

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSANE DE CAMILLIS DALLA VALLE

PROFESSORA ALFABETIZADORA: SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS

Porto Alegre
2014

ROSANE DE CAMILLIS DALLA VALLE

PROFESSORA ALFABETIZADORA: SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória

Porto Alegre
2014

De Camillis Dalla Valle, Rosane
Professora Alfabetizadora: Saberes Docentes nos
Anos Iniciais / Rosane De Camillis Dalla Valle. --
2014.
82 f.

Orientador: Maria Inês Corte Vitoria.
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Alfabetização. 2. Formação. 3. Saberes. 4.
Professor. I. Corte Vitoria, Maria Inês, orient. II.
Titulo.

ROSANE DE CAMILLIS DALLA VALLE

PROFESSORA ALFABETIZADORA: SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 08 de Janeiro de 2015

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. MARIA INES CÔRTE VITÓRIA (PUCRS)

Profa. Dra. DARLI COLLARES (UFRGS)

Profa. Dra. LETICIA LEITE (PUCRS)

Porto Alegre
2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar os desafios que tive de enfrentar durante a realização do mestrado.

À minha família, pelo incentivo e ajuda. Ao meu esposo Luiz, quem, de forma especial, deu-me força e coragem. Às minhas filhas Fernanda e Nathália, que iluminam de maneira especial os meus pensamentos, levando-me a buscar cada vez mais conhecimentos e a ser cada dia uma pessoa melhor.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), instituição que me proporcionou a oportunidade de fazer o mestrado por meio da concessão de uma bolsa.

À professora Maria Inês Côrte Vitória, minha orientadora, pela paciência, ensinamentos e incentivo que possibilitaram que eu chegasse até aqui.

A todos os professores da pós-graduação em Educação que foram importantes na minha formação.

Agradeço aos meus colegas da pós-graduação, pela parceria, estímulo e por compartilharem comigo momentos especiais.

Às minhas colegas alfabetizadoras, que foram fonte de inspiração e foco de estudo desta pesquisa.

A todos os meus alunos que fizeram e fazem parte da minha caminhada como professora, pois, com certeza, deixaram muito de si e levaram muito de mim.

RESUMO

Nesta dissertação, objetiva-se apresentar os processos envolvidos na produção dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora nos Anos Iniciais, assim como refletir acerca de duas atividades que estão enraizadas na atuação do docente alfabetizador: a atividade de ensino e a atividade de formação. As considerações tecidas contribuem para a compreensão da docência como um ofício complexo que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício que demandam que o (a) professor (a) alfabetizador (a) seja um (a) profissional em constante movimento, estabelecendo relação entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. Destacamos o papel do (a) professor(a) alfabetizador(a) atravessado por aspectos que envolvem a relação entre: o ensino e a formação para a docência; o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico; as práticas coletivas e as individuais. Neste trabalho, dar-se-á especial ênfase a aspectos envolvidos nessas práticas tais como: reconhecer como são colocados em prática os saberes (re) construídos pelos professores alfabetizadores em sala de aula; identificar as características de um (a) professor (a) alfabetizador(a); e, por fim, analisar os saberes dos professores alfabetizadores. Para tanto, fizemos um levantamento bibliográfico de teóricos reconhecidos nesta área sobre concepções de alfabetização e buscamos, por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas a docentes alfabetizadores, analisar e entender as questões que nortearam tal pesquisa.

Palavras-chave: Professor. Alfabetização. Formação. Saberes.

RESUMEN

El objetivo de esta disertación es presentar los procesos involucrados en la producción de los saberes docentes de una maestra alfabetizadora de Años Iniciales y reflexionar sobre dos actividades implicadas en la actuación del docente alfabetizador: la actividad de enseñanza y la actividad de formación. Las consideraciones planteadas contribuyen a la comprensión de la docencia como un oficio complejo que exige tanto una preparación cuidadosa como singulares condiciones de ejercicio que demandan que el(la) maestro(a) alfabetizador(a) sea un(a) profesional en constante movimiento y que establezca relación entre su quehacer y la reflexión sobre él. Resaltamos el papel del(la) maestro(a) alfabetizador(a) atravesado por aspectos que dicen respecto a la relación entre: la enseñanza y la formación para la docencia; el conocimiento específico y el conocimiento pedagógico; las prácticas colectivas y las individuales. En este trabajo, se enfatizarán especialmente algunos aspectos relacionados con esas prácticas, como: reconocer cómo se ponen en práctica los saberes (re)construidos por los maestros alfabetizadores en el aula; identificar las características de un(a) maestro(a) alfabetizador(a); y, por último, analizar los saberes de los maestros alfabetizadores. Para eso, hicimos un relevamiento bibliográfico de teóricos reconocidos en el área que nos ocupa sobre concepciones de alfabetización y buscamos, por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes alfabetizadores, analizar y entender las cuestiones que guiaron nuestra investigación.

Palabras clave: Maestro. Alfabetización. Formación. Saberes.

SUMÁRIO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	8
1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO: PERCURSO DA PESQUISADORA	10
2. PROBLEMA DA PESQUISA	14
2.1. QUESTÕES NORTEADORAS.....	14
2.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	14
2.2.1. Entrevista semiestruturada	14
2.2.2. Diários de aula: os registros dos professores	32
2.2.3. Pesquisa documental: escola cenário	37
3. ACHADOS DA PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
3.1. AS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O ENSINAR E O APRENDER.....	41
3.2. A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DO ESTUDO	45
3.3. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CONTEXTOS ALFABETIZADORES.....	51
3.4. PROFESSORA ALFABETIZADORA: SABERES E CARACTERÍSTICAS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES	73

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este trabalho tem como foco os processos envolvidos na produção dos saberes docentes¹ de uma professora alfabetizadora nos Anos Iniciais. Como professora dos Anos Iniciais e alfabetizadora, acredito que os professores que trabalham com essa realidade apresentam características diferenciadas em relação aos demais professores, ou seja, caracterizam-se por estar em constante mudança, buscando meios de atingir seus alunos e, para isso, transformam-se a cada dia, a cada desafio que aparece no grupo e procuram dar condições para que esse grupo faça parte do processo de alfabetização. Acredito que assim se constrói a professoralidade (VILLELA, 1996), sendo diferente do que se é a cada momento, mantendo esse processo em constante movimento.

Os professores alfabetizadores estão, ou deveriam estar, constantemente motivados e empenhados, evidenciando marcas ou acontecimentos que produzem diferenças nos sujeitos, visando alcançar seu principal objetivo com relação aos alunos: a alfabetização. Identificar e compreender os diferentes fatores que promovem ou que podem comprometer a alfabetização dos alunos é o que me leva a buscar respostas ainda mais completas.

Este texto abordará reflexões acerca de duas atividades que estão enraizadas na atuação docente: a atividade de ensino e a atividade de formação. As considerações tecidas contribuem para a compreensão da docência como um ofício complexo que exige tanto uma preparação cuidadosa como condições singulares de exercício que demandam que a professora alfabetizadora² seja uma profissional em constante movimento, estabelecendo uma relação entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer.

Assim, destacamos o papel da professora alfabetizadora atravessado por aspectos que envolvem a relação entre o ensino e a formação para docência: o

¹ Entendemos que os saberes docentes fazem parte de todo o processo de ensino e da formação para docência, são práticas que pertencem ao cotidiano da sala de aula, ações do docente em constante movimento e (re)construção.

² Será utilizado o gênero feminino por este ser predominante na atuação docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial na alfabetização, foco deste trabalho.

conhecimento específico e o conhecimento pedagógico; as práticas coletivas e as individuais. Neste trabalho, dar-se-á especial ênfase aos aspectos envolvidos nessas práticas tais como: reconhecer como são colocados em prática os saberes (re)construídos pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula; identificar as características de uma professora alfabetizadora e, por fim, analisar os saberes envolvidos desta docência.

Como objetivos deste trabalho, destacamos:

- Refletir sobre os saberes de uma professora alfabetizadora que contribuem para a alfabetização dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- reconhecer como são colocados em prática os saberes (re)construídos pelas professoras alfabetizadoras em sala de aula;
- identificar características docentes de uma professora alfabetizadora;
- analisar os saberes das professoras alfabetizadoras.

1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO: PERCURSO DA PESQUISADORA

Como aluna do Mestrado em Educação, tive oportunidade, por meio da disciplina de “Pesquisa em Educação”, de buscar e ter acesso, a autores que abordam este tema tão importante para o embasamento da prática docente, principalmente do professor/pesquisador, assim como de conhecer os caminhos da pesquisa em educação.

Como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tenho consciência da importância da alfabetização das crianças não apenas como domínio da língua materna, mas também como possibilidade de leitura do mundo e em todas as áreas do conhecimento: matemática, cartográfica, ecológica, entre outras. Também tenho consciência da importância do tema que me propus pesquisar, apesar de concluir, após a elaboração do estado do conhecimento, que atualmente os estudos e pesquisas estão mais voltados para a formação de professores do Ensino Superior.

Pretendo refletir sobre a atuação docente e suas atividades: a de ensino e de formação. Acredito que o educador é um ser em constante formação e aprendizagem: aprende em sua formação na universidade, aprende com novas leituras, na troca com outros profissionais e, especialmente, aprende com quem veio para aprender.

Como falar do educador de sua constituição sem falar de mim mesma, de minha trajetória, do meu processo de constituição, da produção de minha professoralidade e da minha história de vida? Como não refletir sobre tudo isso? Portanto, apresento neste momento algumas informações sobre minha trajetória. Minha intenção não é fazer um trabalho autobiográfico, mas é difícil ficar à margem desta pesquisa quando se constrói a professoralidade a cada vivência na escola e na vida.

Refletir sobre minha trajetória de estudos e minhas experiências profissionais é uma oportunidade ímpar de tentar entender como minha caminhada, minhas vivências e experiências contribuíram para eu me tornar uma profissional aberta à busca de novos conhecimentos, entender como eu me tornei a professora que sou hoje, como construí minha “professoralidade” (VILLELA, 1996); entender ainda como

podemos converter nossas práticas e experiências em conhecimento e também como a motivação contribui para que as pessoas busquem a realização de seus objetivos.

Para tal, é imprescindível que relate aqui um pouco da minha história, com vivências positivas e negativas, pois o ser que eu sou traz rastros, marcas e signos do meu passado. Como marcas do meu presente desempenhando a função de professora dos Anos Iniciais e endossando a minha trajetória, apresento neste trabalho, através de entrevistas semiestruturadas, as concepções de cinco professoras alfabetizadoras da Escola onde trabalho. Este número (5) se justifica em função da quantidade de turmas do 1º ano da escola na época em que foi desenvolvida a pesquisa.

Voltando a minha história pessoal, sou a filha mais nova de três irmãos. Meu pai era descendente de italianos e minha mãe, de espanhóis. Nasci em uma família humilde, que sempre valorizou a escola, os professores, o aprender. Sou casada, tenho duas filhas. Meu marido e eu procuramos passar a elas os mesmos valores com relação aos estudos.

Desde criança, eu dizia que queria ser professora e, aos 17 anos, concluí o Magistério, que cursei no Instituto de Educação General Flores da Cunha. Antes disso, estudei no Colégio Americano até o 2.º ano, depois passei pelo Colégio Vera Cruz, onde permaneci até ir cursar o Ginásio no I.E General Flores da Cunha.

Aos 17 anos, recém-formada, estava lecionando para séries iniciais na Escola Estadual Açorianos. Nessa escola, iniciei minha caminhada como educadora, conheci outras realidades e tive muitos desafios. Conheci também a realidade de escolas municipais. Ao ser aprovada no concurso, assumi uma turma de 1.ª série na Escola Municipal Liberato Salzano Vieira da Cunha, no Sarandi.

Em 1984, procurei uma colocação na rede particular, participei de um processo seletivo, fui aprovada e comecei a trabalhar em uma escola da rede privada com a 4.ª série. Fiquei por dois anos trabalhando nas três escolas. Foi um período difícil, com realidades muito diferentes. Solicitei meu desligamento das redes estadual (após 17 anos de trabalho, onde exerci a função de vice-diretora) e municipal (após dois anos e perder a lotação de onde eu estava) e acabei optando por ficar apenas no setor privado. Nas escolas públicas por onde passei (Açorianos, Japão, Evaristo G. Netto), não havia material didático para se trabalhar, também não existia uma linha no seu

projeto pedagógico, cada professora fazia como queria e como sabia. Alguns docentes eram mais comprometidos com a função educadora, outros não demonstravam empenho. Além disso, passávamos por longos períodos de greve, o que me desgastava e desmotivava. Devo muito de minha experiência, do meu “ser professora”, a essas vivências que tive pelas escolas pelas quais passei.

Com o passar do tempo, fui conhecendo a realidade da rede privada e percebendo as dificuldades existentes, diferentes das encontradas nas escolas públicas, mas não menos desafiadoras para um educador.

Ao iniciar nesta escola particular, já tinha terminado a Faculdade de Estudos Sociais e História, o que me fortaleceu muito diante dos desafios encontrados ao trabalhar com alunos de 4.^a série com História do Rio Grande do Sul. Também busquei aprimorar meus estudos realizando o curso de Pós-Graduação em Supervisão Escolar, o qual terminei no ano de 1999.

No ano de 2000, fui convidada pela Coordenação e Direção para assumir a 1.^a série, Anos Iniciais. Outro desafio pela frente, mas nada de novidade, pois já havia trabalhado com 1.^a série tanto em escolas estaduais quanto na municipal. Ao assumir este ano, tão importante na vida do educando e do educador, sempre me questionava sobre a motivação do professor para realizar tal trabalho, sobre estar preparado, querer ou não, mas notava que geralmente as professoras não tinham escolha; quem chegasse por último na escola “ganhava” uma 1.^a série.

Tive ainda a oportunidade de exercer o cargo de orientadora pedagógica na educação infantil de duas escolas particulares. Ao exercer tal função, procurei colocar em prática o que considerava importante para qualificar o trabalho dos professores. Nas reuniões semanais, realizávamos leituras e debates sobre temas de interesse dos professores, fazíamos análise dos materiais dos alunos, discutíamos sobre a avaliação, entre outros assuntos que facilitaria o cotidiano do professor, assim como fazíamos reuniões de estudos.

Buscando ainda entender diferentes situações e desafios do dia-a-dia como educadora, me dei oportunidade de voltar ao meio acadêmico como aluna especial na PUCRS. Ao cursar as disciplinas oferecidas pelo Programa de Pós-Graduação, tive contato com autores como Gadamer e Foucault, tendo a possibilidade de voltar o pensamento sobre mim como pessoa, refletindo sobre minhas convicções ou não

convicções, analisando como a experiência se transforma em conhecimento e concluindo que uma pessoa experiente, ou melhor, experimentada é aquela que está aberta a novas experiências e não o sujeito que pensa saber tudo pela sua vivência. Este conjunto de experiências que acabam nos levando a buscar o entendimento sobre o ser humano em suas interações com o meio, biográficos e culturais na sociedade atual, assim como buscar como construímos os saberes docentes, principalmente os de uma professora alfabetizadora, assim como as atividades que a constroem, este é o percurso que venho atravessando para construir esta dissertação.

A metodologia, de abordagem qualitativa, para a construção da presente investigação contou com estado do conhecimento e entrevistas semiestruturadas. Para tanto, recorreu-se aos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, trabalhos que tratam sobre alfabetização nos Anos Iniciais e assuntos que se enredam com o tema, do período de 2010-2012, na área de Educação. Da mesma forma, buscou-se na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), material nos Grupos De Estudos 8 e 10, respectivamente sobre Formação de Professores e Alfabetização Leitura e Escrita. Na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, foi feita uma pesquisa sobre o assunto “alfabetização” no período entre 2010-2012 e não foram encontradas publicações específicas sobre o assunto.

Partes dos trabalhos encontrados foram organizadas em tabelas como forma de sistematizar os principais achados da pesquisa e encontram-se no apêndice deste trabalho. Também foi feito um levantamento sobre concepções de alfabetização de teóricos reconhecidos na área, tais como Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Maria Conceição Pillon Christofoli, Diana Grunfeld, Miguel Zabalza – encontradas ao longo do referencial teórico deste trabalho.

2. PROBLEMA DA PESQUISA

Quais saberes docentes deveriam estar presentes na atuação da professora alfabetizadora nos Anos Iniciais?

2.1. QUESTÕES NORTEADORAS

- Que saberes docentes estão presentes na atuação dos professores alfabetizadores pesquisados?
- Quais saberes docentes são destacados pelos professores pesquisados quando se trata de ação alfabetizadora?
- Quais as características evidenciadas pelos professores alfabetizadores investigados?
- Que limites e possibilidades foram mais recorrentes na ação alfabetizadora junto aos docentes da pesquisa?

2.2. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

2.2.1. Entrevista semiestruturada

Dados de Identificação: Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Entrevista: achados da pesquisa. As respostas obtidas se referem a uma questão da entrevista, e cada professora está identificada com uma letra do alfabeto. As respostas obtidas nas entrevistas realizadas com cinco professoras alfabetizadoras - número correspondente às turmas de 1º ano desta escola no ano em que foi realizada a pesquisa. No transcorrer dos achados da pesquisa, aparece a concepção da pesquisadora diante das colocações feitas pelas professoras alfabetizadoras. Tal escola pertence a rede privada de Porto Alegre, cujo perfil da mesma e de seus alunos se enquadraria naquilo que podemos chamar de classes A e B. A pesquisa foi realizada apenas na rede particular por ser esta a realidade em que a pesquisadora faz parte, atualmente, como professora.

Respostas à questão 1

Ao serem perguntadas sobre **como aconteceu a decisão de serem professoras**, das 5 professoras entrevistadas, 3 traziam consigo o desejo de se tornar professora desde a infância. Mesmo assim, houve uma busca, sobretudo por informações acerca do mercado de trabalho a fim de, a partir da fala dos entrevistados, fazer um diagnóstico sobre salários, condições de trabalho e locais de trabalho. Outro aspecto a ser destacado que nos parece importante (para não dizer grave...) é que a opção pela pedagogia foi muito mais influenciada pelo custo da mensalidade do que propriamente pelo curso em si. Em outras palavras, os recursos financeiros incidiram sobre a escolha da profissão.

Claro está que é muito comum ouvir de professoras que ao longo da infância brincavam de ser professora. Entretanto, também se ouve muito, especialmente dos meninos, que querem ser bombeiros e policiais. Será que todos que brincavam de policial e bombeiro efetivamente exercem essas profissões? Talvez isso explique em parte os desafios que a educação ainda não superou, uma vez que a mensalidade que se pode pagar não é propriamente o melhor critério para se escolher um ofício de tamanha importância como o de alfabetizar.

Respostas à questão 2

Ao serem indagadas sobre **o que mais as gratifica na profissão** as respostas mais recorrentes foi sobre o resultado do seu trabalho, entendido pelos sujeitos da pesquisa como o crescimento dos alunos em diferentes aspectos que não apenas o cognitivo. Constatamos por meio dessas respostas que há por parte do professor o entendimento e a necessidade do desenvolvimento do aluno como um ser integral, o que demonstra uma mudança de paradigma, pois até pouco tempo, (e ainda muitos professores na atualidade), se propunha apenas o desenvolvimento da área cognitiva, não havendo uma visão integral do ser. Corroborando tais conceitos, Catanante (2000) argumenta que a educação vem se constituindo para o desenvolvimento e para a formação humana, o que podemos observar pelo comportamento de docentes, apostando no lado humano, que este deve também ser desenvolvido e aprimorado.

Assim sendo, cada vez mais tem se constatado a busca do professor para ser, diante das necessidades dos alunos, um professor que contemple os variados aspectos do desenvolvimento infantil, isto é, um professor que foca não apenas na capacidade cognitiva, mas valoriza e contempla as outras dimensões do desenvolvimento humano. Tal consideração se vê ilustrada na fala da professora C: “Acompanhar e ser participante no processo de desenvolvimento moral, emocional e cognitivo dos meus alunos”.

Desse modo, os docentes contribuem com situações nas quais os alunos possam se desenvolver, aprender, construir e desconstruir conceitos. Torna-se fundamental, nessa relação, pelo menos no entendimento que este estudo assume, o docente ter clareza sobre os fundamentos da educação e ter consciência de que, como dizia Freire, enquanto ensinamos, aprendemos.

Outro achado da pesquisa a ser destacado é sobre a necessidade dos professores terem um retorno positivo do trabalho desenvolvido, seja por parte de alunos, de pais, do próprio grupo de colegas e da própria equipe pedagógica e diretiva da escola. Isso fica evidente e pode ser comprovado na fala da professora B ao destacar “o retorno positivo dos pais, do grupo de trabalho, dos alunos, da equipe; enfim, feedbacks positivos, acrescentam e motivam”. Fica claro a importância de se levar em conta o fator motivacional no trabalho docente: o retorno positivo dos pais,

do grupo de trabalho, dos alunos, da equipe, enfim *feedbacks* positivos – a observação do crescimento dos alunos.

O retorno positivo é fundamental, tendo a relevante função de informar o que foi alcançado e dar um suporte para o professor em sua caminhada, até porque pode indicar outros caminhos para superar as dificuldades eventualmente encontradas. Assim sendo, assumir-se professor alfabetizador é desafiar-se diariamente, é construir/desconstruir conceitos, conhecer novas teorias, adequando-as ao contexto em que se insere o trabalho de alfabetização; enfim, é estar em permanente processo de atualização e aprofundamento dos processos que envolvem a alfabetização.

Respostas à questão 3

Ao serem questionadas sobre **de que forma aconteceu o ingresso na alfabetização**, podemos dizer que o ingresso das professoras pertencentes ao estudo se deu de diferentes maneiras, que vão desde um convite feito pela direção da escola até a identificação com o ofício de alfabetizar.

A professora A comenta que seu ingresso na alfabetização se deu por meio da atuação em Educação Infantil. Talvez se possa pensar que muitas vezes a experiência na Educação Infantil instigue o desejo de alfabetizar formalmente.

Na continuidade destas reflexões, buscar estudos contínuos torna-se imprescindível para os professores que querem acompanhar as constantes mudanças na área da educação e estar atualizados para enfrentar os desafios que surgem na sala de aula. Consideramos tal busca ainda mais significativa quando se dá após a participação no desenvolvimento do trabalho em uma turma de alfabetização, já que fica claro nos achados da pesquisa o encantamento das professoras ao constatar a evolução dos alunos: “Busquei uma pós-graduação nesta área a partir da minha atuação como auxiliar de sala de aula em uma turma de alfabetização. Encantamento ao constatar a evolução dos alunos” (Sujeito B).

Nas palavras de Nóvoa (1999), a continuidade de estudos se deu a partir da necessidade simultânea da busca por produção de saberes juntamente com a de um sistema normativo. Daí se constata uma presença cada vez mais ativa dos professores na busca do aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas

pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino. O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de práticas”, tornando-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia.

Percebemos, portanto, que o profissional tende a levar para os cursos de formação continuada suas dúvidas e desafios baseados em fatos da realidade, do cotidiano da sala de aula, convertendo a própria prática em campo de pesquisa.

Outro aspecto a ser ressaltado na discussão dos dados da pesquisa é a expressiva responsabilidade ao se selecionar e ser selecionada para fazer parte do quadro de professores alfabetizadores de uma escola. Tal seleção deve ser realizada por profissionais competentes que levem em conta não apenas o currículo acadêmico do professor candidato, o que é muito importante, mas também as necessidades da escola e, principalmente, as características específicas de um professor alfabetizador. O professor, além de estar motivado para fazer parte do processo, de conhecer a realidade de seus alunos, assim como seus interesses, necessita conhecer o modo como se desenvolve tal processo e o que precisa proporcionar aos alunos para que ocorra tal desenvolvimento. Concluindo, precisa ter domínio do seu fazer docente no que se refere à aquisição do sistema alfabético, bem como as etapas pelas quais o sujeito aprendiz passa para realizar tal aquisição.

Para Cagliari (1998), os professores alfabetizadores necessitam ter conhecimento dos aspectos técnico-linguísticos para terem sucesso com seus alunos, além de uma formação sólida, abrangente, atualizada e adequada à sua tarefa como professor e educador.

Relacionamos a resposta da professora D sobre seu ingresso na alfabetização com o que foi colocado anteriormente, pois acreditamos que, para convidar uma professora para alfabetizar, a equipe da escola deve observar suas características e competências para tal, não apenas buscar suprir a necessidade de se ter uma professora alfabetizadora. Apontamos para esse fato, pois faz parte de nossa cultura escolar a professora que chega por último na escola “ser contemplada” com uma classe de alfabetização, independentemente de suas características e de sua competência para tal, o que em muitas situações explica o nível precário dos alunos com relação à escrita e à leitura.

De certo modo, o mesmo se aplica à fala da professora E, que ingressou na alfabetização para ter uma oportunidade de emprego. Sabemos que cada vez está mais difícil para os professores terem uma oportunidade de trabalho, principalmente porque a remuneração é baixa e a profissão está cada vez mais desvalorizada, o que se constata na falta de alunos nos cursos de licenciatura, principalmente de pedagogia. Apesar disso, consideramos que, para alfabetizar, um professor precisa ter condições técnicas e éticas relacionadas ao processo de alfabetização, mesmo aprendendo-se a ser docente na docência, segundo Freire (1990), sem isso, nos parece, não há chances de se desenvolverem junto aos alunos as competências e as habilidades exigidas nesta etapa de ensino.

Respostas à questão 4

Ao serem questionadas **sobre a troca da turma de alfabetização por outra de nível de ensino diferente**, podemos constatar que as professoras entrevistadas não trocariam sua turma de alfabetização por outro nível de ensino, justificando que não encontrariam em outro nível o encantamento e a gratificação obtidos com uma turma de alfabetização.

É importante destacar que consideramos necessário o conhecimento do professor com relação às fases do desenvolvimento da criança, pois deste modo saberá intervir em diferentes momentos do processo de alfabetização, considerando a fase em que a criança se encontra, proporcionando atividades diversificadas para que o aluno se desenvolva de modo cada vez mais independente, o que aparece na fala da professora A. Ao considerar o momento da leitura e da escrita mágicos (palavras presentes nas falas das professoras A e B), fica demonstrado que a professora acompanha seus alunos a cada passo e, ao constatar sua evolução na leitura e na escrita, não deixa de ter um *feedback* positivo de seu trabalho, o que pode considerar como motivador para seguir em frente no processo de alfabetização.

Soares (2004) tem chamado a atenção para o fato de que a escola não pode apenas treinar os alunos para ler e a escrever, decifrar e produzir palavras, frases e textos escritos. Nesse sentido, podemos dizer que alfabetizar não é tudo o que conta na escola, já que é preciso habilitar os alunos a usarem esses conhecimentos de

leitura e de escrita para práticas sociais, ou seja, para serem competentes nos usos das diferentes linguagens de que dispomos.

Assim sendo, baseada em experiências profissionais acumuladas ao longo do exercício da docência em escolas, posso pensar que os professores não raro são convidados a mudar o nível de ensino no qual estão atuando, seja por necessidade da escola, seja por alguma constatação feita pela coordenação pedagógica com relação às características do professor. Em geral, muitos docentes demonstram insatisfação ao serem convidados a efetuar essa mudança, quer porque gostam do trabalho que estão realizando, quer simplesmente por se verem obrigados a sair de uma zona de conforto. Entretanto, outros professores recebem tal convite como uma oportunidade de ter contato com crianças de outra faixa etária, conhecendo e trabalhando com alunos que apresentam outras características por estarem em outra fase do desenvolvimento infantil. Esses professores também evidenciam que a mudança os faz (re)significar suas práticas, tal como podemos observar na fala da professora C.

Imbernón (2009) corrobora com as colocações feitas, ressaltando que considera fundamental que, no momento do planejamento, da execução e da avaliação dos resultados da formação, o professorado participe desses processos e suas opiniões sejam consideradas. Ressalta ainda que somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que são oferecidas repercutem na aprendizagem de seus estudantes, muda suas crenças e atitudes de forma significativa.

Nesse contexto, inserimos a fala da professora D, quando coloca que a professora não sabe se irá mudar ou não o nível de ensino, e quando, pois isso não depende apenas de sua vontade ou opção. Parece-nos que, se dependesse de sua vontade, a opção seria a de permanecer em uma classe de alfabetização, pois, segundo coloca, “alfabetizar dá muito trabalho, mas gratifica bastante”.

A professora E deixa claro em sua resposta que não trocaria sua classe de alfabetização por outro nível de ensino, demonstrando seu gosto e satisfação em alfabetizar e destacando o resultado como gratificante e visível.

Apoiar o professorado em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a

classe, ainda destaca Imbernón (2009). A maior parte do professorado recebe pouca devolução sobre sua atuação na sala de aula e algumas vezes manifesta a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela.

Para Tardif (2008), o papel dos professores na troca de saberes com seus pares não é exercido apenas no contexto formal, mas cotidianamente. Os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.

Respostas à questão 5

As respostas dadas pelas professoras entrevistadas sobre **o que te faz gostar de ser professora alfabetizadora** abordam diferentes aspectos que dizem respeito ao que faz as professoras gostarem de alfabetizar. Entre estes, se encontram desde o desafio da forma diferente de aprender entre os alunos até o privilégio de ser a primeira professora e o encantamento ao constatar a evolução dos mesmos.

Ao analisarmos a fala da professora A colocando que o que a faz gostar de ser professora alfabetizadora é o desafio de ensinar alunos que aprendem de modo diferente. Este fato realmente aparece como um desafio para a professora alfabetizadora, a constatação de que deve proporcionar diversas atividades para os alunos. Ao agir dessa maneira, a professora proporciona a todos a oportunidade de demonstrar seu entendimento sobre a escrita e em que nível de conhecimento se encontra. Consideramos importante também que a professora estimule a troca de conhecimento e de hipóteses de escrita entre os alunos, pois esta é uma maneira de se questionar e evoluir no nível de escrita. Para tanto, vários são os recursos que a professora pode utilizar, como, por exemplo, uma simples mudança na configuração das mesas, colocando-as em pequenos grupos, o que muitas vezes pode favorecer em muito essa aproximação, comparação e evolução dos níveis de escrita entre os alunos.

Ferreiro (1997) destaca, a partir desse aspecto, a importância das experiências alternativas de alfabetização de crianças, colocando algumas propostas fundamentais sobre o processo de letramento que serão citadas a seguir com a intenção de

resgatar algumas delas nas falas das professoras pesquisadas. Essa educadora enfatiza a importância de restituir à língua escrita seu caráter de objeto social, mostrando ao aluno a função social da escrita; de aceitar que os alunos possam produzir e interpretar escritas de acordo com seu nível para que demonstrem seu raciocínio e o nível em que se encontra no momento; de permitir a interação dos alunos com a língua escrita nos mais variados contextos; de não supervalorizar a criança, supondo que compreenderá de imediato a relação entre a escrita e a linguagem; de não exigir, em um primeiro momento, a correção ortográfica, pois os erros também devem ser interpretados pelo professor.

A fala da professora B comprova que o gosto por ser professora alfabetizadora advém da constatação da evolução de seus alunos, pois é dessa maneira que o professor acompanha as mudanças e as dificuldades que estes apresentam, podendo intervir com maior facilidade ao conhecer os interesses de sua turma, propondo atividades adequadas ao seu interesse. Tal colocação também se insere nas alternativas de alfabetização propostas por Ferreiro (1997).

Ao apontar em sua fala que o que mais a agrada em ser alfabetizadora é o privilégio de ser a primeira professora formal das crianças, a professora C dá a entender que ao começar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, poderá ocorrer uma mudança significativa com relação à aprendizagem, acompanhamento e avaliação, apesar de essa constatação não estar explícita no discurso. Podemos entender que tal formalização a que a professora se refere é algo que se diferencia a partir do que ocorre na Educação Infantil, em que a aprendizagem geralmente se dá por meio de projetos, geralmente a partir do interesse da turma, e que a avaliação é expressa em pareceres descritivos semestrais. Tal sistema difere daquele usado nos Anos Iniciais, em que, além de projetos, usam-se as sequências didáticas para desenvolver habilidades e competências estabelecidas e onde a avaliação é expressa por meio de notas ou menções dependendo do que consta no regimento da escola.

Podemos também fazer a leitura das colocações da professora C com relação à desvalorização da professora alfabetizadora, pois ainda Ferreiro (2007) coloca que este professor está muito só; que, ao invés de ser considerado o professor mais importante de toda a escola dos Anos Iniciais, é visto como aquele que realiza o trabalho menos técnico, que qualquer outro poderia fazer. A mesma professora ainda

destaca a importância do vínculo que se estabelece entre as famílias, alunos e professores, considerando isso muito positivo para o desenvolvimento dos alunos. Ao ter essa visão sobre a importância do vínculo criado, a professora pode fornecer diversas maneiras de estreitar tais relações, podendo levar à participação dos pais em atividades e projetos e valorizando seu papel na aprendizagem e na educação dos filhos, talvez na busca do reconhecimento dessas famílias, pois é o professor, muitas vezes, que têm as salas mais superlotadas. Segundo Ferreiro (1997), é de quem se espera um grande espírito de sacrifício, uma atitude “maternal”, muita paciência em troca de uma baixa remuneração e muito pouco apoio intelectual.

Ao colocar, por meio de sua fala, que o que mais gosta na atividade de alfabetizadora *é poder moldar os alunos como achar melhor e conveniente*, a professora D demonstra ter construído e mantido um conceito que hoje se poderia chamar de conservador sobre liderança do professor e sobre o entendimento de formação humana. Ainda segundo a participante da pesquisa, *os alunos na primeira fase dos Anos Iniciais são aqueles que “não têm vícios”, apresentando maior facilidade de obedecer e seguir as regras trazidas pela professora, sem questionar o que está sendo colocado*. Tomamos aqui as palavras de Ferreiro (1997) quando argumenta que, nessas condições, não é estranho que ninguém esteja motivado a pensar criticamente sobre sua prática, refugiando-se nas alternativas mais burocráticas (cadernos, manuais, livros didáticos que lhes propõem uma série de atividades pré-programadas a serem administradas e respondidas mecanicamente).

Ainda para a mesma autora, é possível proporcionar a esses professores alfabetizadores, investimentos de todas as formas, principalmente em sua formação. Atualmente, na maioria das vezes, os alunos, ao chegarem ao 1.º ano dos Anos Iniciais, já passaram pela Educação Infantil e trazem consigo um acúmulo de vivências bastante rico, assim como conceitos construídos sobre o papel da professora e da importância de formar, com seu grupo, regras de convivência. Acreditamos que a professora pode, sim, proporcionar, por meio de sua atuação pedagógica, situações em que os alunos expressem suas opiniões e relatem suas vivências, tornando-se participativos, questionadores e respeitadores das regras estabelecidas e dos colegas.

É expressivo o investimento por parte do professor durante todo o processo de alfabetização de seus alunos. Preparar-se para esse processo demanda não apenas conhecimento teórico, mas toda uma prática/didática para que este ocorra. Pensar cada parte para chegar ao resultado desejado abrange cada canto da sala, desde a disposição do mobiliário, o canto da leitura, dos jogos, dos brinquedos, o planejamento das atividades e dos projetos.

Na fala da professora E, vemos que constatar o resultado de seu investimento, sua mediação e intervenção no processo de alfabetização, ver seus alunos realizarem a leitura e a escrita é o que mais a faz gostar de ser alfabetizadora. Ressalto, como professora alfabetizadora e pesquisadora, a importância fundamental dessa constatação para a inserção da pessoa na sociedade, mas, além de realizar a leitura e a escrita propriamente ditas, constatar que contribuimos para a formação de um aluno participativo e atuante no meio em que está inserido, reconhecendo a importância de seguir as regras para termos um bom convívio e um mundo melhor, gratifica ainda mais uma professora alfabetizadora.

Respostas à questão 6

Ao proporcionar às professoras pesquisadas uma pergunta mais abrangente como **o que não pode faltar em uma professora alfabetizadora**, obtivemos respostas que englobam elementos de todas as áreas de formação do professor. São aspectos que vão desde a vontade, a dedicação e o autocontrole até o brilho nos olhos e o prazer de ensinar. Chama a atenção o fato de não ter aparecido, pelo menos de modo direto, nas respostas das professoras, a importância do conhecimento como elemento imprescindível em uma professora alfabetizadora, mas à medida que as professoras pesquisadas colocam em suas respostas as necessidades que buscam atender, tanto dos alunos quanto delas, como profissionais, não deixam de valorizar e buscar o conhecimento nas diferentes formas em que se apresenta.

Partindo desta pergunta sobre o que não pode faltar em uma professora alfabetizadora, e acreditamos que em nenhum professor em qualquer nível de ensino, buscamos respostas e apoio teórico na Conferência com Nóvoa, realizada no Fórum Internacional de Educação, na cidade de Osório no Rio Grande do Sul (2014), no qual a pesquisadora participou apresentando um trabalho de pesquisa. Tal autor coloca que podemos buscar respostas por meio do desenvolvimento do que ele denomina de cinco “C”: compromisso, conhecimento, criação, colaboração e contrato.

Compromisso com todos os alunos na sua aprendizagem, diagnosticando o que faz falta para uma criança. Conhecimento: o que se deve ensinar na escola? Tudo que nos une e tudo que nos liberta, colocando que o que nos liberta é o conhecimento científico. O conhecimento escolar une a vivência do cotidiano com a aprendizagem sistemática. Criação: criar práticas novas? Há mudança na forma de educar e de aprender, por isso é importante o professor proporcionar aos alunos situações em que façam a interligação do conhecimento com a vida cotidiana, se apropriando do mesmo, dando sentido ao conhecimento. Cada vez menos o conhecimento será um ato de consumo passivo, cada vez mais a descoberta se dará através do diálogo, da experimentação e da pesquisa.

Ao tratar da colaboração, Nóvoa coloca que cada vez mais o professor encontra-se isolado na sala de aula, com a mesa à sua frente. Deve haver uma rede de relações entre os professores e os alunos, ressaltando os projetos interdisciplinares, como meio de colaboração entre os docentes e conseqüentemente entre os alunos. Ao falar sobre o último C, contrato, o aborda como uma necessidade de um novo contrato social em torno da educação e salienta que a escola cumpre todas as missões educativas, é o lugar onde se faz tudo e nada, pois não há uma direção há mais de 150 anos; houve mudanças na sociedade, onde constatamos que há cada vez mais centros culturais, museus, espaços lúdicos, etc. A escola não está mais só, como antigamente, por isso há a necessidade de um novo contrato, a escola definindo o que é da escola, a sociedade definindo o que é da sociedade. É necessário fazer da escola um lugar que contenha os cinco Cs e, para tal, o professor deve mudar, mas continuará importante, pois dependerá dele fazer a teia das relações. Ressaltamos que o que foi respondido pelas professoras na pergunta 6 está inserido, nas colocações feitas por Nóvoa na sua conferência intitulada “Nada

substitui um bom professor”, constatando-se muito mais aproximações sobre as falas das professoras pesquisadas e as colocações feitas pelo autor.

Segundo Araújo (1994), um hábito que não poderá faltar a um professor alfabetizador, e que vai ao encontro do que coloca Nóvoa em suas considerações, é valer-se da prática vivida pelos alunos como um ponto inicial para o planejamento das atividades e, a partir dessa prática, extrair conteúdos que os ajudem a compreender o que se passa no mundo e as possibilidades de ação e transformação dessa realidade. As possibilidades de ação dos alunos e a possível transformação da realidade em que estão inseridos tem se dado por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. Nas classes de alfabetização, no entanto, essa proposta parece ficar ainda mais distanciada da realidade na medida em que, nesse momento, a preocupação das professoras e alunos geralmente está voltada para “atividades específicas” que possibilitem apenas o domínio da escrita e da leitura, entendidas em seu sentido mais limitado.

Araújo (1994) salienta que, por trás dessa preocupação, principalmente por parte da professora, evidencia-se mais uma vez a distância entre dois mundos: a vida fora e a vida dentro da escola; para que a criança aprenda a ler e escrever, é preciso que se desligue da vida “lá fora”. Tais colocações nos esboçam a total falta de identidade entre a vida do aluno e a escola, criando barreiras imensas que dificultam e muitas vezes impedem a apropriação e a construção de conhecimentos. A professora alfabetizadora tem o desafio de envolver e motivar seus alunos no processo de alfabetização, mas isso acaba se transformando em um dilema para a professora na medida em que a concepção de alfabetização com a qual trabalha entrava o envolvimento do aluno, pois este terá que desenvolver a habilidade de ler e escrever por meio de atividades mecânicas, sem sentido para a criança.

Neste panorama, Araújo (1994) coloca que o processo de alfabetização, mesmo quando envolvido em um discurso construtivista, mostrando a necessidade de se estar atento à necessidade da criança, continua “caindo na armadilha de primeiro preparar para depois alfabetizar”. Essa prática revela a leitura superficial do construtivismo que tem penetrado nas escolas por meio de cursos de atualização e aperfeiçoamento que, na maioria das vezes, não oferecem uma base segura para a professora refletir sobre sua prática, qualificando-a como autora de seu fazer

pedagógico, impedindo o reconhecimento de seu aluno como um ser pensante, produtor de conhecimento. Desse modo, professora e alunos podem acabar sendo prejudicados por esse processo e por essas práticas.

Dentro dessa perspectiva, Collares (2001) coloca que os planejamentos que definiam os objetivos como comportamentos desejados, observáveis no final de um período determinado, e as atividades estabelecidas para o início e o desenvolvimento do caminho a ser percorrido eram vazios de significado. Essa autora ressalta também que essa sistemática servia para confirmar a certeza de uma suposta segurança e a ilusão de que a aprendizagem dos alunos estava sob o controle do professor sem a participação ativa dos alunos nesse processo.

Ao analisar a organização da escola que foi o foco de sua tese, Collares (2001) percebe que tanto os professores quanto os alunos estão atrelados aos conteúdos programáticos e que isso constituía um problema a ser superado. Ela destaca que Paulo Freire foi um dos educadores que mais inquietou o contexto escolar e que mais fez pensar sobre a pertinência desses conteúdos.

Na busca por ser uma professora que constrói algo possível de se realizar em sala de aula, Collares (2001) reflete sobre o significado de seu fazer pedagógico e suas implicações para si e para os alunos. Destaca a importância da ação contínua do planejar, na busca da participação e envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e na construção dos conhecimentos. A propósito disso, pode-se refletir sobre a importância dos diários de aula, na perspectiva de Zabalza (1998), como meio de análise do trabalho desenvolvido pelo professor, proporcionando algo que se considera imprescindível e que, portanto, não pode faltar em uma professora alfabetizadora: a reflexão constante sobre seu fazer e o uso do diário de aula como instrumento de pesquisa e ferramenta do trabalho do professor.

A fala da professora C ilustra essa questão quando refere que *o desejo de aprender e ensinar* nos mostra que, além do planejamento constante, voltado para as necessidades dos alunos e do professor, o fazer pedagógico terá maior sucesso se buscar embasamento teórico, experiência empírica e permanente processo de reflexão.

Acreditamos que, para poder intervir/mediar pedagogicamente de maneira adequada, é preciso que o professor conheça o desenvolvimento do aluno, suas

reações frente ao que é proposto assim como suas necessidades e também sua realidade.

Ressaltamos a importância de o professor ter acesso a estudos continuados, que passam desde os acadêmicos até a troca de ideias entre seus pares na escola. Para ter prazer em alfabetizar, parte da fala da professora D, além dos pontos já colocados, existem muitos outros que interferem nessa conquista, sendo um deles a importância da interação dos alunos com o professor, como coloca Collares (2001), algo definidor dos conteúdos e das propostas de trabalho não somente cognitivos, mas também éticos e afetivos.

Respostas à questão 7

Nesta questão, **existe algo que tu consideras importante ser dito e que eu não te perguntei**, observamos que a maioria das professoras entrevistadas não acrescentaria nada além do que foi colocado nas respostas das entrevistas. Duas dessas participantes do estudo aproveitaram o espaço dado para abordar a importância dos limites e da ludicidade nessa fase do desenvolvimento infantil assim como a importância da integração entre família e escola para o desenvolvimento total do aluno. Em muitas situações, constatamos que, quando família e escola compartilham a mesma linguagem, os mesmos valores, regras e princípios, o aluno tende a apresentar um desenvolvimento contínuo nas diferentes áreas do conhecimento e uma evolução na área comportamental. Ressalta-se a importância de a família conhecer a filosofia da escola, sua proposta pedagógica, engajando-se nela para que ocorra a formação integral do educando.

Corroborando com a ideia colocada sobre a importância do envolvimento da família no processo de alfabetização, Ferreiro (1997) aponta que um dos objetivos ausentes nos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Nesse desenvolvimento, a família exerce parceria constante. As crianças, por exemplo, ao verem a mãe escrevendo a lista de compras do supermercado, recebem a mensagem sobre uma das funções da língua escrita. Da mesma forma, e cada vez mais, ao fazerem uso dos meios tecnológicos, telefone

celular, computador, atualmente presentes em todas as classes sociais, as crianças recebem a mensagem sobre a necessidade da leitura e da escrita na vida das pessoas e suas funções na sociedade.

Outro tema presente na fala da professora C, considerado importante na fase da alfabetização, é a questão de se estabelecerem limites com afetividade. Acreditamos que limites sejam importantes em qualquer nível de ensino; por isso a temática da afetividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula tem se constituído cada vez mais em um foco de pesquisa, dada sua importância. Outro aspecto que consideramos essencial e que está relacionado à afetividade é a promoção da motivação durante o processo de alfabetização. Assim argumentam Valle, R. D. e Vitória, M.I.C.(2012), quando dizem que esse retorno positivo pode ser considerado corretivo-informativo, indicando outros caminhos para que se superem as dificuldades. Se o retorno positivo estiver acompanhado de afetividade por parte do professor, teremos chances de alcançar melhores resultados.

Nesse sentido, destacamos quanto é fundamental e relevante a função de informar ao aluno o que ele alcançou, sua evolução no processo e mostrar quanto ele tem condições de seguir e fazer ainda melhor. Para Boruchovitch (2008), as crianças necessitam da confirmação dos educadores para avançar em suas etapas de construção de conceitos, exercem mais esforço diante das dificuldades e esse exercício de esforço se reverte em melhores realizações.

Leite e Tassoni (2002) destacam, baseando-se em pesquisas com crianças em escolas de Anos Iniciais, que a relação com a leitura se deu em ambientes marcados por mediações essencialmente afetivas sem desprezar a dimensão cognitiva como parte do processo. A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se geralmente no âmbito familiar. Ressaltam ainda que é isso que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem por meio do vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança. Tal etapa é iniciada na família e estendida para a figura do professor, que surge com grande importância na relação entre ensino e aprendizagem na época escolar.

Os mesmos autores colocam que a questão da afetividade em sala de aula não se restringe apenas às relações próximas entre professor e aluno, mas envolvem as decisões do professor sobre o desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Isso

significa que o planejamento das aulas, as atividades e os projetos que partem dos conhecimentos prévios do aluno aumentam as possibilidades de desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. Portanto, a decisão de iniciar os processos de ensino e de aprendizagem só deve ser assumida a partir de uma avaliação diagnóstica baseada no que os alunos já sabem a respeito do tema e não a partir de decisões burocráticas ou de pressupostos irreais.

Collares (2001) aborda esse mesmo assunto, lembrando que, em geral, fala-se da sala de aula como algo sem vida, sem alunos e sem professores. Segundo essa autora, a escola tem contribuído para essa leitura na medida em que trata os conteúdos e a organização curricular com certo distanciamento, estando tanto professores quanto alunos submetidos a eles, sem a participação e a criação dos principais participantes. Desse modo, aprendem o que já existe e seguem naquilo que é previsível, sem aventura e imaginação, mantendo o processo como algo que provavelmente se direcione para o fracasso, pois temos o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno, o que aumenta as chances do insucesso.

Ao trazer em sua fala que “ser professora é dar limites com amor. É sentar no chão, é brincar de roda... é cantar e dançar... Ser professora é tudo de bom”, a professora C ressalta a importância tanto da necessidade dos limites quanto da afetividade na relação professor-aluno. Ao cantar, dançar, sentar no chão e brincar, a professora visa à aproximação com o aluno, usando uma linguagem universal para as crianças nessa faixa etária – a ludicidade. Desse modo, assumimos que a qualidade da experiência afetiva, prazerosa ou aversiva, depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito na relação com o objeto. Acreditamos que o homem é um ser único e que a cognição e afetividade caminham juntas. Pensando assim, não se pode restringir o processo de ensino e o processo de aprendizagem apenas à área cognitiva, pois a afetividade é parte integrante do processo, da vida.

É o que Collares (2001) propõe em sua tese, quando coloca que sentia, em seu tempo de infância, a falta do riso e da fala infantil e que tentou suprir essa falta proporcionando a seus alunos atividades nas quais a participação deles fosse algo imprescindível. Ela ilustra isso com as palavras de Freire (1996 p. 19): “impossível é

mudar o mundo, que, para ser, tem de estar sendo-”. A criança necessita de ações em que possa, pela interação com o mundo, construir conhecimento e construir a si mesma. Collares (2001) ainda destaca que a ação docente deve ser contínua e incessante. A professora deve estar atenta para intervir, auxiliar, coordenar, propor, analisar, orientar e desafiar o grupo na construção do conhecimento e da autonomia. A propósito disso, Zabalza (2004) aborda o tema da afetividade como um dos dilemas registrados pelos professores em seus diários de aula, analisando que se trata de um conflito para manter a ordem em sala de aula, que o clima de afeto e o clima de ordem, com frequência, são incompatíveis.

2.2.2. Diários de aula: os registros dos professores

No Gráfico 1, são mostradas as finalidades de uso que as professoras entrevistadas deram aos diários de aula. Embora este estudo não tenha se focado na utilização dos Diários de Aula, tal instrumento de registro do professor foi levado em conta numa das perguntas pertencentes à entrevista. Pretendemos por meio desta análise verificar junto às professoras pesquisadas o uso que fazem do diário de aula no seu cotidiano de sala de aula e o quanto este instrumento contribui para reflexão do seu trabalho (ou não). Dessa forma, ao serem questionadas sobre qual finalidade o diário de aula exerce no cotidiano docente, podemos constatar as respostas por meio da leitura do gráfico 1.

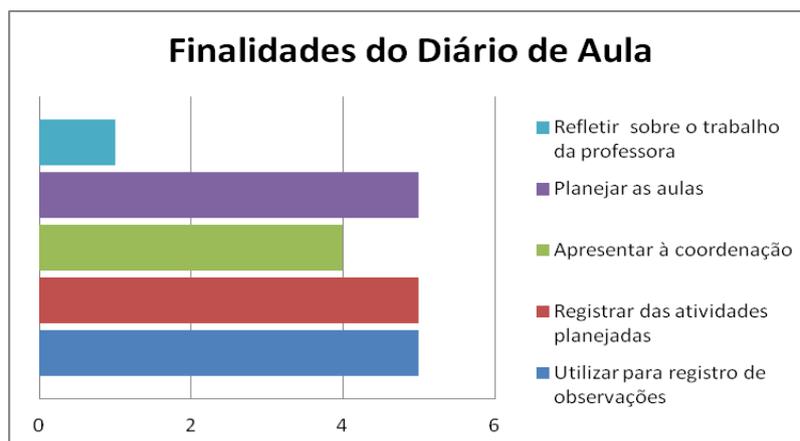


Gráfico 1 - Finalidades do diário de aula

Antes da análise propriamente dita das respostas dadas pelas professoras sobre a finalidade com que utilizam o diário de classe, destacam-se alguns conceitos e tipos de diários segundo Zabalza (2004) e considerações sobre os mesmos.

Zabalza (2004) coloca que existem diversas denominações para se referir ao que ele chama de técnica de documentação, dentre elas o diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, entre outras. Ressalta que os diários de aula são documentos em que professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.

Nóvoa (2014) aponta que um compromisso ético dos educadores é diagnosticar as necessidades dos alunos, perceber aquilo que falta a uma criança, é neste momento que se encontra uma das funções do diário de aula, onde o professor anota as necessidades dos alunos para refletir e planejar. Como professora dos Anos Iniciais que utiliza o diário de aula, não posso deixar de registrar o uso que faço. Utilizo o diário para diferentes funções: registro o planejamento semanal, registro incidentes que ocorrem durante a aula e observações que faço sobre determinada atividade ou conteúdo, minhas impressões e percepções e as dos alunos sobre determinado assunto.

Uso também o diário como instrumento de avaliação do trabalho que estou desenvolvendo com os alunos, o que leva a um novo planejamento. Faço do diário um registro polivalente que se torna um rico instrumento por meio do qual posso diagnosticar minhas necessidades de mudar, replanejar e avaliar as necessidades dos alunos. Por isso mesmo colocamos em evidência a utilização dos diários de aula, na concepção de Zabalza (2004), já que uma de suas muitas funções é servir como um instrumento valioso para que o professor constate as necessidades dos seus alunos, ou seja, servir como parâmetro para análise do próprio trabalho.

Faz parte de minha caminhada como professora a utilização do diário de aula, pois faço uso do mesmo desde meu ingresso no magistério, mas, neste momento, com 30 anos de sala de aula, tenho condições de avaliar a evolução de seu uso e constatar a contribuição que me proporciona. Historicamente usava-se o diário apenas como instrumento de registro das aulas, para planejamento e avaliação. Atualmente faço desse instrumento algo que, além de me orientar sobre o trabalho

que estou desenvolvendo com os alunos, serve como meio de avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem, as necessidades e interesses dos alunos, proporcionando reflexões e novos rumos.

É possível constatar uma grande diversidade de finalidades que as professoras dão ao diário de classe. Além de registrarem o planejamento das aulas, as atividades e apresentarem à coordenação pedagógica da escola, utilizam o diário para registro das observações realizadas em aula. Observa-se o pouco uso do diário, entre as professoras, para reflexão sobre seu trabalho. Analisando as respostas na totalidade, podemos dizer que os aspectos mais recorrentes foram os que tratam de temáticas ligadas ao aluno e ao seu desenvolvimento como ser humano. Observamos também com destaque a importância da professora nesse processo de alfabetização e sua caminhada como profissional.

Baseada em experiência pessoal, posso dizer que, na maioria das situações, nas escolas, não temos a orientação de como fazer um diário e sua função na ação pedagógica. Talvez por esses motivos, apareça em muitos casos (entre eles, o meu) a mudança para melhor com o uso do diário para os professores. Prova disso foram os resultados encontrados em minhas observações neste ano de 2014. Na escola cenário aconteceram mudanças a partir das orientações da coordenação pedagógica, a qual solicitou às professoras dos Anos Iniciais a realização do planejamento semanal, indicando as habilidades a serem desenvolvidas, e que o mesmo fizesse parte do diário de aula, além das disciplinas e conteúdos relacionados a cada série.

Cabe destacar que, seguindo essa orientação, o uso do diário fica a critério de cada professor e, como constatamos por meio da leitura do gráfico 1, que expressa as respostas das professoras pesquisadas, o diário vem sendo usado por grande parte das professoras para planejamento e anotações relacionados aos alunos ou a alguma situação relevante ocorrida em aula, mas ainda não está sendo utilizado como recurso ou meio de reflexão do trabalho realizado pelo professor. Eu, como professora dos Anos Iniciais e pesquisadora, procuro usar o diário como um recurso para refletir sobre o trabalho que estou desenvolvendo, embora esteja ciente de que a prática reflexiva a partir dos diários é uma cultura que aos poucos passa a fazer parte do cotidiano do professor.

Destacamos a importância das reflexões de Zabalza (2004), sobretudo quando o autor explicita os passos para se fazer um diário. Este, segundo o autor, apresenta muitas vezes uma estrutura narrativa, que servirá para certos propósitos conforme seja abordada sua realização. O primeiro apontamento que Zabalza (2004) faz diz respeito à solicitação para o uso do diário, a instrução que se dá a quem vai realizá-lo. Todas as orientações são válidas, desde que coerentes com a finalidade que se pretende atribuir ao diário, sendo conveniente fazer solicitações as mais abertas possíveis de modo que seja o próprio sujeito quem escolha o que e como contar.

Dessa forma, o diário é construído de uma forma mais autônoma e pessoal e não apenas como resposta a uma exigência feita por outros. O gráfico que ilustra a finalidade do uso dos diários para as professoras pesquisadas nos mostra que as professoras utilizam seus diários para registrar as atividades realizadas, planejar as aulas e anotar as observações que ocorrem durante o período em que estão em sala de aula. Em último plano, aparecem as questões de reflexão sobre a prática.

O segundo ponto destacado por Zabalza (2004) diz respeito à periodicidade do diário. O autor observa que, em geral, escrever o diário costuma ser uma tarefa custosa em tempo e em esforço pessoal. A partir dessa constatação, ele coloca que a periodicidade passa a ser uma questão relevante, já que escrever o diário todos os dias pode ser excessivo e irrealizável na prática; duas vezes por semana seria suficiente, caso a redação fosse baseada em critérios como a regularidade, para garantir a continuidade e certa sistemática das anotações.

Outro ponto destacado por Zabalza é a importância da representatividade dos fatos narrados, isto é, o diário deve ser um reflexo o mais fiel possível da realidade que se pretende contar. O interessante é que os dias registrados no diário se alternem de tal maneira que, no final, tenhamos uma exposição fidedigna e não parcial dos diversos momentos pelos quais passou o processo. É importante também que o diário tenha certa continuidade quanto sua estrutura, pois, na falta desta, perdemos a perspectiva do conjunto e não poderemos fazer uma leitura horizontal dos aspectos tratados.

O terceiro aspecto abordado é a quantidade, que geralmente costuma assustar quem inicia no trabalho com diários. Na opinião de Zabalza (2004), esta não é uma questão fundamental, pois de nada adianta escrever muito e mal, sem que se possam

extrair informações relevantes. Normalmente, esse aspecto está atrelado à capacidade expressiva e à facilidade que certas pessoas têm em escrever. O importante é garantir que haja informação suficiente para que o narrador possa refletir e ter uma visão sobre as coisas relatadas.

O quarto ponto destacado por Zabalza (2004) é o conteúdo do diário, que geralmente fica subordinado à solicitação que tenha sido feita ou à orientação em vigência. Se a solicitação é aberta, qualquer conteúdo pode aparecer no diário; se fechada, os diários fornecerão aquele tipo de informação que foi indicada, a menos que os autores ultrapassem a solicitação feita. Zabalza (2004) coloca que não convém limitar ou predeterminar os conteúdos do diário nem para manter um tom ético no texto (proibindo palavrões ou expressões chocantes, desqualificação, julgamentos subjetivos sobre pessoas ou instituições). Tais registros podem servir de análise, transformando-os em oportunidade de formação.

O quinto aspecto apontado por Zabalza (2004) é a duração, isto é, o tempo durante o qual se deve escrever o diário. Convém limitar a duração do processo em função das características da atividade a ser documentada. De qualquer forma, o diário é um recurso que deve ser proposto a médio ou longo prazo, pois, de outra maneira, não é possível fazer uma análise diacrônica do que é registrado, principalmente do desenvolvimento ou mudança dos fatos que estão sendo observados.

É importante colocar que as professoras pesquisadas fazem uso do diário durante o ano letivo em vigor, o que se considera um período suficientemente longo para análise do processo como um todo, isto é, com dados relevantes tanto para análise do trabalho do professor quanto para análise do desempenho e das necessidades dos alunos. O gráfico, apesar deste dado, nos mostra que a maioria das professoras pesquisadas não parece utilizar o diário para análise e reflexão de seu trabalho, e sim para registro de aulas e atividades planejadas para o grupo, bem como para atender a uma solicitação da coordenação pedagógica da escola e registrar as observações realizadas durante o processo. Portanto, pode-se inferir que ao planejar as aulas as professoras não deixam de refletir sobre seu trabalho, sobre os conteúdos, assim como sobre as necessidades dos seus alunos.

2.2.3. Pesquisa documental: escola cenário

Com o propósito de apresentar os principais aspectos que norteiam a escola cenário, a qual pertencem as alfabetizadoras pesquisadas, realizamos uma breve contextualização a partir do Marco Referencial: Projeto Político-Pedagógico. O Projeto Político-Pedagógico é considerado um referencial orientador, limitado no tempo e na abrangência de sua significação. Esse documento expressa a identidade da escola, onde estão presentes sua cultura, permeada de valores e expectativas, seus costumes, suas tradições, condições historicamente construídas a partir de contribuições individuais e coletivas e seu posicionamento pedagógico, desencadeador das ações educativas em uma perspectiva que busca tornar realidade o possível e o desejável.

A escola a qual pertencem as professoras pesquisadas está inserida em um mundo complexo, com múltiplos olhares, globalizado, entrelaçado por infinitas teias de informatização e comunicação, que impôs, de forma ilimitada e veloz, uma história de acontecimentos que desafiam o tempo cronológico convencional. O mundo contemporâneo enfrenta grandes mudanças sociais, econômicas e políticas, que diretamente interferem na realidade de nosso país.

Diante desse cenário, a escola coloca que seus alunos já nasceram inseridos na textura dessa rede. O educador e o aluno, ao interagirem, são desafiados a ampliar o olhar para além dos acontecimentos de seu lugar, compreendendo a complexidade do mundo.

O principal objetivo dessa instituição é proporcionar aos alunos sólida formação para a vida, onde prevaleça o respeito mútuo, a tolerância, o convívio com as diferenças, tendo sempre a ética como fundamento maior. Essa dimensão apresenta claramente os princípios e concepções que norteiam o fazer educativo da instituição. A escola se propõe formar seus alunos para serem homens capazes de ajudar na construção de uma sociedade livre, ética, solidária, justa e fraterna.

A principal função da escola é desenvolver competências. Estas são concebidas como algo que conjuga aspectos cognitivos e emocionais, que se relacionam com o saber para o uso individual e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Em relação aos educadores, ressalta-se que uma escola desse porte

e responsabilidade precisa de educadores com vontade de ensinar, com criatividade em conhecer, nas vivências, suas possibilidades de aprendizagem. É importante destacar ainda que os educadores devem estar comprometidos com os valores da escola, ter comportamento ético e colaborar para que a escola atinja suas metas educativas; ter a formação necessária, com domínio de técnicas especializadas na sua área que possibilitem a organização e a aplicação adequadas nos processos de ensino e de aprendizagem e busquem atualização constante.

A proposta pedagógica apresenta um currículo que possibilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas dos alunos por meio do desenvolvimento de competências fundamentais de leitura, de escrita e de resolução de problemas.

A abordagem pedagógica vem se reformulando com base em uma concepção de ensino que prioriza a relação entre conceitos trabalhados em aula e suas competências, em busca de um sentido de aplicabilidade. As exigências atuais baseiam-se, em termos cognitivos, na ação sobre o conteúdo aprendido.

A aprendizagem é concebida como um processo permanente de construção e reconstrução de conhecimentos que ocorrem na interação do aprendiz com o meio e os demais sujeitos. As relações entre os participantes do processo devem estar permeadas de afeto e respeito para que a aprendizagem ocorra efetivamente.

Diante disso, salienta-se que o trabalho docente é colocado em prática após um planejamento detalhado e cuidadoso, onde as ações são referenciadas tendo como princípios a abordagem interdisciplinar e as competências e conceitos que estruturam cada área do conhecimento. Para garantir a eficácia dessa prática, a capacitação dos professores é um projeto permanente, com o acompanhamento da assessoria pedagógica e dos coordenadores de ensino.

A Proposta Pedagógica da Escola a qual pertencem as professoras pesquisadas busca que o aluno seja capaz de posicionar-se criticamente e com clareza nos trabalhos em equipe, facilitando a socialização de ideias e a tomada de decisões; responsabilizar-se pelo processo permanente de sua aprendizagem, considerando professores e colegas mediadores de suas construções cognitivas; utilizar o diálogo, a honestidade, a responsabilidade e a solidariedade nas relações interpessoais, promovendo o crescimento pessoal e coletivo; conviver e trabalhar em equipe, respeitando deveres e direitos, facilitando o bom relacionamento; utilizar os

meios de comunicação e as novas tecnologias de forma responsável, crítica e ética; conviver em harmonia com a natureza, usando adequadamente os bens e os recursos à sua disposição, demonstrando crescente conscientização e compromisso com a sustentabilidade; adotar e promover hábitos saudáveis e valorizar a qualidade de vida; preparar-se para a escolha e exercício de uma profissão, tendo como base valores éticos e morais; demonstrar disciplina e organização em suas ações; desenvolver projetos e atividades com eficiência e empreendedorismo. Em síntese, são esses os princípios que regem a escola que é cenário da investigação, escola esta que abrange muitos professores, entre os quais as cinco professoras alfabetizadoras, foco desta pesquisa.

3. ACHADOS DA PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos foi feita a partir das respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras pesquisadas por meio da entrevista semiestruturada e das categorias elencadas que englobam as perguntas. A análise também está embasada no referencial de teóricos e autores reconhecidos no estudo sobre alfabetização.

Como meio de facilitar a leitura dos achados da pesquisa, trazemos novamente as perguntas feitas às professoras pesquisadas. As mesmas foram apresentadas na sessão 2.2.1 (Entrevista semiestruturada), com a finalidade de apresentar integralmente o instrumento de pesquisa utilizado.

INSTRUMENTO: ENTREVISTA

1. Como aconteceu a tua decisão de ser professora?
2. O que mais te gratifica na tua profissão?
3. De que forma aconteceu o teu ingresso como professora alfabetizadora?
4. Tu trocarias a tua turma de alfabetização por outro nível de ensino? Por quê?
5. O que mais te faz gostar de ser professora alfabetizadora?
6. O que não pode faltar numa professora alfabetizadora?
7. Existe algo que tu consideras importante que seja dito e que eu não te perguntei?
8. Com que finalidade(s) tu utilizas teu diário de aula?

CATEGORIAS EMERGENTES

1. Saberes docentes presentes na atuação das professoras pesquisadas.
2. Saberes docentes destacados na ação alfabetizadora.

3. Características evidenciadas pelas professoras alfabetizadoras investigadas.
4. Limites e possibilidades mais recorrentes na ação alfabetizadora das professoras pesquisadas.

3.1. AS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O ENSINAR E O APRENDER

A escrita é um sistema de representação e a aprendizagem da leitura e da escrita envolve dois processos: compreender a natureza do sistema alfabético de escrita (a representação gráfica da linguagem), as relações entre letra-som, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas; compreender o funcionamento da linguagem escrita, suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros e discursos.

Ferreiro (1985) coloca que esses dois processos acontecem simultaneamente: ao mesmo tempo em que o aluno reflete e aprende sobre o sistema alfabético de escrita, ele aprende como a língua escrita é utilizada socialmente, o que são os textos, quais são seus usos e como a linguagem que se escreve é organizada. Isso significa dizer que o trabalho pedagógico de alfabetização precisa articular as atividades de uso da linguagem com as atividades de reflexão sobre a escrita. Portanto, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita não pode se dar fora dos contextos de letramento, nem sem a presença da cultura escrita. Tal concepção deixa clara a interdependência entre o ensinar e o aprender e a importância desta para o processo da alfabetização.

Ao abordar com as professoras entrevistadas o que mais as faz gostarem de ser alfabetizadoras, trazemos o que coloca a professora A: “O desafio de saber que nem todos aprendem da mesma forma.” Por meio dessa resposta, a professora evidencia que acredita nessa concepção, demonstrando que está rompendo com a prática histórica de primeiro ensinar o alfabeto para depois garantir a alfabetização.

Essa concepção de alfabetização rompe com uma prática muito habitual que entende que primeiro é preciso ensinar o sistema alfabético de escrita – o que garantiria aos alunos a possibilidade de ler e escrever por si mesmos. Após esse processo, os alunos teriam capacidade de se relacionar com a cultura escrita, com os

textos e de produzir linguagem escrita. Esse modo de conceber a alfabetização acaba por formar alunos que conseguem apenas decodificar, que conhecem o sistema alfabético de escrita, mas não atribuem sentido ao que leem, pois não têm a oportunidade de conviver com textos reais de uso social.

A partir de leituras realizadas e das respostas das professoras pesquisadas, podemos dizer que as práticas de alfabetização estão estreitamente relacionadas com a forma como a escrita é concebida. Ainda segundo Ferreiro (1985), as pesquisas e práticas pedagógicas de alfabetização que ocorreram nos últimos anos apontam que não é mais possível conceber a alfabetização somente como um processo de apropriação de um código, o que corroboram as falas das professoras pesquisadas diante da pergunta sobre o que não pode faltar em um professor alfabetizador. Dizem elas, tal como consta nas respostas da pergunta 6 do instrumento de pesquisa, que é “vontade, dedicação, comprometimento... desejo de aprender e ensinar, prazer em alfabetizar”.

Analisando tais colocações, podemos constatar que as professoras pesquisadas compartilham a concepção de alfabetização que está em concordância com a da autora citada, não mais aceitando a alfabetização apenas como uma apropriação de um código. Ao colocarmos que o professor deve apresentar comprometimento, vontade e dedicação, entendemos que o professor deve estar atento às necessidades de seus alunos e, portanto, fazer a leitura de suas carências e de seus interesses.

Outra questão que se manifesta por meio da resposta de uma das professoras pesquisadas, é a importância da participação da família no processo de alfabetização. Atitudes cotidianas da família podem passar aos alunos algumas funções sociais da escrita. Por isso, a sintonia da família durante o processo facilita a evolução do aluno, o que podemos observar no posicionamento da professora D: [...] “mas é muito importante também que família e escola tenham uma boa sintonia e trabalhem juntas, pois acredito que esta integração faz toda a diferença”.

A “psicogênese da língua escrita” – uma descrição do processo através do qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança – pôde se tornar observável porque Ferreiro (1985) mudou radicalmente as perguntas que estavam na origem dos estudos sobre aquisição da leitura e da escrita. Tradicionalmente, as

investigações sobre as questões de alfabetização costumavam girar em torno da pergunta “Como se deve ensinar a ler e escrever”? “A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos.”

Ferreiro (1985) deslocou o foco de investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”. Colocou, assim, a escrita no lugar que lhe cabe – o de objeto sociocultural de conhecimento – e tirou da escola algo que parecia incontestável: o monopólio da alfabetização. Recolocou no centro dessa aprendizagem o sujeito ativo e inteligente que Piaget descreveu – um sujeito que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita, porque ela está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto; que aprende os usos e formas da linguagem para escrever ao mesmo tempo que compreende a natureza do sistema alfabético de escrita.

Ferreiro e Teberosky, no final dos anos de 1970, trouxeram novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. A pesquisa tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e a levou para o da psicologia. “Mostramos que a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita”, afirmam. Segundo as autoras, os recursos tecnológicos da informática estão proporcionando novos aprendizados para quem inicia a escolarização, mas as práticas sociais, cada vez mais individualistas, não ajudam a formar uma comunidade alfabetizadora.

A propósito disso, os estudos desenvolvidos por Christofoli (2002) descrevem as etapas pelas quais as crianças passam até alcançar o que a autora chama de leitura fluente. A pesquisa desenvolvida pela mesma autora indica os níveis percorridos pelos sujeitos aprendizes desde a pseudoleitura até a leitura considerada fluente. Dessa forma, destaca-se como fundamental para a compreensão da aquisição da leitura, processo que se projeta na escrita, o conhecimento das diferentes fases pelas quais o educando passa até alcançar o nível mais avançado.

Christofoli (2002, p. 50) afirma que “um último estágio da evolução da leitura é quando a criança, mesmo sem ainda decifrar, estabelece uma correspondência termo a termo, em que a ordem de escrita corresponde termo a termo à ordem de emissão”.

Trazemos ainda uma manifestação de Christofoli (2002) segundo a qual desde muito cedo as crianças iniciam a formulação de hipóteses sobre a leitura. Assim como vão construindo hipóteses sobre a escrita, escrevendo, também vão construindo sobre a leitura, lendo.

Ao analisarmos as respostas da pergunta 2 do instrumento de pesquisa, veremos que um dos posicionamentos das professoras entrevistadas, mais precisamente a professora D, nos revela a concepção sobre alfabetização que ela possui ao dizer que um dos fatores que a gratificam em sua profissão é “quando os alunos começam a descobrir a escrita e a leitura”. Dessa maneira, ela deixa evidente que, ao ser uma descoberta por parte dos alunos, cada um terá seu momento de descobrir, assim como sua maneira de fazê-lo.

Christofoli (2002) sinalizou, após estudo investigativo com crianças, que a trajetória da leitura e da escrita são dois processos que têm avanços cognitivos inter-relacionados. Quando um dos processos mostrava uma mudança qualitativa, o outro processo também avançava, às vezes simultaneamente, às vezes, logo após.

Avanços na leitura implicavam necessariamente avanços na escrita. Essa é uma evidência expressa por Christofoli (2002), questão central de sua tese. Há um movimento dialético entre o ler como interpretação e o escrever como produção. Christofoli (2002, p. 158) também aponta que:

A fase inicial de aprendizagem da língua escrita marca o entrelaçamento do fio dos dois processos, que se estendem num movimento contínuo ao longo da vida do indivíduo. E estarão ligados às práticas de ambos os processos. Quanto mais se lê, mais habilidade e apropriação se têm da leitura, quanto mais se escreve, mais habilidade se adquire na escrita.

Dando continuidade à análise das respostas das professoras pesquisadas para então constatar seu posicionamento quanto à concepção de alfabetização, trazemos a manifestação da professora C, com relação ao que lhe gratifica em sua profissão:

“Acompanhar e ser participante no processo de desenvolvimento moral, emocional e cognitivo dos meus alunos.”

Nesta colocação, podemos constatar que a professora considera importante não apenas acompanhar o aluno no processo de desenvolvimento, mas participar desse processo propondo atividades que oportunizem sua evolução em todos os aspectos e não apenas no cognitivo.

Dentro desse contexto, Grunfeld (2009) coloca que os professores devem permanentemente antecipar e verificar para confirmar ou corrigir nossa hipótese. Por isso, ao propor a reflexão sobre o sistema, temos que planejar situações que permitam aos alunos ampliar suas estratégias de antecipação e verificação. Ler é coordenar a informação baseando-se em indicadores do texto e do contexto. Por isso, não podemos deixar as crianças sozinhas em frente às letras sem que tenhamos proposto um contexto comunicativo com situações em que elas possam ler por si mesmas. Por exemplo, podemos solicitar que encontrem uma palavra específica em um conto lido pela professora.

Essa é uma situação típica em que o aluno sabe que a informação está lá, mas não exatamente onde. Para responder, terá que voltar ao texto e buscar diferentes estratégias. Nesses momentos é preciso favorecer o intercâmbio, solicitando que cada um justifique sua escolha e também ouça como os outros pensaram. Isso significa oferecer oportunidades para voltar ao texto e contar com novas possibilidades de ação, reflexão e novas ações.

3.2. A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES SOBRE OS ACHADOS DO ESTUDO

Nesta seção, objetiva-se trazer elementos para reflexão que contribuam para a alfabetização dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns aspectos mostrarão os limites nos quais esbarram esse processo, outros trarão as potencialidades que contribuem para o desenvolvimento da aquisição da base alfabética. Para tanto, acreditamos que identificar o conhecimento que os alunos trazem consigo para a escola deve ser o ponto de partida para o planejamento da

prática escolar, especialmente com as crianças de classes de alfabetização. As diferenças de contexto socioeconômico e familiar fazem com que as crianças tenham diferentes ritmos para participar de atividades sociais mediadas pela escrita, sendo que esse ritmo deve ser respeitado e atendido de maneira consistente e sistemática.

Considerando a alfabetização, na perspectiva de Ferreiro (1985), um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita, o aluno precisa participar de situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. Portanto, é por meio da interação com o objeto de conhecimento que as crianças vão construindo hipóteses de forma progressiva. Por isso mesmo, não basta apenas o convívio com o material escrito, é necessário ter uma direção e uma sistematização por meio de uma reflexão metalinguística, partindo de textos reais de diferentes gêneros que circulam socialmente. Segundo Ferreiro (1988, p. 7), “essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”.

À luz desses fatos, vemos a colocação da professora A, a qual, sendo uma das professoras pesquisadas, foi questionada sobre se trocaria sua turma de alfabetização por outro de nível de ensino: “Não, apesar de serem mais dependentes, estão desenvolvendo autonomia e o momento da leitura e escrita é mágico.” Outra recorrência sobre esse enfoque é a concepção de alfabetização demonstrada por meio da fala da professora – sujeito da pesquisa – a qual considera a leitura e a escrita algo mágico, ou seja, algo que não está pronto e apresenta a magia da descoberta. Se há descoberta, pressupõe-se que haja curiosidade, interesse e participação do aluno no processo. É um depoimento que desvela o encantamento da professora quanto ao processo de alfabetizar. Entretanto, é bom lembrar que em educação nada acontece por magia.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a lecto-escrita (para utilizar a expressão das autoras para aquilo que, no contexto brasileiro, chamamos de leitura e escrita) tem ocupado um lugar de destaque nas escolhas de métodos para se ensinar a ler, já que existe um número expressivo de crianças que não conseguem dominar a base alfabética nos dois primeiros anos de escolarização. Para as autoras, *a lecto-escrita se constitui em essencial para a continuidade dos estudos e não ocorrendo a*

aprendizagem há uma grande incidência de fracasso escolar, sendo que, após o fracasso vem a evasão escolar. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 17-18) trazem os seguintes questionamentos:

Fala-se também da repetência como um dos maiores problemas da educação primária. (...) O que é repetência? Quando uma criança fracassa na aprendizagem, a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. É esta uma solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a criança a “repetir seu fracasso”? Quantas vezes um sujeito pode repetir seus erros? Supomos quantas vezes sejam necessárias até que abandone o propósito.

Um dos fatores que contribuem para que não ocorra a aprendizagem é ensinar fora da realidade da criança, sem articular os saberes trazidos por ela. E estar alfabetizado atualmente significa poder transitar com eficiência e fazer uso social da escrita, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados, ler e interpretar textos variados, buscar material impresso e virtual, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, destacamos o posicionamento da professora C, que argumenta como é importante participar de atividades lúdicas com os alunos, pois é através destas que eles provavelmente realizarão a leitura de um mundo que já dominam, pois faz parte do seu imaginário infantil e do mundo em que vivem.

Segundo Tardif, os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve em um contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor.

[...] No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2008, p 49).

O professor, para ter sucesso e ver a evolução dos alunos, deverá planejar diferentes atividades de acordo com os níveis de escrita em que seus alunos se encontram.

Teberosky e Ferreiro (1985) recolocam a questão a partir do sujeito que aprende, demonstrando que a aprendizagem se inicia muito antes e sem a mediação do ensino formal e sistemático de um adulto, pois a criança, ao participar dos contextos sociais de produção e da interpretação da língua escrita, já a tinha explorado espontaneamente, já havia refletido sobre ela e iniciado a reconstrução dos princípios que a regem.

Ferreiro (1985) ainda considera que a leitura e a escrita são sistemas construídos progressivamente e, assim, seu ensino se tornou um grande desafio para os professores alfabetizadores, para as políticas públicas de alfabetização e para as próprias crianças. Ao fracassarem nessa aprendizagem, essas crianças têm seu processo educacional comprometido, o que pode acarretar, em alguns casos, a descontinuidade dos estudos. Reiterando o que foi exposto anteriormente, um dos fatores fundamentais para que esse processo de construção de escrita e leitura tenha sucesso é a clareza do professor acerca deste processo

O processo evolutivo do aprender a ler e a escrever revela que o ensino e a aprendizagem em contextos de alfabetização requerem uma prática diferenciada, pois o professor precisa fazer seguidas intervenções nas hipóteses de construção da língua escrita, além de trabalhar concomitantemente no desenvolvimento de outras habilidades. É o que aponta a professora, ao colocar que “há um encantamento ao constatar a evolução dos alunos.”

Ao fazer tal colocação, a professora veicula a concepção de que necessita estar atenta às manifestações de seus alunos, propondo, de modo adequado, atividades que corroborem em sua evolução e mudança de nível na leitura e na escrita. Para tanto, a professora deve ter ciência de sua prática, de que esta deve ser diferenciada para atender às necessidades e interesses dos alunos.

Segundo Imbernón (2009), as mudanças sociais do mundo atual repercutem na formação dos professores e na educação. Acredita-se que, dependendo da postura e visão do professor diante de tais mudanças, estas podem interferir no processo de ensino e no processo de aprendizagem. Faz-se necessário, diante de tais mudanças, que o professor analise o que se deve abandonar, desaprender, desconstruir, o que aprender de novo e o que reconstruir sobre o velho. Nesse contexto, podemos destacar alguns elementos que interferem diretamente na

educação, como a evolução da sociedade em suas estruturas institucionais, formas de organização da convivência, estruturas familiares, que acabam refletindo no modo de viver, pensar, sentir e agir das pessoas.

Outra mudança inegável é a que ocorreu nos meios de comunicação de massa e da tecnologia, que afetou a vida pessoal e institucional e que supostamente desencadeou uma crise com relação à transmissão de conhecimentos de forma tradicional. Os professores passaram a compartilhar o poder da “transmissão do conhecimento” com meios de comunicação de todo o tipo – televisão, redes informáticas, etc. Acreditamos que aqueles professores que não fizeram uso de tais meios tecnológicos como recursos para a aprendizagem e a favor da educação em suas propostas educativas deixaram de proporcionar aos seus alunos um aprendizado dentro do contexto da sociedade atual em qualquer nível de ensino. Enfatizamos, a partir dessas considerações, a importância dos saberes docentes serem aplicados em diferentes situações do cotidiano, acompanhando e incorporando o contexto e as mudanças na sociedade.

Cabe destacar que as professoras entrevistadas expressam suas percepções em relação ao ofício que exercem. Isso se evidencia quando a professora A diz: “o que mais me gratifica na profissão é ver o resultado do trabalho”.

A título de ilustração, também encontra convergência com essa percepção a fala da professora D: “gosto quando os alunos começam a descobrir a escrita e a leitura”.

Com base em achados dessa mesma natureza, os sujeitos da pesquisa deixam registrados em seus posicionamentos que a professora para gratificar-se com o resultado de seu trabalho deve estar atenta aos meios que despertam o interesse dos alunos para obter os resultados esperados. Nesse sentido, baseando-se em uma expressiva experiência profissional, podemos pensar que, por ter contato com alunos de diferentes faixas etárias, sendo que todos demonstram interesse em recursos tecnológicos, é natural que se utilize e se explore a tecnologia em todos os níveis de ensino. Daí se questionar: por que não utilizar tais recursos durante o processo de alfabetização?

A propósito disso, cabem os argumentos de Tardif (2002) quando fala sobre os saberes do profissional docente que servem de base para o ensino que provêm de diferentes fontes, tais como a formação inicial e continuada de professores, o

currículo e o espaço do conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, a cultura pessoal profissional, a aprendizagem com os pares, entre outras. No processo de ensinar e de aprender, o autor considera que cabe ao professor o papel central, visto que mobiliza e produz saberes durante o exercício de sua profissão. Para isso, segundo o autor, o profissional deve ter a capacidade de saber adequar-se metodologicamente, vendo o ensino não de forma meramente técnica, mas como um conhecimento em processo de construção. Cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, e esta bagagem influencia seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos no ato de educar.

Imbernón (2001) afirma que hoje a atividade de ensinar requer uma nova formação inicial e permanente pelo fato de o educador dever exercer outras funções, tais como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupo, as relações com estruturas sociais e com a comunidade. Frente a essa posição, pensar a formação do professor como permanente supõe a combinação de diferentes estratégias para que tal aconteça, ou seja, não se pode pensar em uma nova concepção do papel do professor, sem destacar o envolvimento concreto/efetivo dos docentes. Esse posicionamento pode ser constatado na fala da professora B sobre seu ingresso em uma classe de alfabetização: “Busquei uma pós-graduação nesta área a partir da minha atuação como auxiliar de sala de aula em uma turma de alfabetização”.

Por meio desses achados, temos evidenciada a necessidade de os docentes buscarem suporte teórico para aliar à sua prática, e assim terem mais recursos e capacidade para mediar e entender os processos de aprendizagem dos alunos durante a etapa de alfabetização, sobretudo porque a produção e a apropriação profissional do professor supõem mais do que um curso preparatório, visto que os conhecimentos adquiridos em um curso de formação inicial são insuficientes para que ele desempenhe satisfatoriamente suas tarefas como alfabetizador. Esses saberes se dirigem às situações de ensino e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e (re) criando sempre novas e inovadoras práticas pedagógicas em alfabetização.

Também nesse momento são importantes a mediação e a orientação do professor para que se esclareçam e respeitem as regras, assim como o incentivo ao

respeito pelo oponente. Parar, pensar e depois agir são operações empregadas durante os jogos e brincadeiras que auxiliam no cotidiano de qualquer pessoa. Tais exemplos comprovam que essas atividades contribuem para uma educação afetiva, pois servem de reflexão para uma ação pedagógica (jogos e brincadeiras) assim como para ação e reflexão para a vida. O professor, ao registrar em seu diário suas observações, acontecimentos, as reações do aluno mediante as atividades propostas, reflete sobre sua prática e poderá refazer seu planejamento.

Corroborando tais ideias, Zabalza (2004, p. 29) coloca que o uso dos diários nos processos de formação permanente diz respeito aos seguintes pontos: incentiva-nos a refletir, a voltar atrás com uma função narrativa do que aconteceu; acostuma-nos a escrever; proporciona um *feedback* imediato e permanente; facilita compartilhar as experiências e chegar a um modelo mais cooperativo de trabalho. Os diários são perfeitamente compatíveis e complementares a outro tipo de técnicas utilizáveis no desenvolvimento profissional: portfólios, cursos de formação, grupos de trabalho. Assim, Zabalza (2004) coloca que os diários podem se tornar, também, o registro mais ou menos sistemático do que acontece em nossas aulas. Poderiam ser usados individualmente ou em grupo, escritos pelo professor ou pelos alunos, abordando temáticas gerais (contando o que acontece em aula e dando uma visão geral desta) ou temáticas mais específicas (questões selecionadas em função de sua relevância, de sua oportunidade ou de seu interesse por algum motivo). De qualquer uma das modalidades de uso do diário que empreguemos poderemos extrair uma espécie de radiografia de nossa docência.

3.3. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CONTEXTOS ALFABETIZADORES

Nesse contexto de organização do ensino, Tardif (2007, p.11) afirma que, na realidade, no âmbito dos ofícios e das profissões, não crê que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de atingir um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma “coisa que flutua no espaço”: o saber dos

professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. Tais colocações encontram convergência na resposta de uma das professoras pesquisadas (professora E) ao expressar que “desde pequena brincava de ser professora e teve o incentivo de um familiar professor que a levava para uma escola”.

A fala de uma das docentes pesquisadas mostra que o saber está relacionado à pessoa e sua história de vida, ou seja, que há relação estreita entre o pessoal e o profissional. Analisando o aspecto profissional das professoras pesquisadas, observamos que a escola a qual fazem parte valoriza o saber dos docentes em diferentes momentos, bem como proporciona o encontro entre professores e equipe pedagógica uma vez por semana, com pautas diferentes a cada reunião, a fim de atender às necessidades do momento. Além disso, a escola se esforça para que haja uma sequência vertical dos conteúdos, com aprofundamento crescente em cada ano que segue, mas principalmente para que haja um ensino de qualidade. Para atingir essa meta, anualmente os professores participam de um seminário de qualificação, onde têm a oportunidade de repensar a docência por meio de temas relacionados à educação, onde um especialista em uma das áreas traz contribuições e questionamentos sobre como deve ocorrer o planejamento, a avaliação e a prática pedagógica como um todo.

Partindo desse panorama sobre a escola cenário onde as professoras pesquisadas trabalham, podemos dizer que o saber dos professores é considerado um saber social. Embora sua existência dependa primordialmente deles mesmos, não depende apenas destes, pois as escolas, de modo geral, buscam outros profissionais da educação para orientá-los em sua prática pedagógica por meio de encontros como o que a escola pesquisada propõe aos seus docentes.

Nesse cenário, Tardif (2007, p.12) coloca que sua posição é a de que o saber dos professores é um saber social por vários motivos, entre eles:

[...] esse saber é social porque é compartilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a

condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas e matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Deste ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Nessa perspectiva, o contexto alfabetizador não poderia ser diferente. Por este motivo consideramos importante apontar no que a escola a qual pertencem as professoras pesquisadas acredita em termos de alfabetização. Essa instituição considera e acredita que o processo de alfabetização ocorre nas mais variadas instâncias do conhecimento, favorecendo a expressão por meio das diferentes linguagens, articulando as diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar (cartográfica, matemática, linguística, plástica, musical...) e não só a partir da escrita.

As atividades desenvolvidas no 1.º ano têm por objetivo proporcionar ao aluno a sistematização de seus conhecimentos em diferentes áreas. A dimensão escrita se concretiza por meio de diversos materiais, incluindo obras literárias e brincadeiras que fazem parte do mundo infantil e são de domínio dos alunos, como jogos, cantorias e outras criadas por eles. Tais colocações ficam comprovadas por meio do que apontou uma das professoras pesquisadas: “Ser professora é dar limites com amor. É sentar no chão, é brincar de roda... é cantar e dançar...” (professora C).

Com tal afirmativa, a docente pesquisada demonstra seu entendimento do que é ser professora, se utiliza das brincadeiras infantis para motivar o aluno e sistematizar seus conhecimentos através do que faz parte do mundo da criança. Desse modo, proporciona aos alunos maior segurança ao construir o conhecimento, pois este se dá por meio de algo do seu domínio, das brincadeiras infantis. Acreditamos que o aluno vai sendo motivado a participar cada vez mais do processo, ao mesmo tempo em que compara seus conhecimentos com os de outros colegas e com aquilo que a professora propõe. Dentro desse contexto de troca e sistematização dos conhecimentos, tanto o professor quanto o aluno devem estar motivados para tal, participando e acreditando na sua contribuição para sua evolução e a de seu grupo.

Na prática pedagógica, o professor utiliza diferentes tipos de saberes para resolver as situações diárias, para tomar decisões e executar ações. Suas falas, seus gestos, sua relação com o aluno e com o conhecimento explicitam sua maneira de

ensinar. Porém, o professor não é o único que pode dar conta da universalização da escrita no contexto escolar e extraescolar. Há muitos saberes envolvidos, além dos docentes. Há saberes da escola como um todo, dos colegas, dos amigos, da mídia, da família. Muitos são os saberes que circulam e que fazem parte do cotidiano das crianças. Todos causam impacto nas aprendizagens construídas. São os saberes do professor alfabetizador e demais pessoas que constituem a escola que dão os sentidos e os significados contínuos aos conhecimentos historicamente construídos.

Para Ferreiro (1997, p. 19)

Um dos objetivos ausentes na alfabetização é o de compreender as funções sociais da língua escrita. As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação de atos sociais onde a língua cumpre funções precisas. Por exemplo, a mãe que escreve a lista de compras do mercado, a mãe leva, consegue a lista e a consulta antes de terminar suas compras: sem querer, está transmitindo informações sobre uma das funções da língua escrita (serve para ampliar a memória, como lembrete para aliviar a memória).

Ao trazermos a importância de termos outros saberes envolvidos, além dos docentes, no processo de alfabetização, destacamos, por meio de uma das experiências docentes da investigadora, uma prática que proporcionou nos projetos de turma a participação das famílias, de alunos de outros anos, de pessoas que compõem a equipe pedagógica e outros professores da série/ano que desenvolviam algum tipo de trabalho relacionado com o que os alunos estavam estudando. Tal experiência foi gratificante para todos que dela participaram, por isso acreditamos que, diante de vivências desta natureza, podemos (devemos?) aproveitar as pessoas que fazem parte do dia-a-dia do aluno para participar do processo de alfabetização e tornarem-se sujeitos em cooperação. Em outras palavras, devemos promover os espaços e as práticas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores na tomada de decisão, e fortalecendo a autonomia protagônica da díade professor-aluno. (PLANOS DE ESTUDOS, 2013, p. 20)

Aproveitando os saberes dos sujeitos em cooperação, os alunos desenvolvem diferentes habilidades, constroem suas hipóteses sobre o que ouvem e ampliam sua leitura do mundo através dos diferentes temas abordados. É importante que o

professor coloque e explique aos participantes o foco ou assunto que devem abordar com os alunos, seguindo o planejamento e buscando atingir suas metas/objetivos.

Considera-se importante a participação desses sujeitos cooperativos no processo de alfabetização, principalmente as famílias dos alunos. A participação das famílias em sala de aula traz aspectos positivos tanto para o aluno, que se sente valorizado ao ver um membro de sua família liderando o grupo e se fazendo presente em seu contexto escolar, quanto para os pais que se sentem também valorizados e atuantes no processo de formação de seus filhos.

Isso confirma o que diz Zabalza (1998 p. 55): “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola”, enriquece os próprios pais e mães e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam dilemas básicos da relação com crianças pequenas.

Outro aspecto também significativo dessa participação é a aproximação entre os familiares, geralmente os pais, e a comunidade escolar de seu (sua) filho (a), o que poderia mudar o paradigma em que os pais geralmente são chamados na escola quando os (as) filhos (as) apresentam problemas e/ou dificuldades de aprendizagem.

Ao participarem do projeto da turma dos filhos, as famílias conhecem e interagem ainda mais com o ambiente escolar de seu (sua) filho (a), conhecem melhor os colegas e suas histórias de vida e a sala de aula na qual seu filho passa o ano todo, o que também facilita a aproximação dos pais com os filhos, pois a partir de então aqueles abordam com maior propriedade assuntos relacionados à escola. Acredita-se que esse movimento, essa participação da família contribui de maneira positiva na convivência e no processo de alfabetização.

Contribuindo com as ideias expressas, Sacristán (2007, p. 136) argumenta:

[...] considerando que a escola não é o único agente que educa, mesmo que seja o maior que controlamos. A família, os meios de comunicação, as novas tecnologias da informação e a oferta cultural do meio ambiente também o fazem. Por isso é necessário enfocar hoje o direito à educação, mesmo que entendamos no sentido mais restrito da escolaridade, em um novo contexto em que por um lado, em vez de entender que ela substitui a influência socializadora da família, vemos que sua contribuição é cada vez mais necessária.

Dessa forma, essa prática de desenvolvimento de projetos com a participação das famílias poderá contribuir para a descentralização do papel do professor no processo de ensino e no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que proporciona a reflexão por parte dos alunos e das famílias sobre assuntos abordados na escola, os quais podem ser aplicados na vida. Jares (2002) enfatiza que a aprendizagem da convivência não está confinada somente às escolas, pois também se aprende a conviver, de uma ou de outra forma, nos grupos compostos por pessoas do nosso meio, na família e através dos meios de comunicação.

Outro fator que acreditamos contribuir para o processo de alfabetização dos alunos é a ambientação, ou seja, as salas de aula dos Anos Iniciais. Segundo Zabalza (1998), o espaço acaba tornando-se uma condição básica diante de muitos outros aspectos chave descritos pelo autor na obra *Qualidade em Educação Infantil*. Para ele,

Os elementos do espaço transformam-se, assim, em componentes curriculares. Qualquer observador externo que tenha acesso a uma sala de aula pode perceber, quase de imediato o ambiente de aprendizagem que existe na mesma. Praticamente poderíamos dizer “diga-me como organiza os espaços de sua sala e lhe direi que tipo de professor (a) você é que tipo de trabalho você realiza”.

Nessa perspectiva, as salas da escola onde as professoras pesquisadas desenvolvem seu trabalho são planejadas pelas próprias professoras e membros da equipe pedagógica para serem ambientes que favoreçam a alfabetização. Desde o mobiliário, como as mesas e a disposição das mesmas, a sala deve ser pensada em prol da integração dos alunos, possibilitando a troca entre eles e, com isso, uma possível evolução nas suas hipóteses de escrita, entre outros fatores, como o de socialização. Acreditamos que a sala de aula é o ponto de referência dos alunos na escola. Como tal, deve trazer a identidade da turma. Para isso, consideramos importante a professora exibir nos murais os trabalhos realizados pela turma. Não menos importante é ter na sala um canto com obras literárias para manuseio e leitura dos alunos, assim como jogos didáticos, materiais de entretenimento, brinquedos, jogos e outros.

Não há como negar que a cultura escrita é uma parte importante da cultura escolar juntamente com as demais linguagens que necessitam ser desenvolvidas, entre elas a linguagem matemática, a plástica, a musical, a corporal, bem como as ciências da natureza e as ciências sociais. Nesse contexto, a sala de aula deve contribuir para que o aluno se sinta motivado a explorar os diferentes materiais que lhe são oferecidos, favorecendo a relação da linguagem da escola com o mundo real/social. Assim, o aluno se vê favorecido no processo de alfabetização na medida em que percebe sentido naquilo que está sendo proposto pela escola.

3.4. PROFESSORA ALFABETIZADORA: SABERES E CARACTERÍSTICAS

As considerações elaboradas neste item são oriundas de observações e vivências diárias, focando no que as professoras alfabetizadoras desenvolvem nos Anos Iniciais, principalmente nos primeiros anos. Para Vilela (1996), “é o professor alfabetizador quem inicia os pequenos nas artes de viver, no saber, na leitura e escrita, no brinquedo, no cuidado de si, na invenção e na aprendizagem de tudo que nos cerca”.

Os professores alfabetizadores, e de todos os níveis de ensino, estão ou deveriam estar, constantemente motivados/empenhados, evidenciando marcas ou acontecimentos que produzem diferenças nos sujeitos, visando a alcançar seu principal objetivo com relação aos alunos – a alfabetização.

O processo de alfabetização requer uma atividade significativa para o aluno na qual aconteçam interações com diferentes conhecimentos, reorganização e reformulação das maneiras de ensinar, a partir da constatação dos interesses e necessidades dos alunos. Seguindo essa linha de pensamento, Ferreiro (1985) aponta que “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?” (1985, p. 60).

Então qual é o perfil da professora alfabetizadora? Quais os saberes que os docentes aplicam nas diferentes situações do cotidiano escolar? Quem é essa professora?

Para Villela (1996), “com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos e o compromisso de alfabetizar até o final do terceiro ano, a responsabilidade é assegurar às crianças o direito de brincar, conviver, conhecer e aprender”. Por isso mesmo, acreditamos que o professor alfabetizador deveria ser um profissional em permanente processo de formação e de aprimoramento de suas práticas docentes alfabetizadoras, um sujeito construtor e (re)construtor de suas próprias aprendizagens. Sua formação, assim, relaciona-se com suas capacidades, sua afetividade, seu imaginário, suas descobertas, seus avanços e seus recuos, tudo isso entrelaçado pela fundamentação teórica que permeia sua prática e, portanto, se projeta em seus saberes.

É principalmente no período de alfabetização que o professor deixa sua marca, pois esse é um período bastante significativo na vida das crianças. Portanto, enfatizamos a importância do professor alfabetizador ser um profissional competente nas mais variadas habilidades (das cognitivas às afetivas).

Nesse panorama, é fundamental que o professor, principalmente o alfabetizador, tenha conhecimento da importância da educação afetiva para o sucesso não apenas do processo de ensino e do processo de aprendizagem, mas fundamentalmente para a formação do aluno como pessoa. Jares (2002) salienta a necessidade de aprender a conviver e coloca isso como objetivo de qualquer processo educativo, acrescentando que é ao sistema educativo, juntamente com a família, que é confiado o ensino para que haja aprendizagem das normas de convivência elementares para viver em sociedade bem como de valores morais.

Ao abordar esse assunto, acreditamos que muitos professores sintam a necessidade de desenvolver com seus alunos a importância das regras de convivência para uma melhor qualidade do ensino e, muito mais, para uma melhor qualidade de vida. Ao colocar este assunto para o grupo de alunos e ouvir suas opiniões, se terá maior interesse e adesão, pois quando se escutam necessidades e interesses, melhores resultados costumam ser obtidos. Quando, além disso, motiva-

se a participação das famílias e se tem a adesão das mesmas, o resultado pode ser ainda melhor.

Jares (2002) enfatiza que a aprendizagem da convivência não está confinada somente às escolas, formalmente, pois também se aprende a conviver, de uma ou de outra forma, nos grupos compostos de pessoas do nosso meio, na família e através dos meios de comunicação. Acreditamos no que Jares (2002) coloca sobre a necessidade de conviver e conseqüentemente de se ter regras de convivência na escola e fora dela. Para tal, são oferecidas diferentes atividades, proporcionando a reflexão sobre o tema com a participação das famílias. Tal procedimento pedagógico não garante o aprendizado dos alunos sobre o tema tratado, mas traz em si muitos aspectos positivos, como, por exemplo, a participação dos pais na escola, a valorização cognitiva e afetiva por parte da família do trabalho de seu (sua) filho (a), a aproximação entre pais-alunos-professores, o reforço por parte da família do que os alunos trabalham na escola, entre outros.

Ao proporcionar esse tipo de atividade, podemos observar a satisfação dos alunos ao terem seus pais em sala de aula. Acreditamos que a participação da família contribui para o desenvolvimento do aluno de modo geral, na medida em que demonstra segurança, compartilhando conhecimentos e sendo prestigiados pelos familiares. Ao fazer uso desse tipo de vivência, desses momentos vividos pela turma, para desenvolver a oralidade e trabalhar a escrita das crianças, o (a) professor (a) tem em mãos um rico material para a exploração e a aquisição da escrita e da leitura, podendo utilizá-lo como experiência de alfabetização. Acreditamos que esse procedimento se torna bastante significativo para as crianças, pois se trata de momentos vividos por elas e que fizeram parte de seu dia-a-dia. Além disso, pode ainda ganhar maior significância por ter também um componente afetivo – a participação da família na atividade realizada.

Assim sendo, Ferreiro (1997, p. 47) coloca que a alfabetização passa a ser uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão em grupo. A língua escrita se converte em objeto de ação e não de contemplação. Seguindo o pensamento de Ferreiro (1987), acreditamos que a única maneira de permitir a alguém – adulto ou criança – que aprenda algo a respeito de certo objeto do conhecimento é colocá-lo em contato com o mesmo, facilitando a interação com esse

objeto. Mas ainda hoje tal concepção não é posta em prática pelos professores. Faz-se necessária uma mudança qualitativa, e esta passa pela capacitação dos docentes.

Endossando esse pensamento, Ferreiro (1987, p. 48) escreve:

[...] O ponto delicado de qualquer processo de mudança qualitativa é a capacitação de professores. Isto se desdobra em vários subproblemas. Em primeiro lugar está a situação dos professores como usuários da língua escrita. Há poucos dados sistemáticos a respeito, porém os poucos dados disponíveis parecem apontar para a mesma direção: os professores leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita.

Segundo Ferreiro (1987), para a “realfabetização” dos professores, torna-se necessário mudar os modos de conceber a alfabetização, nesse caso, o processo de capacitação deveria começar por proporcionar experiências que ajudem a pôr em crise as concepções anteriores. Ferreiro reforça ainda suas ideias com a observação de que, na realidade, eles são o produto das más concepções de alfabetização que já foram assinaladas. Parece indispensável que os programas de capacitação incluam, como um dos objetivos, o de “realfabetizar” os professores alfabetizadores. Nesse aspecto, a escola na qual as professoras pesquisadas desenvolvem seu trabalho, não apenas demonstra estar atenta à temática exposta neste estudo, como tem em seu Projeto Político-Pedagógico um plano de formação continuada do corpo docente, cujo propósito é a capacitação dos educadores da instituição (Plano Político Pedagógico, 2011).

Demonstrando ainda estar atenta a esse tema, referente não apenas aos educadores da instituição, a escola em que atuam as professoras pesquisadas, participa e proporciona aos professores estaduais e municipais a participação no evento denominado “Professores Inquietos”, em que educadores que fazem a diferença em sala de aula compartilham experiências. A partir do encontro “Inteligência Coletiva”, por exemplo, surge a pergunta sobre como professores de escolas públicas e privadas estão se preparando para os desafios da sala de aula do século XXI. Tal evento, realizado pela instituição em parceria com a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, contou com depoimentos de especialistas de diversas

regiões do país. Esse tipo de iniciativa é de extrema importância na medida em que o trabalho docente costuma ser muito solitário. Sobre isso, Ferreiro (1987, p 52.) aponta que o professor alfabetizador está muito só:

É o professor com as salas mais superlotadas, de quem se espera um grande espírito de sacrifício, uma atitude “muito maternal” (já que há mais mulheres que homens no ofício) e muita paciência em troca de baixa remuneração e muito pouco apoio intelectual. É frequente que se atribua as aulas de alfabetização precisamente aos professores com menos experiência ou àqueles que são “castigados” por alguma razão.

Consideramos procedente a argumentação feita pela autora, pois é o que se percebe em muitas escolas em que as salas de aula possuem alunos a mais do que a lei permite, havendo um desrespeito relativo ao número máximo de alunos em sala de aula. Acreditamos que esse fator interfere na qualidade do processo, principalmente a partir da concepção atual de alfabetização onde a professora deverá ter um olhar mais individualizado sobre seus alunos. Também é uma realidade a atribuição das classes de alfabetização aos professores mais novos na escola, não levando em consideração sua vontade, motivação, conhecimento e aptidão para trabalhar com esse nível de ensino.

[...] Não é estranho que, nessas condições, ninguém seja motivado para pensar criticamente sobre sua prática, refugiando-se nas alternativas mais burocráticas (cadernos, cartilhas com atividades pré-programadas a serem administradas e respondidas mecanicamente).

Apesar do contexto apresentado, pensamos e constatamos atualmente que o perfil do professor alfabetizador está mudando. A situação apresentada pela autora com respeito aos alfabetizadores caminha para que esses profissionais sejam cada vez mais reconhecidos, pois têm tido apoio das instituições em que trabalham, privadas ou governamentais, assim como do governo de seu país, por meio das campanhas de alfabetização e dos incentivos de busca de capacitações.

Ferreiro (1987) constata que há uma consciência crescente sobre a importância da educação básica e do mais básico na educação: a alfabetização. Ressalta ainda o autor (1987, p. 53):

No entanto, existe também um sólido pensamento teórico sobre a natureza da alfabetização, ao qual estão contribuindo linguistas, historiadores, antropólogos, psicólogos, sociólogos e educadores. Esta nova visão multidisciplinar sobre alfabetização não permite retomar a uma visão supersimplificada e profundamente equivocada sobre o processo de alfabetização.

Reconhecemos a importância e contribuição de todos os teóricos de diferentes áreas do conhecimento para solidificar a importância do processo de alfabetização, mas acredita-se que não há profissional mais adequado para tal que o próprio professor, principalmente aquele mais experiente, que contribuiu com seus pares, compartilhando suas vivências e seus diferentes saberes. Para Nóvoa (2008), a formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

A partir da discussão ora proposta, pretendemos refletir sobre o que as professoras alfabetizadoras trouxeram acerca da realidade que vivem na escola; acerca do cotidiano alfabetizador, com o intuito de dar voz aos profissionais que alfabetizam para aprofundar/esclarecer os saberes docentes necessários para atuação nos primeiros anos dos Anos Iniciais. Para tanto, fizemos uso de pesquisa documental, pesquisa teórica e pesquisa de campo, sendo que os instrumentos utilizados para tal foram as entrevistas semiestruturadas, os documentos fornecidos pela Escola investigada e a trajetória da própria pesquisadora. Consideramos que a validade do presente trabalho se sustenta pela relevância e contribuição que o mesmo pode representar na atuação dos educadores no exercício de suas funções e papéis, naquilo que diz respeito à sua formação e a sua constituição como professores alfabetizadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar este momento, das considerações finais, temos a expectativa de que estas sejam, no mínimo, relevantes, inquietantes, que possam motivar os estudiosos da área, principalmente, o professor alfabetizador, a refletir sobre sua prática e a buscar novos caminhos para pôr em marcha esse processo de alfabetizar. Retomando como tudo começou, na busca dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora nos Anos Iniciais, foco de pesquisa deste trabalho, primeiramente analisamos a caminhada da pesquisadora como tal. Depois, buscamos, por meio de abordagem qualitativa, aprofundar o estado do conhecimento nos bancos de teses e dissertações da CAPES, ANPED e ANFOP, onde se constatou haver poucas publicações sobre o assunto. Também fizemos um levantamento bibliográfico sobre concepções de alfabetização de teóricos reconhecidos nesta área, tais como Emília Ferreira, Ana Teberosky, Maria Conceição Pillon Christofoli e Diana Grunfeld.

Muitos foram os aspectos relevantes abordados neste trabalho, muitos foram os autores consultados, que geraram novos questionamentos, novas leituras, outras ideias, outras perguntas. Por conseguinte, buscamos por meio das respostas obtidas nas entrevistas semiestruturadas de docentes alfabetizadoras analisar e entender as questões que nortearam tal pesquisa. Entre as questões norteadoras dessa dissertação estão a busca pelos saberes docentes presentes – ou não – na atuação dos professores alfabetizadores pesquisados; os saberes docentes destacados pelos professores pesquisados quando se trata de ação alfabetizadora; as características evidenciadas pelos professores alfabetizadores investigados e, por fim, os limites e as possibilidades mais recorrentes na ação alfabetizadora junto aos docentes pesquisados. Cabe lembrar que os sujeitos da pesquisa atuam como professores alfabetizadores em uma escola da rede privada da cidade de Porto Alegre e utilizam os diários de aula como instrumento de registro e pesquisa.

Nesse cenário da pesquisa, pudemos, após análise das respostas fornecidas pelas professoras pesquisadas, fazer considerações que vão desde a escolha da profissão de professora até o que não pode faltar em uma professora alfabetizadora – respostas que contribuiriam para analisarmos as características dessa profissional.

Com o objetivo de estudarmos e nos apropriarmos dos resultados da pesquisa, faremos a retomada de alguns aspectos para prosseguir às considerações sobre os dados apresentados durante o percurso das entrevistas com as cinco professoras alfabetizadoras pesquisadas. Dessa forma, temos como resultados desta pesquisa:

- **A opção pelo ingresso no curso de pedagogia foi muito mais influenciada pelo custo da mensalidade do que propriamente pelo curso em si.** Podemos, então, pensar que muitas vezes a escolha da profissão se baseia em razões outras que não na escolha do profissional.
- **A possibilidade de retorno financeiro após o término do curso.** Na fala das entrevistadas se evidencia que houve uma busca por informações sobre salários, condições e locais de trabalho. Tais argumentos talvez nos levem a entender a situação em que a educação se encontra e, mais precisamente, a alfabetização, pois a escolha de uma profissão não deveria se basear no preço que se pode pagar por uma faculdade, mas na intensidade do desejo de se exercer aquela profissão.
- **A importância de o docente ter clareza sobre os fundamentos do processo alfabetizador.** Na perspectiva que este estudo assume isso pode significar que o docente necessita dominar o processo de aquisição do sistema alfabético, bem como apresentar características de acolhida, afeto, preocupação permanente com a própria formação e com a formação dos alunos a ele confiados, isto para citar alguns dos aspectos que necessitam estar presentes na constituição do professor alfabetizar.
- **A necessidade de o professor ter um retorno positivo a respeito de seu trabalho.** Sobre isso, podemos pensar que receber um

elogio, uma palavra de reconhecimento tem a função relevante de motivar o professor ao mesmo tempo em que oferece um suporte emocional em sua caminhada, o que o ajuda a exercer seu ofício com mais segurança e disposição para enfrentar os desafios próprios da profissão de alfabetizador.

- **O ingresso das professoras pertencentes ao estudo em turmas de alfabetização se deu de diferentes maneiras, que vão desde um convite feito pela direção da escola até a identificação com o ofício de alfabetizar.** Apesar de o ingresso das professoras ter se dado de diferentes maneiras, podemos dizer que uma professora alfabetizadora precisa ter domínio do seu fazer docente no que se refere à aquisição do sistema alfabético, bem como as etapas pelas quais o sujeito aprendiz passa para realizar tal aquisição.
- **A expressiva responsabilidade da escola com relação à seleção dos professores para fazer parte do quadro docente de professores alfabetizadores.** Esperamos que tal seleção seja realizada por profissionais competentes que levem em conta não apenas o currículo acadêmico do professor candidato, o que é muito importante, mas, principalmente, as características específicas de um professor alfabetizador. Mesmo fazendo parte da nossa cultura escolar a professora que chega por último na escola “ser contemplada” com uma classe de alfabetização, independentemente de suas características e de sua competência para tal, concluímos que essa atitude deve ser evitada, já que muitas vezes esse critério explica o nível precário dos alunos com relação à escrita e à leitura.
- **A maioria das cinco professoras pesquisadas se mostra contrária à troca de nível de ensino.** Tal posição se justifica pelo fato de que não encontrariam em outro nível o encantamento e a gratificação obtidos em uma turma de alfabetização. Concluímos que

é extremamente necessário o conhecimento do professor com relação às fases do desenvolvimento da criança, pois, deste modo, saberá intervir em diferentes momentos do processo de alfabetização. Apenas o encantamento por si só não é o suficiente para mediar o processo de alfabetização e alfabetizar os alunos.

- **O respeito às diferenças alfabéticas que os alunos apresentam.** É um desafio para a docente propor diferentes atividades de acordo com o nível de leitura e escrita dos alunos e, desse modo, proporcionar aos seus alunos que demonstrem seu raciocínio e o nível de escrita em que se encontram a partir dos mais variados contextos, mostrando ao aluno a função social da escrita. A professora B demonstra que segue a mesma concepção de alfabetização da docente anterior ao colocar que “o gosto em ser alfabetizadora está na constatação da evolução de seus alunos, pois desta maneira o professor acompanha as mudanças e as dificuldades apresentadas pelos alunos, podendo intervir com maior facilidade”.
- **A importância de o professor conhecer os interesses dos seus alunos.** Acreditamos que a alfabetização se dá por meio do conhecimento e da vivência dos alunos com a mediação e conhecimento do professor. Ao trazer em sua fala que o que mais a faz gostar de ser professora alfabetizadora é o privilégio de ser a primeira professora formal, a professora C evidencia a diferença que ocorre didaticamente falando entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, pois nestes as sequencias didáticas ocorrem com maior frequência. Destacamos este aspecto porque, em geral, as crianças na Educação Infantil realizam, por meio da leitura do mundo e das experiências que levam para a escola, o letramento, prática social desenvolvida e valorizada pelos professores. Tal prática pode proporcionar ao professor conhecimento sobre os interesses e

vivências dos alunos em fase de alfabetização, se bem que há uma aproximação cada vez maior desses dois níveis de ensino e da prática social da escrita nos Anos Iniciais.

- **As professoras pesquisadas ressaltam a importância do compromisso, do conhecimento, da criação, da colaboração,** aspectos exaltados por Nóvoa como características de um professor, buscam um novo contrato por meio dos diversos recursos de que se utilizam em seus planejamentos e projetos para proporcionar aos alunos um contato cada vez maior com o que o mundo oferece.
- **Os docentes procuram não separar a vida fora da vida dentro da escola.** Quanto mais os professores proporcionarem atividades em que os alunos possam aproveitar suas experiências vividas, e a ludicidade é uma delas, assim como os limites, maior será a chance de sucesso durante o processo de alfabetização, pois o aluno participará do mesmo, sendo atuante, por meio de suas vivências, dando significação à aprendizagem, levando “vida” para a sala de aula, como coloca Collares (2001).
- **As professoras utilizam os diários com diferentes finalidades.** Segundo gráfico 1, que representa a finalidade do uso do diário pelas professoras pesquisadas, constatamos que o uso mais recorrente é para o planejamento das aulas, registro das atividades e registro das observações feitas durante as aulas. Tais finalidades de uso são importantes e acrescentam muito ao desenvolvimento do trabalho do professor, principalmente se forem utilizadas para refletir sobre o trabalho que está sendo realizado.
- **As docentes pesquisadas têm no diário de aula um recurso importante para o desenvolvimento do seu trabalho, mas apenas a minoria o utiliza com a finalidade de refletir sobre seu fazer**

pedagógico e, após essa reflexão, realizar mudanças que visem a atender ainda mais as necessidades e interesses dos alunos. Acreditamos, baseados em experiência profissional da pesquisadora, que a tendência de mudança com relação à finalidade de uso do diário de aula vai acontecer na medida em que acontecerem trocas de experiências entre as docentes e na medida em que as docentes tiverem oportunidade de pesquisar e estudar sobre o assunto. Desse modo, os diários de aula se tornarão instrumentos para se refletir sobre a experiência e tirar dela o maior proveito possível para a melhoria do docente e de sua prática pedagógica.

Considerando-se que a temática em questão, as questões que nortearam este trabalho em especial, o foco sobre o qual o estudo se concentrou e respondendo as questões norteadoras como “Que saberes docentes estão presentes na atuação dos professores alfabetizadores pesquisados?” Fica evidenciado, ao longo do trabalho, o quanto é complexo o processo de alfabetização e quanto ser uma professora alfabetizadora demanda ter conhecimento e estudos específicos da área.

Portanto, os saberes docentes presentes na atuação dos professores pesquisados abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente. Estes saberes são destacados pelas professoras alfabetizadoras pesquisadas, o que constatamos em suas colocações nas diferentes perguntas feitas na entrevista e ao fazerem colocações sobre seu fazer pedagógico.

Quanto as características evidenciadas pelas professoras alfabetizadoras investigadas, outra questão norteadora desta dissertação, podemos dizer que uma professora alfabetizadora deva ter características muito próprias e utilizar os seus saberes para conduzir pedagogicamente a criança à aquisição do sistema alfabético. Para tanto, o professor necessita buscar formação permanente, entendendo que os conceitos e teorias estão em constante (re) formulação. Acreditamos que o papel do professor nesse processo é fundamental, já que a ele está designada a função de explorar diferentes recursos, diferentes atividades pedagógicas, processos de

acompanhamento e avaliação, enfim, ser o condutor que media a relação entre a criança e os novos saberes.

Quanto aos limites e possibilidades que foram mais recorrentes na ação alfabetizadora junto aos docentes da pesquisa, podemos afirmar que as limitações se referem ao fato da professora, em muitas vezes, não reconhecer a importância de sua função educadora, como agente transformadora da sociedade, e não usar seus saberes docentes para ser reconhecida com tal. Considerando que a sociedade encontra-se em constante transformação, a professora deve buscar atualização constante para acompanhar essas mudanças, evitando enxergar sua profissão somente com encantamento e magia - que realmente ela traz - como foi colocado pelas professoras alfabetizadoras pesquisadas, mas como uma profissão que se propõe a formar pessoas, o que exige conhecimento e técnica.

As possibilidades mais recorrentes na ação alfabetizadora junto aos docentes da pesquisa aparecem nas colocações feitas pelas alfabetizadoras, principalmente ao fazerem constatações sobre: a concepção de alfabetização que acreditam, as condições físicas da escola, os momentos de encontro entre os pares para trocas, as reuniões pedagógicas realizadas semanalmente e a busca constante pelo atendimento das necessidades dos alunos.

Desta forma, podemos considerar esses fatores favoráveis para que aconteça a alfabetização, partindo da leitura do mundo, da vivência e das necessidades dos alunos. Enfim, neste final de estudo, ainda que um final didático, pois as respostas que aqui encontramos geraram novas perguntas, esperamos que os achados da pesquisa proporcionem reflexões, análises e possíveis novas ações para a atuação dos educadores alfabetizadores e/ou educadores que querem se constituir como alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. Repensando a pré-escola através da formação-ação das professoras. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Área, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BORUCHOVITCH, Evely- A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores (2008).

CAGLIARI, Luiz Carlos- Alfabetizando sem o Ba Be Bi Bo Bu. São Paulo, Scipione 1998.

CATANANTE, Bene- Gestão do Ser Integral-2000 Editora: Infinito/Gente; 144 p.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição. *Letramento em Contextos do EJA*.

_____. *A aprendizagem da língua escrita: construção dos processos de ler e de escrever*. Porto Alegre.

COLLARES, Darli- Epistemologia Genética e Pesquisa docente-estudos das ações no contexto escolar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação- Faculdade Educação/ Universidade federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre- RS 2001

DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo e Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.

GRUNFELD, Diana. *Lectura y escritura: iniciando el camino de la alfabetización*. Vol. 23. De 0 a 6. La educación en los primeros años. Libro práctico. Cidade: Buenos Aires Editora Novedades Educativas, 2000.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Formação Permanente do professorado. Novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

JARES, X. R. *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: ASA, 2002.

LEITE, S.A.; TASSONI, E.C.M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e mediação. In: AZZI, R.; SADALLA, A.M.F. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário vol. 2. Cidade: Porto Alegre Editora Edipucrs 2006.

NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. Nada substitui um bom professor. Osório: Faculdade Cenecista de Osório, 2014. (Comunicação oral). Trabalho apresentado no 23º Fórum Internacional de Educação, Osório, 2014.

_____. O papel do educador. *Jornal Zero Hora* 21 maio 2013.

PROJETO Político Pedagógico- Marco Referencial-Colégio Farroupilha-Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Brasil (1992/2011).

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Traduzido por Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. (2004) Alfabetização e letramento. *Caderno do Professor*, Belo Horizonte, n.12, p. 6-11, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VALLE, R. Dalla. e VITÓRIA, M.I. Corte.(2012)- Revista Ciência em Movimento/ Educação e Direitos Humanos-Ano XIII-nº 28, 2º semestre INSS1517-1914- Artigo “ A motivação de alunos/professores durante o processo de alfabetização.(2012)Centro Universitário METODISTA IPA- Editora Universitária Metodista IPA

VILLELA, Marcos. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996,298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

WEISZ, Telma. A revolução de Emília Ferreiro. *Viver Mente & Cérebro*. Disponível em: URL Acesso em: 20 Ago. 2013 (Memória da Pedagogia)

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Diários de aula - contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. 3^a ed. Porto: Portugal Editora, 199 p.

APÊNDICES

Tabela com dados de alguns dos trabalhos pesquisados - Scielo - CAPES

Categories	Localização	Título/autor	Objetivos
Identidade docente do professor alfabetizador			
Saberes de um professor alfabetizador	Scielo-2008-	As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Eliana Borges Correia de Albuquerque; Artur Gomes de Moraes; Andréa Tereza Brito Ferreira.	Este trabalho buscou analisar como as práticas de alfabetização se têm caracterizado atualmente, tomando como eixo de investigação a "fabricação" do cotidiano escolar por professoras do 1.º ano do primeiro ciclo da prefeitura da cidade do Recife. No campo teórico, apoiamos-nos em dois modelos distintos que analisam a dinâmica da construção/produção dos saberes escolares: o da transposição didática e o da construção dos saberes da ação. Para registrar como as professoras estavam transpondo as "mudanças didáticas" relacionadas à alfabetização para suas práticas de ensino e como "fabricavam" suas práticas pedagógicas cotidianas, utilizamos a observação de aulas como procedimento metodológico. As práticas das professoras quanto ao ensino do sistema de escrita alfabético foram classificadas em dois tipos: sistemática e assistemática. Os dados analisados reforçam nosso entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam as orientações oficiais e acadêmicas.
Marcas escritas do professor se projetam no sucesso/fracasso do aluno.			
Formação	Scielo -2012	Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento Marieta Gouvêa de Oliveira Penna Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica(PUC/SP)	O objetivo neste artigo é apresentar reflexões sobre o exercício da docência no que diz respeito a aspectos das relações estabelecidas pelos professores com o conhecimento no exercício dessa função. Trata-se de análises realizadas sobre o exercício docente nas primeiras séries do ensino fundamental em escolas públicas do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender qual a relação com o conhecimento que esse exercício favorece e exige dos agentes que a ele se dedicam.
FORMAÇÃO GT10	Capes 2012	Publicada por Coordenação de Comunicação Social da Capes .	Educador acompanhará efeitos da formação dos professores Publicada por Coordenação de Comunicação Social da Capes. Uma equipe com mais de 20 pessoas,

			<p>entre professores de graduação, mestrandos, doutorandos, estudantes de graduação da Universidade Federal de Pelotas (Ufpel), além de professores de educação básica, vai acompanhar, pelos próximos três anos, o processo de formação continuada dos professores vinculados às ações previstas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, verificando o efeito dessa formação sobre os índices de leitura e escrita das crianças.</p>
--	--	--	--

N. G.Trabalho	Autor(es)	Palavras-chave	Titulo	Resumo	Metodologia
GT10 4849	MAGNA DO CARMO SILVA CRUZ		PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO 1.º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE OS ALUNOS APRENDEM?	Este trabalho teve o objetivo de analisar as práticas de alfabetização no 1.º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida em três turmas correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo de uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife, com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita.	A pesquisa foi desenvolvida em três turmas correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo de uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife, com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Utilizamos três procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1.º ciclo, no início e no final do ano letivo; (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras que lecionavam nas turmas investigadas. A análise dos resultados apontou que a prática diferenciada das professoras, o respeito à heterogeneidade e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo teriam possibilitado a apropriação da alfabetização.