetos do concurso, de preferência numa mesma Unidade Escolar;

d) PEB II com aulas dos Componentes Curriculares específicos nas demais etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I.

III – 3ª Etapa: Atribuição de classes/aulas aos docentes classificados no Processo Seletivo, para substituições de docentes, nos termos da legislação vigente.

§ 1º - As aulas de Filosofia e Ensino Religioso que integram a Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Ciclo II, serão atribuídas a docentes efetivos em Filosofia e, na sua impossibilidade, a docente habilitado em História, como carga suplementar de trabalho.

§ 2º - As aulas do Ensino Religioso que integram a Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Ciclo I, será da responsabilidade do docente titular da classe.

§ 3º - As aulas de Leitura e Produção de Texto, constantes da Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Ciclo II, serão atribuídas como carga suplementar de trabalho, ao docente titular de Língua Portuguesa.

#### Seção V Dos Critérios de Desempate e Classificação

Art. 9º - Em caso de empate na pontuação final, terá preferência o docente que, pela ordem:

I – Tiver maior tempo na docência, no cargo efetivo, no campo de atuação PEB I ou PEB

II, no Sistema Municipal de Ensino de [...];

II - Tiver maior tempo na docência, na função docente, no campo de atuação PEB I ou PEB II, no Sistema Municipal de Ensino de [...];

III - Tiver maior tempo na docência no magistério, em qualquer Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, no campo de atuação PEB I ou PEB II;

IV – Tiver maior número de filhos menores de 18 anos;

V – Tiver maior idade.

#### Seção VI Da Jornada de Trabalho Docente

Art. 10 - Para efeito de atribuição de classes e aulas, as jornadas de trabalho docente serão constituídas de hora-aula e horas-atividade, na seguinte conformidade:

I – PEB I – Jornada Completa, composta de 30 (trinta) horas semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas em atividade de aula e 05 (cinco) horas-atividade, das quais 02 (duas) são de trabalho pedagógico coletivo e 03 (três) de livre escolha do docente;

II – PEB II – Jornada Parcial de Trabalho, composta de 20 (vinte) horas semanais, sendo 16 (dezesesseis) horas em atividade de aula e 04 (quatro) horas-atividade, das quais 02 (duas) são de trabalho pedagógico coletivo e 02 (duas) de livre escolha do docente.

III – O PEB I e o PEB II terão direito a carga suplementar de trabalho até o máximo de 40 (quarenta) horas, assim distribuídas:

a) PEB I – na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Ciclo I, até 10 (dez) horas;

b) PEB II – no campo de atuação de até 20 (vinte) horas, das quais 17 (dezesete) de atividades de aula e 03 (três) de hora atividade, sendo 02 (duas) de trabalho pedagógico coletivo e 01 (uma) de livre escolha.

§ 1º - As horas de trabalho pedagógico coletivo serão realizados pelo PEB II na escola em que possuir o maior número de aulas.

§ 2º - A carga suplementar será atribuída preferencialmente ao professor efetivo em exercício, obedecidos os critérios de classificação.

Art. 11 - Os docentes que não tiverem classes/aulas atribuídas pela inexistência de cargo vago, exercerão a função de docente junto às equipes de apoio e em projetos educacionais, fazendo jus à jornada correspondente ao seu cargo.

§ 1º - Os docentes referidos na caput deste artigo, não terão classes definidas no processo de atribuição, em uma determinação escola, ficando à disposição da Secretaria Municipal de Educação, para as substituições de docentes e execução/coordenação de projetos educacionais nas escolas onde houver necessidade.

§ 2º - O professor do grupo de apoio ao assumir classe, fará jus à carga suplementar, obedecido os critérios de classificação.

## TÍTULO II

### Seção I Das Disposições Finais

Art. 12 – Os docentes ocupantes de cargo em comissão, participarão do processo de atribuição de classes/aulas.

§ 1º - Os docentes referidos no caput terão seu tempo computado para efeitos de classificação e atribuição de classes/aulas.

§ 2º - Durante o processo inicial de atribuição de classes/aulas, as que forem atribuídas aos docentes ocupantes de cargo em comissão, serão oferecidas as docentes do grupo de apoio.

Art. 13 – Durante o ano letivo as substituições de docentes serão oferecidas, prioritariamente a docentes do grupo de apoio e, na sua, impossibilidade, aos classificados no Processo Seletivo Simplificado.

Art. 14 – Para a atribuição do processo inicial de classe/aulas, a classificação dos docentes do Quadro do Magistério Estadual, em convênio de Municipalização, será feita em lista única, com os docentes municipais, obedecida a pontuação obtida para os fins específicos, nos termos da legislação estadual e municipal vigentes e o campo de atuação.

Art. 15 – Os professores de Educação Especial que atuaram junto às classes de recursos multifuncionais serão classificados segundo a legislação vigente, na seguinte ordem de prioridade, de acordo com sua formação acadêmica:

I – Portador de licenciatura plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com habilitação na área da Necessidade Especial. II - Portador de licenciatura plena em Pedagogia com complementação de estudos de pós-graduação na área do atendimento educacional especializado com carga horária de, no mínimo 360 (trezentas e sessenta) horas.

III - Portador de licenciatura plena em Pedagogia com certificado de pós-graduação, com carga horária de no mínimo, 120 (cento e vinte) horas na área da especialidade.

Art. 16 – As turmas de Atividades Curriculares Desportivas (treinamento) em Educação Física, serão atribuídas como carga suplementar de trabalho do professor efetivo ou classificado no processo seletivo simplificado.

Art. 17 – O cronograma que determina as datas, horários e locais, nos quais realizar-se-á o processo de atribuição de classes, serão definidos em regulamento.

Art. 18 – Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições contidas nas Leis nº 2.450/2007 e 2.550/2009.

Prefeitura da [...], 28 de Janeiro de 2010.

[...]  
Prefeito

Registrada em livro próprio e publicada por afixação no local de costume, na mesma data.

[...]  
Secretário de Administração