

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS**

Aline Juliana Oja

SÃO CARLOS
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE
PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS**

Aline Juliana Oja

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Área de concentração em Processos de Ensino e Aprendizagem, Linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

SÃO CARLOS

2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O39dp

Oja, Aline Juliana.

Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora : a construção de práticas bem-sucedidas / Aline Juliana Oja. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
166 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Professores - formação. 2. Alfabetização. 3. Práticas pedagógicas. I. Título.

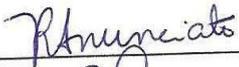
CDD: 370.71 (20ª)

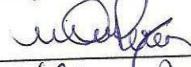
BANCA EXAMINADORA

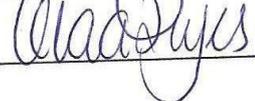
Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª Drª Marcia Cristina Argenti Perez

Profª Drª Cláudia Raimundo Reyes







AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, pois essa conquista não teria se concretizado sem esta Luz que guia minha vida.

Aos meus pais, irmã e familiares que com infinito carinho e apoio, jamais mediram esforços para contribuir com a realização desse sonho.

À professora Rosa, pela dedicação, confiança e amizade ao longo de nossa caminhada, fonte de incentivo e inspiração que tornaram possível a finalização deste trabalho com sucesso.

Às professoras Marcia e Cláudia, que contribuíram de maneira peculiar com essa conquista, oferecendo apoio, conhecimento, otimismo e entusiasmo, além da construção de uma grande amizade.

À professora participante da pesquisa, meus agradecimentos sinceros, porque sem ela este trabalho não seria possível.

Aos meus amigos especiais que foram fundamentalmente importantes na minha vida e ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira participaram dessa etapa maravilhosa de minha vida acadêmica.

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, "seres programados, mas para aprender". É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.

Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. Panorama de pesquisas sobre a docência.....	21
1.1. O professor da educação básica no contexto da educação escolar brasileira	21
1.2. Docência: aspectos formativos e desenvolvimento profissional	30
1.3. Os professores face aos seus conhecimentos e saberes	34
CAPÍTULO 2. Reflexões sobre alfabetização e formação docente	42
2.1. O que dizem as pesquisas sobre as práticas das professoras alfabetizadoras.....	42
2.2. Alfabetização: algumas reflexões e apontamentos para o debate.....	50
2.3. Os métodos tradicionais e pressupostos teóricos construtivistas no trabalho com alfabetização	59
CAPÍTULO 3. A Pesquisa.....	66
3.1. A opção pela pesquisa qualitativa	66
3.2. Trabalho de campo	68
3.3. Contexto da pesquisa: a escola “Criança Feliz”	77
3.4. Análise de dados.....	82
CAPÍTULO 4. O sucesso da prática docente na alfabetização: desenvolvimento profissional e construção de práticas bem-sucedidas	88
4.1. História de vida e de formação	89
4.1.2. História da professora Roberta: a trajetória de formação e a construção de sua experiência como professora alfabetizadora.....	89
4.1.3. Concepções da professora sobre alfabetização.....	100
4.2. Práticas de alfabetização.....	105
4.2.1. Procedimentos metodológicos do processo de alfabetização	105
4.2.2. Desenvolvimento do trabalho em sala de aula: as relações interpessoais e o trabalho com a diversidade	118
4.2.3. O processo de ensino da leitura e da escrita	126
CAPÍTULO 5. Considerações finais	146
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Excerto do caderno volante	111
Figura 2. Excerto do caderno volante	112
Figura 3. Excerto do portfólio da professora	115
Figura 4. Excerto do portfólio da professora	115
Figura 5. Excerto do portfólio da professora	117
Figura 6. Excerto do portfólio da professora	117
Figura 7. Excerto do portfólio da professora	117
Figura 8. Excerto do caderno volante	125
Figura 9. Excerto do caderno volante	128
Figura 10. Excerto do caderno volante	129
Figura 11. Excerto do caderno volante	130
Figura 12. Excerto do caderno volante	130
Figura 13. Excerto do caderno volante	131
Figura 14. Excerto do caderno volante	132
Figura 15. Excerto do caderno volante	133
Figura 16. Excerto do caderno volante	133
Figura 17. Excerto do caderno volante	134
Figura 18. Excerto do caderno volante	135
Figura 19. Excerto do caderno volante	135
Figura 20. Excerto do caderno volante	136
Figura 21. Excerto do caderno volante	136
Figura 22. Excerto do caderno volante	137
Figura 23. Excerto do caderno volante	139
Figura 24. Excerto do caderno volante	140
Figura 25. Excerto do caderno volante	141
Figura 26. Excerto do caderno volante	142
Figura 27. Excerto do caderno volante	143
Figura 28. Excerto do caderno volante	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil do professor da Educação Básica	25
Quadro 2. Evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar	82
Quadro 3. Evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar	82

RESUMO

Diante de um panorama educacional que revela, em muitos momentos, o insucesso escolar por meio de resultados insatisfatórios relacionados com o ensino público, buscou-se com a presente pesquisa enriquecer a análise dos elementos relacionados com o trabalho docente a partir da compreensão de uma prática pedagógica que favorece o sucesso escolar dos alunos na etapa inicial da escolarização. Neste sentido, a pesquisa orientou-se a partir da seguinte questão: *Como uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida constrói sua prática pedagógica cotidiana?* Para atender a esse questionamento, definiu-se como objetivo principal descrever e analisar o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas pedagógicas cotidianas. Tendo em vista esses aspectos, optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados fez-se uso da observação participante e da entrevista semi-estruturada, além da contribuição da abordagem autobiográfica. A escolha da professora alfabetizadora considerada bem-sucedida foi possível a partir de um processo de reflexões e buscas, sendo que os critérios para a definição do sujeito da pesquisa pautaram-se em conhecimento anterior da pesquisadora, informações oficiais oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação – São Paulo, relacionadas com o aproveitamento dos alunos na avaliação do SARESP¹, por meio da indicação do diretor e também pelo reconhecimento entre os seus pares. O universo da pesquisa constituiu-se na classe do 2º ano da professora escolhida, situada em uma escola pública do interior paulista. Visando contextualizar as questões propostas por esse estudo, foram utilizadas contribuições teóricas de vários autores sobre o panorama atual de pesquisas sobre a docência, relacionando com a concepção de que os professores constroem conhecimento sobre o seu trabalho e que o reconhecimento dessa perspectiva sinaliza avanços para a superação dos dilemas resultantes da complexidade da profissão docente. Propuseram-se também algumas reflexões sobre o cenário das pesquisas que trata da alfabetização, em específico de práticas bem-sucedidas, explorando também questões sobre a formação do professor alfabetizador. Além disso, aborda-se a temática dos métodos utilizados no trabalho com alfabetização, elucidando apontamentos em torno da abordagem construtivista neste contexto. Os dados oriundos das análises foram agrupados em duas dimensões: a história de vida e formação e práticas de alfabetização. Com base nos resultados do referido trabalho, conclui-se que o estudo dos saberes docentes, da base de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos professores possibilita o esclarecimento de que as experiências construídas ao longo da história de formação e no cotidiano da sala de aula são ricas fontes de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes realizadas em diversas ocasiões disponibilizadas pela intervenção pedagógica, tanto no espaço escolar como fora dele. As práticas bem-sucedidas construídas pela professora investigada são resultado de um processo complexo de desenvolvimento e atuação profissional que traduz um misto de questões objetivas (sala de aula, recursos didáticos, espaço físico, entre outros) e subjetivas explicitadas pelas características pessoais e de formação da docente ao longo das análises aqui apresentadas. De fato, ainda que o contexto e os fatores externos possam influenciar no processo de aprendizagem, os resultados apresentados evidenciam que as práticas da alfabetizadora são fundamentais para que os alunos sejam favorecidos e alcancem sucesso no aprendizado da leitura e da escrita, ainda que cada um se aproprie do conhecimento de maneira peculiar.

Palavras-Chave - Formação de professores. Práticas de alfabetização. Professora alfabetizadora bem-sucedida.

¹ SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

Faced with an educational overview that reveals, in many instances, school failure through poor outcomes related to public education, the present research seeks to enrich the analysis of elements related to the teaching work from the understanding of a pedagogical practice that promotes the achievement of students in the initial stage of schooling. In this sense, the research was guided from the following question: *How does a literacy teacher considered successful build its daily practice?* To answer this question, it was defined as the main objective to describe and analyze the professional development of a literacy teacher considered successful and the building of its everyday teaching practices. Considering these aspects, we chose to develop a qualitative approach, and as instruments of data collection it was used participant observation and semi-structured interview, plus the contribution of the approach that deals with the teacher's life story. The choice of a literacy teacher considered successful was made from a process of reflection and research, and the criteria for defining the research subject was based on prior knowledge of the researcher, official information provided by the State Department of Education - São Paulo, related to student achievement in the evaluation of SARESP², by appointing the director and also by the recognition among their pairs. The research took place in the second year's class of the chosen teacher, situated in a public school in São Paulo. Seeking to contextualize the questions raised by this study, we used the theoretical contributions of several authors on the current landscape of research on teaching, relating it to the conception that teachers construct knowledge about their work and that recognition of this perspective indicates progress toward overcoming the dilemmas arising from the complexity of the teaching profession. It was also proposed some reflections on the landscape of the researches that deal with literacy, in particular successful practices, also exploring issues about the literacy teacher education. Furthermore, it approaches the subject of methods used in working with literacy, clarifying issues surrounding the constructivist approach in this context. The data from the analysis were grouped into two dimensions: the story of life and training and literacy practices. Based on the results of that work, it is concluded that the study of teacher knowledge, knowledge base and professional development of teachers enables the clarification of the experiences built throughout the history of training and in everyday classroom are rich source of practical knowledge, teachers resulting from reflections on several occasions made available by the educational intervention, both at school and elsewhere. The successful practices constructed by the teacher investigated are the result of a complex process of development and professional performance that reflects a mix of objective questions (classroom, teaching resources, physical space, among others) and subjective explained by personal characteristics and training of teaching throughout the analysis presented here. In fact, although the context and external factors may influence the learning process, the results show that the practices of literacy are crucial for students to be encouraged, and achieve success in reading and writing, even though each take ownership of knowledge in unique ways.

Keywords – Teacher training. Literacy practices. Successful literacy teacher.

² SARESP: System of Evaluation of Educational Achievement of São Paulo.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, vale ressaltar que a intenção de estudar o professor, assim como a sua atuação, possui íntima relação com minha trajetória de formação e experiência profissional como docente da rede pública de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Logo que iniciei o meu trabalho como professora, no ano de 2005, deparei-me com uma situação que considerei alarmante: a insatisfação dos professores com as condições do trabalho docente e os diversos impasses e desafios vivenciados na rotina escolar. Ambos os aspectos podem influenciar de maneira decisiva o sucesso e a trajetória escolar dos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental.

Partindo dessas reflexões, considero essencial relatar minha trajetória de formação para a docência e o início de minha carreira como professora a fim de explicitar os meus anseios, desafios, dificuldades e aprendizagens que foram fundamentalmente relevantes para a escolha do tema de pesquisa sobre a compreensão de uma prática docente que favorece o sucesso escolar na área da alfabetização.

Minha relação com o magistério teve início com o ingresso no CEFAM¹ no ano de 2000. Este centro de formação foi criado em várias cidades do estado de São Paulo ao final da década de 1980 e tinha como objetivo oferecer oportunidade para os alunos da rede pública estadual uma formação diferenciada do curso normal em nível médio. Tal proposta disponibilizava as aulas em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem e bolsa de estudos no valor de um salário mínimo, sendo que, para ingressar e fazer parte do curso era preciso passar por um processo seletivo e uma entrevista. O curso oferecido pelo CEFAM tinha duração de quatro anos, formando futuros professores para atuar com habilitação específica para o magistério (curso normal) na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta escola de formação já não existe mais, sendo que a última turma foi formada no ano de 2005.

As inúmeras vivências propiciadas pela experiência de fazer parte desse centro de formação foram muito significativas e, mesmo tendo passado quase uma década após a sua conclusão (2003), minha memória revive os momentos preciosos que essa escola oportunizou, renovando e aproveitando todo conhecimento adquirido nesta trajetória em minha atuação profissional como docente. Assim, esse percurso inicial possibilitou o contato com o magistério a partir de uma imagem positiva da docência, instigando-me a buscar a

¹ Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

continuidade da minha formação como professora, sendo que, no ano de 2004, ingressei no curso de graduação em Pedagogia da Unesp² – Campus de Marília. No entanto, alguns impasses relacionados com a falta de adaptação em uma nova cidade, longe da família, fizeram com que eu transferisse o curso para a Unesp – Campus de Bauru, no ano de 2005.

Essa decisão trouxe inúmeras oportunidades que direcionaram maior proximidade com a atuação profissional da docência, contribuindo para dedicação exclusiva à minha formação e aprendizagem da profissão, já que, neste mesmo ano, fui convocada para trabalhar em uma classe de Educação Infantil com alunos de diferentes idades, em uma escola municipal localizada na zona rural da minha cidade. Essa primeira experiência como docente foi o ponto-chave para concluir que estava no caminho certo e que a escolha da minha profissão causava-me (e ainda causa) uma sensação de contentamento e satisfação. Mesmo considerando as dificuldades do novo contexto de trabalho: distância da cidade, grande percurso de ônibus, classe com alunos em diferentes idades, desafios quanto ao trabalho pedagógico, entre outros, posso dizer que são infindáveis as aprendizagens oriundas desse início de carreira. Neste mesmo ano, prestei um concurso público para professores da educação básica da rede estadual paulista e fui aprovada. E, ainda que não tivesse sido finalizada minha graduação em Pedagogia, foi possível assumir o cargo de professora, pois mesmo que a legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) orientasse a exigência de formação em nível superior para a docência na educação básica, permitia também que a atuação se efetivasse com o nível médio.

Portanto, no ano de 2006 iniciei o meu trabalho como docente em uma classe de alfabetização (antiga 1ª série) na rede estadual paulista em uma escola da minha cidade, momento em que cursava o segundo ano do curso de graduação em Pedagogia na Unesp – Campus de Bauru. O ingresso na docência instaurou inúmeras reflexões e desafios que contribuíram para a construção de minha prática como professora e direcionaram minha trajetória enquanto pesquisadora, interessada em investigar aspectos suscitados pelo processo de formação e desenvolvimento profissional da docência.

Assim, esse período de experiência como professora foi suficientemente relevante para instigar-me a investigar o professor e sua prática, já que minha atuação profissional propiciou, desde o início, o contato com situações desafiadoras, relacionadas com

² Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”.

o *saber fazer* em sala de aula e com reflexões sobre a docência, principalmente no que se refere ao trabalho de alfabetizar crianças da primeira fase do Ensino Fundamental.

Nesta fase inicial encontrei inúmeras dificuldades relacionadas, principalmente, com o *fazer docente* na sala de aula: a organização dos conteúdos, o planejamento das aulas, a administração do tempo na realização das atividades, diferença de ritmos de aprendizagem entre os alunos, entre outras, e também desafios que diziam respeito à minha inserção naquele novo contexto. Esses impasses fizeram-me refletir sobre inúmeros aspectos da construção da minha prática como professora, pois, naquele momento, o processo de aprendizagem da docência exigia saberes relacionados com questões práticas do processo de alfabetização que ainda estavam sendo construídas por mim. Assim, esse foi um período de aprendizagem constante, sendo que, tanto no contexto de trabalho como durante as aulas da graduação, procurava encontrar subsídios teóricos e práticos para orientar esse processo complexo de inserção na docência: discussões e estudos da graduação, conversas (formais e informais) na sala dos professores na escola, reuniões de HTPC³, cadernos de alunos que as professoras guardavam dos anos anteriores e livros didáticos que emprestavam, entre outras orientações que foram muito bem recebidas por mim.

No entanto, considero de extrema relevância a aprendizagem realizada pela orientação de outros professores, mais experientes. Neste aspecto considero-me privilegiada, pois recebi o apoio necessário, tanto do corpo docente como da equipe gestora, para consolidação de minha identidade profissional. Além disso, também costumava deslocar-me, fora do horário de trabalho, até a casa de uma professora que se prontificou a auxiliar no que fosse necessário. Ela emprestava os seus materiais, mostrava como trabalhava, falava dos seus alunos, enfim, foi uma importante aliada no processo de construção da minha prática como professora, pois, a partir do que me era apresentado, fui estruturando a minha forma de trabalhar, conseguindo adquirir mais segurança e desenvolver meu trabalho com maior autonomia.

Os aspectos acima relacionados revelam que o processo de inserção na docência é complexo, pois envolve a mobilização de conhecimentos e saberes de natureza diversa e que, muitas vezes, ainda precisam ser desenvolvidos pelos professores, mesmo que já tenham passado pela formação inicial. Neste sentido, a vivência da sala de aula e o fato de estar inserido no contexto escolar são momentos cruciais para que esse profissional possa encontrar condições para a construção desses saberes.

³ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Portanto, a concomitância entre a graduação e a atuação docente foi, em minha trajetória profissional, relevante já que trouxe contribuições para o processo de inserção da docência na medida em que busquei estabelecer elos significativos entre o conhecimento acadêmico e os dilemas da prática e do contexto escolar. Esse percurso também proporcionou reflexões e questionamentos sobre o *ser professor* que foram se intensificando a partir das discussões teóricas realizadas ao longo da graduação e, principalmente, no grupo de estudos denominado GEPIFE⁴, em reuniões semanais. Os assuntos tratados no referido grupo se atentam para o processo de escolarização, considerando a infância e a relação família-escola e questões sobre a formação docente.

Assim, considerando este breve relato sobre minha trajetória de formação e atuação profissional, posso concluir que pesquisar sobre as questões que envolvem a prática do professor alfabetizador justifica-se por sintetizar os meus anseios e reflexões acerca da minha formação profissional, do processo de inserção na docência, da complexidade do ser professor e das discussões teóricas e práticas que permeiam esses assuntos. Além disso, a entrada em uma sala de aula como pesquisadora, fez com que as minhas experiências e vivências fossem questionadas e refletidas por outras perspectivas, direcionando o foco para uma postura de neutralidade e compreensão que buscasse analisar a situação de uma sala de aula e a prática de um professor com vistas a oferecer contribuições teóricas e práticas para o universo acadêmico e para se (re) pensar propostas de formação de professores.

Neste sentido, relacionando com as temáticas abordadas em minha experiência com a Iniciação Científica acerca do sucesso e fracasso escolar, práticas educativas e as questões relacionadas com a qualidade do ensino, considero como ponto crucial para discussão e reflexão as questões que envolvem o trabalho do professor, desde a sua formação até os aspectos relacionados com a sua prática na rotina escolar.

Esses fatores relatados acima revelam o meu interesse em estudar o trabalho docente e fizeram-me refletir sobre questões específicas que envolvem a alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, além de ser o meu campo de atuação, sabe-se que a tarefa de alfabetizar constitui um desafio para muitos professores. Essa dificuldade pode ser resumida na intenção de mediar o aprendizado da escrita e da leitura com sucesso, sendo capaz de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula e oferecer aos alunos e alunas um ensino de qualidade.

⁴ Grupo de estudos e pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização/Unesp – Bauru – Cnpq.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso⁵ realizado durante minha graduação em Pedagogia, busquei investigar a qualidade de ensino na educação escolar atual e suas implicações para a aprendizagem da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento teórico nas áreas da Educação, Sociologia, História, Políticas Educacionais e de um estudo empírico em uma escola pública no interior do estado de São Paulo, no qual se fez uso da observação participante e entrevista semi-estruturada com professores e alguns alunos de duas salas da primeira fase do Ensino Fundamental (antigas 1ª e 4ª séries).

Dentre os principais resultados, convém destacar, primeiramente, a existência de uma dicotomia entre o acesso e o sucesso na escola pública, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, vale ressaltar que neste estudo, considerou-se êxito e sucesso escolar como sinônimos, e tais conceitos definem-se

[...] como a reunião de condições favoráveis de acesso e permanência no ambiente escolar, no qual os alunos vivenciam aprendizagens significativas, contam com o apoio familiar e encontram condições que favorecem sua formação e seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Já a condição de fracasso escolar é analisada a partir de situações e dificuldades dos alunos, ou seja, que constituam condições desfavoráveis para o aproveitamento escolar adequado do educando e dificultem a sua permanência na escola. (PEREZ, 2007, p.7).

Beisiegel (2006) aponta que a partir de 1945, as oportunidades de acesso à escola foram se estendendo aos mais variados segmentos da sociedade e aquele sistema de ensino fechado passa a ser constituído por uma nova organização que pretende atender, de forma igualitária, a todos. Para o autor, todas essas transformações passam a interferir de maneira significativa, em vários aspectos da organização e funcionamento dos sistemas escolares, trazendo consequências de naturezas diversas e entre elas encontramos a problemática da qualidade do ensino.

As conclusões do estudo indicam que não existe uma explicação exclusiva para as diversas facetas que envolvem os problemas relacionados com a qualidade de ensino, já que “os ensaios de explicação têm natureza e fundamentação muito diversas, definem qualidade sob critérios também diversificados, atendem de modo parcial e desigual a diferentes aspectos dos fenômenos ora examinados” (BEISIEGEL, 2006, p.8).

O tema qualidade do ensino detém grande complexidade e discutir esse assunto envolve um amplo cenário de questões, já que “o conceito de qualidade é totalizante,

⁵ OJA, A. J. **Infância e aprendizagem escolar**: avanços, impasses e desafios na qualidade de ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Bauru, 2008. 120f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto” (RIOS, 2002, p. 64).

Sabemos que os alunos, os professores, as escolas e os sistemas de ensino têm sido analisados sob diferentes parâmetros e pontos de vista, mas, buscando sempre focar a questão dos desempenhos em dados quantitativos. Naquele estudo, procurou-se definir qualidade por outro aspecto, em termos que não sejam apenas quantitativos, mas que considere a singularidade dos sujeitos para perceber, de uma maneira mais específica e precisa, aquilo que as grandes pesquisas estatísticas traçam em linhas gerais e “descobrir a relativa heterogeneidade naquilo que imaginamos ser homogêneo” (LAHIRE, 1997, p. 39).

A partir dessas considerações, conclui-se que “[...] ‘qualidade’ significa aliar o acesso, que já constitui uma realidade na vida da maioria das crianças brasileiras, com as oportunidades de sucesso na escola, ou seja, possibilitar que os alunos possam ter um bom rendimento escolar, de acordo com as condições disponíveis (OJA, 2008, p. 24-25)”.

Segundo Beisiegel (2006), os problemas da escola contemporânea precisam ser encarados como desafios inerentes a uma nova situação, com novos contextos e sujeitos, pois, desenvolver uma postura comparativa, que apenas analisa os pontos positivos da escola do passado, em detrimento da situação da escola atual, constitui uma posição conservadora que, além de desconsiderar as transformações do sistema escolar, não contribui com ações que possam melhorar as condições de ensino da escola pública. Para o autor, essa postura que reconhece os problemas da escolaridade do presente como desafios propostos para um novo contexto não é facilmente aceitável, já que as expectativas com relação ao desempenho dos alunos continuam as mesmas.

Portanto, o estudo citado (OJA, 2008) também concluiu que é preciso uma reorientação dos padrões de expectativas educacionais vigentes relacionadas com a aprendizagem dos alunos, buscando novas formas de extrair da situação de ensino sucesso no rendimento, considerando o contexto e as condições da escola contemporânea.

Dessa forma, em tal estudo foi buscado

[...] não esgotar as questões que envolvem a aprendizagem da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas traçar um panorama do contexto educacional atual diante de tantas modificações sociais, políticas e culturais e deixar claro que a qualidade da educação, por mais que ainda seja uma problemática enfrentada pelos sistemas públicos de ensino, pode constituir uma realidade no interior das salas de aula, se passamos a considerar a singularidade dos sujeitos e situações dentro de um contexto de relações. Isso quer dizer que generalizar a premissa de que a educação na escola pública é de má qualidade, é ignorar as possibilidades de fazer algo para modificar o quadro problemático da educação pública no país. (OJA, 2008, p. 109).

Assim, a síntese entre a minha atuação profissional como docente e os meus trabalhos desenvolvidos na graduação, principalmente em meu trabalho de conclusão de curso, contribuíram com reflexões que direcionaram os meus anseios em estudar o professor e a sua prática.

Configura-se na atualidade um quadro problemático relacionado com a educação no Brasil e que revela a persistência dos altos índices de fracasso escolar, principalmente no que se refere ao domínio das habilidades básicas de leitura e escrita. Esses dados podem ser verificados a partir dos resultados das avaliações externas que sinalizam situações graves no desempenho dos alunos, principalmente, na área da Língua Portuguesa (BRASIL, 2006a). O estudo apresentado por Soares (2004) também aponta para a persistência da problemática do fracasso escolar ao longo de muitas décadas, considerando que

anteriormente ele se revelava em avaliações internas a escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso se revela em avaliações externas a escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2004, p. 8).

Esse cenário reflete uma construção histórica e que, mesmo sendo alarmante, não está condenada ao insucesso generalizado, já que oferece oportunidades significativas para uma reflexão sobre os desafios que essa realidade propõe, principalmente ao professor.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de investigar práticas bem-sucedidas frente a uma realidade educacional que denuncia resultados insatisfatórios relacionados com o ensino público. Diversos pesquisadores como Monteiro (2006), Cunha (2005), Zibetti (2005), Carmo e Chaves (2001), Dias-da-Silva (1994), Araújo (1993), Coelho (1989) e Kramer e André (1984), apresentam em suas pesquisas práticas de sucesso, visando compreendê-las e trazer para o universo científico essas experiências bem-sucedidas, sinalizando possibilidades para o enfrentamento das dificuldades docentes e compreensão do trabalho pedagógico na alfabetização. Essas pesquisas também oferecem subsídios para o direcionamento de propostas de formação de professores, especialmente alfabetizadores, com vistas a enfatizar novos paradigmas científicos e pedagógicos, as questões da prática, o contexto da escola e os avanços conceituais na área da alfabetização.

Com base nas considerações anteriores, estruturou-se uma proposta de pesquisa que buscou estudar o professor e sua prática, diante desse contexto educacional de profundas mudanças e desafios, tendo como foco as experiências de sucesso relacionadas com alfabetização.

Neste contexto, este estudo propõe a compreensão do trabalho do bom professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, investigação de uma prática bem-sucedida de uma professora alfabetizadora que, mesmo diante das inúmeras dificuldades encontradas não só na rotina escolar, mas, em todo contexto educacional, social e cultural predominante, consegue garantir aos seus alunos condições favoráveis de acesso e permanência no ambiente escolar.

No entanto, ao explorar o conceito de bom professor deve-se levar em conta, assim como nos sugere Cunha (2005), que essa definição é valorativa e constitui-se num tempo e num lugar, sendo uma ideia que é socialmente construída. Além disso, para Tancredi (2009, p. 38), há de considerar, ainda, que o conceito em discussão

[...] envolve valores, atitudes e conhecimentos do professor e talvez, mais especificamente, o como ele ensina, traduzindo o conhecimento científico naquele que os alunos precisam aprender, também envolve as expectativas sociais sobre a importância da escolarização, o que é ensinar, o que devem fazer e saber, os professores.

De acordo com Cunha (2005, p. 33), “o estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação.” Corroborando com a autora, propõe-se que o desvendamento da prática, através da investigação da realidade pode contribuir com uma transformação positiva do trabalho docente, já que ao compreender as ações e influências sobre o professor em exercício estamos “[...] favorecendo situações de análise e reflexão sobre a sua própria condição e experiência” (CUNHA, 2005, p. 171).

Além disso, a realização de um estudo que visa investigar a prática de bons professores também se justifica

[...] pelo deslocamento do foco de atenção do fracasso para o sucesso. Consideramos que as mazelas da escola brasileira vêm sendo bastante exploradas, mas pouco se tem dito sobre aquilo que está dando certo, sobre o que vem sendo tentado e os êxitos que vem sendo obtidos. Por que não voltar os olhos para a face positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos? (ANDRÉ, 1992, p. 37).

Diante de um panorama educacional que revela, em muitos momentos, o insucesso relacionado, principalmente, com o domínio da leitura e da escrita, busca-se com a presente pesquisa, oferecer contribuições para os estudos relacionados com a alfabetização, visando enriquecer a análise dos elementos relacionados com o trabalho docente a partir da compreensão de uma prática pedagógica que favorece o sucesso escolar. Neste sentido, a pesquisa orientou-se a partir da seguinte questão: *Como uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida constrói sua prática pedagógica cotidiana?*

Com vistas a atender esse questionamento, definiu-se como objetivo geral a intenção de descrever e analisar o desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida e a construção de suas práticas pedagógicas cotidianas. Além disso, buscou-se, a partir dos objetivos específicos propostos:

- Caracterizar a professora alfabetizadora descrevendo aspectos relativos à sua trajetória escolar e profissional e suas concepções sobre o que favorece uma prática bem sucedida a partir do uso da história de vida da docente tendo como referências as obras de Goodson (1992) e Nóvoa (1992);
- Descrever e analisar as concepções da professora alfabetizadora em relação aos alunos, ao papel da alfabetização e as referências e fontes que fundamentam suas práticas pedagógicas utilizando a entrevista semi-estruturada;
- Descrever e analisar aspectos relativos à professora alfabetizadora, com relação a seus objetivos de ensino, conteúdos, metodologias, agrupamento dos alunos, formas de avaliação da aprendizagem dos alunos e de sua própria atuação a partir da observação participante realizada em sua sala de aula;
- Compreender formas de enfrentamento das dificuldades, dilemas e conflitos na prática pedagógica também a partir da observação participante no contexto escolar.

Tendo em vista esses aspectos, optou-se por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, considerando as contribuições de autores que tratam dessa temática (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN e BIKLEN, 1994). A escolha dessa perspectiva justifica-se por possibilitar o questionamento dos sujeitos para perceber como experimentam suas vivências, como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. Como instrumentos de coleta de dados fez-se uso da observação participante na classe de alfabetização escolhida e da entrevista semi-estruturada com a professora alfabetizadora.

Vale frisar que a escolha da professora alfabetizadora considerada bem-sucedida se deu a partir de um processo de reflexões e buscas, sendo que, os critérios para a definição dessa professora pautaram-se em conhecimento anterior da pesquisadora, informações oficiais oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação – São Paulo, relacionadas com o aproveitamento dos alunos na avaliação do SARESP⁶, por meio da indicação do diretor e também pelo reconhecimento entre os seus pares.

⁶ SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, implantado em 1996, que busca avaliar o desempenho de alunos da Rede Estadual por meio de testes padronizados, envolvendo as competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

O campo de investigação delimitado para análise foi a classe de alfabetização da referida professora, procurando investigar a sua prática a partir dos objetivos acima relacionados, sem perder de vista o contexto escolar em que se configura essa atuação. Na classe escolar investigada foram realizadas observações sistematizadas semanalmente (duas vezes por semana) durante quatro meses, tendo início em setembro de 2009.

Vale frisar que a investigação desse processo educacional teve como pano de fundo a escola em sua amplitude e não sob um único elemento do todo pedagógico, já que, assim como sugere André (1992), deve-se considerar o que acontece dentro da escola como resultado de uma cadeia de relações que são construídas no cotidiano do trabalho docente, em sua relação com os alunos, o conhecimento, em consonância com o todo institucional.

Visando contextualizar as questões propostas por esse trabalho, retrata-se, neste momento, a construção do mesmo, sinalizando as contribuições teóricas que orientaram o estudo, os caminhos percorridos pela pesquisa e os resultados elucidados pelo material coletado durante a investigação.

O Capítulo 1 intitulado **“Panorama de pesquisas sobre a docência”**, visa contribuir com subsídios teóricos e reflexões para uma possível superação dos impasses que circundam o trabalho docente. Busca-se, assim, contextualizar a atuação desse profissional considerando o problemático cenário de crise na educação brasileira e o contexto acelerado de mudanças sociais, políticas e educacionais. Com base nessas considerações e a partir das contribuições da literatura acerca do tema (REALI e REYES, 2009; TANCREDI, 2009; GARCIA, 1999; MELLO, 1998; MIZUKAMI, 1996; DIAS – DA – SILVA, 1994b; HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992) sinaliza-se a necessidade de compreender os processos de formação e aprendizagem da docência, com vistas a esclarecer a complexidade da atuação docente e sugerir meios para sua superação. Para tanto, faz-se uso dos subsídios teóricos de diversos autores (SCHÖN 1995; SHULMAN 1986, 1987; MIZUKAMI, 1996, 2004; FIORENTINI, SOUZA JR. e MELO, 1998; TARDIF, 2000, 2008; MIZUKAMI e NONO, 2002; BORGES e TARDIF, 2001; MONTEIRO, 2001) que apontam a necessidade de considerar o conhecimento dos professores como fonte indispensável para compreensão dos processos constitutivos da docência e superação dos dilemas advindos da prática.

No Capítulo 2 **“Reflexões sobre alfabetização e formação docente”** apresenta-se um panorama das pesquisas que trata da alfabetização, em específico de práticas bem-sucedidas, explorando também questões sobre a formação do professor alfabetizador. Em seguida, propõem-se reflexões sobre práticas de alfabetização considerando a relevância dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985); Kramer (1995); Soares (1997, 2004, 2005);

Soares e Maciel (2000); Garcia e Reyes (2004), Batista e Ribas (2005), Tfoní (2006); Kleiman (2007) e Vieira (2007). O último item explora a temática dos métodos utilizados no trabalho com alfabetização, elucidando algumas questões em torno da abordagem construtivista neste contexto.

Após a explicitação do referencial teórico do trabalho, ressalta-se, no Capítulo 3 denominado “**A pesquisa**”, as opções metodológicas que nortearam o desenvolvimento do estudo, esclarecendo os caminhos percorridos, o desenvolvimento do trabalho de campo e o processo de análise dos dados coletados. Assim, considerando as contribuições da literatura, apresentam-se as concepções que orientaram as minhas escolhas metodológicas e a trajetória percorrida para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos. Apresenta-se, ainda neste item, a descrição do contexto da pesquisa: o município e o espaço físico e organizacional da escola.

O capítulo 4 intitulado “**O sucesso na prática docente de alfabetização: desenvolvimento profissional e construção de práticas bem-sucedidas**” trata dos resultados obtidos durante o processo investigativo delimitado para este estudo, apresentando a história de formação e atuação profissional da professora participante da pesquisa, buscando contextualizar os dados coletados de acordo com os objetivos propostos neste trabalho, sinalizando os indicadores que caracterizam o trabalho bem-sucedido desenvolvido pela docente investigada.

Por fim, apresento algumas considerações finais, contendo uma revisão do que foi discutido até então, almejando refletir sobre possíveis caminhos sinalizados pela pesquisa, relacionando com o questionamento proposto e os resultados que foram obtidos com a investigação. Assim, apresentam-se discussões acerca das conclusões elucidadas, visando reconhecer os entraves e as contribuições, problematizando esses aspectos para propiciar elementos teóricos e práticos que favoreçam a superação dos impasses advindos dos processos formativos e da atuação docente hoje.

CAPÍTULO 1. Panorama de pesquisas sobre a docência

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996).

Visando contribuir com subsídios teóricos e reflexões para uma possível superação dos impasses que circundam o trabalho docente, busca-se contextualizar a atuação desse profissional, já que o cenário educacional atual apresenta inúmeros conflitos que revelam as dificuldades dos sistemas de ensino em enfrentar a problemática do fracasso escolar dos alunos no início da trajetória escolar, principalmente das crianças pertencentes às camadas sociais menos privilegiadas.

Neste sentido, ressalta-se a necessidade de considerar a atuação desse profissional diante do problemático cenário de crise na educação brasileira e do contexto acelerado de mudanças sociais, políticas e educacionais. Com base nessas considerações e a partir das contribuições da literatura acerca do tema (REALI e REYES, 2009; TANCREDI, 2009; GARCIA, 1999; MELLO, 1998; MIZUKAMI, 1996; DIAS – DA – SILVA, 1994b; HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992) sinaliza-se a necessidade de compreender os processos de formação e aprendizagem da docência, com vistas a esclarecer a complexidade da atuação docente e sugerir meios para sua superação. Para tanto, faz-se uso dos subsídios teóricos de diversos autores (SCHÖN 1995; SHULMAN 1986, 1987; MIZUKAMI, 1996, 2004; FIORENTINI, SOUZA JR. e MELO, 1998; TARDIF, 2000, 2008; MIZUKAMI e NONO, 2002; BORGES e TARDIF, 2001; MONTEIRO, 2001) que indicam a necessidade de considerar o conhecimento dos professores como fonte indispensável para compreensão dos processos constitutivos da docência e o enfrentamento dos dilemas advindos da prática.

1.1. O professor da educação básica no contexto da educação escolar brasileira

Diante dos impasses e desafios acerca da qualidade da educação pública brasileira, vale frisar a necessidade de uma breve discussão acerca das condições atuais da educação no país e as questões históricas relevantes que contribuíram para a construção desse cenário, relacionando, posteriormente, com as condições em que se desenvolve o trabalho docente hoje.

Neste contexto histórico, podemos destacar a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus de 1971 que instituiu a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com duração de oito anos, para crianças e adolescentes. Essa reforma, elaborada a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, determinou a educação como um direito de todos os cidadãos e trouxe a democratização para a educação escolar brasileira, pelo menos no que se refere à oportunidade de acesso a vagas nos estabelecimentos públicos de ensino.

De fato, ao longo da segunda metade do século XX acontece no Brasil um processo de escolarização massiva, sendo que essa expansão do ensino foi realizada com mais intensidade em escolas públicas, visando a atender, principalmente, as crianças das camadas populares.

Esse processo de democratização das oportunidades de acesso à escola pode constituir como ponto de referência para a análise e reflexão das questões relacionadas com a qualidade do ensino público, já que, na medida em que a rede de escolas foi se expandindo, houve também uma ruptura com os padrões de adequação entre os conteúdos escolares e as expectativas e necessidades da nova clientela que passa a ser atendida pela instituição escolar pública (BEISIEGEL, 2006).

Todo esse percurso de transformações, que passa a estender as oportunidades escolares aos mais amplos segmentos da sociedade, veio se desenvolvendo acompanhado de críticas e resistências, relacionando tal fato com o comprometimento da qualidade do ensino nas escolas públicas. Como consequência desse quadro, Beisiegel (2006) aponta para a construção de um paradoxo entre expansão quantitativa em detrimento da qualidade do ensino.

Segundo o referido autor (2006, p.102), tal “[...] afirmação é, em parte, verdadeira e, paradoxalmente, talvez por isso mesmo, por ser parcialmente verdadeira vem dificultando uma apreciação mais realista da situação escolar do País.” Porém, Beisiegel (2006) ressalta que a afirmação é verdadeira quando se tem a intenção de respeitar as deficiências de funcionamento das escolas nos vários níveis de ensino. Entretanto, quando se atribui o baixo rendimento do ensino ao processo de expansão das oportunidades escolares, essa crítica à educação desloca os pontos de referência da análise para o passado, assumindo uma posição conservadora que pode dificultar o reconhecimento das condições atuais em que se realiza a atividade docente no Brasil.

Dessa forma, essas considerações revelam que

[...] o cenário da educação brasileira apresenta um paradoxo entre o acesso e o sucesso na escola, uma vez que os mais variados indicadores, em diferentes processos de avaliação, pesquisas e estudos educacionais, tanto em âmbitos regionais, nacionais ou internacionais, sinalizam que a qualidade da educação no país constitui uma problemática histórica. Sabemos, ainda, que tal tema deixou de ser um assunto restrito aos profissionais da educação, ganhando cada vez mais espaço e sendo objeto de atenção de diversos segmentos da sociedade, já que existe uma insatisfação generalizada com relação aos resultados da escolarização de nossas crianças. (OJA, 2008, p.15).

Com isso, vários autores (ARROYO, 2000; FRANCO, 2000; PARO, 2001) têm apontado que as questões educacionais no Brasil encontram-se em um período crítico, já que a realidade aponta que os sistemas de ensino apresentam-se fragilizados e inadequados para atender aos alunos de maneira eficiente, garantindo um ensino de qualidade para todos.

Todo esse percurso revela uma problemática histórica que se reflete em uma situação alarmante na educação contemporânea: as várias dificuldades enfrentadas pelos sistemas públicos de ensino e os altos índices de fracasso escolar que acompanham com grande intensidade a trajetória de escolarização do nosso país. Tal fato revela que o fenômeno do fracasso escolar não é contemporâneo (PATTO, 1990; PEREZ, 2004), porém, modificam-se ao longo dos anos as justificativas que tentam sustentar e explicar as suas causas.

Segundo Patto (1990), no decorrer do século XX, inúmeras explicações foram sustentadas, desde pesquisas relacionando fracasso escolar e pobreza, como teorias baseadas em fundamentos racistas, destacando a carência e a deficiência cultural, questionando a ideia de culpa do aluno e de seu grupo social. Segundo a autora, datam desta época as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses de inferioridade racial de pobres e não brancos. Nesta obra, a autora propôs a análise do fracasso escolar a partir da perspectiva da psicologia histórico cultural, enfatizando que essa problemática, identificada há praticamente mais de meio século, ainda se fazia presente no âmbito educacional ao final do século XX.

A partir de 1930 até os anos setenta, as principais causas dos problemas educacionais eram atribuídas à criança, de acordo com os argumentos sustentados pela *teoria da carência* ou *deficiência cultural*. A partir de 1970 até recentemente, se utilizam de concepções relacionadas à teoria da diferença cultural, colocando o fracasso escolar como consequência das dificuldades da criança e sua família (PATTO, 1990).

De acordo com Patto (1990), as concepções historicamente produzidas e disseminadas sem serem analisadas criticamente, ao serem confirmadas pela realidade imediata, passaram a contribuir com a desvalorização dos alunos que correspondiam às condições acima relacionadas. Esse quadro passou a interferir, ainda, na configuração de políticas educacionais e nas práticas docentes, direcionando o foco do fracasso escolar para os alunos e seu grupo familiar. Segundo a autora, tal enfoque se modifica no início de 1990,

pois estudos e pesquisas começam a relacionar as dificuldades de aprendizagem escolar com o próprio sistema educacional.

Essa problemática relacionada com a educação no país também é refletida, inevitavelmente, no trabalho docente, gerando um novo contexto de incertezas na rotina escolar que pode dificultar a sua atuação. O professor passa a enfrentar inúmeros desafios e merece, dentre outros elementos, espaços para reflexões sobre o seu trabalho e sobre o ser professor na sociedade contemporânea, já que sua atuação não constitui uma prática isolada, mas, relaciona-se com todo o contexto social e educacional vigente em determinado período.

Observa-se, atualmente, que as inovações e medidas que visam atenuar o quadro problemático da educação no país, de um modo geral, não vêm acompanhadas de melhorias nas condições do trabalho do professor e do ensino no ambiente escolar. O estado de São Paulo, por exemplo, por meio do Regime de Progressão Continuada⁷, buscou abolir a reprovação, mas tal medida não veio acompanhada de modificações no ambiente de aprendizagem na sala de aula, na qual o professor continua sobrecarregado com responsabilidades e número excessivo de alunos para cumprir a proposta de acompanhamento da progressão da aprendizagem desses (PARO, 2000; PEREZ, 2004.).

Uma pesquisa denominada “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007”, coordenada por Maria Inês Pestana e divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL – Inep, 2009), apresenta um conjunto de informações sobre os professores das escolas brasileiras. Este estudo foi publicado em 2009 e revela uma síntese das informações relativas a um total de 1.882.961 professores e nos oferece uma mostra dos levantamentos estatísticos educacionais que visam caracterizar nossos docentes.

Os principais resultados apresentados por essa pesquisa, a partir de uma seleção de variáveis que permitissem o delineamento do perfil do docente referente a cada etapa que constitui a educação básica, configuram-se no quadro abaixo que oferece um resumo das informações do Censo Escolar e traz uma caracterização geral desses professores.

⁷ O regime de progressão continuada passou a vigorar nas escolas brasileiras a partir dos anos de 1980, representando a ruptura com a organização seriada do ensino. Esse regime propõe um sistema organizado em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo não admitindo a ideia de interrupção.

Quadro 1 - Perfil do professor da Educação Básica - BRASIL, 2009

Aspecto	Perfil
Sexo	Feminino
Nacionalidade	Brasileira
Raça/cor	Não declarada/branca
Idade mais frequente	30 anos
Escolaridade	Nível superior
Área de formação na graduação	Pedagogia/Ciência da Educação
Disciplina que leciona	Língua/literatura portuguesa
Quantidade de escolas em que leciona	1
Localização da escola em que leciona	Urbana
Número de turmas em que leciona	1
Tamanho médio da turma (pela quantidade de matrículas)	35

Fonte: BRASIL, Inep - 2009

Assim, com base nos dados apresentados no quadro acima,

O professor “típico” no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade. A raça/cor é não-declarada, possui escolaridade de nível superior (com licenciatura) e sua área de formação é Pedagogia ou Ciência da Educação. Leciona, predominantemente, a disciplina Língua/Literatura Portuguesa, trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média. (BRASIL, 2009, p. 48).

Por fim, tal estudo revela que a partir das informações apresentadas relativas às condições em os docentes trabalham (em quantos turnos, escolas, com quantas turmas e disciplinas e com quantos alunos, em média), pode-se expandir o conhecimento sobre as várias configurações que tanto a organização da escola como o perfil do professor podem assumir e, da mesma forma, ampliam a necessidade de reflexão sobre as diversas facetas do universo docente.

No que diz respeito à situação atual dos professores, convém salientar que as mudanças sociais ao longo dos anos transformaram profundamente o seu trabalho, sua imagem social e, principalmente, o valor que a sociedade atribui à educação. É certo que as transformações no sistema educativo, nos últimos vinte anos, também colaboraram, mas as mudanças que ocorreram na sociedade nas esferas econômica, filosófica, política e cultural também possuem peso decisivo neste processo de caracterização do professor e de seu trabalho (ESTEVE, 1999).

Com relação aos problemas relacionados com a precarização do trabalho docente no país, Sampaio e Marin (2004) apontam que esses impasses não são recentes, mas crescentes e constantes, envolvem inúmeros aspectos das dimensões da escolarização e afetam de maneira significativa as práticas curriculares, além disso,

[...] cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1204).

As autoras acima relacionadas discutem a precarização do trabalho docente e os seus efeitos sobre as práticas curriculares, tendo como ponto de partida a questão do comprometimento da função cultural da escola básica brasileira, resultado de determinadas condições econômicas e sociais que afetam o seu trabalho, tornando-o frágil e insuficiente. Além disso, Sampaio e Marin (2004) debatem sobre alguns apontamentos que têm contribuído com a precariedade da atuação docente e expõem dados sobre essa situação analisando questões históricas que se relacionam: com a necessidade de escolaridade e de professores, a questão salarial dos docentes e as condições de trabalho desses profissionais (carga horária, tamanho das turmas, razão professor/alunos, rotatividade e itinerância dos docentes).

Assim,

levando-se em conta as condições mais amplas em que se realiza o atendimento escolar no país, sua inserção nas políticas decididas externamente, pelos organismos internacionais, e a relação entre os vários indicadores apresentados, compreende-se que a função cultural da escola vem sofrendo prejuízos que se abatem sobre o trabalho docente e, sobretudo, sobre a formação dos alunos. (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1216).

As considerações apontadas pelas autoras indicam que a situação de precarização do trabalho docente pode ser explicada por inúmeros fatores, dessa forma, faz-se necessário discutir sobre essa temática considerando também a relevância de outros trabalhos (LÜDKE e BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004; AUGUSTO, 2005).

Para Lüdke e Boing (2004), essa complexa situação relacionada com o grupo profissional dos professores nos dias de hoje exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais que evidenciam sua precarização, sendo que tais indícios são visíveis pela simples comparação com décadas anteriores, já que “[...] não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje (LÜDKE e BOING, 2004, p.1160)”.

Oliveira (2004) aponta que as mudanças trazidas pelas recentes reformas educacionais, principalmente a partir de 1990, interferem de maneira significativa nas formas

de gestão e organização do trabalho na escola, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico, tendo como consequência a intensificação do trabalho docente, maiores desgastes e insatisfação por parte dos professores.

Para a autora, as recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil resultam em uma nova regulação das políticas educacionais que repercute na composição, estrutura e gestão das escolas, trazendo medidas que modificam a configuração das redes nos seus aspectos físico e organizacionais e que podem refletir em uma reestruturação do trabalho docente. Essa reestruturação é resultado da combinação de diferentes fatores que passam a fazer parte de um novo contexto que envolve maior responsabilização dos professores e também maior participação da comunidade. Nesta mesma direção, Augusto (2005) assinala que a atuação e a autonomia do professor passam a estar restritas pelas formas de organização do trabalho docente e pela organização escolar .

Oliveira (2004) conclui que, assim como o trabalho em geral, o trabalho realizado pelos professores também tem sofrido relativa precarização nos aspectos relacionados às condições de emprego, alguns fatores como o aumento de contratos temporários nas escolas públicas, o arrocho salarial, desrespeito a um piso salarial nacional, inadequação ou ausência de planos de carreira, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias têm contribuído para tornar cada vez mais crítico o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Lüdke e Boing (2004) também oferecem contribuições para a compreensão dessa complexa situação e discutem a questão da precarização do trabalho docente tendo como foco o conceito de profissão. Os autores levantam algumas dificuldades relacionadas ao entendimento do magistério como profissão, já que o contato com a literatura sobre o tema permite perceber características mais ou menos consensuais entre os especialistas no assunto quando se trata de conceituar alguma profissão, no entanto, apresenta certos traços quase que incompatíveis quando se trata de aplicá-las ao magistério.

Assim, Lüdke e Boing (2004) utilizam os estudos de Dubar (1991/97) para, a partir da importância que tal autor atribui ao aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos, questionar “[...] se, e como, a precarização do trabalho docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade de nossos professores” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1166).

Não obstante, segundo Oliveira (2004), o professor se encontra diante de inúmeras funções que a escola pública passou a assumir nos dias de hoje, tendo que responder às exigências que estão além de sua formação, fato que pode contribuir com a perda da

identidade profissional. A autora relata que, muitas vezes, esses profissionais têm que desempenhar funções de agente público, enfermeiro, psicólogo e até mesmo assistente social. No entanto, convém frisar que essa situação relacionada com os papéis desempenhados pelos professores nos dias de hoje é complexa, pois reflete as transformações da sociedade em várias instâncias e que reestruturaram inúmeros contextos e instituições (família, escola, comunidade, etc.), não podendo ser analisada isoladamente.

Além dessa crise de identidade, Lüdke e Boing (2004) ressaltam algumas fragilidades da profissão docente que podem colaborar com o agravamento desse quadro. Os autores destacam: a entrada e a saída da profissão, sem mesmo o controle dos seus próprios pares; a inexistência de um código de ética; falta de organizações profissionais fortes; e também, “[...] sem querer esgotar a lista, a constatação de que a identidade “categorial” dos professores foi sempre bem mais atenuada, isto é, nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos ocupacionais (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1169).” Dessa forma, os autores supracitados demonstram, a partir da sociologia das profissões, que as fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas e que essa crise de identidade discutida é resultado, entre outras variáveis, da precarização do trabalho docente.

Portanto, os apontamentos discutidos pelos autores que tratam da temática da precarização do trabalho docente (LÜDKE e BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004; AUGUSTO, 2005), revelam a construção de um cenário conflituoso no que se refere à caracterização do professor enquanto profissional. Esse fenômeno pode contribuir, inclusive, com o processo de desvalorização da profissão docente.

Neste contexto Lelis (2001) aponta que o reconhecimento da diversidade social e cultural entre os professores amplia as dificuldades do debate em torno da sua imagem social e pública. A autora considera um paradoxo que se instaurou acerca da visão que se tem hoje do professor, pois, de um lado, a desvalorização docente é vista tendo como referência a escola de massa e a democratização de ensino e a resultante perda de prestígio relacionado ao domínio de um saber, não acessível à maioria da população. Por outro lado, se manifesta a permanência da imagem elevada da função docente pela sociedade, ainda que simbolicamente, já que, muitas vezes, os professores são vistos como responsáveis por um futuro melhor.

Outros pontos discutidos por Lelis (2001) a respeito da construção social do trabalho docente merecem destaque, pois, a partir da história de vida de professoras, a autora encontra alguns indicadores importantes que sinalizam a necessidade de reconhecer a profissão docente em sua complexidade, já que não há um único profissionalismo, mas

formas particulares de viver esse trabalho. Sendo assim, o baixo *status* socioeconômico, a dupla ou tripla jornada de trabalho, dificuldades de atualização em serviço, enfrentadas, principalmente, por docentes da rede pública, o fato do magistério das séries iniciais estar historicamente relacionado ao ideário social fundado no dom que só as mulheres naturalmente possuiriam, entre outros, são fatores que merecem ser discutidos quando nos deparamos com dificuldades encontradas pelo corpo docente no exercício da profissão.

Além disso,

[...] a imagem pública das professoras revela-se problemática, pois, ao lado da representação social de pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da profissão, o imaginário social está fundado ainda na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, matrizes de fundo religioso que atravessam fortemente a história deste grupo profissional. (LELIS, 2001, p.44).

Assim, as precárias condições de trabalho dos nossos professores acabam por representar os inúmeros impasses e desafios constantes que esse profissional vem enfrentando nos últimos anos. Além disso, estudos na área apontam para o crescente fortalecimento de um pensamento negativo sobre o professor (DIAS-DA-SILVA, 1994; MARIN, 1998; ESTEVE, 1999; PARO, 2001) já que, muitas vezes, a partir das novas exigências do ensino, esse profissional acaba por ser considerado o único responsável pelos resultados insatisfatórios na aprendizagem dos alunos. No entanto, percebe-se, que

o julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até aos pais de alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema educativo fortemente transformado pela mudança social. Ora, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas. (ESTEVE, 1999, p.104).

Esteve (1999) aponta que diante dessa situação, as reações dos professores podem ser muito variadas e, segundo o autor, a expressão mal-estar, sintetiza os sentimentos do professor frente às circunstâncias imprevistas diante de tantos desafios colocados para o exercício de sua profissão nessa nova realidade educacional. Assim, a expressão mal-estar docente “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretender resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.” (ESTEVE, 1999, p. 97).

Todas essas questões aqui mencionadas acerca da profissão docente e sua repercussão no cenário atual indicam a necessidade de se discutir, no âmbito da formação e atuação do docente, aspectos relacionados com a profissionalização e valorização dos professores. No cenário das políticas públicas educacionais encontra-se o princípio da valorização dos profissionais da educação historicamente reconhecido na Constituição de 1988 (LUCE, 2005). No entanto, vale refletir sobre as ações que viabilizam, ou não, a

concretização dessa conquista, na medida em que os aspectos que lhe são vinculados: formação inicial e continuada, condições de trabalho, organização da carreira, autonomia profissional, participação democrática, remuneração, entre outros fatores, ainda carecem de se efetivar na prática dos profissionais da educação, fato este sinalizado pelo panorama de pesquisas sobre a docência apresentado neste item.

Para Luce (2005), dentre as várias maneiras de favorecer a efetivação do princípio da valorização dos professores, é necessário contribuir, como cidadãos e educadores, com a produção de políticas públicas que possam dar conta das complexidades do mundo contemporâneo e do fenômeno educativo.

Com base nas considerações anteriores acerca do professor no contexto da educação brasileira, pode-se concluir que o exercício docente encontra-se diante de uma complexa situação que se relaciona com inúmeros fatores, desde a representação social do magistério nos dias de hoje até mesmo com as dificuldades que esses profissionais enfrentam no contexto de trabalho. Neste sentido, ao contextualizar o professor frente às questões históricas, sociais e educacionais acima discutidas, faz-se necessário elucidar a divulgação de experiências de sucesso no âmbito educacional, buscando encontrar caminhos e propostas para tornar possível o enfrentamento dos dilemas relacionados com as práticas docentes e a não-aprendizagem dos alunos.

1.2. Docência: aspectos formativos e desenvolvimento profissional

As discussões do item anterior apontam para uma crise na profissão docente, sendo que a condição atual do magistério configurada por essa situação, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornou-se uma temática muito explorada tanto pela mídia televisiva como pela produção acadêmica.

Neste sentido, este item tem por objetivo apresentar questões sobre o tornar-se professor nos dias de hoje, considerando o contexto acelerado de mudanças sociais, políticas e educacionais. Busca-se caracterizar esse profissional na realidade atual e compreender os processos de formação e aprendizagem da docência, com vistas a esclarecer a complexidade da atuação docente e sugerir meios para sua superação. Para tanto, faz-se uso das contribuições teóricas de diversos autores que sinalizam a necessidade de considerar o conhecimento dos professores como fonte indispensável para compreensão dos processos constitutivos da docência e superação dos dilemas advindos da prática.

De um modo geral, pode-se afirmar que as inúmeras transformações da sociedade contribuíram para que a docência fizesse parte de uma situação muito delicada. Assim como foi discutido anteriormente, o desenvolvimento acelerado da sociedade e a democratização do acesso à escola trouxeram inúmeras transformações ao contexto escolar e à profissão docente. Dessa forma, essa nova realidade configurada pelos aspectos supracitados revela a complexidade da docência, pois os professores precisam acompanhar essas mudanças que diversificam o cenário social e educacional constantemente, exigindo uma multiplicidade de conhecimentos e saberes necessários para o seu exercício.

Essas considerações evidenciam que ser professor tornou-se uma profissão desafiante, além disso, o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência envolve um misto de situações oriundas das experiências pessoais, da formação básica e das vivências proporcionadas pela inserção no contexto de trabalho. Neste sentido, antes de propiciar uma discussão acerca do professor face aos saberes e conhecimentos construídos ao longo do percurso de constituição da docência, voltamo-nos a esclarecer questões sobre o *ser professor* nos dias de hoje.

Mello (1998) considera que o professor é o profissional responsável por uma atividade complexa e sobre a qual tem que refletir constantemente, sua formação têm início muito antes da preparação formal, sendo que esse processo não se finda, já que a constituição da docência implica construir conhecimento sobre seu trabalho, estar em constante transformação e interação. Ressalta-se, inclusive, que a atividade docente caracteriza-se como uma função social específica, especializada e dotada de peculiaridades que fazem desse profissional um sujeito social. A referida autora afirma que o *ser professor* faz parte de um processo que se delinea por diferentes estados e condições e, ainda que a condição inicial para ser professor seja a formação básica (o acesso a um corpo de saber, saber-fazer e normas e valores da atividade docente), essa etapa é apenas o início de uma trajetória que implica “um esforço constante para atualização dos conhecimentos, a adaptação a novas demandas, o reconhecimento público do trabalho e a valorização da atividade” (MELLO, 1998, p. 17).

Para Reali e Reyes (2009) a atuação docente não se limita às atividades realizadas dentro de uma sala de aula, pois engloba as responsabilidades sociais e políticas que o seu papel profissional implica e a participação do mesmo em uma escola, na comunidade e em outros espaços. Dessa forma, “abrange as características do ensinar, mas vai além, pois envolve ainda sua participação na instituição escolar, numa comunidade profissional com características, normas e culturas próprias” (REALI e REYES, 2009, p.13).

Tancredi (2009) assinala outras situações que envolvem o *ser professor*, considerando que aprender a ensinar é diferente de tornar-se professor; *ser professor* não cessa com o término das aulas; o trabalho docente caracteriza-se pela incerteza dos cotidianos da prática, exigindo decisões rápidas e acertadas e não há conhecimento pronto disponível para todas as ações inerentes ao exercício do professor.

A partir das colocações acerca do *ser professor*, pode-se afirmar a natureza complexa da docência, característica explicitada, segundo Mello (1998), pelo confronto com as diferenças que o professor tem que conviver em sala de aula e aprender a lidar, pela individualidade dos alunos, a maneira de transpor os conteúdos pedagogicamente e também pela angústia gerada caso não se efetive a aprendizagem dos alunos. Para a autora, essas considerações acerca da complexidade da docência revelam a importância de se refletir sobre essas características dessa profissão desde os primeiros anos de preparação formal, pois muitas pessoas constroem uma imagem idealizada do que é ser professor e essa visão se acaba ao ingressar em um curso de formação básica ou quando começam a lecionar.

Todavia, ainda que seja consensual o reconhecimento de que a formação inicial não se constitui como o único espaço de aprendizagem da profissão, não se pode reduzir a importância dos cursos de formação para tornar-se professor, pois essa etapa representa um momento essencial de aprendizado profissional, oportunizando a vivência de questões preliminares do exercício docente. Ao considerar esses aspectos da preparação formal da docência, pode-se pensar em avanços com vistas à superação de propostas formativas focadas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e também da dicotomia entre teoria e prática.

Garcia (1999, p.27), alerta que “[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Discutir sobre essa questão pode contribuir com a superação de propostas formativas centradas na racionalidade técnica e também da dicotomia entre teoria e prática, ainda muito presente nas concepções de professores em exercício.

Todavia, deve-se considerar que a aprendizagem da docência tem início muito antes da preparação formal e continua para a vida toda (TANCREDI, 2009). Por esse motivo, Tancredi (2009) assevera que os conhecimentos prévios podem interferir os conhecimentos profissionais construídos, revelando uma forte influência das concepções e valores dos professores em seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, a reflexão trata-se de uma importante ferramenta para que os docentes possam compreender melhor os seus conhecimentos.

Assim, considerando que a aprendizagem docente ocorre ao longo da vida e que em qualquer fase da carreira os professores precisam aprender, Tancredi (2009) sugere a adoção do termo desenvolvimento profissional para esse processo de construção do *ser professor*, pois a aprendizagem da docência é contínua e não sofre essa dicotomia entre formação inicial e continuada. Dessa forma, aprender a ser professor é um *continuum* que tem início muito antes da preparação formal, se estende ao longo da vida em contínuo desenvolvimento, permeia a prática profissional e se fundamenta nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor (MIZUKAMI, 2002).

Ao longo dessa trajetória de formação, os professores aprendem a partir de diversas fontes: com as teorias, com as práticas, com as pessoas (alunos, pais, comunidade, com seus pares, etc.) e com os contextos de trabalho, confirmando a ideia de que esses profissionais constroem seu próprio conhecimento. Ainda há de se considerar que nesse percurso de constituição da docência, o professor passa por diferentes etapas e situações, com necessidades formativas específicas para cada fase (HUBERMAN, 1992, GONÇALVES, 1992), destacando, assim, a importância de dar continuidade ao processo de formação do profissional em exercício buscando melhorias para possíveis avanços na compreensão da complexidade da atividade docente.

Portanto, Tancredi (2009) alerta que, no exercício docente, abrir-se para aprender ao longo da vida profissional é condição essencial para lidar com essa situação desafiadora, já que a docência passa por etapas durante as quais os professores têm características e necessidades formativas diferentes. Neste sentido, as discussões sobre a constituição da docência e os aspectos formativos ao longo das suas diferentes fases e com vistas às necessidades formativas dos professores podem contribuir com a superação dos dilemas cotidianos resultantes da prática docente.

Mizukami (1996) assinala que a produção sistemática de pesquisas voltadas ao conhecimento do professor é recente, se desenvolvendo principalmente a partir dos anos 80. Para a autora, as pesquisas dessa natureza colaboraram em diversos aspectos que abrangem o *ser professor*, desde a sua formação inicial até a inserção no contexto de trabalho.

Estudos sobre o pensamento do professor, sobre ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, apesar de diversidade teórica e metodológica que os caracterizam, têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do próprio exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. (MIZUKAMI, 1996, p. 60).

Mizukami (1996) ainda afirma que os estudos que se referem a processos de socialização profissional, processos de autodesenvolvimento profissional e de identidade profissional contribuíram igualmente, pois apontam para “[...] a importância da experiência

peçoal da aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem” (MIZUKAMI, 1996, p. 60).

Todavia, considerando esses estudos, a complexidade configurada na docência enquanto profissão e às duras críticas voltadas aos professores e ao seu trabalho, propõe-se uma reflexão, já que

não basta que o professor acredite que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. Há que considerar que também o professor precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa o seu conhecimento sobre seu próprio trabalho. (DIAS – DA – SILVA, 1994b, p. 46).

No entanto, o reconhecimento do professor como um profissional que produz conhecimentos e saberes sobre o seu trabalho é relativamente recente, surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, sendo que no Brasil, essas pesquisas se apresentam mais enfaticamente a partir da década de 1990.

Considerando esses aspectos, busca-se apresentar no próximo item contribuições relevantes de algumas pesquisas que sugerem esse direcionamento a respeito dos aspectos formativos da docência e a atuação do professor, com vistas a sinalizar possibilidades para compreensão da complexidade do trabalho docente.

1.3. Os professores face aos seus conhecimentos e saberes

Neste momento do trabalho, apresentam-se os principais estudos e pesquisas que têm contribuído para a construção da visão do professor como um profissional que goza de autonomia na medida em que reconhece a sua capacidade de construir saberes sobre o seu trabalho, revelando o caráter transformador da formação e da prática docente. O conhecimento do trabalho dos professores e das especificidades dos seus saberes cotidianos “[...] permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (TARDIF, 2008, p. 23), suscitando caminhos para compreensão dos impasses e desafios da docência.

Mizukami (2004), ao expor as contribuições teóricas de L. S. Shulman sobre a aprendizagem da docência, afirma que os estudos sobre o pensamento do professor e, posteriormente sobre o conhecimento do professor passam a ser desenvolvidos a partir dos anos 80, direcionando para a superação de alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos enfrentados por pesquisas do tipo processo-produto.

Tal temática tornou-se um campo de estudo que vem sendo muito explorado, em diferentes perspectivas, já que as constantes críticas à racionalidade técnica, que orientaram e serviram de referência

[...] para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular durante grande parte do século XX, gerou uma série de estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. Os limites e insuficiências dessa concepção levaram à busca de novos instrumentos teóricos que fossem capazes de dar conta da complexidade dos fenômenos e ações que se desenvolvem durante atividades práticas. [...] As pesquisas que têm investigado esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores e, também, por qualquer outro profissional prático (reconhecendo-se as especificidades de cada fazer), possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional. (MONTEIRO, 2001, p.129)

Garcia (1999) aponta que a superação da concepção de que os professores apenas transmitem e fornecem informações pode estar relacionada com os resultados de pesquisas que direcionaram a constituição de um novo paradigma caracterizado como *pensamento do professor*. Tal paradigma constitui em uma linha de pesquisa que está em desenvolvimento desde a década de 80, tendo como objetivo investigar a percepção, a interpretação e o julgamento que os docentes fazem do seu exercício. Essa nova expressão *pensamento do professor* envolve os processos “[...] tais como a percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamentos entre ideias, construção de significados”, sendo que é a partir dela que surgem propostas metodológicas sustentadas na concepção do professor como *professional reflexivo* (MIZUKAMI, 1998, p.492).

Neste panorama de pesquisas acerca dos professores, em especial sobre a formação docente, Nono e Mizukami (2002) apontam que tais investigações têm reconhecido três momentos, considerando a existência de diferentes temas em cada um deles: a formação inicial, a formação durante o exercício inicial do docente e desenvolvimento profissional. As autoras acima relacionadas enfatizam, ainda, que

em qualquer desses momentos focalizados nas investigações sobre o pensamento docente, o professor tem sido encarado como construtivista que processa informações, toma decisões diante de situações escolares, resolve situações incertas em sala de aula, inventa procedimentos de ensino, gera conhecimento ao refletir sobre sua prática, possui crenças que influenciam a sua atividade profissional. Tem sido valorizado como capaz de construir conhecimento profissional ao enfrentar os problemas da complexidade em sala de aula. (NONO e MIZUKAMI, 2002, p. 140).

As considerações anteriores confirmam que as investigações acerca do *pensamento do professor* oferecem subsídios para encarar os docentes como aqueles que “geram conhecimento prático a partir de sua reflexão sobre a experiência” (GARCIA, 1999, p.55). Esses estudos contribuíram também para o surgimento do termo “saber docente”

sinalizando caminhos na busca para compreensão da complexidade e especificidade do trabalho do professor.

As pesquisas interessadas em estudar o conhecimento dos professores têm relevância significativa para a formação docente e o desenvolvimento profissional, sendo que esses estudos ganharam impulso e surgiram na literatura educacional com o objetivo de identificar a diversidade de saberes oriundos da prática docente. Assim, esses estudos que consideram essa dimensão do conhecimento do professor têm se dedicado a compreender a natureza dos saberes dos professores, a construção e a relação entre teoria e prática na constituição dos mesmos. Portanto, para Mizukami (1996, p. 60) esse panorama de pesquisas tem contribuído para o “[...] desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática, considerando a especificidade do desenvolvimento profissional do professor”.

De acordo com Borges e Tardif (2001), a temática dos saberes docentes reapareceu mundialmente no contexto atual incentivado pelo movimento da profissionalização dos professores, sendo, inclusive, uma maneira de reagir às críticas propostas por algumas pesquisas à atuação docente, responsabilizando esses profissionais pelo fracasso dos alunos e sinalizando a falta de preparo dos mesmos. Esse contexto de crítica ao trabalho dos professores e à formação precária serve de pano de fundo para que a produção acadêmica direcione as discussões para outra vertente, fazendo com que a formação docente se aproxime da prática e do contexto escolar. Além disso, Tardif (2008) salienta que o corpo docente tem uma função tão importante quanto a comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Portanto, considerando que os professores são construtores e não executores de propostas prontas, muitos autores têm se dedicado a explicitar a natureza do saber docente, sendo que, dentre eles, busca-se utilizar neste trabalho, as contribuições de Schön (1995); Shulman (1986, 1987); Tardif (2000, 2008) acerca dessa temática, levando em conta as especificidades de cada um.

No entanto, com relação a esse campo de pesquisas, vale frisar que ao abordar estudos relacionados com o *conhecimento* e *saber* dos professores, deve-se esclarecer a especificidades dos mesmos, já que, segundo Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), algumas das produções acadêmicas em educação utilizam tais termos sem distinção de significado, o que seria um equívoco. Os autores supracitados apontam que o *conhecimento* se aproxima da “produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”, enquanto que o termo *saber* relaciona-se a um “modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais

articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática, não possuindo normas rígidas de validação” (FIORENTINI, SOUZA JR. e MELO, 1998, p. 312).

Com relação ao saber, faz-se uso, neste trabalho, da contribuição teórica de Maurice Tardif (2008). Conforme o autor, esse termo engloba pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que seguem a determinadas exigências da racionalidade. Sobre o saber docente, o autor considera-se que, no âmbito das profissões

[...] o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber *deles* e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2008, p. 11).

Além disso, segundo Tardif (2008, p. 13), esse saber “[...] também é social porque seus próprios *objetos* são sociais, isto é, práticas sociais [...], e, neste sentido, “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”. Essas relações dotadas de complexidade ultrapassam o universo da relação professor e aluno, já que esse profissional estabelece também intercâmbio com seus pares, com a comunidade escolar e os diversos elementos constitutivos de seu âmbito de atuação, revelando o que Monteiro (2006, p.56) sinalizou em seu trabalho sobre a prática pedagógica, sendo que tal ação

[...] recebe interferência de saberes obtidos e produzidos em diversas nuances da vida e, conseqüentemente, depende de um momento dinâmico que acompanha as mudanças e as transformações educacionais, políticas sociais, econômicas e culturais do país e as referentes à vida pessoal.

Assim, a construção desses saberes depende de um processo de socialização a partir de interações diversificadas que ocorrem ao longo da trajetória social e profissional do professor, trata-se de um processo que é construído e experimentado e “[...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos” (TARDIF, 2008, p. 108). Há de se considerar, ainda, que o professor tem o seu trabalho determinado pelo contexto de atuação e por esse motivo, segundo Tardif (2008, p.36), “[...] a prática docente integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações”. Portanto, as considerações do autor sinalizam que o saber é um elemento constitutivo da prática docente dotado de um caráter plural, pois é formado por uma mistura de saberes de sua formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2008) aponta que os saberes da formação profissional têm sua origem na contribuição que as ciências humanas e a ideologia pedagógica oferecem à educação, são transmitidos pelas instituições de formação de professores e também estão destinados à

formação científica dos mesmos. Os saberes das disciplinas são sociais, difundidos e selecionados pela instituição universitária, integrando-se à prática docente por meio da formação inicial e continuada dos professores. Além disso, esses saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares referem-se aos que a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados e que estão organizados nos programas escolares que os devem ser utilizados pelos docentes.

Os saberes da experiência ou práticos são desenvolvidos pelos professores no exercício da prática cotidiana da profissão e “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2008, p.39). Na perspectiva de Tardif (2008, p.181), os *habitus* “[...] podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da personalidade profissional: eles se expressão, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano [...]”.

Com base no pensamento de Tardif (2008) discutido neste texto, conclui-se que a sua teoria oferece contribuições acerca do saber docente na medida em que sinaliza a sua complexidade e o seu caráter plural. Esses aspectos evidenciam que

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (TARDIF, 2000, p.8).

Assim, essa concepção que considera professores como produtores de saberes pode contribuir com a superação da visão que ainda se tem desse profissional como reprodutor de conhecimentos elaborados por uma comunidade científica da qual não faz parte.

Além das contribuições de Tardif (2000, 2008), vale ressaltar, neste trabalho, a relevância da contribuição teórica de L. S. Shulman (1986, 1987) , pois esse autor centrou seus estudos nos diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, considerando a base de conhecimento desses profissionais.

A partir da análise de estudos do referido autor acerca dos aspectos relativos à aprendizagem da docência, Mizukami (2004) aponta que L. S. Shulman (1986) sinalizou que, na tentativa de simplificar as complexidades do ensino em sala de aula, as pesquisas realizadas até o momento não consideravam um aspecto central da vida da sala de aula: os conteúdos específicos da disciplina que os professores ensinam. Assim, o autor passou a

indagar: como os professores que sabem sua disciplina em diferentes formas e em diferentes níveis a ensinam para outros?

Esses questionamentos direcionaram a construção de dois modelos: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. Tais modelos foram criados para explicar características gerais do conjunto de conhecimentos que os professores necessitam para a docência e do processo pelo qual os conhecimentos profissionais são construídos. Vale frisar que neste trabalho, cabe discutir aspectos relacionados com a base de conhecimento do professor, visando contribuir com a compreensão de processos de aprendizagem profissional da docência e a atuação dos professores.

Mizukami (2004) esclarece que a hipótese de L. S. Shulman é a de que os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas. Para o autor, a base de conhecimento para o ensino engloba o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

Shulman (1987) apresenta várias categorias dessa base de conhecimento: conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimentos dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Essas categorias podem ser reunidas em três grupos, sendo o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Grosso modo, o primeiro envolve conteúdos específicos da matéria que o professor leciona, sendo assim, as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos entre outros aspectos de uma área específica de conhecimento como também aquelas relativas à construção dessa área.

O segundo grupo, que trata do conhecimento pedagógico geral, refere-se ao que transcende uma área específica, incluindo conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos, de contextos educacionais envolvendo tanto contextos micro como macro, de orientar a classe e proporcionar a interação com os alunos, conhecimentos de outras disciplinas, do currículo, de programas e materiais destinados ao ensino de tópicos específicos, e o conhecimento de metas e propósitos educacionais incluindo seus fundamentos filosóficos e históricos.

O último, sendo o conhecimento pedagógico do conteúdo, consiste em um novo tipo de conhecimento, construído pelo docente de forma constante na medida em que ensina a uma matéria específica. Envolve, assim, a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica e os princípios e técnicas necessárias para essa ação.

Mizukami (2004) assinala que para L. S. Shulman (1987), a base de conhecimento para o ensino vai sendo construída de forma gradual, em um processo que acontece a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura sobre processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem, desenvolvimento humano, os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e pela sabedoria da prática.

Ao explorar essas dimensões do trabalho e da formação docente, Shulman (1986) elaborou uma semântica do conhecimento em que se fundamenta o ensino, oferecendo importantes subsídios para o direcionamento de estudos que consideram o conhecimento dos professores e a prática docente como uma rica fonte de dados que favorecem a compreensão da complexidade que caracteriza a docência.

Assim, sendo “o conhecimento profissional docente complexo, dinâmico e multifacetado” (NONO e MIZUKAMI, 2002, p. 140), é imprescindível que o professor reflita sobre o exercício de seu trabalho e a forma como esses conhecimentos se configuram na sua prática.

O conceito de reflexão surge com Schön no início da década de 80, sendo, inicialmente, uma referência profissional para diversos campos de atuação e logo depois tais reflexões são transportadas pelo próprio autor e por diversos outros pesquisadores para o terreno da docência.

Schön (1995) também oferece suas contribuições ao estudo do saber docente, pois considera que os professores têm a capacidade de criar um conhecimento específico e ligado à ação que é exclusivamente adquirido pelo contato com a prática. Dessa forma, tal autor propõe uma epistemologia da ação, ou seja, o próprio conhecimento em ação. Assim, em consonância com esse pensamento voltado para a ação, Schön (1995) difundiu a concepção de professor-reflexivo a partir dos conceitos: reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

De acordo com o autor, a *reflexão na ação*, ocorre simultaneamente à prática, na interação com as experiências cotidianas em um processo dinâmico, permitindo que o docente dialogue com a situação, a partir de um diagnóstico acelerado com vistas à improvisação, lançando mão de decisões frente ao inesperado, de acordo com as condições do

momento. Já a *reflexão sobre a ação*, refere-se ao pensamento deliberado e sistemático, ocorrendo após a ação. Seria esse o momento em que o professor volta-se ao ocorrido e procura refletir sobre o que acredita ter vivenciado em sua prática. Essa reflexão proporciona a tomada de consciência do conhecimento tácito, reorganizando o pensamento na ação para tentar analisá-la.

Essas colocações do autor em que se analisa o processo de reflexão como ferramenta indispensável à atuação profissional do professor, sugere que a aprendizagem da docência pode ocorrer partindo da análise e interpretação da própria prática pedagógica.

A partir das considerações discutidas neste item acerca da reflexão como uma ação inerente ao trabalho do professor, conclui-se, com base nos estudos apresentados, que o profissional reflexivo tem a possibilidade de compreender melhor os seus conhecimentos. Sabe-se que o contexto de trabalho dos professores se difere em diversos aspectos e cabe a cada profissional adequar-se às condições disponíveis (organização e estrutura da escola, comunidade, sala de aula, entre outros aspectos).

Neste sentido, para que essa adequação aconteça, Tancredi (2009) assevera a necessidade de refletir de forma crítica e sistemática em um processo constante de questionamento, considerando o caráter intencional desta reflexão com vistas à melhoria da atuação docente. Esses momentos de reflexão do fazer pedagógico possibilitam a reorganização de procedimentos e atitudes diante de uma determinada situação, pois o professor pensa sobre a sua prática e desenvolve uma cultura que orienta o seu fazer em sala de aula.

Assim, pode-se dizer que o panorama atual de pesquisas sobre o professor favorece a compreensão desse profissional como construtivista, na medida em que arquiteta saberes e conhecimentos sobre o seu trabalho. Portanto, a discussão sobre saberes docentes e a base de conhecimento desses profissionais possibilita o esclarecimento de que a experiência construída no cotidiano da sala de aula é uma rica fonte de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes realizadas em diversas ocasiões disponibilizadas pela intervenção pedagógica, tanto no espaço escolar como fora dele.

No entanto, ainda que se tenha evoluído nos aspectos teóricos e conceituais relacionados com a temática abordada neste texto, há de se levar em conta que tais estudos serão efetivamente relevantes na medida em que o professor passe a se reconhecer como um profissional capaz de autonomia na execução de seu trabalho, considerando-se arquiteto de sua prática e de sua formação.

CAPÍTULO 2. Reflexões sobre alfabetização e formação docente

É preciso que [...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996).

Com base nas reflexões anteriores acerca dos aspectos formativos da docência e do desenvolvimento profissional do professor, considera-se fundamental que as práticas de ensinar, construídas ao longo da trajetória da formação docente, desde a preparação formal até a atuação em sala de aula, sejam consideradas para o direcionamento de processos formativos coerentes e condizentes com o trabalho do professor, assim como para uma melhor compreensão e superação de possíveis dilemas advindos da prática.

Para tanto, apresenta-se um panorama das pesquisas que trata da alfabetização, em específico de práticas bem-sucedidas, apontando os principais resultados, explorando também questões sobre a formação do professor alfabetizador. Em seguida, propõem-se reflexões sobre práticas de alfabetização considerando a relevância dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985); Kramer (1995); Soares (1997, 2004, 2005); Soares e Maciel (2000); Garcia e Reyes (2004), Batista e Ribas (2005), Tfofi (2006); Kleiman (2007) e Vieira (2007), enfatizando que, ainda que os estudos e pesquisas evidenciem progressos no campo do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, persiste a necessidade de transportá-los à prática docente a partir de questionamentos sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador. O último item explora a temática dos métodos utilizados no trabalho com alfabetização, elucidando algumas questões em torno da abordagem construtivista neste contexto.

2.1. O que dizem as pesquisas sobre as práticas das professoras alfabetizadoras

De um modo geral, o cenário de pesquisas que aborda práticas das professoras alfabetizadoras e procedimentos de alfabetização têm se desenvolvido de forma heterogênea, na medida em que o foco temático dos estudos apresenta vertentes diferenciadas, no entanto, as práticas docentes têm sido objeto constante de pesquisa.

Considerando que o principal objetivo deste estudo centra-se na compreensão da prática de uma professora alfabetizadora bem-sucedida, apresentam-se alguns estudos que se relacionam com essa temática, buscando evidenciar os principais aspectos e contribuições para o cenário teórico e prático. Posterior a essa discussão, serão apresentadas algumas questões referentes à formação do professor alfabetizador, visando potencializar os aspectos em torno desse profissional e suas dificuldades no contexto de atuação.

No que se refere aos procedimentos de alfabetização, ou seja, os processos de ensino na organização de atividades de leitura e escrita destacam-se alguns estudos que Vieira (2007) apresenta em seu trabalho. Tais pesquisas investigaram

[...] o modo como as professoras têm conduzido o processo de alfabetização com relação ao desenvolvimento das atividades de leitura e/ou escrita, discutindo: a relação do conteúdo ensinado na escola com as experiências dos alunos e a ênfase dada à criatividade e à oralidade dos alunos nas atividades de sala (SILVA, 1987); a potencialidade das práticas de ensino de leitura e escrita no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos (RIBEIRO, 1988); o modo como as professoras lidam com os alunos aos quais atribuem dificuldades de aprendizagem e o trabalho desenvolvido por elas com essas crianças (CAVATON, 1992); as estratégias utilizadas pela professora no desenvolvimento das atividades de escrita numa perspectiva construtivista (FONTES, 1997); os procedimentos de ensino de leitura utilizados pela professora e o aproveitamento das experiências prévias das crianças com a leitura (MAFFLA, 1999); o modo como as professoras conduzem as práticas de produção escrita de textos no favorecimento do processo de letramento dos alunos (AMARAL, 2002); e a forma de desenvolvimento dos conteúdos de língua materna com relação à expressão oral, leitura e escrita (CUNHA, 2004). (VIEIRA, 2007, p. 82-83).

Com relação aos principais resultados das pesquisas acima referidas que tratam dos procedimentos de alfabetização, Vieira (2007) aponta que os pesquisadores têm caracterizado, principalmente, tanto as lacunas como as dificuldades dos docentes no planejamento e na condução do processo de alfabetização com base na perspectiva construtivista. Além disso, outros resultados gerais discutidos por Vieira (2007) indicam que as crianças não estão aprendendo a ler e escrever de forma que compreendam o significado e a função social da escrita, pois alguns dos procedimentos de alfabetização se restringem à aquisição dos automatismos da língua escrita. Os estudos ainda sugerem que os docentes “[...] não têm conhecimento teórico sobre a língua e não são usuários competentes da língua escrita o que compromete o trabalho realizado com a alfabetização, e sugerem que a formação dos professores contemple aspectos teóricos concernentes à alfabetização” (VIEIRA, 2007, p. 92).

No entanto, no que se refere a esse cenário de pesquisa que identifica questões que dificultam o trabalho com alfabetização, Vieira (2007) indica que excetuam-se as pesquisas de Fontes (1997), Amaral (2002) e Tassoni (2000), pois analisaram mais enfaticamente aspectos das práticas das professoras que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização, caracterizando experiências bem-sucedidas partir de recentes contribuições teóricas, “[...] indicando procedimentos e estratégias para organização de um

trabalho que leva em conta o processo de construção da escrita pela criança, as diferenças de ritmos de aprendizagem, e o uso dos textos através da criação de situações significativas de leitura e escrita a partir das suas especificidades de gênero e função social”. (VIEIRA, 2007, p. 92).

Com relação à prática docente, Vieira (2007) apresenta estudos que buscaram caracterizar os elementos das práticas bem-sucedidas de docentes alfabetizadoras, identificando os aspectos constitutivos de tais práticas, evidenciando as principais razões e os fundamentos que resultam no sucesso das professoras que alcançam êxito na alfabetização (ABUD, 1986; OPPIDO, 1988; COELHO, 1989; ARAÚJO, 1993).

Em linhas gerais, considerando as especificidades de cada pesquisa acima referida, os principais resultados evidenciados por esses estudos destacam que as práticas das professoras consideradas eficientes ou bem-sucedidas se caracterizam: pela expectativa positiva com relação aos alunos; relação professor-aluno baseada no respeito mútuo e na interação; valorização dos conhecimentos e das experiências dos alunos; à continuidade da professora no processo de alfabetização; a experiência docente; a mediação da linguagem oral no processo de alfabetização; a utilização de processos de análise e síntese para aquisição da escrita; atividades de recuperação durante o processo de alfabetização; práticas voltadas para os interesses da clientela; compromisso profissional; variedade de procedimentos e atividades; segurança, autonomia, criatividade; entusiasmo com o ensino; disciplina como condição para a aprendizagem; presença da interdisciplinaridade; frequente leitura de textos; uso constante da escrita e o desafio lançado pelas professoras a fim de acelerar o processo de aquisição da leitura e escrita.

Ainda no que se refere à prática docente bem-sucedida como objeto de investigação, vale ressaltar os resultados evidenciados pelos recentes trabalhos de Carmo e Chaves (2001), Zibetti (2005) e Monteiro (2006), pois sugerem novas perspectivas para a temática do sucesso docente na área da alfabetização.

Carmo e Chaves (2001) apresentam os resultados da análise das concepções de aprendizagem construídas por uma alfabetizadora bem-sucedida da rede pública, durante sua formação acadêmica e sua prática pedagógica. Segundo as autoras, embora a docente se pautasse em pressupostos psicogenéticos ressaltando a tendência construtivista, mostrou-se disponível para se beneficiar de outras teorias, inclusive alguns pressupostos básicos do behaviorismo. A docente investigada pelas autoras supracitadas

[...] deixa claro que recorre a toda e qualquer teoria que possa auxiliá-la na construção de um saber prático necessário à sua atuação cotidiana, inclusive alguns pressupostos básicos do behaviorismo, principalmente pelo reforço positivo, e pelo humanismo, expresso no

respeito pela fala dos alunos e por suas realidades de vida [...] (CARMO e CHAVES, 2001, p. 127).

Esses dados evidenciam que a formação teórica ofereceu devida importância em sua atuação profissional e lhe possibilitou a aplicação desses conhecimentos em suas práticas cotidianas. Isso se explica pelo fato da professora alfabetizadora investigada pela referida pesquisa demonstrar ter domínio de concepções de aprendizagem diferenciadas que auxiliam o tempo todo no desenvolvimento do seu fazer pedagógico, assim como direcionam ao domínio dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

No caso dos estudos de Monteiro (2006) e Zibetti (2005), convém destacar algumas questões específicas, pois ofereceram subsídios importantes para a organização do referencial teórico e dos resultados evidenciados pelo presente trabalho.

O estudo de Monteiro (2006) buscou compreender os mecanismos da produção do sucesso escolar, baseando-se em experiências de quatro professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, que atuaram no Estado de São Paulo, no período entre 1950 e 1980. A autora investigou as experiências dessas alfabetizadoras, identificando os saberes e as práticas que deram sustentação ao trabalho de sucesso desenvolvido por elas e os condicionantes que acompanharam sua formação docente. Ainda que a análise das práticas educativas tenha sinalizado uma diversificação de estratégias de ensino entre as professoras, as docentes apresentavam objetivos semelhantes como a aprendizagem de todos os alunos, sem discriminação. Essa pesquisa permitiu caracterizar as diferentes experiências das docentes alfabetizadoras a partir do estudo da história de vida de cada uma, evidenciando relevantes saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação e da vida profissional, pelos quais se entende a conformação do trabalho docente bem-sucedido.

Zibetti (2005) se dedica ao estudo dos saberes presentes na atividade docente desenvolvida durante a alfabetização. A autora busca compreender os processos de apropriação/objetivação e criação desses saberes na prática pedagógica de uma alfabetizadora utilizando a abordagem etnográfica. Assim, a pesquisa desenvolvida por Zibetti (2005) aponta que há duas dimensões importantes na constituição desses saberes: a *histórico/dialógica* e a *criadora*. A primeira dimensão compreende como os saberes são apropriados e objetivados no decorrer da história de formação e de atuação profissional (a partir de diferentes experiências, diálogos e aprendizagens desenvolvidas com formadoras e parceiras de trabalho, contato com as crianças, materiais teóricos e pedagógicos).

A segunda dimensão dos saberes docentes proposta pela autora é a criadora, já que, mesmo submetida às determinações de um trabalho realizado em seu fazer diário, este não se caracteriza apenas pela reprodução, pois a atividade docente está em constante transformação a partir dos desafios e impasses impostos pela complexidade do trabalho com a alfabetização. Assim, a partir dessas situações a professora reorganiza os seus saberes e conhecimentos, busca novos caminhos e utiliza recursos diferenciados para criar formas distintas de intervenção no processo pedagógico e enfrentamentos das dificuldades.

Assim, com base nas dimensões apontadas por Zibetti (2005) e Monteiro (2006) acerca do trabalho com a alfabetização foi possível refletir sobre questões elucidadas pelo trabalho docente da professora investigada neste estudo, sendo que tais resultados serão referendados no capítulo 4.

As outras pesquisas apresentadas neste item também ofereceram considerável contribuição para se discutir questões pertinentes à prática docente na área alfabetização, na medida em que indicam tanto as lacunas como os aspectos positivos evidenciados nesse campo de estudo, além de propiciar reflexões e indagações acerca da formação desse profissional.

Considerando o trabalho do professor alfabetizador como tema central deste estudo, enfatiza-se a necessidade de se (re) pensar alguns aspectos relacionados com a formação desse profissional, já que muitos professores ainda enfrentam dificuldades no ensino das habilidades de leitura e de escrita, tanto nos aspectos práticos, metodológicos como conceituais do processo de alfabetização.

Brito (2006) sugere que os debates sobre formação docente podem apontar aspectos importantes referentes às necessidades formativas dos professores, tendo como referência a cotidianidade da escola e, mais enfaticamente, o espaço da sala de aula.

No entanto, para Mortatti (2008), ainda que a partir das últimas décadas a formação de professores tenha sido um tema de pesquisa bastante explorado, as pesquisas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada e na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas. Segundo a autora, esse quadro se agrava quando se trata do professor alfabetizador, já que são poucas as pesquisas

[...] que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado 'alfabetização'. (MORTATTI, 2008, p. 468).

Brito (2006) também aponta para essa ocorrência, pois não se observa

[...] com a intensidade e a dimensão requeridas pela situação, uma preocupação com a formação específica do alfabetizador. A propósito desse descaso, observa-se, através do registro histórico, que a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental parece não ser tratada com o compromisso e seriedade que requer, posto que tem havido, continuamente, ausência de definições políticas norteadoras deste processo formativo. (BRITO, 2006, p.4).

No contexto de trabalho pedagógico, o professor alfabetizador se depara com inúmeros desafios propiciados pela vivência cotidiana da prática docente. Assim, esses desafios, “[...] de natureza complexa e variada, conduzem o professor na construção de saberes e de ações para atender às necessidades oriundas deste fazer pedagógico”. (BRITO, 2006, p. 3). Segundo a autora, a rotina do docente alfabetizador exige tanto o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, como também requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita. Enfatiza a necessidade de reconhecer que o professor recém-formado pode se sentir impotente frente às incertezas e conflitos que emergem na cotidianidade da sala de aula. Além disso, para o docente iniciante, o fato de ensinar a ler e a escrever pode constituir-se em um grande e complexo desafio, visto que, muitas vezes, a formação inicial se concretiza sem tomar como referência a prática escolar. Segundo a autora, “[...] deve-se considerar, ainda, que os conhecimentos relativos à alfabetização, privilegiados no curso de formação inicial, nem sempre contemplam aspectos característicos à natureza do processo de aquisição da escrita (BRITO, 2006, p.3).

Essas considerações evidenciam a necessidade de ampliar as reflexões sobre a formação do professor, principalmente do alfabetizador, uma vez que esse processo formativo exige saberes específicos devido às peculiaridades da tarefa de ensinar a ler e a escrever.

Conforme explica Mortatti (2008), a adoção da expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação brasileira, mais ainda do que o termo alfabetização, que passou a se expandir por volta da década de 1910. Além disso, a autora destaca que

[...] o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”. (MORTATTI, 2008, p. 469).

Outro problema apontado pela autora que se relaciona com a formação do professor alfabetizador refere-se à escassez, no Brasil, de cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”.

Considerando esses aspectos relacionados com o professor alfabetizador e que a história da formação desse profissional possui íntima relação com a história da alfabetização em nosso país, Mortatti (2008) propõe algumas reflexões, tendo como referência os diferentes sentidos que, ao longo do período histórico delimitado por ela, foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita. Essas reflexões referem-se à formação do alfabetizador, relacionando com a formação do professor primário oferecida em três tipos principais de instituições ou cursos com essa finalidade: Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério. O momento histórico abordado pela autora enfatiza o período republicano brasileiro (de 1889 aos dias atuais), mais enfaticamente no Estado de São Paulo. Segundo a autora,

os critérios para a delimitação cronológica e geográfica se encontram em estreita relação com a necessidade, a partir da proclamação da República brasileira, de consecução dos correspondentes ideais políticos e sociais, para o que se impunha, entre tantas outras urgências, a organização da instrução pública. Nesse processo, o Estado de São Paulo desempenhou papel de “pólo difusor”, sobretudo no que se refere à importância que se passou a atribuir sistematicamente à escolarização e ao ensino das práticas de leitura e escrita assim como à formação do professor responsável por esse ensino. (MORTATTI, 2008, p. 468-469).

Ao longo do período histórico delimitado, a referida autora relata que foi se consolidando um modelo de formação de professores que considerava essencialmente o que o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever: aplicar as novas propostas para o ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização, de acordo com as urgências de cada momento histórico.

Assim, dadas as constantes dificuldades dos professores em aprender, ou como afirma Mortatti (2008), de se convencer, e aplicar adequadamente as novas propostas para o ensino inicial da leitura e escrita, foram se aperfeiçoando e consolidando alguns recursos didático-pedagógicos, em especial as cartilhas e, a partir da década de 1930, os manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores, sendo estes últimos um tipo de livro didático em que se busca divulgar, de forma didática e condensada, os saberes necessários ao professor primário. Esses materiais se tornaram substitutivos do trabalho de professores e alunos e passaram a ser um recurso indispensável para garantir a execução eficiente e eficaz por parte dos docentes das propostas oficiais de cada momento histórico.

Outro aspecto explicitado por Mortatti (2008, p. 475) assinala que a formação do alfabetizador, assim como a do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi aos poucos se tornando “profissionalizante”, perdendo, assim, o seu caráter de formação baseada em estudos tanto de cultura geral como também de fundamentação teórica específica “[...] passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de

elevação de nível de formação e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico”

A autora ainda ressalta que a partir desse processo de consolidação do referido modelo de formação docente, o lugar e a função do professor, como o responsável por ensinar determinado conteúdo escolar, foi sendo relativizado e complementado, ou até mesmo substituído por outros meios, sendo pelos livros didáticos e ou até mesmo pela ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos. Assim, Mortatti (2008, p. 475) alerta para uma

[...] gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se por um lado obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor que ensina a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil de atividade docente que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual; a despeito das muitas mudanças ocorridas, portanto, observam-se, também e sobretudo, permanências de um modelo de formação docente constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas “mediador” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”.

Dessa forma, a partir das reflexões acima relatadas, conclui-se que Mortatti (2008) buscou contribuir com a compreensão da história da formação de professores no Brasil, desde o final do século 19 até os dias atuais, enfatizando em seu discurso aspectos sobre a formação do professor responsável pela alfabetização de crianças e sua relação com a história da alfabetização em nosso país. As considerações da autora apontam para a necessidade de se refletir sobre as questões que influenciaram a formação do alfabetizador ao longo do período histórico abordado para compreender o perfil do professor alfabetizador que se tem hoje.

A partir dessa discussão, Brito (2006, p.7) explicita ser imperativo considerar a “[...] formação específica do alfabetizador como exigência de um momento histórico-cultural, necessitando ser determinada por novos paradigmas científicos e pedagógicos, tomando como referência, também, os avanços conceituais na área de alfabetização”. Neste sentido, a autora sugere que para tornar-se professor, notadamente alfabetizador, faz-se necessário proporcionar um

[...] processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a importância da formação sistemática, articulada com a realidade sócio-educacional o percurso de formação do professor deve tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando a defasagem entre os saberes privilegiados na instituição formadora e os saberes que emergem desta prática. (BRITO, 2006, p.8).

Ainda que o panorama de pesquisas acerca da docência indique trabalhos que tratem de práticas bem-sucedidas na área da alfabetização, vale frisar a necessidade de se

discutir sobre a implementação desses resultados de forma efetiva no contexto de formação e exercício docente.

2.2. Alfabetização: algumas reflexões e apontamentos para o debate

Historicamente, o conceito de alfabetização tem sofrido inúmeras transformações a partir dos avanços que a sociedade tem vivenciado nos mais variados aspectos (tecnológicos, filosóficos, econômicos, educacionais, entre outros). Se antes a alfabetização se limitava a ensinar e aprender o sistema alfabético de escrita, a partir dos anos 1980, esse conceito passou a se modificar com os avanços no campo acadêmico e também a partir das novas necessidades da vida contemporânea. Então a alfabetização passou a não se restringir ao processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação,

[...] mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades em práticas sociais de leitura e escrita. O termo alfabetizado, nesse quadro, passou a designar não apenas aquele que domina as correspondências grafofonêmicas, mas também aquele que utiliza esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita. É diante dessas novas exigências que surgiu uma nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita e, posteriormente, a palavra letramento. (BATISTA e RIBAS, 2005, p.3).

Com base nas considerações anteriores, serão discutidos a seguir os principais aspectos que foram fundamentais para essa transformação relacionada com as concepções que envolvem a alfabetização na atualidade.

Considerando a alfabetização como a base da escolarização, dentro de um “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p.11), vale ressaltar a sua importância para o indivíduo tanto no âmbito escolar como também fora dele. Assim, essa afirmação deve-se ao fato de que as práticas de leitura e de escrita não estão restritas ao contexto da escola, mas disseminadas pela vida do indivíduo no seu dia-a-dia, em situações diversas. Dessa forma, as práticas de alfabetização precisam considerar esses aspectos relacionados com o uso social da leitura e da escrita, já que o domínio dessas habilidades se constitui em um importante instrumento para que os indivíduos não sejam excluídos da esfera da sociedade letrada.

Neste sentido, vale destacar a contribuição de estudos e pesquisas, principalmente a partir da década de 1980, acerca da alfabetização que, além de ampliarem a perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, apontaram outras finalidades para a aquisição e apropriação dessas habilidades, principalmente em relação ao papel social desse aprendizado. Assim, a maneira de pensar em relação a essas questões vieram e vêm se transformando de maneira significativa, fazendo com que a

alfabetização seja vista como parte de um processo dinâmico que permeia diversos contextos da vida social.

Todavia, ainda que os estudos e pesquisas evidenciem avanços no que se refere às concepções e práticas relacionadas com a alfabetização, o cenário atual relacionado com o aprendizado da leitura e da escrita ainda revela os desafios relacionados com o domínio dessas habilidades, desde os primeiros anos da escolarização, a partir dos altos índices de fracasso escolar que ainda persistem no contexto da educação no Brasil.

Segundo Soares e Maciel (2000), embora o fracasso da escola brasileira em alfabetizar seja um fenômeno reconhecido há várias décadas, apenas nos últimos vinte anos que passou a ser uma preocupação central na área educacional em nosso país. E, assim,

é que esse reiterado fracasso em alfabetização, significativamente contemporâneo do processo de conquista, pelas camadas populares, do direito à escolarização, vem se evidenciando de maneira imperativa nas últimas décadas, justamente porque nelas é que se tem acelerado a democratização do acesso à escola. Ora, essa acelerada democratização do *acesso* à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação que a torne competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do *saber e da cultura*, que acompanhe a democratização do *acesso* à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro. (SOARES e MACIEL, 2000, p.7).

De acordo com as autoras acima relacionadas, o reconhecimento dessa problemática acerca do fracasso escolar tem sido importante, pois suscita a manifestação de iniciativas tanto pelo sistema operacional de ensino, a partir de seminários e capacitação de professores alfabetizadores, por exemplo, como também resulta em um gradativo aumento na área acadêmica e científica de estudos e pesquisas sobre alfabetização, oferecendo contribuições nos aspectos quantitativos e qualitativos.

Soares e Maciel (2000) apontam, ainda, que até muito recentemente, esses estudos e pesquisas tinham como foco exclusivo as facetas psicológica e pedagógica, sendo que, à medida que foi sendo reconhecida a complexidade do fenômeno da alfabetização e a diversidade de facetas sob as quais ele pode e deve ser considerado, estudiosos e pesquisadores, de diferentes áreas do conhecimento, passaram a investigá-lo e analisá-lo considerando as suas especificidades.

Em recente entrevista concedida ao jornal Letra A – o jornal do alfabetizador, Soares (2005) afirma que até nos anos 1980, as pesquisas voltadas a estudar a alfabetização eram restritas por estarem direcionadas, principalmente, para a questão metodológica, sendo que a discussão se limitava à eficácia ou não dos métodos (os analíticos, os sintéticos, o método global, o da palavração, entre outros). Entretanto, a autora enfatiza que houve um

aumento das pesquisas envolvendo a alfabetização a partir dos anos 1980, com a divulgação dos estudos relacionados ao Construtivismo a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, visto que o foco dos trabalhos, de um modo geral, não estava mais centrado ao método de aprendizagem da língua escrita, mas ao processo da criança nessa construção de conceitos sobre a língua.

Além disso, Soares (2005) aponta que mais ao final dos anos 1980, surgem as pesquisas linguísticas, revelando o momento em que os linguistas finalmente percebem que a alfabetização também se tratava de um problema relacionado a este campo de atuação.

Do exposto, convém ressaltar a necessidade de um olhar especial acerca dessa temática que envolve a alfabetização, considerando a contribuição dos estudos da área acadêmica nos últimos anos que influenciaram e influenciam a implantação das políticas educacionais, na medida em que essas discussões oferecem subsídios para a compreensão e o enfrentamento das dificuldades que os sistemas de ensino encontram para alfabetizar todos os alunos da escola pública.

Considerando as contribuições da pesquisa de Vieira (2007), que teve como objetivo fazer uma revisão das teses e dissertações que investigaram as práticas de professoras alfabetizadoras e que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, entre os anos de 1980 a 2005, busca-se traçar um panorama sobre o que dizem essas pesquisas e as principais tendências dessa produção com respeito aos procedimentos de alfabetização, práticas e saberes docentes.

Segundo Vieira (2007), a partir dos estudos sobre alfabetização, foi possível traçar algumas características mais específicas do estágio atual de reflexão sobre essa temática. A autora enfatiza momentos mais específicos e que foram decisivos para a construção do cenário atual relacionado com a reflexão acerca da alfabetização. Assim, a autora apresenta essas questões em três momentos que serão brevemente discutidos a seguir.

O primeiro momento caracterizado pela autora revela que as mudanças sociais, principalmente as relacionadas com o desenvolvimento das novas tecnologias, aumentaram as perspectivas para o ensino da leitura e escrita. Dessa forma, se durante muito tempo, o processo de alfabetização esteve restrito a ensinar as habilidades de codificação e decodificação do código escrito, “[...] na atualidade exige-se que ela trabalhe no sentido do desenvolvimento dessas habilidades, a fim de formar indivíduos capazes de se envolver nas diversas atividades sociais que demandam leitura e escrita” (VIEIRA, 2007, p. 12).

Num segundo momento, a autora afirma o que foi discutido anteriormente, que tanto a produção como a divulgação de pesquisas sobre alfabetização, em diferentes áreas do

saber, contribuíram para tornar mais evidente a complexidade desse fenômeno. Neste sentido, no âmbito da abordagem psicológica de aprendizagem Vieira (2007) destaca as pesquisas de Ferreiro e Teberosky, difundidas na década de 1980 e que, fundamentadas nas ideias de Piaget sobre a construção do conhecimento nos indivíduos, revelaram e descreveram as hipóteses que as crianças elaboram sobre a escrita no processo de aprendizagem, apontando que essas construções se iniciam antes mesmo do ingresso delas na instituição escolar. Essas ideias foram, posteriormente, divulgadas no Brasil a partir da denominação ‘construtivismo’, e passaram a ser utilizadas para fundamentar a elaboração de diretrizes direcionadas à alfabetização e à organização das práticas pedagógicas.

Além disso, a autora salienta que

desde os anos de 1980, no Brasil, o desenvolvimento e multiplicação de estudos e pesquisas sobre o tema – abordado sob diferentes vertentes em áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística – proporcionaram discussões sobre o conceito de alfabetização e impulsionaram a implementação de políticas e reformas educacionais voltadas à alfabetização no enfrentamento do fracasso escolar, agravado pela expansão do ensino público às camadas mais pobres da população. (VIEIRA, 2007, p.20).

Com relação às contribuições das ciências linguísticas acerca da natureza dialógica da língua e de suas variantes dialetais, a autora destaca que essas novas concepções fizeram com que se tornasse reconhecível os muitos falares, apontando, assim, a necessidade do respeito ao sujeito falante e à diversidade.

Visto que o cenário atual revela significativos avanços no campo educacional relacionado com a alfabetização, convém enfatizar a contribuição que a divulgação dos estudos sobre o letramento, na década de 1980, trouxe para esse cenário. No entanto, vale lembrar que não existe uma única denominação para esse termo e que, por esse motivo, surgem algumas dificuldades que circundam a sua utilização, cabendo aqui apresentar algumas considerações sobre seu significado a partir de alguns autores específicos.

Nesse caso, para compreender o termo letramento e como ele vem sendo empregado nos discursos atuais relacionados com a alfabetização é preciso reconhecer os possíveis equívocos oriundos de uma má interpretação acerca do termo, já que no Brasil, a discussão do letramento está sempre enraizada ao conceito de alfabetização, fazendo com que a diferenciação proposta na produção acadêmica não se efetive e resulte em “[...] uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos (SOARES, 2004, p.8)”.

Nesta concepção de que alfabetização não precede o letramento e que os dois processos podem ser simultâneos, embora independentes, Emília Ferreiro, em entrevista à revista Nova Escola (2003), defende que a coexistência entre os dois termos alfabetização e letramento não funciona, pois são processos de natureza diferentes.

Para Kleiman (2007, p.2),

talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, àquele período em que o discente está em processo de aquisição dos fundamentos do código da língua escrita.

Segundo Soares (2004, p.6), o termo letramento é uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita e que surgiu a partir de uma “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”, ou seja, para “nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização [...]”. De acordo com a autora, novas palavras são criadas quando passam a emergir novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender um fenômeno. Soares (2004) aponta que essas mudanças ocorreram simultaneamente em países como Brasil, Portugal e França, por volta dos anos de 1980.

Soares (2003) explica que o termo atual da palavra letramento originou-se da palavra literacy da língua inglesa. Literacy vem do latim *littera* que quer dizer letra, o sufixo cy remete à qualidade, condição, estado, fato de ser. Dessa forma, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Neste contexto, fica subentendido que a escrita traz conseqüências sociais, culturais políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas. Portanto, sobre a ótica da autora, letramento é estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita (SOARES, 2003).

Nesta mesma direção, Tfoni (2006) afirma que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição do sistema de escrita por uma sociedade. Por isso, os estudos do letramento têm como principal objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também aquele que não é alfabetizado, por esse fato, o letramento centra-se no social.

Assim, concebendo o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, vale ressaltar o fato de que sujeitos podem não saber ler e escrever, ser analfabetos, mas ao mesmo tempo, podem ser letrados, se fazem uso da leitura e da escritura em práticas sociais. Segundo Soares (2003), na concepção do letramento ideológico, mesmo sem serem alfabetizados, os sujeitos podem alcançar níveis de letramento superiores ao das pessoas com níveis mais altos de escolarização.

Todavia, Soares (2004, p. 14) adverte que não há como dissociar letramento e alfabetização, pois não são processos independentes, mas interdependentes e, de certa forma,

indissociáveis, já que “[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio* de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

Garcia e Reys (2004) consideram que o conceito de letramento discutido por Soares (2003) é de extrema importância ao professor alfabetizador, principalmente após as mudanças ocorridas na sala de aula a partir das investigações de Ferreiro e Teberosky (1985) que buscaram focalizar a aprendizagem da criança no processo de alfabetização. Para Garcia e Reys (2004, p. 164),

considerar os níveis de letramento que o aluno apresenta ao iniciar o seu processo de alfabetização ao iniciar seu processo formal de alfabetização e estar consciente das mudanças trazidas para ele com a aquisição da escrita são pontos-chave para garantir o sucesso desses alunos no processo de aprendizagem da leitura/escrita. Embora os níveis de letramento dos alunos sejam importantes de serem reconhecidos e considerados, o processo de alfabetização possui suas especificidades, sejam de ordem técnica, metodológicas ou relativas à sua própria natureza.

Tais estudos podem ter contribuído com o aprimoramento da prática docente do professor alfabetizador, na medida em que possibilita a compreensão de aspectos constitutivos fundamentais do processo de alfabetização.

Após esse segundo momento que envolveu a divulgação dos estudos e pesquisas e a contribuição de alguns autores para o campo da alfabetização, retorna-se ao que Vieira (2007) caracterizou como sendo a terceira etapa que também representa o estágio atual sobre as reflexões que circundam o campo que envolve o alfabetizar, já que esses estudos e discussões produzidos sobre alfabetização nos períodos acima mencionados influenciaram de maneira decisiva à implantação de políticas voltadas ao ensino fundamental.

Neste último momento, Vieira (2007) afirma que a implantação de políticas para reorganizar o espaço e o tempo escolar, fundamentadas na abordagem construtivista de aprendizagem, como por exemplo, a criação do Ciclo Básico de Alfabetização⁸ e da Progressão Escolar, na década de 1980 em vários estados brasileiros; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos de 1990, foram medidas que tiveram como principal objetivo criar subsídios para enfrentar a problemática do fracasso escolar, revelado a partir dos altos índices de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental que acompanham a trajetória escolar de inúmeras crianças brasileiras.

⁸ O Ciclo Básico de Alfabetização passou a abranger as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau em um único ciclo, essa iniciativa foi proposta pela Secretaria da Educação, na primeira metade da década de 1980 e passou a vigorar na rede estadual paulista em 1984.

Além dessas mudanças realizadas nas últimas décadas, a mais recente e desafiadora constitui o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental, sendo que antes dessa nova legislação eram atendidos pela educação infantil não obrigatória. Assim, a partir da Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº. 9394/96 é proposto que o ensino fundamental tenha duração de nove anos. A razão dessa ampliação é explicitada nos documentos do MEC ⁹ e buscou normatizar algo que já estava sendo praticado em alguns municípios, buscando aumentar o tempo de escolarização obrigatória como uma tentativa de superar o fracasso escolar na alfabetização (ABRAMOWICZ, 2006).

Tal fato divide opiniões e desencadeia inúmeras discussões acerca do tema, questionando até que ponto essa nova medida será aplicada com eficácia contribuindo com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança considerando as especificidades de sua faixa etária, garantindo um ensino de qualidade.

Todos os aspectos acima relacionados nos três momentos que revelam as principais tendências que envolvem a alfabetização ao longo do período analisado,

[...] impactaram os estudos sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetização, e motivaram uma série de críticas aos métodos e práticas tradicionalmente presentes nas salas de aula, apontando novos desafios ao professor e propondo a renovação das práticas pedagógicas. Mas, ainda hoje, depois de anos de influência da abordagem construtivista em orientações e diretrizes oficiais de ensino e investimentos de formação de professores, pode-se inferir que alfabetizar é o grande desafio da educação, ampliado pela necessidade de inserção dos indivíduos na cultura escrita. (VIEIRA, 2007, p. 13).

Pode-se perceber claramente, pelo exposto, que as contribuições de diversas áreas do conhecimento na identificação de aspectos cognitivos, linguísticos e sociais envolvidos no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e também das políticas educacionais implantadas fundamentadas nesses pressupostos, direcionaram as discussões sobre os métodos e procedimentos didáticos utilizados para alfabetizar e proporcionaram transformações nas práticas docentes a partir do que foi sendo delineado sobre as finalidades atuais que o processo de alfabetização passou a incorporar.

No entanto, Soares (2005) adverte que ainda hoje falta integração entre as pesquisas que têm como foco a alfabetização, já que

cada pesquisador estuda uma faceta do ensino ou do aprendizado da língua escrita, privilegia um dos aspectos do processo. Porém, na sala de aula, na hora de a criança se alfabetizar, acontece tudo junto, todos esses aspectos estão presentes, simultaneamente. O que está faltando, para fins pedagógicos, é uma integração dos resultados das diferentes pesquisas que possibilite a tradução deles numa atuação didática, docente, capaz de orientar a criança no seu aprendizado. Talvez a falta dessa integração de resultados de pesquisas e

⁹ Ministério da Educação.

de sua tradução em uma pedagogia da alfabetização é que explique as dificuldades que estamos enfrentando atualmente na alfabetização. (SOARES, 2005, p.10).

Sendo assim, pode-se concluir que o cenário atual relacionado com a alfabetização ainda se encontra em constante transformação apesar dos avanços sinalizados neste capítulo. As concepções acerca do alfabetizar passaram a fazer parte de uma atmosfera mais dinâmica que considera o uso social da leitura e da escrita, no entanto, Soares (2004) alerta sobre a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo nas escolas brasileiras nas duas últimas décadas. Dessa forma, a autora sinaliza a *desinvenção* da alfabetização.

Segundo a Soares (2004), esse fato é decorrente, principalmente, do atual fracasso na aprendizagem e do que se entende por ensino da língua escrita nas escolas de nosso país. Além desse fato, várias causas podem ser apontadas para essa perda da especificidade da alfabetização (Sistema de Ciclos, Regime de Progressão Continuada), todavia, Soares (2004) se detém ao fenômeno mais complexo relacionado com essa questão que se refere ao que foi discutido anteriormente acerca da mudança conceitual sobre a aprendizagem da língua escrita difundida no Brasil a partir da década de 1980.

Garcia e Reyes (2004) indicam que a chegada dos resultados dessas investigações trouxe instabilidade no âmbito educacional em nosso país, principalmente aos professores. O objetivo do trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) direcionou-se à compreender como a criança concebe a escrita e qual o processo percorrido por ela nessa construção, sendo assim, as autoras não tinham a intenção de propor outra metodologia de aprendizagem. No entanto, observou-se na prática uma equivocada interpretação desses estudos, pois os professores tentaram transformar esses pressupostos teóricos em métodos, não reconhecendo que as investigações acima relacionadas tinham como foco a aprendizagem dos alunos e não as questões do ensino.

Assim,

sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização [...]. (SOARES, 2004, p.11).

Com base nessas considerações, Soares (2004) sugere a necessidade de *reinventar* a alfabetização, buscando assegurar a sua especificidade como processo de aquisição e apropriação do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica. Assim, frente a essa situação,

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...], em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2004, p. 16).

Ainda considerando a especificidade da alfabetização e os conflitos gerados por novos estudos e pesquisas na área, vale ressaltar as contribuições de Kramer (1995), já que a autora retrata três dilemas a partir das peculiaridades processo de aprendizagem da leitura e da escrita, propondo, assim como Soares (2004), reflexões e apontamentos para superação desses impasses.

Em primeiro lugar, Kramer (1995) enfatiza que a própria caracterização do termo alfabetização gera possíveis conflitos, pois as distintas concepções atribuídas a ele fazem com que diferentes objetivos sejam propostos, de acordo com as concepções escolhidas. Em segundo lugar, a autora retrata a existência de uma dicotomia na escolha do método, já que prevalece, muitas vezes, de um lado, a defesa do processo e, de outro, a do produto. Para superação desse dilema, Kramer (1995) sugere que a atuação focalize a construção de uma síntese que reconheça no ato pedagógico tanto a forma como o conteúdo. O último dilema apresentado pela autora refere-se aos fatores que se relacionam com a natureza do processo de alfabetização, privilegiando uma faceta ou outra, sendo ela: psicológica, psicolinguística, linguística ou sociolinguística. Considerando essa diversidade, Kramer (1995) propõe a perspectiva pedagógica para “[...] desempenhar o papel de figura de interseção entre estudos que se voltam para facetas diversas da alfabetização”. Assim, a autora sugere que essa perspectiva ofereça subsídios para sistematizar e explicar os mecanismos existentes nas relações entre o docente e seus alunos.

As considerações de Kramer (1995) e Soares (1997, 2004, 2005) revelam o caráter complexo e desafiador que caracteriza o processo de alfabetização. Com isso, as reflexões apresentadas pelas autoras sugerem a necessidade de se pensar uma teoria para apresentar o conceito de alfabetização que reconheça o caráter técnico e social, ou seja, envolva tanto o enfoque mecânico do ler e escrever como também considere a aprendizagem da língua como uma forma de expressão e entendimento e os determinantes sociais da escrita.

Neste sentido, as reflexões propostas por esse item do trabalho constataam a urgência em oportunizar o estudo e análise do processo de aprendizagem da leitura e da escrita tendo como base o espaço da escola, buscando compreender a aprendizagem do aluno. Ainda que se tenha avançado no campo conceitual na área da alfabetização, persiste a necessidade de transportá-los à prática docente a partir de questionamentos sobre os saberes necessários ao professor alfabetizador. Com base nesses apontamentos, justifica-se a proposta do estudo da prática de uma alfabetizadora considerada bem-sucedida, na medida em que, contextualizando a sua atuação nos aspectos históricos e condições atuais do trabalho docente, seja oportunizada uma melhor compreensão do ensino das habilidades de leitura e escrita na fase inicial da escolarização, com vistas a contribuir para a superação dos dilemas aqui ressaltados.

2.3. Os métodos tradicionais e pressupostos teóricos construtivistas no trabalho com alfabetização

Algumas das pesquisas que têm como foco o estudo da prática de leitura e escrita indicam que as análises do trabalho pedagógico de professores alfabetizadores sinalizam práticas de ensino heterogêneas, já que demonstram a utilização de diversos métodos para ensinar as habilidades de leitura e escrita (BRASLAVSKY, 1971, 1993; SOARES, 2003, 2004; MONTEIRO, 2010). Considerando a complexidade que envolve o processo de alfabetização no início da escolarização, ressalta-se ser imperativo que os estudos sobre práticas docentes nessa área reconheçam as características dos métodos utilizados para alfabetizar, identificando possíveis consequências e contribuições de cada vertente, já que dependendo da opção metodológica, o docente direciona o aluno para um determinado modo de aprender com habilidades e competências diferentes (MONTEIRO, 2010).

Neste sentido, apresentam-se as características dos principais métodos tradicionais de alfabetização e alguns pressupostos relacionados com a vertente construtivista de Ferreira e colaboradoras (1989), visando esclarecer, posteriormente, aspectos suscitados pela prática pedagógica da professora alfabetizadora considerada bem-sucedida investigada pelo presente estudo.

No que se refere à palavra “método” Frade (2003, p.19), com base em Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2001), explica que tal termo pode designar tanto

[...] um pequeno livro, um tratado elementar, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou linguísticos que definem objetivos e meios adequados para atingi-los. Salientam que os processos de apropriação desses métodos pelos professores podem sofrer diversas alterações.

Com relação aos métodos tradicionais de alfabetização, ressalta-se a presença de dois grupos principais: sintéticos e analíticos (BRASLAVSKY, 1971; RIZZO, 1989). Com base nos estudos das referidas autoras serão apresentadas, em linhas gerais, as principais peculiaridades de cada um.

O primeiro grupo tem como característica principal conduzir o aluno ao processo de síntese, ou seja, parte de elementos isolados da língua para unidades maiores. Dentro dessa perspectiva encontram-se três classificações: o **alfabético**, que se inicia com o nome da letra ou grafema na ordem alfabética, tendo por base a repetição, sendo assim, realiza-se uma operação de síntese para construir palavras que formarão, posteriormente, as frases; o **fonético** ou **fônico**, que visando superar as dificuldades da opção anterior, parte dos sons simples ou fonemas, depois para sílabas, palavras e, por último, as frases, levando o aluno a realizar relações entre sons e letras para, ao identificar a imagem de uma determinada letra, imita o som correspondente; e o **silábico**, que tem a sílaba como ponto de partida do processo de alfabetização.

O segundo grupo compreende os métodos analíticos ou globais e diferem-se dos anteriores devido ao processo de análise, já que análise e síntese articulam-se de forma integrada, partindo de elementos significativos para o aluno. Nesta perspectiva, encontram-se o método da **palavração**, que tem como ponto de partida a apresentação de palavras aos alunos juntamente com figuras; o da **sentencição**, no qual a sentença é a verdadeira unidade da língua, pois expressa a ideia completa e é escolhida pelo professor de acordo com o tema de interesse dos alunos; o **historiado** ou de **contos** que se trata de uma extensão do método anterior e parte de uma sequência de frases organizadas em forma de história e, finalizando, encontra-se o **método natural**, baseado na escola estruturalista Gestalt¹⁰ que não possui etapa definidas, apenas sugere que a criança faça uma ilustração e tente escrever abaixo o que pensou a respeito de sua produção.

Monteiro (2010) esclarece que além desses métodos explicitados, existem também os de tendência eclética, ou seja, os métodos mistos, cujo ensino envolve atividades de análise e síntese simultâneas. Assim, a autora evidencia que os resultados de pesquisas sobre as consequências e repercussões dos métodos de alfabetização indicam situações heterogêneas, já que o aluno que aprende a ler e escrever a partir dos métodos sintéticos consegue se apropriar dos mecanismos da linguagem mais rapidamente do que a criança que

¹⁰ A Gestalt ou Psicologia da Forma refere-se a uma teoria da psicologia iniciada no final do século XIX na Áustria e Alemanha que possibilitou estudos sobre a percepção.

foi alfabetizado pelos analíticos. No entanto, mesmo com um ritmo de aprendizagem mais demorado, o método analítico permite que o uso da leitura e escrita se caracterize como instrumento da prática social (MONTEIRO, 2010).

Considerando essa discussão que trata de procedimentos metodológicos na área da alfabetização, vale ressaltar algumas questões referentes ao construtivismo de Emília Ferreiro e colaboradoras, a partir da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1989), pois tais ideias interferiram, e continuam interferindo, de forma significativa a organização de propostas e práticas pedagógicas brasileiras a partir da década de 1980. Dentre as principais obras de Emília Ferreiro que foram destaque na década de 80, convém ressaltar: *Alfabetização em processo* (1986); *Os processos de leitura e escrita* (1987); *Reflexões sobre alfabetização* (1989).

No que se refere aos estudos sobre alfabetização, vale frisar que as questões que permeavam essa temática, nos anos de 1960 e 1970

[...] estavam relacionadas aos aspectos perceptuais e motores da aprendizagem, à prontidão e não à escrita enquanto objeto linguístico ou sistema específico: o da representação da linguagem. O foco de uma teoria construtivista, ao analisar o processo de alfabetização, deve ser exatamente a compreensão desse objeto, buscando saber que concepções de língua escrita a criança tem antes de iniciar o processo formal na Escola. E as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita representam um marco [...]. (DURAN, 1994, p.7).

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky relacionadas com a *Psicogênese da Língua Escrita* buscaram compreender como a criança concebe a escrita e qual processo percorrido por ela nessa construção, sendo assim, as autoras não tinham a pretensão de propor uma metodologia de aprendizagem na área da alfabetização, pois o foco não estava nas questões do ensino.

O estudo que trata da *Psicogênese da Língua Escrita* foi desenvolvido na Argentina durante os anos de 1975 e 1976 com crianças entre quatro e seis anos de idade pertencentes à classe média e baixa. Para realizar a investigação, as autoras utilizaram como base a *Psicologia Genética de Piaget*.

Piaget começou a investigar os processos internos de construção do conhecimento humano, buscando a sua gênese e investigando as manifestações, reações e comportamentos do indivíduo diante de situações contextuais desde o seu nascimento. Explicitou a lógica do funcionamento mental da criança, mediante conceitos básicos de esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio, indicando como e por que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre. Influenciada pela teoria piagetiana, Emilia Ferreiro investigou a gênese da aquisição da escrita, considerando que as primeiras noções têm seu início antes da entrada das crianças na escola. (CARMO e CHAVES, 2001, p. 128).

Assim, a preocupação das pesquisadoras estava em investigar os conhecimentos prévios das crianças em relação à escrita e os processos de conceitualização

que resultavam da confrontação entre as ideias próprias do sujeito, de um lado, e a realidade do objeto de conhecimento, de outro (FERREIRO E TEBEROSKY, 1989).

Com essa investigação, Ferreiro e Teberosky (1989) estabeleceram alguns pressupostos sobre a aprendizagem da escrita e trouxeram uma nova interpretação dos erros das crianças nesse processo. As autoras demonstraram que escrita da criança passa por vários níveis de aquisição até chegar à escrita alfabética, sendo que cada etapa representa o estágio de desenvolvimento conceitual da criança com relação ao objeto de conhecimento. Grosso modo, serão apresentadas as principais características de cada etapa de acordo com os cinco níveis definidos pelas referidas autoras e que mapeiam a evolução da escrita da criança: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

No nível **pré-silábico**, ainda que a criança espere que sua escrita represente o que ela quer dizer, não tem a intenção de registrar a pauta sonora da linguagem, ou seja, não existe nenhum vínculo entre o que se escreve e o som das palavras, portanto a escrita pode representar as características do objeto ao qual se refere. Nessa fase a criança escreve utilizando letras ou riscos que julgar convenientes para representar a palavra escrita.

No segundo nível, caracterizado como hipótese **silábica**, ocorre o início da fonetização, ou seja, a criança passa a atribuir um valor sonoro para cada letra que compõe uma escrita, assim ela estabelece uma regra conceitual: cada letra representa uma sílaba, com ou sem seu valor sonoro convencional.

O outro nível se refere à hipótese **silábico-alfabética** e representa um período de transição entre o nível silábico e o alfabético, pois se instauram conflitos em que a criança tenta realizar uma escrita alfabética sem abandonar o nível anterior, ou seja, deixa algumas ideias que possuía sobre a quantidade mínima de letras para fazer uma análise que vai além da sílaba: a análise fonética.

No último nível encontramos a hipótese **alfabética**, no qual a criança mostra superar os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. A partir desse momento, a criança começa a se deparar com problemas de ortografia, no entanto, não terá mais dificuldades com o domínio do sistema de escrita.

Sendo assim, a partir do que foi apresentado, podem-se evidenciar os benefícios dessa nova perspectiva de aprendizagem da criança na evolução da escrita para o campo da alfabetização. No entanto, ainda que se tenha avançado nessa vertente, o impacto dessa nova abordagem foi marcante e seus pressupostos passaram a predominar no panorama educacional para a alfabetização no final da década de 1980 e ao longo de toda a década de 1990, sendo apresentados em documentos oficiais divulgados pela Secretaria da Educação do

Estado de São Paulo nesse mesmo período (GARCIA e REYES, 2004). Com isso, muitos profissionais da educação, principalmente professores, encontravam-se diante de dúvidas, conflitos e impasses frente a esse novo quadro que se instaurava no campo educacional, interferindo de maneira significativa as práticas curriculares e o desempenho dos alunos. Assim, “as incertezas e a insatisfação por parte dos professores, a cobrança por mudanças metodológicas vindas dos órgãos superiores de ensino e o fracasso na alfabetização dos alunos constituíram um grande desafio nesse período” (GARCIA e REYES, 2004, p. 175).

Esse quadro sinaliza que alguns equívocos surgiram quanto à interpretação das propostas relacionadas à vertente construtivista na medida em que professores e autoridades educacionais consideraram, e ainda consideram, os estudos teóricos e práticos de Ferreiro e colaboradoras sobre o construtivismo como uma prescrição de método para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Considerando essas questões, Duran (1994) esclarece que o construtivismo não se refere a um método propriamente dito para a prática pedagógica, porém oferece contribuições para a compreensão da forma como ocorre o aprendizado, sendo assim, interfere na definição dos objetivos da educação formal e na construção da intervenção pedagógica. Portanto, os resultados das investigações de Ferreiro e colaboradoras ocasionaram preocupações para a escola,

[...] na medida em que elas provocaram um movimento: o de repensar as metodologias utilizadas. Porém, quando lemos a *Psicogênese da Língua Escrita*, observamos que não existe ali nenhuma prescrição pedagógica em termos de um trabalho na sala de aula [...] o que não significa que não ofereça uma contribuição no movimento de reflexão da prática. (DURAN, 1994, p. 107).

Dessa forma, tais colocações indicam impasses e possibilidades acerca das concepções sobre alfabetização e opções metodológicas utilizadas pelo docente alfabetizador ao longo do processo de alfabetização, sinalizando certa problematização em torno da questão dos métodos nessa etapa do ensino. Sabe-se que

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade, sequência das atividades de aprendizagem. Mas essas decisões são tomadas em função do que se considera como papel do aluno e do professor nesse processo; por exemplo, as experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita. Incluem, também, os critérios que definem o estar alfabetizado no contexto de uma cultura. (DURAN, 1994, p. 112).

Essa situação evidencia a necessidade do professor alfabetizador desenvolver a capacidade de escolha dos métodos de forma clara e fundamentada, buscando diversificar as práticas que envolvem a alfabetização, considerando que “[...] não são apenas os métodos que definem o aprendizado e que não é uma única estratégia metodológica que vale para todos

[...]”, no entanto “[...] os dilemas metodológicos dos professores permanecem nas concretizações que esses têm de realizar em seu cotidiano” (FRADE, 2003, p.).

A referida autora sinaliza que tanto no contexto das pesquisas acerca da alfabetização como no discurso autorizado de alfabetizadores uma importante faceta tem sido esquecida para o ensino da escrita e da leitura: a decodificação. Neste sentido, Frade (2003, p.29) defende a

necessidade de recortar e descrever, no conjunto de práticas de letramento, aspectos específicos que provocam um certo sucesso no trabalho com decodificação, para torná-los públicos, sem receio de que uma discussão metodológica seja considerada um retrocesso. Estaremos somando – e não subtraindo – uma perspectiva importante na formação e no ofício de professor: o como fazer.

Nesta mesma direção, Soares (2003) defende a especificidade da alfabetização e a sua importância na escola, ao lado do letramento. Para a autora, o acesso ao mundo da escrita se faz basicamente por duas vias: uma por meio do aprendizado de uma técnica e outra que consiste em desenvolver práticas de uso dessa técnica. Segundo Soares (2003, p.1) “[...] ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas – para codificar e para decodificar. Isso é uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever [...]”, juntamente com a aprendizagem desses aspectos nas práticas sociais. Sendo assim, tais processos são simultâneos e interdependentes.

No entanto, considerando as discussões evidenciadas neste item acerca dos impasses que envolvem as questões metodológicas na alfabetização a partir dos avanços no campo teórico e prático que envolve tal temática, Soares (2003) instaura algumas reflexões, problematizando essas questões. Para a referida autora (2003, p. 17)

nas concepções anteriores, as alfabetizadoras tinham um método – fosse esse ou aquele – que vinha concretizado na chamada cartilha, acompanhado de um manual do professor (da alfabetizadora) dizendo detalhadamente o que ela deveria fazer. [...] Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria lingüística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor seqüência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Portanto, os apontamentos da autora evidenciam uma problemática, mas, ao mesmo tempo sugere algumas possibilidades para se repensar o ensino das habilidades de escrita e leitura no contexto atual, na medida em que propõe a necessidade de que toda teoria educacional derive um método que ofereça um caminho ao professor. Dessa forma, Soares (2003, p. 18) considera um equívoco pensar que a teoria construtivista não pode ter método, “[...] assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos. O ambiente alfabetizador não é suficiente”, pois é além do convívio com

o material escrito, cabe ao docente “[...] orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento” (SOARES, 2003, p.19).

Portanto, a partir das considerações aqui levantadas, não há como dizer que um método em específico poderá solucionar os problemas relacionados com o ensino da escrita e da leitura evidenciados na fase da escolarização e que resultam em histórias de fracasso escolar. Essas discussões suscitam a necessidade de se rever os procedimentos metodológicos utilizados na alfabetização e seus pressupostos teóricos, mas não devem instaurar uma “guerra” entre a eficácia do método “X” ou “Y”, além desse propósito, deveriam “[...] tentar compreender determinados ordenamentos metodológicos, a partir do ofício e saberes do alfabetizador” (FRADE, 2003, p. 18).

Sendo assim, finaliza-se essa discussão com a seguinte reflexão

quando alguns professores insistem em permanecer com determinados procedimentos não privilegiados nos discursos científicos e pedagógicos de inovação, seriam desinformados ou estariam nos mostrando a força e a permanência de uma cultura pedagógica possível de ser praticada? Quando os professores argumentam, contra ou a favor, em torno de alguma mudança pedagógica, não expressam somente posições pessoais, mas um conjunto de saberes que herdaram e modificam, em função de resultados pedagógicos. Felizes os que têm memória ou passam por situações em que a memória pedagógica da alfabetização possa ser cultivada. (FRADE, 2003, p. 29).

CAPÍTULO 3. A pesquisa

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. (FREIRE, 1996).

Neste capítulo busca-se esclarecer os caminhos percorridos no processo de construção desse estudo, o desenvolvimento do trabalho de campo e o processo de análise dos dados coletados.

Assim, considerando as contribuições da literatura, procura-se apresentar as concepções que orientaram as escolhas metodológicas e a trajetória percorrida para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos. No entanto, vale ressaltar que essas definições, apesar de terem sido direcionadas por questões iniciais, foram sempre analisadas e modificadas ao longo do trabalho, num processo flexível, sofrendo os ajustes necessários para se adequar às necessidades encontradas no período da investigação.

Em seguida, apresenta-se um relato sobre os procedimentos adotados na escolha e aproximação com a participante da pesquisa e uma breve caracterização da professora e do seu contexto de trabalho.

Por fim, são descritos os instrumentos e procedimentos utilizados no trabalho de campo, destacando a forma como os dados foram registrados e analisados para configurar os resultados apresentados nos capítulos seguintes.

3.1. A opção pela pesquisa qualitativa

O presente estudo foi direcionado pelos princípios da pesquisa qualitativa, já que tal abordagem supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, objetiva questionar os sujeitos para perceber como experimentam suas vivências, como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Oliveira (2008, p.40) explica que as pesquisas em educação e ciências sociais que utilizam a abordagem qualitativa, “[...] aproveitam das formas habituais que usamos para descrever e interpretar os fatos, os eventos, as situações e fenômenos que acontecem no

cotidiano do qual fazemos parte”. A autora afirma que essa abordagem é útil para o campo educativo porque assume a realidade como um processo que está em permanente movimento, não como algo estático, além disso, a pesquisa qualitativa adota, epistemologicamente, “[...] a postura da “descoberta”, numa relação intersubjetiva de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos” (OLIVEIRA, 2008, p. 40-41).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características principais, no entanto, ainda que um estudo não contemple cada uma delas, o que importa, segundo os autores, não é tanto “[...] se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa: trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47). Porém, esclarecem que os estudos que recorrem tanto à observação participante como à entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos de investigação qualitativa.

Esta investigação possui caráter descritivo e buscou analisar os dados “[...] em toda sua riqueza, respeitando, tanto o quanto possível, a forma que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48).

Neste processo, ao recolher os dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o universo de pesquisa de forma minuciosa, pois essa abordagem exige que o mundo seja examinado na perspectiva de que nada é trivial, “[...] que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

Outra característica proposta por Bogdan e Biklen (1994) e que este estudo contempla, está relacionada com o fato de que os investigadores qualitativos possuem maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados, buscando sempre indagar todo e qualquer fato que venha aparecer durante a investigação para possível compreensão de maneira significativa. Sendo assim, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN e BIKLEN, p.49, 1994), pois o interesse maior do pesquisador está no modo como diferentes pessoas buscam dar sentido em suas vidas.

Como instrumento de coleta de dados optou-se por utilizar a observação participante e a entrevista semi-estruturada que serão descritas nos itens seguintes. Além disso, para a compreensão da trajetória de formação e desenvolvimento da professora investigada, recorre-se ao uso de elementos da abordagem biográfica a partir da história de vida da docente (GOODSON, 1992; NÓVOA, 1992).

Com relação à análise dos dados, buscou-se realizá-la de maneira indutiva, ou seja, os dados não foram recolhidos com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, porém construir abstrações na medida em que os dados recolhidos

foram se agrupando (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e permitiram a construção de eixos de análise descritos no item 3.4 deste capítulo.

Como procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram utilizados a observação participante e a entrevista semi-estruturada. Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), a entrevista e a observação têm um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional, já que possibilitam um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, oferecendo uma série de vantagens.

3.2. O trabalho de campo

O trabalho de campo, que será detalhado a seguir, ocorreu de agosto a dezembro de 2009 e envolveu observações em sala de aula e entrevistas.

Seleção da participante da pesquisa

A partir da decisão de estudar a prática bem-sucedida de uma professora alfabetizadora, buscou-se definir critérios para a sua escolha, assim como as possibilidades de realização da pesquisa com o sujeito escolhido. No entanto, vale ressaltar que a opção por estudar uma única professora justifica-se por tornar possível uma maior profundidade na análise e compreensão da construção dessa prática.

Entretanto, antes de iniciar o estudo, procurei buscar no município vizinho ao da minha cidade informações sobre práticas de alfabetização bem-sucedidas com crianças de seis a sete anos de idade (antiga primeira série e atual segundo ano do Ensino Fundamental). Assim, realizei uma visita à Secretaria Municipal de Educação e conversei com a coordenadora responsável pelo desenvolvimento pedagógico das escolas da rede, apresentei o projeto e ela indicou algumas escolas para fazer uma visita. Todavia, essa coordenadora alertou sobre a dificuldade para encontrar uma profissional que pudesse ser considerada bem-sucedida na alfabetização naquele momento, por ser um período de mudanças na rede municipal de educação daquele município, relacionadas com a implantação do ensino de nove anos. A legislação (Lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2009) que garante o acréscimo do primeiro ano (antigo Pré-III) na escola de Ensino Fundamental ainda estava sendo amadurecida, causando impactos sobre a prática dos docentes do segundo ano (antiga primeira série) e na estrutura curricular. Outro ponto destacado pela coordenadora é que naquela rede a rotatividade de professores ainda é grande, sendo difícil eles permanecerem na

escola por muito tempo, assim, tal fato dificulta que o diretor e a coordenadora pedagógica conheçam o histórico do trabalho dos docentes.

Mesmo diante dessas considerações colocadas pela coordenadora, resolvi visitar as duas escolas indicadas, em dias alternados. As escolas estão localizadas em regiões periféricas da cidade, são municipais e oferecem o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano. As visitas ocorreram no mês de abril de 2009.

Na primeira escola que visitei fui muito bem recebida, conversei com a diretora e com a coordenadora pedagógica, apresentei a proposta do estudo, no entanto, elas relataram que as professoras eram novas na escola e que o resultado do trabalho seria analisado no final do respectivo ano. Assim, indicaram uma professora que trabalhava na Educação Infantil, porém, como não era meu foco, resolvi continuar a pesquisa na outra escola.

Na segunda escola, a diretora e a coordenadora fizeram quase o mesmo discurso e disseram que a melhor professora alfabetizadora da rede havia acabado de se aposentar e com as mudanças relacionadas com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ainda estavam caracterizando o trabalho das alfabetizadoras. Todavia, deixaram a escola disponível para a realização da pesquisa, caso eu quisesse conhecer as professoras alfabetizadoras.

Assim, com base nas informações que obtive nas duas escolas, passei a questionar-me sobre o perfil da professora a ser escolhida: refleti sobre o cenário que encontrei nas escolas visitadas e cheguei à conclusão de que as informações obtidas não estavam de acordo com a proposta do meu estudo, pois gostaria de estudar uma profissional com um histórico na alfabetização que tivesse como característica principal uma prática bem-sucedida.

Por se tratar de um estudo de abordagem qualitativa, cabe a mim, como pesquisadora, explicitar minhas escolhas, pontos de vista, valores e concepções que nortearam a escolha da participante, pois, neste tipo de pesquisa admite-se que não existe uma exclusiva forma de interpretação do real, é preciso que sejam revelados os argumentos e os fundamentos que contribuíram na definição do professor bem-sucedido, permitindo ao leitor um juízo sobre a validade do que venha a ser apresentado (ANDRÉ, 1998).

Antes de relatar os motivos e os critérios utilizados na definição do sujeito da pesquisa, convém dizer que minha trajetória como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde 2005 e como aluna do curso de Pedagogia na UNESP em Bauru de 2005 a 2008, possibilitou o conhecimento e o contato com muitos profissionais da educação. Neste caminho, busquei explorar e identificar práticas que pudessem auxiliar na construção da

minha identidade como professora e nesse processo foi possível conhecer pessoas muito especiais.

Essas reflexões voltaram meu pensamento para a definição dos critérios para a escolha da professora e foi neste momento que resolvi conversar com a professora Roberta para falar da minha pesquisa. Roberta lecionou na escola em que iniciei e finalizei o primeiro ciclo do ensino fundamental, e, apesar de não ter sido minha professora, eu a conhecia e tinha um apreço muito grande por ela. Tempos depois, quando iniciei minha carreira como professora no ano de 2006 e estava no segundo ano da graduação em Pedagogia, reencontrei Roberta, sendo possível conhecer com mais proximidade o seu trabalho. A partir desse momento, ela tornou-se parceira de trabalho e também referência para a construção de minha prática como docente alfabetizadora.

Roberta é professora de uma escola estadual de um município do interior no estado de São Paulo, trabalha há muitos anos na mesma escola e ao longo de sua carreira quase sempre esteve envolvida com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, procurei conversar com a professora, explicar sobre o estudo que pretendia realizar e ela, após compreender os objetivos do trabalho, resolveu aceitar participar da pesquisa.

No início, Roberta não parecia muito confortável, pois disse que sempre fazia o melhor que podia para os alunos, mas não sabia se estava totalmente correta com as suas estratégias. Ela se mostrou disponível para críticas e alertou que se eu achasse que não estava bom, queria que manifestasse minha opinião sobre sua prática. Dessa forma, deixei claro à professora que minha postura seria a de parceira, pois não iria apenas observar a sua prática, mas proporcionar um clima de troca de experiências.

Após a conversa com a professora fui até a escola conversar com a diretora e fiz o mesmo, falei sobre a proposta do trabalho, a escolha da professora Roberta como sujeito da pesquisa e solicitei a opinião da diretora sobre o trabalho da professora. A diretora afirmou que também indica essa docente como uma alfabetizadora bem-sucedida, já que ela sempre alfabetiza os alunos em sua maioria e possui um bom aproveitamento nas avaliações externas (SARESP¹¹). Dessa forma, a diretora permitiu a realização do trabalho, mas solicitou que ao término do estudo realizasse uma socialização da pesquisa com o corpo docente da escola.

¹¹ SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, implantado em 1996, que busca avaliar o desempenho de alunos da Rede Estadual por meio de testes padronizados, envolvendo as competências e habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Além do reconhecimento do diretor, os próprios professores que lecionam na mesma escola que Roberta a identificam como uma profissional bem-sucedida na alfabetização. Algumas professoras sempre elogiam o trabalho de Roberta, falam da sua competência e paciência, do capricho do caderno dos alunos e também da aprendizagem deles.

Portanto, os critérios para a escolha dessa professora pautaram-se em conhecimento anterior da pesquisadora, informações oficiais oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação relacionadas com o aproveitamento dos alunos na avaliação do SARESP, por meio da indicação do diretor e também pelo reconhecimento entre os seus pares.

Assim como aponta André (1998), alguns trabalhos que abordam essa temática têm como critério a indicação de diretores, supervisores ou até técnicos das Diretorias de Ensino (COELHO, 1989), outros se baseiam na indicação de alunos (CUNHA, 2005), no índice de aprovação do professor (KRAMER; ANDRÉ, 1984) ou até mesmo utilizam combinação de critérios variados (LIBÂNEO, 1984; GUARNIERI, 1990; MONTEIRO, 1992).

Todavia, existe, de fato, certa dificuldade para encontrar os critérios na definição do professor bem-sucedido e tal processo torna-se alvo de inúmeras críticas. Essas críticas se relacionam, principalmente, ao risco do pesquisador legitimar escolhas que se baseiam em modelos de competência questionáveis ou em preferências pessoais e também ao próprio conceito que ele possui sobre o que venha a ser um bom professor (ANDRÉ, 1998).

Portanto, este estudo procurou combinar diferentes critérios como uma das maneiras para superar essas dificuldades e não apenas considerar os critérios adotados como definitivos, “[...] mas submetê-los a críticas no desenrolar do trabalho, isto é, transformá-los em questões a serem perseguidas pela pesquisa (ANDRÉ, 1992, p. 36)”.

Além disso, buscou-se ter cautela para que as análises das práticas bem-sucedidas não fossem orientadas

[...] por uma visão dicotômica do tipo bons e maus professores, mas que deixem emergir as diferenças, os matizes, as gradações dentro do grupo estudado, já que tanto na pesquisa de Kramer e André (1984) quanto na de Guarnieri (1990) ficou evidente que não se pode falar num modelo único de competência, mas em graus de competência. (ANDRÉ, 1992, p. 36).

Assim, sem perder de vista os critérios acima colocados, ressalta-se a necessidade de flexibilidade no processo de análise de práticas bem-sucedidas, pois este estudo não tem a intenção de criar modelos, mas compreender a construção e as concepções envolvidas na prática estudada.

Após esse momento de aproximação com a participante e com o universo da pesquisa, teve início o momento de organização da ida ao campo de investigação.

(universo da pesquisa: retirado e incorporado ao item contexto da pesquisa)

A observação

Segundo Lüdke e André (1986, p.26), a observação quando utilizada como principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa faz com que o observador recorra aos “[...] conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”, além disso, a observação direta permite que o observador se aproxime ao máximo da “perspectiva dos sujeitos” (grifo das autoras).

Dessa forma, sendo determinada a observação como um dos métodos de coleta de dados, foi necessário analisar o grau de participação no trabalho de investigação, de acordo com os objetivos desse estudo. Assim, optou-se pela observação participante por ser uma estratégia de campo, que envolve não só a observação direta, “[...] mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.28)”.

Assim, a escolha da observação participante justifica-se por possibilitar o contato dos pesquisadores com o universo de práticas e de discursos referentes ao processo escolar e à prática docente, oportunizando uma compreensão mais aprofundada do processo de construção das relações entre os membros envolvidos no processo educativo.

Na classe escolar investigada foram realizadas observações sistematizadas semanalmente (duas vezes por semana) durante quatro meses. As observações foram registradas em um caderno, definido como um diário de campo, relatando, durante a investigação, os procedimentos da aula, ações e atitudes da professora, comportamento, dos alunos, atividades realizadas, dentre outros elementos propostos pelo roteiro de observação que será apresentado abaixo. Vale frisar que os focos de observação definidos envolvem a análise da rotina de sala de aula da professora e de alguns elementos que fazem parte desse contexto. Esses focos foram delimitados a partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, pois, segundo Lüdke e André (1986), essa definição depende dos propósitos do estudo. Sendo assim, segue o roteiro que orientou a investigação.

Buscou-se observar sobre a rotina da sala de aula:

- Estratégias utilizadas por ela na organização, planejamento e realização das atividades diárias, assim como as lições para a casa;
- Como a professora organiza o espaço de aprendizagem: sala de aula

- Critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados;
- Prioridades das atividades definidas por ela (quantidade de atividades por dia, desenvolvimento, tempo utilizado);
- Critérios no desenvolvimento das atividades: agrupamento dos alunos, disposição das carteiras, intervenções;
- Quais os recursos utilizados por essa professora;
- Como a professora auxilia os alunos na realização das atividades e define o tempo para a execução das mesmas;
- Qual o relacionamento da professora com os alunos durante as aulas (motivação, diálogo, estímulos.);
- Como a professora lida com os imprevistos durante as aulas.

Com relação ao **contexto dessa prática**, buscou-se observar:

- Como os alunos se comportam durante as aulas, seus comentários, como realizam as atividades, como (e se) respondem as expectativas da professora
- A partir da observação das aulas, identificar os saberes que a professora demonstra possuir e que fundamentam a sua prática.
- Quais os elementos que podem interferir na prática da professora, positiva ou negativamente, e como isso reflete em sua atuação
- Como a professora avalia as aprendizagens dos alunos e identifica seus avanços (formas de avaliação) e em quais momentos isso ocorre
- Como a professora lida com a presença (ou não) dos pais nas atividades escolares
- Qual é o relacionamento da professora com o corpo docente da escola, assim como a equipe gestora desta instituição.

Esses registros das observações seguiram os focos definidos previamente por esse roteiro investigativo e, além disso, continham também reflexões sobre o que estava sendo coletado. Esse momento reflexivo ocorria após a observação, quando realizava a leitura do que havia sido coletado naquele dia e registrava a parte subjetiva do processo de investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Assim, após a observação, os registros eram lidos e digitados utilizando as ferramentas do editor de texto Word, acrescentando reflexões e apontamentos

sobre os dados, visando aprimorar o processo investigativo. Além disso, como instrumentos de coleta de dados também foram utilizados as análises de planos de ensino e de aula da professora, de materiais didáticos elaborados por ela e das produções dos alunos.

Os dados foram coletados no período de setembro de 2009 a dezembro de 2009, sendo que as observações foram realizadas duas vezes por semana, em dias alternados.

No primeiro dia de observação fui bem recebida pela professora e pelos alunos, ela já havia informado sobre minha presença e que eu estaria na condição de observar o trabalho da classe e também auxiliá-los quando possível. Dessa forma, pode-se dizer que assumi o papel de observador participante, sendo aquele que revela tanto a identidade quanto os objetivos do estudo, além disso, essa posição torna possível o acesso a uma variedade de informações, contanto com a colaboração dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Assim, foi possível construir um clima de colaboração para superar o desconforto que pode ocorrer no início da investigação com a presença do observador em sala de aula.

Com relação ao tempo de permanência na sala de aula, busquei, nos primeiros dias, assim como sugere Bogdan e Biklen (1994, p. 133), limitar o tempo de permanência e, na medida em que a confiança e os conhecimentos cresciam, se prolongava também o tempo de observação, pois na medida em que as relações de desenvolvem, a participação se torna maior. Ainda segundo os autores, “as questões relativas à duração, aos sujeitos e à forma de participação tendem a surgir à medida que o trabalho se desenvolve (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.127). Após esse período de adaptação na primeira semana, passei a permanecer na sala de aula durante quase todo o período (aproximadamente quatro horas), em dois dias da semana.

Durante as observações foi necessário ter cautela para não me esquecer do papel de observadora, pois a partir do momento que se passa a conviver semanalmente com a rotina de uma sala de aula é inevitável que se crie um clima de aproximação e maior envolvimento, portanto, foi preciso considerar a necessidade de “[...] calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar [...]” tendo sempre em mente a proposta do estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 125).

Vale ressaltar que os momentos de observação não estavam restritos a sala de aula, pois participava de outras situações do cotidiano escolar: o encontro das professoras durante o recreio, visitas à sala da coordenadora e da diretora, participava dos momentos de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) entre outros momentos indispensáveis para compreender a dinâmica e a organização do contexto da instituição.

A entrevista

Nos estudos de abordagem qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir uma estratégia dominante para a coleta de dados ou serem combinadas com a observação participante, análise de documentos, entre outras técnicas (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Em todos esses casos, “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134).

Neste estudo, a entrevista também representou um instrumento importante para a coleta de dados, já que é na entrevista que o caráter de interação prevalece e possibilita a criação de uma “[...] atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33)”. Segundo Lüdke e André (1986), esse processo é especialmente observado nas entrevistas que não são totalmente estruturadas, pois quando não há uma ordem rígida de questões o clima que se cria é de confiança e pode contribuir para que as informações fluam de maneira mais notável e autêntica.

Assim, optou-se, neste estudo, pelo uso da entrevista semi-estruturada, que se desenvolve a partir de um esquema básico, no entanto, não é aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador execute possíveis adaptações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). No caso da entrevista semi-estruturada, esta, por sua vez, irá possibilitar a sistematização de dados acerca das práticas e das representações por meio do discurso dos sujeitos envolvidos no processo escolar em questão.

A entrevista foi utilizada com a intenção de analisar e descrever a história de formação e desenvolvimento profissional da professora Roberta e para auxiliar a concretização da referida proposta fez-se uso do relato oral da docente com base em estudos referentes à vida dos professores (GOODSON, 1992; NÓVOA, 1992). Destaca-se a relevância desse recurso metodológico ao longo deste trabalho, pois possibilita compreender a trajetória e os acontecimentos que favoreceram a construção das práticas bem-sucedidas da docente investigada pela presente pesquisa e não se restringe à ação da professora em sala de aula. Sabe-se que os professores organizam

[...] um esquema de trabalho influenciado por fatores subjetivos, ideológicos, culturais e históricos, interferindo na prática docente porque, se o (a) docente se considera o (a) responsável pelo êxito de seu aluno, procura configurar uma atuação compatível com o contexto escolar. (MONTEIRO, 2006, p. 15).

Para Goodson (1992, p. 75), os estudos que utilizam abordagens biográficas nos auxiliam “[...] a ver o indivíduo em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”.

Nóvoa (1992) ressalta a importância que as histórias de vida têm conquistado nos estudos sobre os professores e as práticas de ensino e acredita que esta perspectiva pode contribuir com a elaboração de novas propostas para a formação e a profissão docentes. Portanto, as pesquisas que trabalham neste sentido favorecem a transformação do professor enquanto profissional. Além disso, tal abordagem indica caminhos promissores para o entendimento da complexidade da docência na medida em que aponta aspectos e experiências que até então não foram muito explorados pela pesquisa acadêmica (GOODSON, 1992; NÓVOA, 1992).

Para contribuir com a organização desses aspectos, optou-se por elaborar, inicialmente, um roteiro de entrevista a partir dos objetivos do estudo e dos focos determinados para orientar os relatos da professora. Neste roteiro inicial, buscou-se estruturar temas sobre sua trajetória escolar e profissional da docente, destacando aspectos relativos ao seu desenvolvimento profissional, construção da identidade docente e das concepções de aprendizagem ao longo de sua atuação. No entanto, a partir do momento que teve início a observação, foi possível registrar, juntamente com a descrição dos dados, assuntos e dúvidas pertinentes que foram surgindo a partir da observação da prática da professora e das conversas que tínhamos durante o período que estava a campo e que foram fundamentais para reestruturação do roteiro de entrevista. Além disso, durante esse tempo, também foram realizadas conversas com outras professoras, com a diretora e a coordenadora pedagógica que, embora não tenham o caráter de entrevista, também contribuíram com a elaboração do roteiro para entrevistar a participante da pesquisa.

Dessa forma, o roteiro da entrevista (Apêndice I) foi previamente finalizado após dois meses de observação da prática da professora, sendo possível realizar uma análise prévia do que já tinha registrado e selecionar aspectos que precisavam ser esclarecidos. Assim, busquei organizar um momento mais planejado para a realização da entrevista. Os temas focados para a entrevista foram: história de vida profissional da participante, concepções sobre alfabetização, sobre a prática da professora e sobre os seus alunos.

Por volta do mês de novembro, a professora Roberta precisou se ausentar da sala de aula por certo período e foi neste momento em que não estava realizando a observação no campo que organizei o roteiro a partir do que há havia sido coletado, marquei um dia para

encontrar a professora e teve início a primeira parte da entrevista. Após um telefonema, a professora convidou-me para ir até a sua casa no dia 12 de novembro de 2009. Nesta data conversamos sobre a primeira parte do roteiro: história de vida profissional. Esse momento foi registrado por uma gravação, que, de início, causou certa timidez na fala da professora, mas depois dos minutos iniciais a conversa fluiu de maneira muito natural. A vantagem da gravação está no fato de possibilitar o registro de “[...] todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 37).

A professora retornou para a sala de aula no início de dezembro e neste período, antes de finalizar as aulas, busquei finalizar as observações para analisar o fechamento do ano e evidenciar possíveis adequações nos temas delimitados para as outras etapas da entrevista.

Após a finalização do ano letivo, a professora sugeriu que marcássemos a próxima etapa da entrevista para o mês de janeiro. O encontro para essa próxima etapa foi agendado para o dia seis de janeiro de 2009, na residência da professora. Neste dia, a professora parecia mais a vontade durante a realização da entrevista, prevalecendo um clima de confiança, o que permitiu que ela conversasse comigo demonstrando mais tranquilidade. Essa atmosfera de parceria contribuiu com o bom desenvolvimento da entrevista, já que, assim como sugerem Bogdan e Biklen (1994), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vista”. Conversamos sobre os outros temas delimitados: questões sobre a prática da professora, concepções sobre alfabetização e sobre os alunos.

A entrevista foi muito produtiva tanto para o desenvolvimento do estudo como para a reflexão da professora como uma profissional bem-sucedida, pois, de um lado possibilitou um olhar mais profundo para o que foi sendo registrado durante as observações, esclarecimento de dúvidas e, por outro, remeteu a participante a um olhar sobre o seu trabalho e sobre a sua formação em um momento de finalizar uma longa carreira como professora alfabetizadora.

3.3. Contexto da pesquisa: a escola “Criança Feliz”

Neste item busca-se descrever o contexto onde a investigação aconteceu, ou seja, uma escola estadual de Ensino Fundamental do Ciclo I, localizada em uma cidade de pequeno porte no interior paulista. Além de abordar aspectos relacionados com a estrutura

física da instituição escolar, as relações entre os sujeitos e a organização deste espaço, apresento uma breve história do município no qual a escola está situada.

A escola na qual trabalha a participante escolhida situa-se em uma cidade de pequeno porte localizada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola estadual de Ensino Fundamental que atende alunos do segundo ao quinto ano (primeira à quarta série), sendo que o primeiro ano é oferecido em uma escola da rede municipal. Essa situação revela que o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos está em andamento para se adequar às atribuições da Lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2009 (BRASIL, 2006b).

A classe selecionada para realização da pesquisa corresponde à etapa da alfabetização de crianças entre seis e sete anos de idade e é identificada, neste caso específico, como 2º ano do Ensino Fundamental (referente ao Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274, de seis de fevereiro de 2009). Esta classe se refere à antiga 1ª série, anterior à implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos descrito acima. No período de investigação, a classe do 1º ano (antigo pré III) ainda não fazia parte do contexto dessa escola de Ensino Fundamental do Ciclo I e funcionava no prédio da Educação Infantil.

Vale ressaltar que para conhecer e descrever esse contexto foi preciso fazer uma análise do processo escolar como um conjunto de relações e práticas construídas historicamente. Assim, a realidade escolar se configura como resultado de uma construção cotidiana complexa realizada pelos sujeitos concretos que fazem parte do contexto em questão.

Com base nos registros das observações realizadas na escola escolhida como campo da pesquisa, do acesso a documentos e da entrevista e conversas informais realizadas com os sujeitos que convivem no espaço investigado, serão apresentados, neste item, a organização da escola, alguns de seus componentes relacionados com a estrutura administrativa e social.

O município

A pesquisa foi realizada em um município de pequeno porte, localizado no interior do Estado de São Paulo. De acordo com os dados do IBGE¹² (2007), a cidade conta com aproximadamente 11.287 habitantes, ocupa uma área de 397,21 quilômetros quadrados.

No setor educacional público, a cidade possui, na área urbana: duas escolas municipais uma que oferece a educação infantil e outra que se refere ao Ensino Fundamental

¹² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

do Ciclo I, que na época da pesquisa, em 2009, ainda pertencia ao Estado, e uma escola estadual que atende o Ciclo II do ensino fundamental e ensino médio. Na área rural o município conta com a escola vinculada que atende alunos da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental. O município possui, ainda, duas escolas da rede privada que atendem aos três níveis de ensino: infantil, fundamental e médio.

A escola “Criança Feliz”: o espaço físico e organizacional

A escola em que se constituiu o campo de investigação da pesquisa está localizada na região central da cidade. Essa instituição foi fundada em fevereiro de 1958, por solicitação do poder executivo, proveniente do aumento da população. Foi construída em um local com eucaliptos onde funcionava uma feira municipal e eram realizados os eventos sociais e culturais da cidade, sendo posteriormente doada ao Estado, pelo município.

O prédio dessa escola foi construído com edificação ideal para crianças de da primeira fase do Ensino Fundamental, não possuindo escadas, com salas arejadas e instalações sanitárias adequadas para a faixa etária que atenderia. Funcionava com equipamentos apropriados para a época, possuía um parquinho infantil para as horas de recreação e cadeiras preguiçosas para descanso após a merenda.

Atualmente, o prédio no qual funciona a referida escola continua bem conservado, e, apesar de algumas reformas e modificações ao longo dos anos, percebe-se que a sua estrutura física foi sendo mantida.

A escola atende apenas o Ciclo I do Ensino Fundamental no período diurno (manhã e tarde). Essa instituição possui uma escola vinculada na zona rural, localizada a aproximadamente dez quilômetros da cidade, que atende a educação infantil e o Ciclo I do Ensino Fundamental com classes multiseriadas.

O espaço físico da escola investigada é pequeno, porém bem organizado. Na época da pesquisa a escola contava com onze salas de aula e outra sala com computadores para o uso de professores e alunos.

Vale ressaltar que no ano de 2007, houve a necessidade de criar mais uma sala de 4ª série na escola no período da tarde, pois as outras duas estavam com um número excessivo de alunos. Sendo assim, a biblioteca foi desativada neste ano para se tornar a sala dos professores. Neste período, os livros ficaram em um local coberto com vários armários, podendo ser utilizados sempre que preciso. Alguns livros foram enviados para as salas de aula

para o cantinho da leitura. No local onde permanecem os livros ficava uma professora readaptada que cuidava da circulação desses pela escola.

Durante o ano de 2008 foram construídas duas salas no local em que os livros ficavam. Esses dois novos espaços começaram a ser utilizados no ano de 2009, sendo que uma sala se tornou a biblioteca e a outra uma sala de estudos.

A escola possui um laboratório de informática com aproximadamente treze computadores, mesas e cadeiras adequadas e que podem ser usados pelos alunos, quando acompanhados de um professor, tendo somente que agendar um horário. As salas da administração estão logo no corredor de entrada, a primeira onde fica a secretaria e a segunda que é a sala da direção. Logo ao lado temos o banheiro dos professores e funcionários (masculino e feminino), a sala de informática, o consultório do dentista e em seguida a sala da professora coordenadora.

O pátio está localizado bem ao centro da escola e é coberto em grande parte. Ainda nesta área encontra-se um palco para eventos e apresentações realizadas pelos alunos e professores. Ao redor do pátio a escola possui jardins bem cuidados e conta com uma grande e bonita área verde. A conservação geral dessas áreas é satisfatória, visto que a unidade escolar faz um trabalho junto aos alunos de conscientização, preservação e valorização do patrimônio público.

A cozinha fica no centro do pátio, logo ao lado do palco, sendo que neste local há uma mureta logo à frente de uma janela, no qual as crianças recebem a merenda na hora do recreio. O momento do intervalo, tanto do período da manhã como do período da tarde, é dividido em dois momentos, o primeiro para segundos e terceiros anos e o segundo para quartos e quintos anos. Segundo a direção, essa medida facilitou um melhor relacionamento entre os alunos e o trabalho das funcionárias durante o recreio.

A quadra poli esportiva é grande, bem estruturada, mas não é coberta. Tal fato dificulta as aulas dos professores de Educação Física nos dias ensolarados e chuvosos. As atividades relacionadas com essa disciplina são realizadas na quadra, dependendo da condição do tempo, caso contrário, os professores utilizam o pátio, espaços alternativos ao redor da escola, ou até mesmo a sala de aula.

No que se refere aos recursos físicos e pedagógicos, a escola encontra-se equipada para desenvolver as atividades educacionais. A parte administrativa da escola tem equipamento e mobiliário adequado. As reuniões entre os professores, ou seja, a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), acontecem nas salas de aula que possuem maior espaço.

Durante o ano de 2009, a carga horária da HTPC ficou maior para os professores dos segundos e terceiros anos devido à vinculação da escola ao projeto “Ler e Escrever¹³” implantado nas escolas estaduais do estado de São Paulo.

Com relação à caracterização dos da situação econômica e social dos alunos, pode-se dizer que, no geral, a clientela escolar se apresenta um nível médio - baixo. Quase todos os alunos utilizam o transporte público oferecido pela prefeitura, ele percorre tanto os bairros da cidade como também as áreas rurais.

A HTPC acontece uma vez por semana, de segunda – feira, após o término das aulas do período da tarde (17h20). Neste momento, os professores se reúnem para trocar informações a respeito dos alunos, suas atividades e para passar os informes administrativos. Além disso, constitui um tempo para reflexão da prática diária de maneira coletiva.

As Horas de Trabalho Coletivo são organizadas de acordo com as necessidades pedagógicas, permitindo que os professores dialoguem sobre o desempenho dos alunos, possibilitando momentos de estudo e reflexão sobre a prática em sala de aula por meio de atividades diversas: contato e agendamento com palestrantes a fim de propiciar aprimoramento das atividades desenvolvidas durante o ano letivo; análise dos resultados do desempenho dos alunos; informes da Diretoria de Ensino de naturezas diversas, sobre projetos apresentados em capacitações, oficinas, leitura de resoluções, decretos, comunicados, encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais para Projetos de Recuperação ou serviços especializados; acompanhamento quanto a frequência; organização de atividades socializantes relacionadas com datas comemorativas, entre outras ações observadas durante essas reuniões.

Com relação ao aproveitamento da escola “Criança Feliz” nas avaliações externas, vale ressaltar que a referida instituição superou as metas estabelecidas pelo Governo Estadual nos anos de 2008 a 2010, ultrapassando o IDESP¹⁴, um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A Secretaria de Educação de São Paulo lançou o IDESP no ano de 2007, sendo que, com ele, todas as escolas da rede estadual passaram a receber metas anuais com foco no aprendizado dos alunos. As metas estabelecidas para cada escola são individuais e também para cada um dos três ciclos da educação básica mencionados acima. As escolas são avaliadas qualitativamente, considerando o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de

¹³ O Programa Ler e Escrever faz parte das ações destinadas ao cumprimento, até 2010, das dez metas do plano para a Educação lançado pelo governo do Estado de São Paulo em agosto de 2007. A primeira fase do referido programa teve início em 2007, com a implantação das iniciativas nas escolas da Capital paulista.

¹⁴ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar, ou seja, a taxa média de aprovação em cada um dos três ciclos de ensino (de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Assim, o IDESP fornece um diagnóstico da qualidade da escola, apontando aspectos que precisam melhorar e sinaliza sua evolução ano a ano.

Os quadros (2 e 3) a seguir ilustram a projeção do IDESP da escola “Criança Feliz” nos anos de 2007 a 2009.

Quadro 2. Evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar

	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	PARCELA CUMPRIDA DA META
4ª série EF	3,19	3,50	3,34	120,00
8ª série EF				
3ª série EM				

Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo, 2008.

Quadro 3. Evolução e cumprimento das metas por ciclo escolar

	IDESP 2008	IDESP 2009	METAS 2009	PARCELA CUMPRIDA DA META (IC)
4ª série EF	3,50	3,71	3,65	120,00
8ª série EF				
3ª série EM				

Fonte: Secretaria de Educação de São Paulo, 2009.

3.4. Análise de dados

Considerando a análise de dados como um procedimento que envolve, inicialmente, “[...] um processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205), conclui-se, com bases nesses autores, que esse momento tem por objetivo aumentar a compreensão desses materiais e permitir que se apresente aos leitores o que foi encontrado no decorrer da investigação.

De acordo com Minayo (1992), a fase de análise de dados possui algumas finalidades e estas resumem em: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social (MINAYO,1992, p.69).

Assim, entende-se neste trabalho que a análise de dados da pesquisa relaciona-se com o momento de interpretar o que foi sendo coletado durante a investigação a campo, sendo que “a análise e a interpretação estão contidas em um mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, 1994, p. 68).

No entanto, ainda que a análise de dados seja uma fase específica no desenvolvimento da pesquisa que decorre mais especificamente após a recolha dos dados, considera-se que ela pode ser iniciada durante a investigação a campo, já que esse processo contribui para a delimitação progressiva do foco de estudo e, além disso, permite ao pesquisador tornar a coleta dos dados um momento mais produtivo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

No entanto, Bogdan e Biklen (1994, p. 206) recomendam que o pesquisador tenha cautela na tentativa de mergulhar na análise concomitantemente com a coleta de dados, e alertam, ainda, que sem esse procedimento preliminar de análise, “[...] a recolha dos dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser suficientemente completos para realizar posteriormente a análise”

Dessa forma,

[...] uma pesquisa não se restringe a utilização de instrumentos apurados de coleta de informações para dar conta de seus objetivos. Para além dos dados acumulados, o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas. Nessa dinâmica investigativa, podemos nos tornar *agentes de mediação entre a análise e a produção de informações*, entendidas como elos fundamentais. (NETO, 1994, p. 62).

Vale ressaltar que neste trabalho, as reflexões a respeito do processo de coleta de dados, realizadas a partir das observações feitas no momento da investigação, foram fundamentais para reorientar as demais observações e para oferecer subsídios para a preparação da entrevista com a professora alfabetizadora.

Anterior ao processo definitivo de olhar para os dados coletados, convém dizer que a orientação durante a coleta dos mesmos foi desenvolvida por um roteiro previamente definido e apresentado anteriormente na metodologia do estudo, sendo que, a partir dele e das informações contempladas, foram sendo definidas categorias para análise.

Além disso, antes da ida ao campo de investigação, também havia sido estruturado um roteiro prévio para entrevista com a professora, a partir dos objetivos definidos para este estudo. No entanto, durante as observações e a partir do que foi sendo coletado, esse roteiro de entrevista previamente definido foi sendo reestruturado, buscando acrescentar questionamentos que foram se apresentando pertinentes ao cenário investigado e se tornaram fundamentais para serem discutidos com a professora. O roteiro de entrevista definitivo encontra-se no Apêndice I.

Depois de finalizada a coleta de dados a partir das observações realizadas em sala de aula e da entrevista feita com a professora, tem início a leitura desse material. Procedendo a várias leituras e releituras dos dados, buscou-se, em um primeiro momento, olhar para o resultado da entrevista, para, em seguida, dedicar-se ao que a observação trouxe para a construção do trabalho. Essas leituras resultaram em um conjunto de informações a partir das quais foram construídas categorias para a fase de análise. Esse procedimento retrata que

[...] a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45).

Na medida em que concretizou a leitura do material, observou-se a incidência maior ou menor de determinadas palavras ou acontecimentos. Assim, com base nas orientações de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), buscou-se desenvolver categorias para a análise dos dados, de acordo com as evidências reveladas e os objetivos propostos para este estudo. Sendo assim, definiram-se categorias como um meio de classificar os dados descritivos. Vale ressaltar que a palavra categoria, de um modo geral,

[...] se refere a um conceito que abrange conhecimentos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si [...], neste sentido, trabalhar com ela significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (GOMES, 1994, p.70).

As categorias podem ser definidas antes da investigação a campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados (GOMES, 1994). Neste estudo, a categorização se deu mais enfaticamente na fase de organização e análise dos dados, no entanto, consideraram-se nesse processo os temas estabelecidos nos roteiros definidos tanto para a observação como para a realização da entrevista. Esses temas estabelecidos *a priori* possibilitaram a articulação com as categorias definidas após a coleta de dados, instaurando reflexões acerca do processo de análise do material. Neste processo de análise considerou-se também “[...] tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente do material”, pois é

necessário que tal procedimento “[...] não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’ ” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Assim, com base nas considerações anteriores, a organização dos dados da entrevista e da observação foi realizada a partir da estruturação de quadros de análise seguindo o esquema relatado a seguir. Antes disso, convém esclarecer que foram utilizados os recursos do Word, editor de texto, para selecionar os dados e classificá-los com cores diferentes de acordo com os temas. Em seguida, fez-se uso da ferramenta de recorte e colagem para reunir os dados fragmentados em um único arquivo, permitindo o agrupamento das informações pertinentes à entrevista e à observação, relacionando-os.

Com relação à entrevista, foi feito, após a sua transcrição integral, um levantamento sobre possíveis temas a serem discutidos a partir do depoimento da professora, considerando os assuntos abordados no roteiro da entrevista. Em um primeiro momento, foram estruturados quadros para análise com as questões da entrevista, o depoimento integral da professora e possíveis temas gerais.

Após esse primeiro momento, realizou-se recortes na fala da professora, sendo definidas categorias mais específicas que englobavam temas diversos, relacionado com as questões teóricas pertinentes. Dessa forma, o segundo quadro estruturado para a análise continha um tema que definia a categoria e era formado por três colunas: de um lado o depoimento da professora, de outro, os temas pertencentes à categoria, sendo que ao lado foi feito um levantamento sobre o que diz a literatura acerca do assunto abordado. Após esse procedimento, foi feita uma análise mais minuciosa do discurso da professora, destacando subitens a partir dos quais se criaram novas categorias mais específicas, pois em uma fala foi possível identificar diferentes enfoques, sendo necessário configurá-los de maneira que pudesse enfatizar questões a serem exploradas pelo estudo.

Os dados coletados durante a investigação seguiram esses mesmos procedimentos em um primeiro momento, sendo que, posteriormente, organizou-se um único quadro, relacionando os materiais da entrevista e da observação. Esse quadro ofereceu uma ampla visão do material resultante da investigação, suscitando reflexões e caminhos para a análise mais profunda e fundamentada dos dados, considerando as especificidades encontradas, porém, mantendo um panorama de totalidade do trabalho. Todavia, vale frisar que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48).

Após cada etapa da análise e organização dos dados a partir dos quadros construídos no processo de análise dos dados e das relações com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa, foi possível construir categorias de análise com base, principalmente, nas contribuições dos estudos de Monteiro (2006) e Zibetti (2005) que foram explicitadas no capítulo 2. A partir dessas referências, definiram-se duas dimensões que contemplam os resultados do presente trabalho:

1. **História de vida e de formação**: a partir da entrevista com base no uso de histórias de vida, foram definidos dois itens que tratam da trajetória de formação e do desenvolvimento profissional da professora.

- *História da professora Roberta: a trajetória de formação e a construção de sua experiência como professora alfabetizadora*
- *Concepções da professora sobre alfabetização.*

2. **Práticas de alfabetização**: o segundo momento explora as questões investigadas a partir da observação realizada em sala de aula:

- *Procedimentos metodológicos do processo de alfabetização:*
 - ❖ Planejamento do trabalho pedagógico
 - ❖ Organização da sala de aula: o ambiente alfabetizador
 - ❖ Criação de rotinas e rituais
 - ❖ Avaliação do processo
 - ❖ Recursos didáticos como instrumentos de mediação
- *Desenvolvimento do trabalho em sala de aula: as relações interpessoais e o trabalho com a diversidade:*
 - ❖ Os alunos da professora Roberta
 - ❖ Relacionamento da professora com a classe
 - ❖ Diversidade no processo de ensino e aprendizagem
- *O processo de ensino da leitura e da escrita:*
 - ❖ Leitura
 - ❖ Escrita

Posterior a esta fase de apreciação do material investigado, busca-se apresentar os resultados do trabalho no capítulo 4, após essa minuciosa organização, instaurando reflexões e questionamentos, reconhecendo que o produto final de uma análise de pesquisa possui caráter provisório e aproximativo, já que a ciência avança de forma acelerada e é passível de questionamentos (MINAYO, 1992).

CAPÍTULO 4. O sucesso na prática docente de alfabetização: desenvolvimento profissional e construção de práticas bem-sucedidas.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996).

Tendo o professor como um profissional que constrói seu próprio conhecimento, este trabalho se dedica a compreender a construção da prática de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida, reconhecendo aspectos de sua história de formação e atuação docente como uma rica fonte de conhecimentos e saberes que podem ser analisados e disseminados para contribuir com o desenvolvimento profissional de outros professores.

Dessa forma, tal estudo buscou conhecer o bom professor na área da alfabetização para suscitar discussões, reflexões e apontamentos subjacentes a uma prática de sucesso e não levantar questões para definição de um modelo de professor bem-sucedido. Assim, neste momento do trabalho, apresentam-se os resultados, reconhecendo as inúmeras dimensões envolvidas na construção da prática da professora alfabetizadora considerada bem-sucedida, presentes tanto no seu fazer diário em sala de aula, como também nos seus relatos acerca de seu trabalho e de sua trajetória profissional. Esses aspectos podem ser considerados, assim como Mello (1998) propõe em sua pesquisa, as fontes fundamentais de formação cotidiana e que podem ser vistos como importantes para a construção da prática pedagógica.

Sabe-se que os professores possuem saberes e conhecimentos de fontes diversas e se relacionam de diferentes formas com cada um (TARDIF, 2008), por isso a necessidade de estudá-los para compreendê-los melhor e oferecer subsídios para compreensão da complexidade do trabalho docente frente aos constantes desafios do contexto de atuação.

Num primeiro momento apresenta-se a história de formação e atuação profissional da professora participante da pesquisa, buscando caracterizar a trajetória de formação e do desenvolvimento profissional da professora investigada.

Após a apresentação desse percurso de formação, suas experiências profissionais e concepções que envolvem a alfabetização, apresentam-se de que forma esses aspectos repercutem na prática pedagógica da professora Roberta a partir do que foi coletado durante as entrevistas e ao longo da investigação realizada a campo.

Convém reconhecer nesta fase de análise do trabalho, a contribuição dos estudos de Zibetti (2005) e Monteiro (2006), pois ofereceram subsídios importantes para a organização dos resultados. Assim, relacionando com as dimensões dos saberes docentes enfatizadas por Zibetti (2005) ressalta-se neste trabalho as dimensões relacionadas à história de vida e à prática pedagógica envolvendo as principais situações, procedimentos, saberes, práticas e atitudes que podem caracterizar o sucesso da professora Roberta na alfabetização de alunos da primeira fase do Ensino Fundamental.

4.1. História de vida e de formação

A partir desse material foi possível desvelar os caminhos traçados pela professora em seu desenvolvimento profissional desde a sua formação inicial até os processos formativos realizados ao longo de uma carreira de quase trinta anos de magistério, buscando compreender o seu processo de constituição enquanto docente, suas dificuldades e a experiência profissional. Além disso, os depoimentos da professora revelam: os desafios enfrentados como docente iniciante, as dificuldades encontradas ao longo de sua atuação, as interferências das mudanças na sociedade e das políticas públicas educacionais nas práticas educativas. Neste sentido, esses resultados à semelhança da dimensão *histórico/dialógica* proposta por Zibetti (2005) apontam para a dimensão da construção dos saberes docentes na trajetória de vida e de formação da professora participante e suas experiências profissionais.

As observações, conversas informais, entrevistas e o convívio com a professora Roberta evidenciaram a concretização de uma trajetória profissional de sucesso, construída por uma docente dedicada, atenciosa com seus alunos e com os seus pares e que, mesmo ao final de uma longa e exaustiva carreira, demonstra considerável entusiasmo e otimismo com relação à docência. Percebe-se, assim, que essa vivência possibilitou que muitos professores construíssem o seu trabalho considerando suas experiências, passando a considerá-las como referência.

4.1.2. História da professora Roberta: a trajetória de formação e a construção de sua experiência como professora alfabetizadora

Roberta reside com sua família na cidade em que trabalha e seu percurso profissional como docente da rede pública de ensino conta com aproximadamente três décadas de trabalho.

Sua formação profissional teve início com o curso conhecido como Escola Normal que oferecia o magistério, no ano de 1972. Esse curso tinha a duração de quatro anos, sendo por dois anos o colegial, atual Ensino Médio, e dois anos profissionalizante com as disciplinas referentes ao magistério. Roberta conseguiu realizar esse curso com muito esforço, pois declara as suas dificuldades para estudar na infância.

Eu fiz até a quarta série e não tinha mais condição de estudar, e depois quando meu pai comprou uma condução, acho que eu já tinha uns dezoito anos quando fui fazer a quinta série, aí fiz os quatro anos que era o Ginásial, depois dois anos de colegial e dois de Escola Normal. (Entrevista inicial).

Para Roberta, a escolha do magistério possui íntima relação com as suas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, ela gostava muito de todas, mas principalmente da que lecionou na primeira série.

Eu escolhi essa profissão também porque sempre gostei de criança, de jovens e tenho boas recordações das minhas professoras, principalmente da professora da primeira série, foi a que mais marcou. (Entrevista inicial).

Sobre o início de sua atuação como professora, Roberta relata as dificuldades da época, meados da década de 1970, para conseguir lecionar, sendo que começou como professora eventual, já quase ao final do ano, quando teve a oportunidade de substituir uma professora que estava com problemas de saúde. Assim, sua trajetória profissional tem início no ano de 1976 (logo que se formou), mas precisamente no dia 1 de setembro desse ano, quando ingressou e foi até o final do ano em uma escola rural. Depois, no ano seguinte, ficou sem dar aula porque, segundo Roberta, era muito difícil conseguir uma vaga estável naquela época.

Nesse tempo começou a trabalhar com classes multiseriadas de primeira a quarta série na zona rural, sendo que enfrentou essa realidade por dois anos consecutivos. Segundo Roberta, era mais comum a classe englobar alunos de primeira a terceira série, mas em algumas situações também trabalhava com a quarta série.

Após um período de dez anos como professora eventual, foi efetivada em um concurso para professores no Estado de São Paulo no ano de 1986. Mesmo assim, as dificuldades permaneceram, pois a sua sede de trabalho não era no município em que residia, mas cerca de 300 quilômetros de sua residência, em uma escola localizada na zona rural.

Mas eu não fiquei por lá, fui apenas tomar posse, foi o ano que entrou a Resolução¹⁵ que permitia a remoção, então eu vim para minha cidade, daí eu tinha que ir para lá todo mês, não tinha internet ainda, então todos os meus papéis eu tinha que levar pessoalmente. Eu

¹⁵ A referida Resolução trata-se da Lei Complementar Nº 444, de 27 de dezembro de 1985, capítulo V (das substituições) em especial o artigo 22 que dispõe o seguinte: observados os requisitos legais, haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério.

dava uma falta abonada e ia todo mês e tinha que ir de carro pra dar tempo de voltar no outro dia para dar aula. Foi um pouco difícil. (Entrevista inicial).

Além das dificuldades relacionadas com a localidade das escolas e a instabilidade no início da carreira, a professora aponta também os desafios vivenciados como docente iniciante: falta de prática, trabalho com classes multiseriadas e se locomover da cidade até a zona rural, pois não era possível naquela época conseguir aula na cidade pela baixa pontuação na escala de classificação para a atribuição de aulas entre os professores.

Eu não tinha pontos suficientes, tinha escola que eu ia de ônibus e o aluno ia esperar a cavalo, andava três quilômetros a cavalo pra dar aula na fazenda, as estradas não eram boas, não tinha asfalto, tinha pontes, atravessar no meio de gado, aparecia cobra dentro da escola, vaca que corria atrás de você com o carro, então essa parte foi bastante difícil. (Entrevista inicial).

Como foi apresentado, Roberta começou a atuar como professora eventual em uma escola rural com classes multiseriadas, no entanto, relata que mesmo após ser efetivada, ainda continuou trabalhando na zona rural, em uma “escola agrupada” situada em uma fazenda a alguns quilômetros da cidade onde residia.

Eu trabalhei 10 anos na escola agrupada na Fazenda Estrela, aí cada professor tinha a sua sala, trabalhando com primeira, segunda, terceira ou quarta. A escola agrupada é como uma escola normal: tem o diretor, servente, era tudo lá. Aí era um trabalho bom, mas até então isso foi em 89, quando agrupou. (Entrevista inicial).

Roberta relata que a partir do momento em que começou a trabalhar na escola da fazenda, sempre ficava com primeira ou segunda série “*Nesses dez anos nunca trabalhei com outra*”. As salas eram numerosas, nunca menos que trinta alunos por classe.

Para a professora, o momento decisivo que a fez se dedicar à alfabetização, foi quando teve a sua primeira sala exclusiva de primeira série, pois “*naquele ano eu me realizei porque eu pude trabalhar com alunos da mesma faixa etária e fui aprendendo a fazer com eles.*” Isso ocorreu quando começou a trabalhar na “escola agrupada” da Fazenda Estrela, pois até então na zona rural só havia classe multiseriada. Roberta conta que foi sua decisão a escolha da classe e após esse primeiro ano fez a experiência de acompanhar os alunos na série seguinte, para dar continuidade ao processo de alfabetização. Assim, gostou dessa vivência e depois de concluir a segunda série com a turma voltava para a primeira série novamente.

[...] eu ficava dois anos e eles iam pra terceira, então eu ficava sempre com alfabetização e nunca mais quis trabalhar com terceira e quarta séries, tive bastante afinidade com os pequenos. (Entrevista inicial).

A partir de sua primeira experiência em alfabetizar crianças, Roberta revela que foi construindo a sua prática como professora alfabetizadora, já que esse novo contexto, com alunos da primeira série, fez com que ela pudesse refletir sobre questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Roberta passou a se

aproximar mais dos alunos para conhecê-los, a desenvolver mais paciência, modificava as estratégias quando percebia que não estava dando certo e destaca que foi aprendendo a fazer com a sua classe.

Bom, eu comecei fazendo a apresentação das letras para as crianças, fazer a linha na lousa, usar giz colorido para destacar, escrever mais lento na lousa para criança poder acompanhar, passando no meio das carteiras, olhando um por um. Comecei a me aproximar mais deles, quando começava com a letra cursiva ia mais lento, naquele tempo era a letra bastão e a cursiva juntas e era mais sistematização. Foi a época que eu comecei a ter mais paciência, mais calma sabe? (Entrevista inicial).

Sobre essa primeira experiência como alfabetizadora, a professora conta que tem boas recordações das primeiras crianças que alfabetizou e que a partir do seu trabalho relatado no depoimento acima, logo no início do segundo semestre as crianças já estavam quase todas lendo e escrevendo. Aqueles alunos que tinham dificuldade ela auxiliava de maneira mais atenciosa, colocava o aluno sentado na primeira carteira, e, por isso, Roberta afirma que nesse momento viu o fruto do seu trabalho “*bem claro*”. Ela garante que nessa série não ficou nenhum sem se alfabetizar, alguns ficaram com dificuldades, mas não “*sem conseguir nada*”.

Apesar dos desafios e impasses enfrentados no início da carreira, a professora não considera essas situações negativas, mas como fonte de grandes descobertas, pois segundo ela, passou “*a se dedicar mais, a construir a experiência, a pesquisar mais, ouvir mais a criança*”, e esses momentos fizeram Roberta se “*apaixonar pela primeira série*”. Dentre as maiores dificuldades encontradas durante o ingresso na profissão, ficou evidente no depoimento de Roberta a questão da prática.

Segundo a professora, foi a partir do trabalho em sala de aula que teve a oportunidade de construir a sua prática, já que o curso do magistério não ofereceu subsídios suficientes para refletir sobre o *como fazer* com os alunos em classe.

[...] com o trabalhar que fui adquirindo a prática. A formação do magistério era a parte mais teórica, e a prática você vai adquirindo a partir do que vai trabalhando. Para começar a trabalhar não dá uma base suficiente, teve muitos erros que agora eu me recordo e só com a prática e orientação também que se consegue, naquela época não tinha coordenadora pedagógica, era sua prática e você mesma, aquilo que não dava certo eliminava e ia adquirindo outras práticas, e o que dava certo permanecia. (Entrevista inicial).

Após esse percurso de mais de uma década atuando na zona rural, Roberta teve a oportunidade de se remover para a escola estadual do município onde reside atualmente. Todavia, apesar das dificuldades relatadas em seu depoimento, a professora declara que sempre gostou muito de lecionar na escola da zona rural, mas que ficaria mais fácil a questão do transporte trabalhando na cidade. A professora conta que teve uma experiência com

terceira e quarta série no ano em que se instituiu a Escola-Padrão¹⁶, quando ainda trabalhava na Fazenda Estrela, e precisou se locomover para trabalhar em outra escola da cidade, mas conta que não se adaptou com essa faixa etária.

Na escola em que trabalha atualmente, local onde a pesquisa foi realizada, Roberta tem uma trajetória de onze anos de magistério. Nesse percurso profissional que se iniciou no ano de 1999, ela revela que só trabalhou durante dois anos com a segunda série, sendo o restante do tempo com a primeira.

Ao longo de sua atuação profissional como professora da rede estadual do estado de São Paulo, Roberta teve a oportunidade de fazer vários cursos oferecidos para a formação continuada de professores: cursos de atualização, Teia do Saber, relacionados com alfabetização, por vídeo conferências, entre outros. No entanto, o que mais marcou foi o curso oferecido para garantir a licenciatura em pedagogia, a partir de um programa de formação realizado pela Secretaria Estadual de Educação que ficou conhecido como PEC- Formação Universitária¹⁷. Tal fato se deu devido à exigência de curso superior na carreira do magistério a partir de uma alteração na LDBN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Portanto, por orientação da Secretaria Estadual de Educação Paulista, a professora participou do PEC, a partir de 2001.

Roberta participou desse programa durante os anos de 2001 e 2002. Segundo a professora, lecionavam no curso docentes da Unesp e as aulas eram realizadas no prédio da Diretoria de Ensino na cidade vizinha, todos os dias à noite e aos sábados o dia todo, sem recesso. Durante o programa, a professora relata que participou de aulas presenciais e por vídeo conferências, sendo que também foi orientada a desenvolver uma monografia a partir de um tema escolhido por ela. Com relação à qualidade desse curso, Roberta faz elogios e críticas, uma vez que, segundo ela, até tentaram falar da prática, mas as questões teóricas predominavam, sem nenhuma contextualização.

A prática e a troca de experiências foram com as amigas de outros municípios que também faziam o curso. Eu fazia o PEC a noite e vinham colegas de todos os municípios aqui da região, então cada uma trazia um conhecimento, e uma passava para a outra, reunia em equipe, então era o conhecimento da prática de quem trabalhava em sala de aula e não de

¹⁶ A proposta da Escola-Padrão foi instituída pelo Decreto n° 34.035, de 22/10/1991 e refere-se a uma iniciativa de busca por um novo padrão de qualidade. Sua implantação teve início em 1992, sendo que o projeto foi encerrado em 1995.

¹⁷ Programa de Formação de Professores, destinado aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (PEB D) realizado por volta de 2001 em parceria com três universidades paulistas: USP, UNESP e PUC-SP. Tal programa tinha como objetivos capacitar os docentes em nível superior, enfatizar os conhecimentos relativos às áreas curriculares e também propiciar o aprimoramento e a qualidade da educação no estado de São Paulo. O PEC previa que os docentes fossem diplomados em um ano e meio.

quem fica atrás das mesas e acha tudo bonito, não. Era uma troca de experiências e isso enriqueceu bastante. (Entrevista inicial).

Assim, no processo de aprendizagem da docência, tanto na condição de iniciante como experiente, o que é mais valorizado por Roberta relaciona-se com a troca de experiências entre os pares, um professor ajudando o outro, falando sobre a sua prática, as suas atividades. Além disso, outro aspecto apontado pela professora que favorece a sua atuação é o conhecimento acumulado ao longo dos anos a partir da construção de sua experiência docente, sendo que tudo é válido, é você, de início, *“trabalhar com várias práticas, daí você vai formando a sua, isso que ajuda, porque no início da carreira você não sabe nem analisar uma criança, os pré-requisitos que ela traz, depois com o passar do tempo você vai trabalhando, vai adquirindo prática, daí vai facilitando mais”*.

A professora Roberta considera-se no que se refere ao relacionamento com os pares, com a equipe gestora e todos os funcionários que trabalham na escola. Durante as observações de aula, notava-se que outras professoras sempre solicitavam a sua ajuda nas questões relacionadas com a alfabetização nas séries seguintes e dificuldades de aprendizagem relacionadas com o domínio das habilidades de leitura e escrita. Em ocasiões específicas, a diretora da escola solicitava à professora Roberta que apresentasse o seu trabalho realizado em sala de aula em reuniões de HTPC, a partir de um relato de experiência, socializando a sua prática com as colegas. Roberta se mostrava muito prestativa, mas não gostava da imagem de “saber tudo”, ela deixa clara a sua humildade em querer sempre aprender mais e ser muito solícita no auxílio com as suas companheiras de trabalho. Essas questões representam atitudes de Roberta perante a vida que se manifestam também na sua profissão.

Ao longo de quase três décadas de trabalho, Roberta consegue traçar um panorama sobre as questões positivas e negativas que mais marcaram a sua trajetória como docente, considerando sempre que cada momento ofereceu uma contribuição para o seu crescimento pessoal e profissional.

A professora acredita que o cenário em que atua hoje é muito diferente de quando começou a lecionar, *“aos poucos foi tendo uma mudança, uma revolução”*. Assim, segundo Roberta, essa nova realidade oferece aspectos que dificultam a prática docente, mas ao mesmo tempo apresenta avanços que favorecem a sua atuação: o acesso mais facilitado os diferentes meios de comunicação, a livros e diferentes portadores textuais, maior acesso às informações diversificadas. *“Então essa parte eu acho que melhorou, mas a parte da disciplina, da ética, está mais difícil, sabe?”*

No que se refere ao trabalho com alfabetização, a professora relata também que ocorreram muitas mudanças e que alfabetizar hoje é diferente de quando iniciou a sua carreira docente. Quando Roberta começou a trabalhar a alfabetização era sinônimo de sistematização, ou seja, *“você passava a silabação para a criança e ela copiava numa folha, várias vezes. Então era cansativo, comparando com os dias de hoje, antes era mais como um castigo para a criança, ela não construía, era o professor que sabia tudo, não tinha liberdade, participação das crianças”*.

Sobre a concepção a respeito dos alunos, a professora também relata as modificações no comportamento e no perfil dos estudantes ao longo dos anos de sua atuação, pois os alunos estão diferentes.

O aluno antigamente, quando eu iniciei, era aquela criança calada, tímida, vergonhosa e também você não precisava chamar a atenção, você tinha que forçar a criança a falar naquela época, às vezes a criança tinha necessidade e não se expressava. Agora hoje a criança é bem dinâmica, é falante, comunicativa, então nessa parte a gente, inclusive, tem até que ensinar a criança a falar, a altura que vai falar, porque a criança é bem solta, bem comunicativa, [...] ela ajuda a construir o conhecimento dela agora. E antigamente não, ela só recebia, tinha vergonha de falar o que ela sabia. Agora não, agora a criança completa, ela reescreve, ela cria os seus textos. (Entrevista final).

Para Roberta, a criança se mostrava passiva devido ao modo de ensino mais rígido e sistematizado. O aluno apenas copiava sem fazer nenhuma interferência. Hoje a professora aponta que essas mudanças repercutiram de forma positiva no processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. Conforme explica Roberta, a criança tem maior participação no processo de alfabetização, dá opinião, comenta a leitura que o professor faz, as aulas ficaram mais motivadoras, já que a criança tem liberdade de expor as suas ideias. Além disso, ela acredita que a concepção do ensino também se modificou, *“já que a criança aprende para a vida mesmo, não é só pra dentro da sala de aula não”*. Segundo Roberta, hoje em dia as crianças têm mais facilidade de aprendizagem, já que quando iniciou a sua carreira as crianças se alfabetizavam entre sete e oito anos e agora com seis anos isso já é possível.

O aspecto negativo dessas modificações no perfil e comportamento dos alunos é que a questão da disciplina em sala de aula ficou um pouco mais difícil, ainda que a professora pesquisada não tenha tido esse tipo de problema durante a sua atuação, ela acredita que nos âmbito das relações interpessoais é necessária constante reflexão sobre como lidar com os alunos em um contexto de mudanças.

Para a professora, o que pode ser considerado o aspecto mais positivo de sua atuação, é ver o resultado do seu trabalho,

[...] é você pegar uma classe no início do ano com alunos que às vezes não sabem nem pegar no lápis e depois quando chega ao final do ano eles estão lendo, estão escrevendo, produzindo seus textos, isso eu acho muito gratificante, então é o processo. (Entrevista final).

Com relação aos aspectos negativos da profissão docente, ela afirma que a ausência de apoio, tanto da família como também do próprio sistema educacional e da escola, dificultam o trabalho realizado em sala de aula. Roberta percebe a ausência da família no processo de educação escolar das crianças e alerta sobre o descaso de alguns pais, fazendo com que a escola se sobrecarregue de responsabilidades para com os alunos.

Já sobre a escola, ela relata a ausência da consciência coletiva que, muitas vezes, prejudica o trabalho dos professores e da instituição educativa, como um todo. Na maior parte das situações do cotidiano escolar, o professor fica sobrecarregado com assuntos relacionados ao planejamento das aulas, documentos a preencher, indisciplina dos alunos, atendimento aos pais, entre outras. Roberta declara que sempre conseguiu “*dar conta do recado*”, mas que a colaboração é bem-vinda, e, diante dessas situações, o professor precisa desenvolver considerável autonomia na resolução dos conflitos cotidianos para poder vencer os impasses constantes.

Além disso, a professora aponta o sistema educacional como um dos agentes que dificultam não só a sua atuação, mas a dos professores, de modo geral. Ela enfatiza que as mudanças que acontecem na educação são, muitas vezes, direcionadas para a escola sem que se tenha conhecimento suficiente dos seus reais objetivos para executá-las no contexto escolar.

Na maioria das vezes essas mudanças são jogadas, não preparam o professor, não passam orientação e não falam que tem que fazer. O professor que tem como se especializar com outros, a procurar recursos, vai conseguindo, e quem não tem condição vai encontrar mais dificuldade, porque quem já tem uma prática, uma experiência vai moldando. (Entrevista inicial).

Tal fato relatado acima pode ser exemplificado a partir do depoimento de Roberta sobre a introdução do pensamento construtivista nas práticas de alfabetização durante os seus primeiros anos de atuação. Esses novos estudos tinham como base a Psicogênese da Língua Escrita, uma concepção do processo de aprendizagem da língua escrita apresentada por Emília Ferreiro e colaboradores, fundamentada na teoria piagetiana.

Quando chegou o construtivismo, foi mais ou menos no início da década de 90, finalzinho de 80, e foi “jogado”, pois diziam: vocês têm que alfabetizar, agora não tem mais sequência, agora vai ensinar a criança de acordo com o que ela quer. E eu comecei também, como nós fomos obrigadas, então a palavra que interessava aos alunos você ia ensinando sobre aquela palavra, e depois vai indo e quando você percebe a criança está sabendo tudo, mas foi bem o contrário, deu pra se perder e ter que voltar no estilo antigo (tradicional) e depois estudar sobre o construtivismo, ter cursos. Então, assim começou e deu para ir introduzindo. É bom utilizar as práticas de sala de aula relacionadas com o construtivismo,

mas depois de conhecê-lo. E qualquer método, qualquer mudança, aplicar sem saber não dá certo, precisar ter o conhecimento, o respaldo da teoria de ensino. (Entrevista inicial).

Dessa forma, a professora revela as dificuldades da profissão docente em lidar com as mudanças impostas pelas políticas públicas de educação que, muitas vezes, não preparam o professor para colocar em prática as novas propostas. No entanto, Roberta ressalta que esses estudos relacionados com o construtivismo trouxeram algumas contribuições para o seu desenvolvimento profissional e, aos poucos, alguns aspectos foram sendo incorporados à sua prática. Portanto, o contato da professora com esses novos conhecimentos relacionados com a Psicogênese da Língua Escrita possibilitaram uma revisão das metodologias que até então ela não fazia uso em sua sala de aula.

A partir das novas aprendizagens ocorridas durante o desenvolvimento profissional, Roberta foi tentando realizar alterações em sua prática de acordo com as propostas e orientações exigidas em seu contexto de trabalho. Ela ressalta que, apesar de não ter cursado o Programa Letra e Vida¹⁸, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, compartilhou as contribuições oriundas desse projeto com as colegas de trabalho que faziam o curso e socializam os conhecimentos em conversas informais e durante reuniões de HTPC. De acordo com a professora em estudo, essas novas propostas permitiram uma melhor compreensão do trabalho com a alfabetização, pois ela passou a entender o que realiza com seus alunos e a refletir mais sobre esse processo, ainda que faça permanecer em sua prática ações construídas com a sua experiência docente.

Assim, com relação a esses estudos que passaram a orientar a sua atuação, Roberta afirma que *“são bons, mas não é possível deixar a prática antiga, vou associando, eles vão somando aos meus conhecimentos antigos e eu vou construindo a minha prática, acrescentando os novos”*. Esses conhecimentos antigos apontados pela professora estão relacionados com os mais tradicionais e que envolvem a silabação (método sintético de alfabetização).

Eu não dispense o antigo não, ajuda na alfabetização da criança, pois não fica um conhecimento “solto”. Você trabalhando a silabação, o mais tradicional, juntando ao novo, o construtivismo. Eu ainda trabalho sim com a sistematização, mas uma sistematização moderada, que vai auxiliar também, reforça, mas não cansa a criança. Antes o aluno aprendia de tanto fazer, fazendo ele aprendia, mas repetia muito, só memorizava, então aos poucos foram mudando as práticas. (Entrevista final).

¹⁸ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos ou também a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita. Tal programa foi apresentado em 2001, pela Secretaria de Estado da Educação - São Paulo, coordenado pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Roberta ressalta, inclusive, que a principal contribuição da abordagem construtivista está relacionada com o fato de conhecer cada aluno em específico, sendo que *“se trata de um conhecimento novo, de quatro a cinco anos atrás, você conhece em profundidade o conhecimento de cada criança, um é diferente do outro. Antes eu tinha uma visão do todo e agora sei de cada criança”*.

Sobre os estudos relacionados com o letramento, a professora aponta que a partir das discussões atuais acerca dessa temática, fica difícil falar de alfabetização e letramento separados, *“eles são amarrados um ao outro, o letramento veio para ajudar mais a criança, aprofundar os conteúdos, despertar maior interesse na criança [...] não é só o saber escolar, mas a vida social dela também”*.

Assim, sobre os avanços das pesquisas no campo teórico e prático que envolve a alfabetização e a prática docente, Roberta destaca as contribuições e impasses ao longo de sua atuação, e ainda que essas mudanças tenham interferido no seu trabalho como alfabetizador, acredita que tais estudos *“foram se modificando, foram oferecendo cursos pra gente e foi melhorando”*.

As palavras da professora em estudo confirmam que as iniciativas de formação para o docente em exercício fazem com que os professores se desloquem um pouco do cotidiano do seu trabalho para visualizar e compreender as razões e bases teóricas que fundamentam a sua prática.

Neste contexto, o processo de aprendizagem da docência na trajetória profissional da professora pesquisada foi-se se consolidando a partir de diversas fontes, desde a formação básica, até os conhecimentos adquiridos de forma assistemática por meio da troca de experiências entre os pares, pelo tempo de permanência com os alunos e também a partir da vivência de cada dia em sua sala de aula. Para Roberta, ainda que a prática tenha representado uma poderosa fonte de aprendizagem, algumas de suas dificuldades foram atendidas por meio das oportunidades de atualização oferecidas durante o exercício docente e também pela sua própria busca por novos conhecimentos em fontes diversas. Tal fato evidencia a preocupação da professora em compreender o seu fazer em sala de aula para poder aprimorar o seu trabalho.

Foi na minha prática, os anos de vivência, cada ano que você trabalha você vai aprofundando seu conhecimento, sabe analisar melhor a criança, e é você que tem que fazer isso, [...] é um olhar só do professor alfabetizador, eu acho que a prática de você ficar aquelas quatro, cinco horas ali junto, a confiança que você passa para o seu aluno, a confiança que ele adquire em você, então ele expõe a sua vida, as vezes você sabe que ele tem um problema, mas você não sabe o que é, na medida que ele tem confiança em você ele vai contando e você ajuda, vai mudando essa criança. (Entrevista final).

Dessa forma, no decorrer de seu desenvolvimento profissional, a professora afirma que o respaldo oferecido pelas propostas de formação continuada pode ter representado um aspecto positivo para que ela pudesse refletir sobre o seu contexto de trabalho e sobre a aprendizagem de seus alunos, tentando acompanhar essas mudanças, mas permanecendo a essência do que construiu como sua prática docente.

Na atividade de aprender e ensinar os seus alunos, Roberta nos apresenta um percurso de apropriação de novas concepções e conhecimentos que contribuíram para a construção de saberes sobre o seu trabalho com alfabetização.

Ao final de sua carreira como professora, Roberta afirma sentir-se realizada com a sua profissão, pois o trabalho é bastante gratificante, todavia, destaca algumas dificuldades relacionadas com a profissão docente como a questão salarial e também a imagem social desse profissional, que passou a ser desvalorizado e não é mais respeitado como observava no início de sua atuação. Essas questões foram apontadas pela literatura discutida no primeiro capítulo deste estudo, evidenciando que o exercício docente encontra-se diante de uma complexa situação que se relaciona com inúmeros fatores: representação social do magistério; dificuldades no contexto de trabalho; precarização do trabalho docente, etc.

Neste sentido, ao apresentar a história de vida e formação da docente investigada, foi possível contextualizar sua trajetória frente às questões históricas, sociais e educacionais que se fizeram presentes na sua história de vida e profissional e contribuíram com a construção da sua identidade enquanto professora. Apesar dos desafios e dificuldades, Roberta sempre buscou extrair o aspecto positivo de determinada situação.

O percurso de formação e constituição de Roberta como professora alfabetizadora revela que a aprendizagem docente é um processo complexo que nunca se finda, ainda que o professor, a partir de alguns anos de experiência consiga consolidar o seu trabalho e a sua prática de forma mais autônoma, precisa estar em um constante processo de aprender e se desenvolver enquanto profissional. Tal fato se deve às inúmeras transformações inerentes às práticas educativas e aos contextos de atuação docente.

Os relatos que ilustram a história de vida e de formação da professora revelam que os conhecimentos e saberes docentes construídos ao longo dessa trajetória constituem fonte indispensável para compreensão dos processos constitutivos da docência e superação dos dilemas advindos da prática, assim como aponta literatura discutida no segundo item do Capítulo 1.

Assim, a divulgação dessas experiências proporciona avanços no âmbito da formação de professores pela riqueza dos dados apresentada a partir do detalhamento da vida e do trabalho do professor (GOODSON, 1992).

4.1.3. Concepções da professora sobre alfabetização

Ainda considerando a construção dos saberes na história de vida e após conhecer a trajetória de formação de Roberta como professora alfabetizadora, apresenta-se neste item os significados que a professora atribui à alfabetização e de que forma essas representações repercutem na sua prática docente. No item anterior, Roberta destacou os aspectos que se fizeram presentes na construção de sua prática alfabetizadora e as contribuições dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) nesse processo. Busca-se nesta etapa conhecer as definições acerca da alfabetização e compreender aspectos que estão intimamente relacionados a esse processo: a concepção de aluno, de ensino, de aprendizagem e do professor alfabetizador que se fazem presente na prática pedagógica investigada.

Quando questionada sobre o significado da alfabetização, Roberta expõe suas ideias e expectativas acerca desse conceito, demonstrando que, para ela, a alfabetização pode ser muito abrangente e não está relacionada apenas com a aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Alfabetização é tudo, é maneira de falar, de se expressar, a linguagem, a leitura de imagem, é a parte verbal do aluno, a parte escrita que ele conhece, então alfabetização é tudo. A maneira de falar, de se comportar, de prestar atenção [...] não é só ler e escrever, é um todo. É todo processo que você vai conhecendo da criança, vai moldando, ampliando o conhecimento, a criança traz algum conhecimento. Tudo isso é alfabetização. Primeiro você precisa conhecer os seus alunos pra depois você partir dali, conhecer as hipóteses de escrita e leitura dos alunos, você vai aprofundando as atividades, fazendo as intervenções. Se o professor não conhecer essas hipóteses fica difícil, para o professor e para criança. (Entrevista final).

A partir dessa concepção, professora demonstra reconhecer as inúmeras facetas desse processo complexo (SOARES, 2004), fato que contribui para organização de situações didáticas de acordo com as especificidades dos alunos.

Para Roberta, a criança vai aprendendo a ler e a escrever num processo que não é estático, pois é um ir e vir constante, sempre retomando a que já foi estudado e vai enriquecendo e então *“quando você chega à metade da segunda vez que você está apresentando o alfabeto eles estão praticamente todos lendo e escrevendo, formando frases, pequenos textos”*. Vale ressaltar que, ainda que a professora tenha incorporado em sua prática

alguns fundamentos do pensamento construtivista, seus depoimentos e suas aulas revelaram que faz uso de aspectos tradicionais em sua prática. Assim, a fala de Roberta destacada acima exemplifica a influência do ensino tradicional e dos métodos de alfabetização de caráter sintético na sua atuação, pois esse modelo foi referência na sua trajetória de formação e em seu contexto de trabalho como docente iniciante.

Após apresentar a sua concepção acerca do conceito de alfabetização, Roberta ressalta a sua importância para a vida do aluno, sendo indispensável a realização de um bom trabalho nesta etapa da escolarização, pois, segundo a professora, *“a alfabetização é importante, porque é para o resto da vida”*.

A alfabetização é a base do conhecimento da criança, ela vai levar para o resto da vida, então tem que ser bem trabalhada, o professor tem que entender onde essa criança está encontrando dificuldade, trabalhar com atividades para ajudar, seja de língua portuguesa ou de matemática, levar atividades adequadas ao que a classe está precisando, ou uma parte dos alunos, porque a classe não é homogênea. Alfabetização é a base, pra nós ela foi também a base da nossa vida. (Entrevista final).

Portanto, sendo a alfabetização um processo que envolve a aprendizagem de inúmeras habilidades no desenvolvimento da criança e que vai refletir na trajetória escolar e pessoal da mesma, Roberta reconhece esta etapa da escolarização como de extrema importância e destaca que precisa ser realizada a partir de um trabalho comprometido com a aprendizagem do aluno. No entanto, ao ressaltar esses aspectos do processo de alfabetização, a professora não tem o propósito de tirar o mérito dos anos que prosseguem a trajetória escolar, mas apenas esclarecer que se trata de um período que possui especificidades, pois é o ponto de partida para o ingresso da criança no universo da leitura e da escrita (considerando que esse contato pode ter sido disponibilizado nas experiências desenvolvidas na Educação Infantil, em alguns casos). Ainda que a criança tenha contato com essas habilidades muito antes de aprender a ler e a escrever de forma convencional, o momento em que essa aprendizagem ocorre de forma mais sistematizada merece atenção e dedicação, já que os seus resultados repercutirão de maneira positiva ou negativa na vida dos alunos.

Dessa forma, com relação às finalidades da alfabetização, Roberta esclarece que esse processo contribui para a vida toda, na vivência da criança, no mundo em que ela vive, pois ainda que a criança encontre dificuldades ao longo de sua vida, vai conseguir superar muitas delas se estiver *“bem alfabetizada”*, caso contrário, *“vai levar consequências para o resto da vida”*.

[...] mesmo que essa criança não tenha oportunidade de futuramente fazer um curso universitário, ela estando bem alfabetizada, fazendo o ensino fundamental ela vai conseguir sobreviver, se desenvolver e um dia ela pode continuar os estudos. Agora, se ela não fez uma boa alfabetização fica difícil conseguir, vai encontrar sempre uma barreira, uma dificuldade. (Entrevista final).

Ao destacar a importância da alfabetização, Roberta apresenta algumas características inerentes a esse processo e como ele pode ser desenvolvido em sala de aula. Quando relata esses aspectos, a professora se detém quase sempre à criança, ao conhecimento que ela traz consigo e ao papel que ela desempenha nesse percurso de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Roberta reconhece que a criança tem um papel central no processo de alfabetização e que o seu desenvolvimento é um dos fatores que orienta o planejamento e a execução do trabalho pedagógico. Conforme esclarece a professora, a criança sempre traz consigo conhecimentos de sua trajetória escolar adquiridos na Educação Infantil ou até mesmo por meio de sua vivência, *“pois quando a criança entra na pré-escola, já leva conhecimento e assim que ela chega na escola de ensino fundamental já tem uma bagagem”*. Assim, cabe ao professor *“conhecer o seu aluno”*, além disso, *“a partir do momento que a criança confia em você ela aprende mais”*. Vale frisar que esses relatos da professora e a observação das suas aulas também confirmam a influência da abordagem construtivista, tendo o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem que traz conhecimentos de suas experiências.

A criança chega, a maior parte, nós não recebemos crianças que já sabem ler, alguns conhecem a base alfabética, mas a maior parte não, elas estão vindo cada vez mais cedo, antes elas chegavam com sete anos, agora entram no ensino fundamental com seis anos. Eles chegam bem imaturos, as regras de comportamento, a fala dos alunos, isso tudo fica para o professor da primeira série, usar o caderno, o lápis de maneira correta, você fica ali meses pra criança poder entender. Então você começa apresentando a base alfabética, dando atividade de cada letra, eu trabalho com a sequência do alfabeto, do A até o Z, fazendo uma apresentação, reconhecendo, circulando palavras, fazendo o traçado das letras também.

De acordo com as atividades que ela vai realizando, trabalhando com as letras, com o alfabeto móvel, ela vai adquirindo a sua leitura e a sua escrita, ela vai ficando cada vez mais letrada e a sua escrita vai tendo um maior entendimento, pois a criança vai conhecendo as letras, as sílabas, as palavras, as frases.

Como eu disse, faço a apresentação das letras, um trabalho de reconhecimento, quando chego à última letra eu volto o alfabeto de novo, mas aí introduzo textinhos, parênteses, quadrinhas, aprofundando mais, ainda enfatizando cada letra.

A apresentação é feita com a letra bastão. Trabalho a grafia, também as palavras que começam com as letras, ver o que está faltando, eles vão completando, vão falando, musiquinha dessas letras, pequenos textinhos, fazendo entendimento, circulando, completando, lendo, memorizando também, cantando. (Entrevista final).

Vale ressaltar que, ainda que a professora tenha incorporado em sua prática alguns fundamentos do pensamento construtivista, seus depoimentos e suas aulas revelaram que faz uso de aspectos tradicionais em sua prática. Assim, a fala de Roberta destacada acima exemplifica a influência do ensino tradicional na sua atuação, pois esse modelo foi referência na sua trajetória de formação e em seu contexto de trabalho como docente iniciante

Portanto, essas considerações comprovam, assim como as experiências das professoras investigadas por Monteiro (2006), que ao longo de seu percurso profissional Roberta não utilizou uma única metodologia para alfabetizar os seus alunos, pois tanto os métodos, as concepções sobre a aprendizagem, as dificuldades e o interesse dos alunos apresentavam sempre um aspecto inovador.

Ainda considerando as concepções de Roberta acerca da alfabetização, vale ressaltar os conhecimentos que ela considera importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os relatos da professora sobre essa questão revelam que sua preocupação central está na criança, no que ela sabe e como vai construindo os conhecimentos no ao longo do processo de aprender a ler e a escrever. O conhecimento que o aluno traz é o ponto de partida para as suas ações.

O professor tem que saber fazer uma leitura da criança, certo? Os pré-requisitos que ela está trazendo, as dificuldades que ela tem, e partir do conhecimento da criança, então você vai enriquecendo conhecimento, não vai apagar o que ela tem, vai aumentando, vai criando, vai moldando. Você recebe aluno de todo tipo, tem aluno que nem sabe pegar no lápis, a usar o caderno, as regras de convivência, a falar, não que a criança não saiba falar, mas a altura, o tom de voz, saber perguntar, pedir. Através do diálogo, buscar saber as letras que ele conhece, no próprio desenho, conhecer o repertório, através das palavras que ele usa, a oralidade, observar a leitura de imagens que ele faz na sala de aula, um pouco por ai você vai conseguindo conhecer o seu aluno e partir do seu conhecimento. (Entrevista final).

Com base nessas considerações, Roberta acredita que o professor alfabetizador tem características peculiares, que se diferem dos outros docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, a professora afirma que para atuar na etapa inicial da alfabetização, o docente precisa ter um perfil que envolve o gosto pela profissão, satisfação com o trabalho realizado e a afetividade como aspectos fundamentais. No entanto, vale ressaltar a questão da afetividade acompanha-se de diferentes aspectos que envolvem a interação, visto que a professora nunca perde a finalidade principal de seu trabalho: a criança aprender. Sendo assim, parece que ela promove com seu trabalho uma relação pessoal, comprometida, aprendente também, disposta a novas descobertas, processo longo em que inclusive checa seus pontos de vista no decorrer do ano letivo.

Tem que ter um perfil, tem que ter o dom para aquilo, gostar de trabalhar com crianças novas, de seis, sete anos e saber fazer uma leitura profunda daquela criança, o que ela sabe, conhecer a família dessa criança, a condição de vida, não precisa ir à casa da criança, mas através do diálogo, da conversa com ela. Você vai conversando e quando chega ao meio do ano você está descobrindo coisas ainda e a partir do momento que a criança confia em você ela aprende mais. Você tem que ter bastante afetividade. (Entrevista final).

Olha, fazer uma leitura de cada aluno, do seu perfil, perceber a sua postura na sala de aula, porque você é um exemplo e o reflexo na criança na sala de aula, se você é agitada a sua criança vai ser agitada, se você conseguir ter calma ela também vai ter.

A lousa, o professor tem que saber usar a lousa, fazer pauta na lousa, linhas, usar giz colorido, usar primeiro a letra bastão, ir fazendo e a criança junto com você. Dividir a lousa em duas ou três partes, se necessário. Nada de escrever tudo amontoado, as letras e as

palavras, tem que fazer uma letra grande aos poucos e vai também passeando pela sala de carteira em carteira olhando, vai dar orientação no caderno, o professor tem que ter paciência e uma visão muito profunda da criança, se não ele não consegue alfabetizar, tem que conhecer o seu aluno. (Entrevista final).

Além de dominar as questões técnicas relacionadas com o processo de alfabetização enfatizadas pela docente no depoimento acima, Roberta defende que o docente alfabetizador precisa ter olhar diferente com relação aos seus alunos: um olhar profundo capaz de ler a criança.

Ele tem um olhar profundo, ele sabe ler a criança, você passa um, dois dias com a criança e você consegue entender o perfil dela [...]. É um processo, você tem que ter muito amor, gostar do que faz, porque quem não gosta não consegue alfabetizar, não é? Porque eu acho que o trabalho mais gratificante é a alfabetização. (Entrevista final).

Portanto, na concepção de Roberta, o trabalho com a alfabetização requer muita paciência, pois além de conhecer cada aluno em sua individualidade e com a sua maneira de ser, *“você precisa ter muito amor, gostar, porque se não tiver amor, paciência e carinho com a criança, você não consegue ensinar, não consegue mesmo”*.

Assim, para a professora pesquisada neste estudo, uma prática bem-sucedida de alfabetização requer

[...] paciência e muito amor à profissão, aí você ganha a recompensa, a afetividade é a parte mais importante que você tem que ter com a criança. É também levar o seu trabalho organizado para a sala de aula, o que você vai trabalhar com a criança, bem preparado. E por último conhecer o aluno, a origem dele, o que ele sabe, os pré-requisitos que ele traz pra sala de aula. (Entrevista final).

Todas as questões aqui apresentadas acerca das concepções sobre alfabetização ilustram o pensamento de Duran (1994) e Soares (2003, 2004) acerca da especificidade desse processo e dos métodos utilizados para esse fim, já que a professora Roberta reconhece que a aprendizagem da leitura e da escrita necessita de ações deliberadas do professor e também uma qualificação de quem ensina. Além disso, exige o domínio de habilidades técnicas, pedagógicas, procedimentais, além do reconhecimento das experiências dos alunos em relação à cultura escrita.

Com relação à qualificação do professor alfabetizador, Roberta descreve o perfil desse profissional destacando aspectos relacionados com as concepções teóricas que orientaram suas escolhas, sua didática, as percepções acerca da alfabetização, da docência e do aluno e a maneira com que se relaciona com os integrantes do contexto escolar e com a comunidade como essenciais para caracterização do bom professor alfabetizador. Esse delineamento pode ser contemplado pelas questões teóricas discutidas no Capítulo 2 que tratam de reflexões sobre alfabetização e formação docente, em específico do professor alfabetizador, na medida em que se propõe uma revisão das propostas a serem desenvolvidas no processo de formação e atuação dos professores.

Neste sentido, reconhecendo que os desafios e as especificidades do trabalho realizado pelo docente alfabetizador revelam diversidade e complexidade, ressalta-se a necessidade de orientar o processo de formação (inicial e continuada) para a construção de saberes e ações que atendam às necessidades resultantes deste fazer pedagógico (BRITO, 2006). Essas propostas formativas precisam priorizar o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita e conhecimentos relativos à alfabetização que emergem no contexto escolar (MORTATTI, 2008; BRITO, 2006). Essas questões relacionadas à atuação em sala de aula e ao contexto de trabalho serão apresentadas a seguir a partir das *Práticas de alfabetização*.

4.2. Práticas de alfabetização

4.2.1. Procedimentos metodológicos do processo de alfabetização:

Esse item tem por objetivo explicitar os procedimentos utilizados pela professora tanto no decorrer das aulas como durante seu planejamento didático, identificando as estratégias que contribuem na condução do processo de alfabetização a partir da organização do material pedagógico e do espaço físico da sala de aula, da criação de rotinas e rituais, da avaliação constante de sua classe e do uso de recursos didáticos condizentes com seu trabalho.

1. Planejamento do trabalho pedagógico

Durante a entrevista foi explicitado por Roberta que o professor alfabetizador necessita possuir determinadas características para realizar um bom trabalho. Dentre elas, a docente enfatizou que organização no preparo e planejamento das aulas é de fundamental importância, pois tal procedimento reflete no desenrolar do trabalho em sala de aula e pode determinar o bom andamento na execução das atividades propostas. No entanto, Fusari (1998) enfatiza que isso ocorre quando o docente se conscientiza do real papel que a ação de planejar tem na sua rotina diária e faz do seu planejamento uma atitude crítica diante de seu trabalho a partir de um processo de reflexão. Nesta perspectiva, o planejamento do trabalho pedagógico pode contribuir com a superação dos impasses oriundos do contexto escolar (FUSARI, 1998).

Roberta demonstrou estar ciente da importância de planejar e organizar o seu trabalho e relata que para efetivação desse momento de preparação e planejamento, cabe ao

professor conhecer os seus alunos e as condições do contexto de trabalho em que está inserido. Além do planejamento do ensino vale frisar a importância do preparo das aulas.

Sobre essa temática, Roberta esclarece suas ações:

Eu organizo as aulas na minha casa, recorto, levo preparadinho, separo da semana toda. Faço isso no final de semana, preparo um tanto para cada dia, às vezes não dá tempo de terminar as atividades preparadas, então no outro dia eu retorno, continuo, sempre uma sequência. Eu tenho bastante material, bastante livros, então dá pra preparar no final de semana, eu vou tirar Xerox, recorto. A escola tem material, mas a gente não tem muito acesso. Esse ano que tem Xerox para os professores na escola, antes era só o mimeógrafo, álcool, stencil. Principalmente na primeira série, tem que levar a aula esquematizada, senão você não consegue trabalhar, não dá pra ficar recortando atividades na sala de aula, tem que levar prontinho já. (Entrevista final).

Quando questionada sobre o tempo disponível para preparar as suas aulas, Roberta afirma que *quem faz o tempo é o professor*. Ainda que a professora tenha um tempo bastante curto, afirma: *mais eu dou um jeitinho, o tempo é uma questão de preferência sabe? Tem que dar um jeitinho, não é possível entrar em uma sala de aula sem preparar, até dá pra dar aula, mas não é igual quando você tem tudo organizado*.

Para Fusari (1998, p.47),

o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. Cada aula é um encontro curricular, no qual, nó a nó, vai-se tecendo a rede do currículo escolar proposto para determinada faixa etária, modalidade ou grau de ensino.

Além do tempo disponível para a preparação das aulas, a professora alerta que o docente precisa ter um modo de registrar o seu planejamento, pois ainda que ele seja flexível e possa ser alterado a partir dos acontecimentos semanais, não há como se organizar sem um registro. Neste caso, Roberta utiliza um caderno, fazendo como se fosse um diário com as aulas na sequência planejada para serem executadas, considerando também o tempo, o rendimento dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado.

Dentre os recursos utilizados na preparação das aulas, Roberta esclareceu em depoimento anterior, que dispõe de bastante material. Segundo a professora, é importante que o ao iniciar a carreira, o docente vá organizando o seu *acervo*, isto é, um conjunto de materiais para serem utilizados no preparo de aula e também para estudo do professor. Roberta costuma guardar alguns cadernos utilizados pelos alunos ao final do ano letivo, não para realizar o trabalho pedagógico da mesma forma no ano seguinte, mas como um importante recurso para análise do rendimento da classe e para que possa desenvolver outras ideias a partir do trabalho pedagógico desenvolvido.

O trabalho de Roberta evidenciou que a docente faz uso de materiais didáticos para realizar o seu planejamento, mas não permite que os conteúdos dispostos nesses recursos substituam o direcionamento de suas aulas.

Em conversa com a professora durante uma sessão de observação, ela mostrou a mim alguns cadernos de alunos dos anos anteriores, disse que estava planejando algumas atividades relacionadas com a “Turma da Mônica” e foi relatando como trabalhou e como pretendia fazer neste ano. Para tanto, além dos cadernos dos alunos, a professora utilizou como recurso para o planejamento dessas aulas em específico, um material relacionado com a Turma da Mônica organizado durante a graduação (PEC) que continha toda a trajetória de criação dos personagens, biografia do autor, textos e atividades diversas sobre o tema. A partir desse material a professora desenvolvia um trabalho lúdico com as crianças durante aproximadamente duas semanas, relacionando com o conteúdo que estava sendo estudado pela classe. As crianças demonstraram grande interesse e se envolveram de forma significativa durante as atividades propostas. Dessa forma, Roberta demonstra apropriar-se dos materiais pedagógicos e não ser apenas consumidora, pois busca adaptá-los e integrá-los ao seu modo de trabalhar promovendo resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto destacado por Roberta e que contribui com o planejamento e organização do trabalho pedagógico são as conversas com os outros docentes tanto nos momentos de HTPC como em momentos informais na sala dos professores. Roberta elogia a HTPC realizada na escola em que trabalha a partir da proposta do Programa Ler e Escrever, pois nesse encontro reúnem-se apenas os professores dos segundos e terceiros anos, com especificidades semelhantes, as discussões eram muito produtivas, a partir de relato de atividades realizadas, troca de experiências e construção de atividades em conjunto.

Esses depoimentos de Roberta enfatizam que o processo de planejamento do ensino se reveste de uma postura individual quando o professor pensa no contexto de sua sala de aula, mas também faz parte de uma esfera coletiva na medida em que o corpo docente precisa se envolver entre seus pares para o direcionamento do trabalho pedagógico da escola. Portanto, tais considerações caminham para o que Fusari (1998) sugere sobre o trabalho de planejamento: é preciso que o grupo de educadores da escola sinta e assuma a necessidade de transformar a realidade da escola-sociedade e conceba o planejamento como um dos meios a serem utilizados para efetivar esta transformação.

2. Organização da sala de aula: o ambiente alfabetizador

Os depoimentos de Roberta evidenciam que a organização do ambiente educativo pode ser considerada de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, tanto no aspecto físico (organização da mesa e das carteiras) como na disposição de materiais (textos, listas de palavras, imagens, livros, etc.).

A partir da observação do espaço físico da sala de aula que se constituiu no contexto de investigação desta pesquisa, pôde-se notar a preocupação da professora em oferecer aos alunos o contato com diversos materiais que favorecem o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

A sala de aula possui um alfabeto ilustrado colado logo acima da lousa, com letra bastão, a imagem e a escrita das palavras. Nas paredes da classe temos: os numerais do zero ao dez (com o numeral, a quantidade e a escrita), os combinados da classe feitos no início do ano, lista dos nomes dos alunos na ordem alfabética, cartaz com os sólidos geométricos e listas com palavras e imagens das letras estudadas. Essa sala de aula ainda conta com três armários, um ventilador e janelas. Os alunos sentam em duplas. Cada aluno possui um cartão com o alfabeto e o crachá com o nome completo, escrito com letra bastão e também com a cursiva. (Diário de campo – 03/09/2009).

Assim, Roberta enfatiza a necessidade de construir um *ambiente alfabetizador* para a criança com materiais e recursos que favorecem a aquisição de conhecimentos. Além de proporcionar um espaço que disponibilize materiais diversos, é preciso também criar situações em que os alunos possam participar e que envolvam os usos reais das habilidades de leitura e escrita.

De acordo com o que você vai trabalhando e caminhando com a criança é bom colocar a sequência numérica, o alfabeto, que é importantíssimo no início e no ano todo, na primeira e na segunda série, colado na parede, porque a criança vai escrever e o alfabeto, é o ilustrado que eu estou falando, ela faz a relação e usa como referência. A leitura de imagens também ajuda muito a criança. Também deve ter na parede a lista de nomes das crianças, elas tomam conhecimento do seu nome e também dos amiguinhos, essa lista por ordem alfabética, certinha. Uso cartazes, conforme você vai apresentando as letras para as crianças, você vai colocando o cartaz daquela letra com uma lista de palavras, palavras e imagens, pode colocar textos curtos também, que eles vão aprendendo, memorizados. O ambiente fica mais alfabetizador, mais acolhedor pra a criança. (Entrevista final).

Portanto, com base nos depoimentos de Roberta e nas observações de suas aulas, pode-se concluir que para proporcionar aos alunos um espaço que favoreça a alfabetização não basta apenas dispor na sala de aula textos, cartazes, livros, alfabetos, entre outros recursos. Isso é importante, porém não suficiente. Roberta enfatiza a necessidade de mobilizar ocasiões direcionadas para o uso desses materiais e que façam sentido para a criança. Essa característica demonstra que a apropriação desses materiais pela docente inclui saber o conteúdo e transformá-lo, tendo claro os objetivos e as especificidades dos seus alunos.

Outro aspecto, também muito importante, refere-se à disposição das carteiras e dos objetos presentes na sala de aula, já que *“tem que organizar a sala, organizar as carteiras, organizar a sua mesa, não é em qualquer lugar que você vai por, você tem que ajudar a criança e não atrapalhar”*. Na sala de aula de Roberta a maior parte dos alunos senta em dupla, *“se bem que tem uma turminha que eu agrupo em trio (devido ao pequeno espaço físico da sala de aula), mas a maioria é em dupla e de acordo com a hipótese de escrita de cada criança, às vezes da mesma hipótese e às vezes um que está em uma mais avançada pra auxiliar o outro”*.

Nesta classe, os próprios alunos são orientados a auxiliar uns aos outros. Eles sentam em dupla justamente por isso, a professora organiza os alunos em pares de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos, para que isso também possa contribuir com avanços na aprendizagem.

Durante o ano letivo de 2009, a sala de aula na qual a pesquisa foi realizada passou por modificações em seu espaço físico, foi feita uma nova lousa em outra parede e a disposição das carteiras ficou bem melhor, pois a professora tem maior visibilidade dos alunos e consegue circular melhor pela classe. A professora disse que até parece outra sala de aula e que o desenvolvimento de seu trabalho melhorou muito. Sendo assim, a estrutura física apresenta-se como fator que pode interferir positiva ou negativamente no processo de aprendizagem.

3. Criação de rotinas e rituais

Esse item sintetiza as atividades diárias realizadas pela professora a partir da construção de uma *rotina* de trabalho. Observou-se, assim como Monteiro (2006) aponta em seu estudo, a criação de rotinas e rituais durante o desenvolvimento das aulas, mas com práticas e aspectos diferenciados, dependendo do conteúdo a ser explorado pela professora. Segundo a autora, essa característica sinaliza a formação de uma postura ética no trabalho pedagógico.

As orientações do “Programa Ler e Escrever” também apontam para a necessidade de construir uma rotina de trabalho com os alunos, com vistas a atender as diversas ações oriundas do processo de alfabetização.

A aula tem início de acordo com as atividades planejadas para o respectivo dia. No entanto, ainda que cada aula seja diferente, a professora estabelece uma forma de trabalhar o dia-a-dia de sua classe, criando estratégias que contribuam para que os alunos se situem em uma rotina e possam aprender com esse processo. Assim, algumas atividades são propostas

diariamente: a correção da tarefa, uso do “caderno volante”, escrita do cabeçalho, a leitura do dia feita pelo professor, registro do alfabeto no caderno. Sobre a organização das atividades trabalhadas em classe, Roberta costuma, na maioria das vezes, seguir a rotina descrita acima. Após esses momentos iniciais a professora trabalha as atividades de Língua Portuguesa e depois as de Matemática.

Assim, foi possível perceber que a professora estabelece uma rotina de atividades com os alunos e, ao mesmo tempo, também atende às solicitações que são colocadas pela direção da escola com relação ao trabalho pedagógico.

A primeira atividade do dia é a correção da tarefa. Logo que os alunos entram na sala, se acomodam e pegam o material solicitado: caderno de tarefa ou outro material enviado para a casa (livro didático). As atividades propostas para a tarefa são variadas, em algumas situações no livro de Língua Portuguesa ou Matemática e também materiais para leitura. Roberta diz que a correção da tarefa é realizada logo no início da aula *“porque ao final da aula fica mais tumultuado, às vezes não dá tempo, a criança fica mais agitada”*.

Em alguns casos, os alunos que faltam levam para a casa as atividades realizadas em classe para fazerem de tarefa, pois tem alunos se ausentam muitos dias por motivos de saúde.

A professora faz a correção das atividades, olha caderno por caderno, comenta o erro do aluno e já passa a tarefa do dia seguinte: *“Eu corrijo individual, na mesa de cada aluno, caderno por caderno, mostro pra eles o erro, acrescento algo ali no caderninho deles, todo dia no início da aula”*.

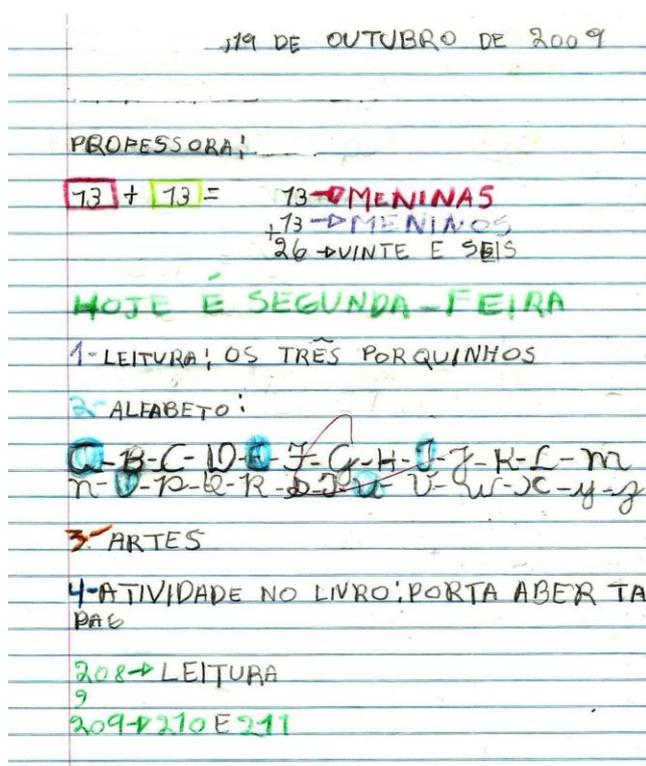
Os alunos levam tarefa para casa todos dos os dias, às vezes as sextas-feiras a professora não envia. No que se refere ao objetivo dessa atividade, Roberta enfatiza que *“a tarefa reforça a aprendizagem do aluno, vai ampliar a aprendizagem, aquilo que o aluno trabalhou na sala de aula, se você passa a tarefa todo dia vai ampliar o conhecimento dele, a tarefa é para ajudar a criança e não é como um castigo”*.

Após esse momento, antes de começarem as atividades do dia, a professora fala o nome do aluno que irá escrever no “caderno volante”. Esta ideia proposta pela direção da escola é a de que cada sala tenha um caderno que irá passar por todos os alunos para registrar as atividades desenvolvidas durante a aula. Cada dia é feito por um aluno. Ao final da semana esse caderno é entregue à professora coordenadora para que ela possa ter conhecimento do trabalho desenvolvido por cada professor, se todas as classes estão caminhando juntas e, se necessário, oferece sugestões à professora.

Para começar a aula os alunos registram no caderno o cabeçalho (data, nome do aluno e da professora, dia da semana, quantidade de alunos), a professora faz a leitura do dia, realizam uma atividade relacionada com o alfabeto e na sequência seguem as atividades planejadas.

Os alunos abrem os cadernos e começam a fazer o cabeçalho, a professora vai fazendo na lousa, juntamente com os alunos, cada letra e vai perguntado: “Que dia é hoje?”, “E o dia da semana?”, “Qual letra vem agora?”. Os alunos vão falando e participando. Eles também representam a quantidade de alunos do dia no cabeçalho, desenham uma menina e colocam a quantidade e o mesmo fazem com os meninos, em seguida, fazem uma adição para descobrir o total de alunos da classe naquele dia. Nesta atividade os alunos também escrevem o nome do número. Todo dia eles escrevem logo após a data o nome completo no caderno. A aula tem início com a leitura de um livro, a professora faz uma leitura diária para os alunos logo no começo da aula, todos os dias. Fala sobre a importância dessa atividade, pois, segundo a professora, aumenta o repertório dos alunos e faz com que eles também sejam incentivados a ler. Ela chama essa leitura de “leitura compartilhada”, pois é um momento em que o professor faz a leitura, mas os alunos participam, ela vai lendo e perguntando aos alunos sobre o que virá a acontecer, cria um clima de suspense e os alunos demonstram gostar muito. Logo após a leitura, a primeira atividade é o registro do alfabeto no caderno. (Diário de campo – 03/09/2009).

Figura 1. Excerto do caderno volante exemplificando a sequência de atividades no início da aula.

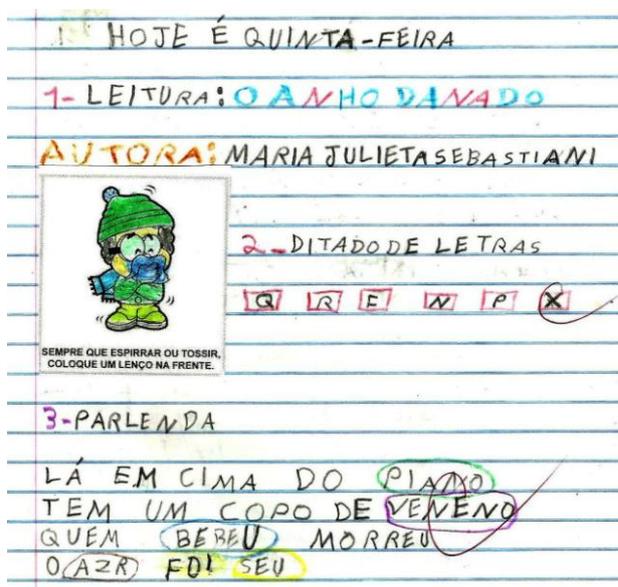


Em seguida, assim como foi colocado anteriormente, passa para a leitura do dia feita pelo professor, os alunos vão acompanhando, a professora mostra as ilustrações do livro, caso tenha, e ela não se incomoda com a interrupção enquanto realiza a leitura para questioná-

la. Em alguns casos, ao longo da história, a professora para e pergunta se eles sabem o que irá acontecer, alguns levantam a mão e ficam empolgados em dizer, depois a professora continua a história. Dependendo do texto escolhido para ser lido à classe a professora não termina a leitura em um único dia, ela divide uma parte por aula e cria um clima de suspense e, para prosseguir a história incentiva os alunos a se recordarem do início da mesma e pede para que antecipem sobre o que acham que irá acontecer.

Após a leitura, os alunos registram o alfabeto no caderno, cada dia de uma maneira: maiúsculo, minúsculo, letra cursiva ou bastão. Em algumas ocasiões a professora realiza um ditado de letras. Os alunos fazem os quadrinhos no caderno e a professora dita a letra, depois pede para algum aluno falar algo que comece com a letra. Uma aluna disse assim que a atividade foi proposta: “*Ai, que delícia!*”. Durante o ditado de letras a professora não fala a letra de imediato, porém oferece dicas para que os alunos descubram qual é: “É a segunda letra do alfabeto”, “A penúltima letra do alfabeto”, “É a letra do nome da professora”.

Figura 2. Excerto do caderno volante exemplificando a atividade “Ditado de letras”.



É interessante observar que a professora enfatiza uma letra ou sílaba por dia, dependendo do conteúdo que está trabalhando em classe, ela procura destacá-las enquanto escreve na lousa utilizando uma cor diferente e enfatizando o som e a grafia da mesma. Além disso, Roberta sempre chama a atenção para o uso de letra maiúscula no início da frase e pontuação.

Sobre a organização das atividades trabalhadas em classe, Roberta costuma, na maioria das vezes, seguir a rotina descrita acima. Após esses momentos iniciais a professora trabalha as atividades de Língua Portuguesa e depois as de Matemática.

Para Roberta é preciso ter muita paciência, *“pois não pode correr com o conteúdo, se acelerar chega uma hora que você não vai conseguir entender o processo de alfabetização”*.

4. Os recursos didáticos como instrumentos de mediação

Esse item sintetiza alguns procedimentos e recursos didáticos utilizados pela professora alfabetizadora para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado em sala, assim como o envolvimento dos alunos ao longo das atividades.

Durante as aulas observadas, foi possível notar uma diversidade de materiais com os quais Roberta faz uso para realizar o seu trabalho de alfabetização com os alunos. Esses recursos podem servir, assim como foi apontado anteriormente, tanto para apoiar o planejamento pedagógico como também ser instrumentos de mediação entre os professores, os alunos e o conhecimento.

Um dos principais instrumentos utilizados pela docente é a lousa. Neste local a professora busca representar o uso do caderno pelos alunos de forma significativa. Monteiro (2002) enfatiza que o uso da lousa nesta etapa da escolarização é muito importante, pois é o único referencial que as crianças possuem. De acordo com a autora, os livros e outros materiais impressos não apresentam os passos para se obter um caderno compreensível, por esse motivo, cabe a professora organizar a lousa de forma a oferecer às crianças noções sobre essas normas convencionais de leitura e de escrita, mesmo que o referencial registrado no quadro não tenha relação direta com o caderno.

No caso da professora investigada, foi possível notar que Roberta faz uso da lousa com bastante propriedade: tem uma escrita organizada, faz a letra com traçado correto e caprichado, usa giz colorido para enfatizar algum conteúdo e divisão da lousa em partes iguais para distribuir a escrita. A lousa da professora Roberta já está traçada com linhas fixas feitas com caneta permanente, com a intenção de facilitar o seu trabalho e a compreensão dos alunos.

Assim como no trabalho desenvolvido por Monteiro (2002, p. 96), foi possível observar que *“a preocupação marcante da professora em tornar a lousa atraente e organizada facilitava o entendimento e a visualização, incentivando os alunos a reproduzirem em seus cadernos o capricho e a organização existentes”*.

A partir da análise do caderno dos alunos da professora Roberta, observou-se a apropriação de tal configuração, na medida em que a maioria das crianças produzia a escrita com capricho, colorindo o caderno e fazendo uso das características enfatizadas pela docente.

Além de fazer uso da lousa de forma eficiente, a professora Roberta busca utilizar materiais didáticos diversos ao longo das aulas. Uma das propostas do “*Programa de Alfabetização Ler e Escrever*”, implantado nas escolas estaduais paulistas a partir de 2009, é o incentivo à leitura, tanto por parte do professor como também dos alunos. Sendo assim, a escola vinculada ao referido programa recebe muitos materiais: livros de literatura infantil, gibis, revista *Recreio*¹⁹, revista com atividades (*Picolé*²⁰), entre outros. Esses recursos foram muito utilizados por Roberta que buscava sempre disponibilizar o contato e o uso desses materiais pelos alunos.

O recurso que predominou na prática de Roberta foram os livros de literatura infantil, de diversos gêneros e autores variados. Esses materiais são utilizados para a leitura inicial feita pelo professor, para manuseio dos alunos e de acordo com os conteúdos propostos por Roberta. A sala de aula conta com uma caixa denominada “Cantinho da leitura”, em que os alunos, nos momentos disponibilizados pela professora, podem manusear livremente.

Roberta também fazia uso dos gibis, principalmente da “Turma da Mônica”. Eles também eram disponibilizados aos alunos e foram utilizados em diversos momentos das aulas observadas.

Com relação aos livros didáticos foi possível observar que o seu uso ocorria em raros momentos e quando utilizados, eram destinados para a tarefa ser realizada em casa, pelos alunos. Sendo assim, ainda que seja um recurso oferecido pela escola por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o seu uso não é recorrente e vale refletir sobre algumas questões: quais as possibilidades do uso do livro didático no contexto da alfabetização, os procedimentos de escolha desses materiais, a participação dos professores no

¹⁹ A revista *Recreio* é um periódico semanal da editora Abril, fundada por Victor Civita (1907-1990). Tem como público alvo as crianças e pré-adolescentes e busca divertir e educar a partir de curiosidades, quadrinhos, testes, piadas, jogos, etc. Teve suas primeiras edições publicadas em maio de 1969 que foram contínuas até o ano de 1981. Retornou às bancas em 2000, com outra filosofia, novos autores e experiências.

²⁰ A revista *Picolé* faz parte das publicações das Revistas Coquetel. A referida revista é voltada para crianças a partir dos seis anos de idade e traz vários passatempos ao público infantil: Palavras Cruzadas ilustradas, Jogo dos Erros, Caça-Palavras, Labirintos, Adivinhas e atividades variadas que estimulam a percepção, a criatividade, a ampliação do vocabulário e a cultura em geral.

processo de avaliação dos livros, a qualidade dos mesmos e se eles estão adequados ao contexto de trabalho do professor.

Durante as aulas observadas foi possível notar que a professora utiliza o caderno como principal ferramenta para registro das atividades. Segundo Roberta, é preciso incentivar o uso do caderno pelos alunos, pois, caso contrário, ficam mal acostumados somente com atividades impressas e coladas, eles têm que escrever, registrar e saber usá-lo de forma autônoma.

A professora também faz uso de carimbos tanto para atividades de Língua Portuguesa como de Matemática e acredita que eles podem auxiliar no desenvolvimento das atividades, dependendo que está sendo proposto e, além disso, é uma forma rápida para colocar no caderno do aluno o que se deseja.

5. Avaliação do processo

Neste item busca-se apresentar os instrumentos avaliativos, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização utilizados pela professora Roberta e que garantem a ela o conhecimento dos avanços e dificuldades dos alunos em se apropriar do sistema de leitura e escrita.

Portanto, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem pode orientar o trabalho do professor na medida em que indica o desenvolvimento dos alunos, seus avanços e dificuldades, revelando os caminhos que o docente precisa percorrer para garantir que a aprendizagem se efetive.

Ao longo do processo de alfabetização, que se estende principalmente entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental, a avaliação assume uma dimensão formadora fundamental, pois

[...] representa importante fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas, uma vez que os registros feitos ao longo do processo ajudam a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos, com ênfase em progressões e nas demandas de intervenção. (BATISTA, et al., 2008, p. 7).

Dessa forma, um aspecto importante na organização do trabalho pedagógico refere-se ao modo com que a professora organiza os registros e sondagens dos alunos (produções realizadas) e a forma como lida com esses materiais. A sondagem é um procedimento que serve para o professor conhecer as hipóteses de leitura e escrita dos seus alunos e a partir delas orientar o seu trabalho. Roberta faz uso de um portfólio como recurso para organizar as produções dos alunos, fazer os seus registros e analisar o avanço de cada um

e de sua classe como um todo, todavia, esclarece que a avaliação acontece em seu fazer diário, no acompanhamento constante do processo de aprendizagem dos alunos.

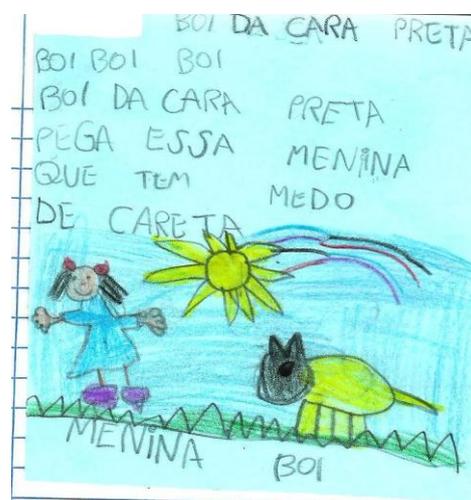
[...] quando recebemos as crianças, fazemos uma sondagem, ditamos uma lista de palavras do mesmo campo semântico, e cada aluno escreve de acordo com o seu conhecimento, aí colo tudo no portfólio. Faço isso em um caderno, e cada aluno tem a sua parte. Então todo bimestre é feita uma sondagem e eu vou comparando com as primeiras o avanço de cada aluno. Além da lista de palavras nós fazemos reescrita, produção de texto, mas nesse portfólio não dá pra colar tudo, são as mais significativas. Mas toda semana eu dou produção de texto e eu vou comparando. Porque através desses materiais eu vou fazendo a comparação, vendo progresso da criança, como ela vai evoluindo, então eu vou olhando, acho aquele que não evoluiu, e eu vou aprofundando mais as aulas de acordo com esses resultados. (Entrevista final).

Essa estratégia denominada *sondagem* precisa ser realizada de forma individual, pois o aluno deve escrever cada palavra ditada, ler da forma como consegue e a professora logo em seguida, registra o seu desenvolvimento. Segundo Roberta, fica difícil realizar esse procedimento durante a aula, pois não tem como dar atenção a um único aluno, eles sempre estão solicitando a sua ajuda.

Essas questões sugerem que Roberta faz uso da função diagnóstica da avaliação, pois deixa claro em seus depoimentos que objetiva conhecer tanto o perfil de cada criança como o da sua sala como um todo, identificando seus desempenhos, progressos e dificuldades ao longo da aprendizagem.

A sondagem individual tenho que fazer durante as aulas de Educação Física e de Artes, fico sozinha com a criança, fico perto, falando e a criança vai escrevendo. A criança escreve, lê o que ela escreveu. Mas eu faço em outros momentos da aula também, é que essa é para ser colocada no portfólio. Essas outras sondagens eu faço com reescrita de musiquinha, de parlendas, de quadrinhas, produção de texto, textos de memória, escrita de lista, produção de texto com figuras. (Entrevista final).

Figuras 3 e 4. Excertos do portfólio da professora: reprodução do trecho de uma poesia e de uma parlenda realizados pelos alunos.



Em uma sessão de observação, durante a aula de Educação Física (30/09/2009), fiquei com a professora na sala de aula enquanto os alunos saíram para o pátio.

Neste momento conversamos sobre os alunos, ela mostra alguns diagnósticos realizados com eles e comenta os avanços de muitos, no entanto, fala sobre as faltas excessivas de alguns alunos que atrapalham no rendimento, principalmente nessa etapa da alfabetização.

Figuras 5. Excerto do portfólio da professora: reprodução de uma parlenda.



Figuras 6 e 7. Excertos do portfólio da professora: sondagem com lista de palavras do mesmo campo semântico, reprodução de uma parlenda e reescrita de uma história trabalhada em classe.

A

CACHORRO QUENTE
REFRIGERANTE
COCHINHA
QUIBE
BOLO
BIS
EU GOSTO DE COCHINHA.

15/09

LÁ EM CIMA DO PIANO
TEM UM COPO DE DEENE
VENENO.

25/09

QUEM BEBEU MORREU.
O AZAR FOI SEU.

1/10

REESCRITA: O MACACO É A
MOLA.
O MACACO VE A MALA.
ELE CUTUCA A MALA
DA MALA PULA A MOLA
A MOLA VIRA BOLA,
BONECA, CANECA, FITA,
E PETECA.
A MOLA SERA PIRADA

25/09

LÁ ENSIMA DO PIANO
TIHA UM COPO DE VENENO
QUEM BEBEU MORREU O
AZAR FOI SEU.

Segundo a professora, a sondagem pode ser vista como uma avaliação, “mas é através do dia-a-dia que vemos a progressão da escrita da criança, o comportamento, a participação na aula, tudo isso engloba a avaliação da criança, a avaliação é global”. Porém, Roberta esclarece que esse material não é o único instrumento que utiliza para avaliar os seus alunos. Ainda que avaliação dos alunos seja feita *durante toda a aula*, a professora

prepara atividades avaliativas para cada bimestre para serem realizadas individualmente tanto de Língua Portuguesa como Matemática. No entanto, a Roberta enfatiza que sempre os auxilia: “*eu faço junto com eles*”.

Essas questões destacadas pela docente vão de encontro com o que Batista et al. (2008) sugerem sobre o acompanhamento constante do processo de aprendizagem. Tais autores enfatizam que esse procedimento amplia a possibilidade de perceber avanços e rupturas, além de criar oportunidades de alterar o que foi planejado, propor outras formas de organização dos alunos ou estratégias de ensino. Sendo assim, Roberta demonstra estar consciente do seu papel ao avaliar os seus alunos.

Através das atividades que a criança vai fazendo, de acordo com o momento em que ela vai dominando essas atividades, então ela está conseguindo se alfabetizar, escrevendo e sempre a leitura junto com a escrita. Seria um acompanhamento diário, o tempo todo na sala de aula, fazendo interferências também quando o aluno não consegue. Com a sondagem você também vai acompanhando e vendo o quanto essa criança vai caminhando, de um mês para o outro tem uma diferença enorme. (Entrevista final).

Sabe-se que o ato de avaliar pode convir “[...] para orientar e regular a prática pedagógica, colocando-se a serviço das aprendizagens dos alunos [...]”, ou servir “[...] à finalidade formal de registro, certificação e comunicação de resultados” (BATISTA, et al., 2008, p. 9). As situações aqui apresentadas permitem concluir que a concepção de avaliação da prática de Roberta se reveste de um caráter regulador e orientador do processo de aprendizagem a partir do diagnóstico e monitoramento constantes. Com isso, as ações avaliativas observadas na prática de Roberta demonstraram que os seus procedimentos se aproximam mais de um perfil pedagógico do que simplesmente burocrático.

Por fim, as situações apresentadas acima evidenciam a importância do acompanhamento diário do processo de aprendizagem para que o professor possa encontrar subsídios suficientes para avaliar e analisar os avanços das crianças. Para Roberta, esse é um procedimento indispensável para o professor saber se está alfabetizando os seus alunos.

4.2.2. Desenvolvimento do trabalho em sala de aula: as relações interpessoais e o trabalho com a diversidade

1. Os alunos da professora Roberta

A partir da investigação realizada por meio das observações da classe de Roberta podem-se explicitar algumas características desse contexto. A sala de aula observada era composta por trinta alunos, sendo a catorze meninas e dezesseis meninos. Os alunos, em sua maioria, eram muito humildes, apresentando uma condição socioeconômica baixa. Grande

parte dos alunos residia na zona rural. Assim, uma simples visão generalizada da classe evidencia a sua heterogeneidade: crianças de contextos diversos, com uma bagagem cultural específica formando um todo que se denominou segundo ano D da escola Criança Feliz.

De acordo com a professora, os alunos da sua classe no ano de 2009 demonstravam gosto pela escola e isso é explicitado por meio dos comentários positivos de seus alunos durante as aulas.

Eles gostavam da escola e quando não tinha aula eles reclamavam, inclusive nos dias que tinha que repor aula os meus alunos apareciam, então eles gostavam da escola. Eles sempre falavam que gostavam da escola, da hora do recreio, de brincar, o recreio era dividido em duas turmas, primeira e segunda, depois terceira e quarta, eles brincavam, gostavam da merenda, gostavam das aulas, falavam das aulas de Educação Física e de Artes também. Inclusive já encontrei crianças que perguntaram quando vai terminar as férias. (Entrevista final).

Assim, para Roberta, a escola pode oferecer muito benefícios aos alunos em diferentes aspectos, mas auxilia principalmente na formação da criança, além disso,

ela recebe bastante carinho na minha sala de aula, tem criança que não tem isso em casa. A escola oferece tratamento dentário, psicológico. Então os benefícios se relacionam também com a saúde, a questão afetiva, o companheirismo, a parte social deles, e o mais importante que é aprender a ler e a escrever. (Entrevista final).

Dentre os problemas que os seus alunos poderiam enfrentar no ambiente escolar, a professora ressalta que são poucos.

Às vezes a falta de paciência na hora do recreio, falta paciência do servente, do inspetor de aluno, porque o professor fica o tempo todo com a criança e ele dá conta na sua sala de aula e fora dela tem criança que reclama que não é bem atendido, por causa da merenda, da água e do banheiro, e que não pode fazer nada, eu sei que às vezes as pessoas não são preparadas pra ficar com os alunos nesses vinte minutos, mas qualquer ser humano tem que ter um pouquinho de apoio. Do resto não tem nada que eles têm que enfrentar não. (Entrevista final).

A partir desse depoimento, fica evidente que a professora mostra-se disposta a trabalhar com a formação do pessoal dos alunos, com vistas à atender a criança na sua totalidade.

Para a professora da classe, ainda que sejam muitas as dificuldades que enfrenta para lidar com essa diversidade, os alunos estão produzindo significativos avanços nesta fase inicial da escolarização da educação fundamental. Ao fazer uma análise do desempenho de sua classe depois de finalizado o ano letivo, Roberta acredita ter alcançado seu objetivo de alfabetizar os alunos, ainda que alguns tenham ficado com dificuldades.

Eu acho que eles estão com um bom desempenho sim, minha classe, quando eu iniciei o ano, tinha um aluno alfabético somente, o restante eram todos pré-silábicos e silábico sem valor sonoro, e agora eles terminaram o ano, dois que entraram no meio do ano ficaram com valor sonoro e os outros todos alfabéticos e dois silábicos alfabéticos, então teve um bom desempenho. Deu pra trabalhar bem com eles, apesar da gripe suína, que atrapalhou um pouco, mas eu considero uma classe muito boa, foi ótimo. É bem árduo o trabalho, mas foi satisfatório. (Entrevista final).

É fruto do meu trabalho, mas aproveitando os conhecimentos que cada aluno trouxe das escolas que frequentaram, e vai aprofundando, aumentando o conhecimento da criança. E a educação que eles receberam foi boa sim, porque através do portfólio, dá pra ver como que eu adquiri a classe, como eles estavam e como eu entreguei a classe no final do ano. Não ficou nenhum aluno pré-silábico, nem sem valor sonoro, então foram quase todos alfabéticos, com exceção de alguns que chegaram de outras escolas, de outros municípios. (Entrevista final).

Sendo assim, a opinião de Roberta sobre a Educação Escolar que seus alunos estão recebendo, fruto de seu trabalho e das condições atuais da estrutura escolar é satisfatória, no entanto, a professora acredita que alguns fatores extra-escolares podem interferir nas aprendizagens dos alunos, positiva ou negativamente.

A família, de forma negativa ou positiva, a família unida dá um progresso bastante grande na aprendizagem, a desunião e o atrito na família pode dar algum distúrbio na aprendizagem, de alguma maneira, ou auto-estima, na atenção. Quando a criança modifica o comportamento ela pode estar tendo algum problema, ou em casa ou na comunidade em que ela vive. A parte socioeconômica da criança também interfere bastante, a criança que tem acesso a livros de leitura, a conhecimentos, a informática, essa criança tem mais facilidade na aprendizagem. A saúde da criança também interfere, se ela não está bem de saúde e se ela está com algum problema ela pode ficar apática, não ter o rendimento esperado, o professor interfere e tem que chamar a família, encaminhar ao posto de saúde, fazer alguma coisa. Chamo os pais, encaminho ao dentista, para o centro de saúde, para fonoaudióloga, psicóloga, não pode perceber um problema e não tomar providências, então você vai conciliando as coisas com a aprendizagem da criança, ela vai melhorando. (Entrevista final).

2. Relacionamento da professora com a classe

A partir da observação das aulas da professora Roberta, foi possível vivenciar momentos em que a professora se relaciona com os alunos em uma atmosfera de grande afetividade e compromisso com a aprendizagem de sua classe. A relação que a docente pesquisada constrói com a sala de aula estava baseada no respeito mútuo, já que sempre se dirigia aos alunos de forma educada, com muita paciência e utilizando palavras de carinho e incentivo.

Logo no início da aula, pôde ser observado durante vários dias em que estive presente, que a maioria dos alunos se preocupa em acompanhar a professora durante as atividades desenvolvidas. Em uma ocasião específica a aluna diz: *“Dona Roberta, estou junto com você”*. Alguns alunos repetem a frase concordando com a aluna. Outros dizem: *“Me espera professora?”* e Roberta sempre responde que sim e vai escrevendo juntamente com os alunos, na lousa e vai orientando que eles devem fazer *“bem devagar e com capricho”*, assim, sempre solicita aos alunos que façam como ela: usem o lápis colorido no caderno para destacar o que a professora usa giz colorido na lousa.

A professora sempre solicita que os alunos sejam caprichosos, que façam letra bonita e aquele que tem o caderno *“bem feitinho”* ela irá levar para mostrar para as outras professoras. A professora demonstra muita paciência, lê a comanda da atividade pausadamente, explica o que deverá ser feito e sobre o capricho ao executarem a tarefa. Esses incentivos constantes estão voltados para o bom uso do caderno, para escreverem e pintarem com capricho.

A relação da professora Roberta com os seus alunos está baseada no diálogo, em diferentes situações, seja para solicitar a participação deles em determinada atividade, para ouvir os seus comentários e dúvidas ou até mesmo para solucionar possíveis desentendimentos. No entanto, a professora se preocupa em estabelecer um diálogo que seja produtivo em meio alguma atividade, sempre buscando relacionar com o que está trabalhando naquele momento. O diálogo também é utilizado pela professora na resolução de possíveis conflitos e desentendimentos que possam ocorrer em sala de aula.

Durante uma sessão de observação (23/10/2009), um aluno apresentou um comportamento agitado e falta de concentração ao realizar a atividade. Além disso, segundo a professora, as inspetoras já haviam reclamado do comportamento desse aluno durante o intervalo e solicitado que Roberta tomasse providências. Quando bate o sinal da saída para o recreio, a professora chama o referido aluno para conversar e parece muito atenciosa com ele. Após esse momento relatou a mim que ele é filho de uma mãe presidiária e, por esse motivo, não consegue falar com ele de forma hostil, mas isso não significa que ela não o repreenda. A professora desabafa: *“eu não tenho coragem de gritar com ele, ficar muito brava, ele já não tem a mãe por perto, fica difícil para ele”*.

Dessa forma, Roberta acredita que quando procura dialogar e entender o aluno e suas dificuldades, não só escolares, consegue encontrar meios para superação de possíveis impasses que podem surgir no contexto da sala de aula. Para a professora, ao longo de sua carreira, quase sempre conseguiu solucionar esses problemas (indisciplina, falta de concentração, entre outros conflitos) com esse procedimento de ouvir a criança.

Outra situação observada (21/10/2009) é a de um aluno dessa classe que não controlava a vontade de ir ao banheiro, várias vezes ele fez as suas necessidades na calça, mesmo a professora o deixando livre para sair quando quisesse ele não conseguia. A situação foi ficando complicada, pois o aluno ficava com vergonha e os seus colegas já haviam percebido a ocorrência desse fato e comentavam. De acordo com a professora, quase todo dia isso acontecia, ela informou o problema direção da escola e já havia procurado falar com a família, mas não houve solução. Os familiares até disseram ter levado o menino ao médico,

mas o problema persistia. Segundo a professora, talvez fosse necessário acionar o Conselho Tutelar. Assim, sem solução para esse problema, Roberta sempre o lembrava de ir ao banheiro, o aluno trazia na bolsa uma roupa que a mãe mandava para que ele pudesse se trocar.

Com relação ao comportamento dos alunos em suas aulas, Roberta afirma que ao longo de sua trajetória como docente não enfrentou muitos problemas relacionados com indisciplina. Ela relata que sempre conseguiu desenvolver um bom trabalho cativando os alunos, buscando estabelecer regras de convivência e organizando a classe de acordo com o comportamento que cada um representa. Algumas das regras estabelecidas por Roberta, juntamente com os alunos no início do ano letivo: sempre que precisar de algum material levantar a mão que a professora vai até a carteira entregar, um de cada vez vai até o lixo para apontar o lápis, quando quiserem falar tem que levantar o braço e esperar o colega, um de cada vez para ir ao banheiro ou toma água, entre outras.

Sempre deu pra acompanhar, separando o aluno mais agitado, colocando perto do mais calmo, o professor tem que ter essa sabedoria, pra distribuir os alunos na classe, não só de acordo com a hipótese de escrita que a criança se encontra, mas também de acordo com o comportamento. Se você colocar dois agitados perto, vai ter atrito. (Entrevista final).

Se existe algum tipo de conflito na sala de aula, Roberta costuma chamar para uma conversa individual ou até mesmo com a classe toda, solicita que o aluno peça desculpas, dependendo do caso e ressalta que não deixa “*passar em branco não, tem que chamar atenção*”. Quando necessário, a professora solicita a presença dos pais, mas afirma que raramente toma esse tipo de atitude, já que sempre tenta “*resolver dentro da sala é melhor do que passar o problema para a direção ou chamar os pais. São crianças pequenas, elas ouvem a gente*”.

Todavia, a professora acredita que um dos motivos dos problemas com a disciplina dos alunos serem restritos seja o fato de serem crianças mais novas.

Como é primeira série ainda dá pra contornar, eu contorno bem, eles são muito rápidos, você tem que ficar de olho atento o tempo todo, porque eles são muito agitados. Não tenho problemas com indisciplina, é difícil. Às vezes um briga com outro, mas já resolve dentro da sala e pronto. (Entrevista final).

Sobre o comportamento dos alunos na sala de aula observada durante esta pesquisa, Roberta caracteriza os alunos como “*bem falantes*”, pois, segundo ela, “*não existe mais criança que fica calada, eles falam o tempo todo, mas dentro da matéria, mesmo falando vão escrevendo, se eles não entendem, eles falam, perguntam. Eu acho que hoje é mais fácil para a criança*”.

Portanto, essas considerações apontam que conhecer os alunos e suas características pessoais e intelectuais pode contribuir com o desenvolvimento de estratégias para organizar a disciplina da classe.

3. Diversidade no processo de ensino e aprendizagem

Outro fato que merece ser discutido refere-se à diversidade no processo de ensino e aprendizagem. A professora esclarece que o professor alfabetizador precisa apreciar essa questão e desenvolver um trabalho que possa atender a cada aluno, pois há de se considerar que eles são diferentes em vários aspectos: origens, comportamentos, experiências de vida e de escolarização, entre outros.

No caso da professora Roberta, foi possível observar que procurava dividir o tempo com **todos** os alunos e mostrava-se confiante na capacidade de aprendizagem de cada um, assim, aproveitava os momentos disponíveis para fazer um atendimento individual àqueles que mais precisavam. Para Monteiro (2006), a capacidade de acreditar na aprendizagem dos alunos pode ser um fator relevante para se aproximar do êxito escolar.

A partir da concepção de que cada criança tem características peculiares e um ritmo de aprendizagem diferente Roberta enfatiza que a sala de aula não é homogênea. Assim, a professora esclarece que o professor alfabetizador precisa considerar esses aspectos e desenvolver um trabalho que possa atender a diversidade dos alunos, mas que ao mesmo tempo considere também ações relacionadas com o coletivo. Assim,

acreditando nesse potencial existente nas crianças, o processo ensino-aprendizagem com uma turma heterogênea se torna possível, uma vez que as diferenças podem ser trabalhadas no grupo. Aqueles alunos que se encontram em um nível inferior podem ser mediados por aqueles mais avançados e seus potenciais estimulados de forma que a aprendizagem se torne concreta. (CARMO e CHAVES, 2001, p. 134).

Essa situação enfrentada por Roberta para atender às diferentes necessidades dos alunos de sua classe foi uma constante durante a observação. Não só em relação à aprendizagem, mas há de se considerar que os alunos são diferentes em vários aspectos: origens, comportamentos, experiências de vida e de escolarização, entre outros. No entanto, cabe ao professor propor regras de convivência para o relacionamento no ambiente escolar e refletir sobre possíveis caminhos para lidar com essa diversidade.

A professora enfrenta um contexto heterogêneo, com diferentes níveis de conhecimento e de experiências, sendo que, ainda, deve-se levar em conta a rotatividade dos alunos por meio de transferências que se mudam para outras escolas ou que chegam para a sua classe. Esse fato é apontado por Roberta como negativo, pois no processo de alfabetização

é imprescindível que se tenha uma sequência, o professor tem que conhecer o aluno e, muitas vezes, nem dá tempo. Além disso, em alguns casos, o aluno passa por tantas escolas que acaba se prejudicando, pois em cada lugar precisa se adequar ao contexto de trabalho da professora.

Com vistas a atenuar esse quadro relacionado com a diversidade e diferentes ritmos de aprendizagem, foi possível observar a partir da prática de Roberta que a sua atenção se dirige aos alunos que apresentam dificuldades na realização das atividades. Tanto a partir da observação como por meio do depoimento de Roberta, pode-se notar que não são todos os alunos que terminam as atividades propostas durante a aula e, assim, cabe ao professor o desenvolvimento de estratégias para sanar essas dificuldades.

Não, não são todos que terminam, tem crianças que são mais lentas, então dentro daquele assunto não conseguem terminar todas as atividades, fazem de acordo com a sua hipótese e o seu ritmo. A maior parte termina, mas sempre tem uns dois, três ou quatro que não terminam, fica uma atividade ou duas sem terminar. Eu dou um atendimento mais individualizado, especial para eles, sentam na frente da sala, faço interferências, ajudo e dou maior apoio para eles, sentam na primeira carteira perto da minha mesa. E eu considero tudo que eles fazem, porque quando chegaram não sabiam nem pegar no lápis, e quando chegam ao final do ano eles estão conseguindo quase igual aos outros, e é um grande avanço. Ofereço atividades mais fáceis, dentro do mesmo assunto que estou trabalhando com a classe, de acordo com a hipótese de cada um, dou atividades diversificadas. (Entrevista final).

Segundo a professora, a atenção dela se volta sempre aos alunos que têm mais dificuldades e afirma “*os que mais precisam ficam mais próximos de mim*”.

A professora vai de carteira em carteira. Em alguns casos Roberta segura na mão do aluno para auxiliar a escrita da letra cursiva. É interessante observar que a professora não fica sentada em sua mesa durante a aula, ela só senta quando os alunos estão envolvidos em alguma atividade em que não necessitem muito de sua intervenção.

Na classe observada, havia dois alunos que realizavam atividades diferenciadas em determinadas situações, pois até o momento não conseguiam acompanhar o ritmo da maioria da classe. Um desses alunos apresenta muita dificuldade no traçado das letras, coordenação motora fina e uso do caderno. Para esses alunos a professora fez um caderno separado, com atividades específicas de acordo com as necessidades deles. Porém, algumas atividades eles também realizavam junto com o restante da sala, isso dependia muito do que estava sendo trabalhado pela professora. Tal fato não significa que a professora não atenda às necessidades dos outros alunos, apenas evidencia a sua preocupação com os alunos que precisam de seu auxílio de forma mais específica.

Um atendimento mais individualizado com cada criança, de acordo com que eles vão necessitando eu vou criando situações que elas vão conseguindo interagir, participar, faço interferências diárias durante as atividades, sentam na frente, dou esse atendimento individualizado e eles vão caminhando, chamo na minha mesa, então os que mais precisam ficam mais próximos de mim. Sempre espero a maioria terminar as atividades e vou ajudando os que não conseguem. Não pode correr com o conteúdo, se acelerar chega a hora que você não vai conseguir entender o processo de alfabetização. (Entrevista final).

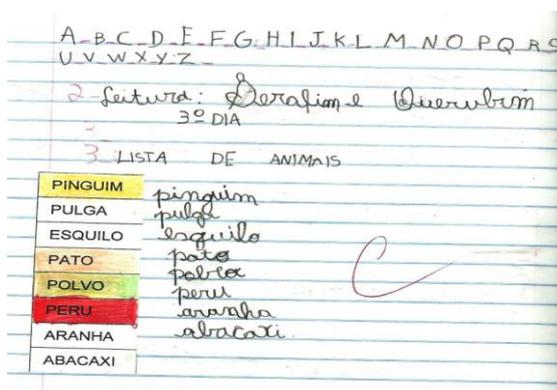
Em algumas situações, pôde ser observado que a professora procurar dividir o tempo com todos os alunos, mas aproveita cada momento disponível para fazer um atendimento individual aos alunos que mais precisam. Enquanto pedem a sua ajuda, Roberta solicita que tenham paciência e que irá auxiliar a todos.

Durante uma sessão de observação (24/09/2009) enquanto os alunos escrevem as letras do alfabeto, a professora auxilia a aluna com dificuldade no início de suas atividades e isso tornou um fato recorrente observado em sua prática. Em outros momentos, nota-se a orientação da professora: *“Presta atenção na letra que você colocou aqui!”* *“Vamos fazer a leitura dessa palavra?”*. Ela muda e reforça a entonação na leitura para o aluno compreender a letra que falta na palavra. Em alguns casos, ela auxilia os alunos que não conseguiram encontrar os nomes dos animais em uma atividade de leitura, dando dicas da palavra: a letra que começa, a que termina, as letras do nome do aluno com referência.

Dependendo da atividade, a maioria dos alunos já consegue fazer de forma mais autônoma, tirando apenas algumas dúvidas com a professora. Assim, Roberta utiliza o tempo disponível para auxiliar os que ainda têm muita dificuldade e aqueles que realizam a atividade em um ritmo diferenciado.

Durante uma sessão de observação (02/10/2009), a professora procurou ajudar aos alunos, com mais ênfase nos que ainda têm dificuldade na leitura, pois não é somente encontrar a palavra solicitada a partir da proposta da atividade, mas ler e compreender. Com esses alunos a professora faz uma leitura de ajuste, com o aluno Tiago ela pergunta: *“Onde está escrito pato?”* (o aluno mostra a palavra) e a professora diz: *“Vamos ler juntos e apontando o dedinho do aluno na palavra dizem: pato”*.

Figura 8. Excerto do caderno volante representando a atividade de leitura explicitada acima.



A partir da observação, também foi possível notar que alguns alunos ainda não conseguem escrever com a letra cursiva, então a professora vai passando pausadamente cada

palavra na lousa, dependendo da atividade, mostrando seu traçado. Em alguns casos, o aluno que pede ajuda da professora, ela vai à carteira e pega na mão do aluno para ele escrever.

Em algumas atividades que enfatizam a escrita de palavras, a professora busca fazer com que o aluno com defasagem participe mais da aula e solicita que vá até a lousa para escrever alguma palavra. Roberta tem muita cautela para não fazer esse momento ser constrangedor para a criança e faz as interferências necessárias para que se sinta segura e auxilia na escrita.

Os aspectos acima relacionados traduzem o que é característico da docência: a complexidade do trabalho pedagógico. Assim, Roberta enfrenta o desafio e demonstra que faz uso de saberes que foram sendo construídos ao longo de sua trajetória de atuação docente, no entanto, como cada ano se depara com novos alunos e situações, às vezes, imprevistas, lança mão de sua criatividade para atender às necessidades de seus alunos.

4.2.3. O processo de ensino da leitura e da escrita

As sessões de observação realizadas durante a coleta de dados em sala de aula oportunizou conhecer os procedimentos e estratégias utilizadas por Roberta ao longo do processo de alfabetização de crianças entre seis e sete anos de idade. O foco do trabalho da professora estava quase sempre voltado para que os alunos dominassem o sistema de leitura e escrita, no entanto, isso não significa que Roberta tenha deixado de lado outras habilidades importantes ao desenvolvimento infantil nessa etapa da escolarização.

As situações que favorecem a aprendizagem, tanto da leitura como da escrita, são orientadas por Roberta o tempo todo, sendo que a disposição dos alunos em duplas produtivas (ou trios), já é um fator estratégico utilizado pela professora para que eles possam colocar em jogo aquilo que sabem e discutir com o colega, proporcionando significativos avanços no processo de alfabetização.

A partir do pressuposto de que a docente investigada busca direcionar a ação pedagógica no sentido de conciliar alfabetização e letramento, prioriza-se, neste momento, questões mais específicas relacionadas à aquisição da língua escrita. Sabe-se que “o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente” (BATISTA et al., 2008, p. 14). Nesta perspectiva e considerando a complexidade da tarefa de alfabetizar, os autores acima relacionados definem cinco eixos de capacidades linguísticas que devem ser focalizados no processo de alfabetização, desenvolvidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do Ciclo I do Ensino Fundamental e contempladas pela prática

docente. Vale frisar que o 2º ano se caracteriza por uma fase de intensas ações que irão sistematizar a aquisição das habilidades de leitura e escrita para a maioria dos alunos.

No entanto, a ênfase nas capacidades vai gradualmente se tornando mais complexa na medida em que o aluno avança na sua trajetória escolar e “o aprendizado e a progressão da criança, entretanto, dependerão do processo por ela desenvolvido, do patamar em que ela se encontra e das possibilidades que o ambiente escolar lhe propiciará, em direção a avanços e expansões (BATISTA et al., 2008, p. 14).

A análise das situações de ensino possibilitou concluir que a professora faz uso de ações pedagógicas que visam atingir as capacidades elencadas por BATISTA et al. (2008):

- **Compreensão e valorização da cultura escrita** (condições essenciais para incorporar os alunos no mundo letrado);
- **Apropriação do sistema de escrita** (conhecimentos necessários para compreender as regras que orientam a leitura e a escrita no sistema alfabético, bem como a ortografia da língua portuguesa);
- **Leitura** (capacidades específicas do domínio da leitura, considerando a interpretação textual);
- **Produção de textos escritos** (capacidades necessárias ao domínio da escrita, considerando desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos, com diferentes funções e gêneros diversos);
- **Desenvolvimento da oralidade** (capacidades relacionadas à língua falada para possibilitar a todos a plena integração na sociedade). (BATISTA et al., 2008).

Assim, neste momento, busca-se enfatizar o modo como a professora conduziu o processo de aquisição do código linguístico e o domínio do mesmo, priorizando o desenvolvimento das capacidades acima relacionadas.

1. Leitura

As atividades de leitura foram observadas em todos os momentos da aula da professora Roberta, desde o seu início como no decorrer do dia, a partir de situações diversas, com focos determinados pela professora dependendo do que ela pretende desenvolver com a sua classe. Sendo assim, ilustram-se alguns momentos da aula que enfatizaram a aprendizagem da leitura e os aspectos priorizados pela professora no desenvolvimento dessa habilidade.

A aula já se inicia com uma atividade de leitura realizada pela professora. Esse momento é esperado pelos alunos e tem como objetivos incentivar o gosto pela leitura e também solicitar a participação dos alunos em uma atmosfera de envolvimento com o texto lido, fazendo inferências.

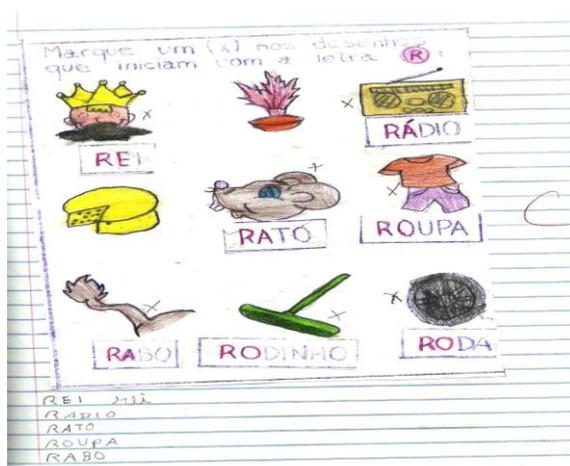
Hoje é a leitura do dia é a fábula: “A raposa e o corvo”. Ela entrega aos alunos a fábula impressa colada em uma folha, com a escrita e a ilustração do texto, para que os alunos acompanhem a leitura em dupla. Os desenhos que acompanham o texto chamam a atenção dos alunos e eles ficam observando e comparando com os dos colegas. A professora pede para que leiam com os olhos primeiro, que seria em silêncio, e também pede que acompanhem com o dedinho, para não se perderem. Após a leitura coletiva da fábula a professora inicia uma dinâmica: primeiro as meninas lêem, depois os meninos e em seguida alterna: um parágrafo para cada um. Os alunos gostam da dinâmica, no início fazem um pouco de confusão, mas a professora vai orientando e mesmo os que ainda não conseguem ler sozinhos vão prestando atenção e tentam participar. Após essa etapa a professora pega um livrinho que tem a mesma história, só que contada de outra forma. A professora faz a leitura, mas, de início, não mostra as imagens. Ao final da leitura a professora faz uma comparação entre as fábulas, pede para que os alunos comentem e diz que mudou apenas o uso de algumas palavras, a forma de contar, porém, a história é a mesma. Ela mostra as imagens e fala sobre a moral da fábula. (Diário de campo – 21/10/2009).

A leitura diária também serve para que a professora enfatize algum assunto que esteja trabalhando com a sua classe.

A atividade número um é a leitura diária feita pela professora, hoje é a história: Rixas e Faniquitos. A professora faz a leitura forçando o som do R no início das palavras. Assim que termina, ela pergunta para a classe: “Porque vocês acham que a professora fez a leitura dessa maneira? Qual letra que a professora reforçou?” Os alunos respondem que é o som da letra R e que na a poesia tem bastante palavra que começa com essa letra. E a professora diz: “Isso mesmo, e a letra que nós estamos estudando é a letra R”.

A próxima atividade a professora registra na lousa: ditado colado. Ela entrega aos alunos uma folhinha com uma lista de palavras com R e pede, primeiro, para os alunos passarem o lápis de cor por cima das sílabas do R. Em seguida, fazem a leitura das palavras e a professora entrega a segunda parte da atividade: uma folha com algumas imagens. Os alunos devem identificar a palavra, recortá-la da lista e colar abaixo de cada desenho. Na folha tem vários desenhos, não só os que correspondem as palavras da lista, sendo assim, antes de colar eles devem identificar quais que começam com R e marcar um X. Fazem a leitura coletiva das palavras, em seguida cada aluno lê uma palavra, a professora chama pelo nome e utiliza a régua para apontar a palavra. (Diário de campo – 23/10/2009).

Figura 9. Excerto do caderno volante exemplificando a atividade de leitura e escrita relacionada acima.



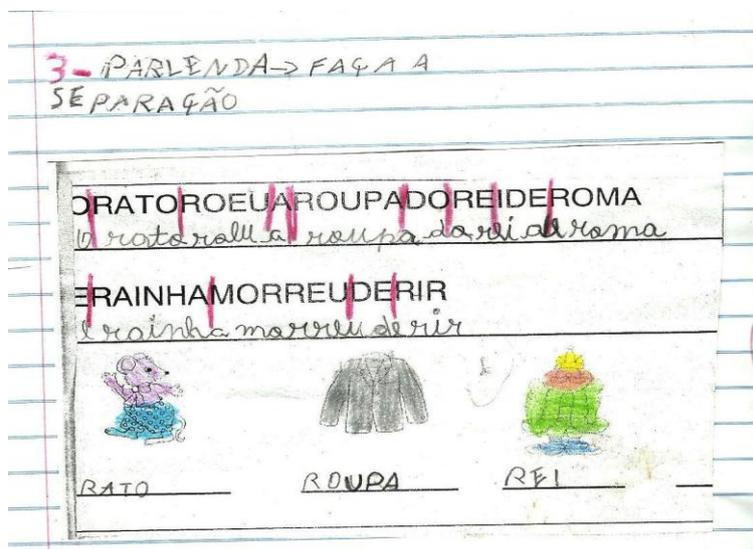
Em seguida propõe a segmentação de um trava-língua, a professora entrega aos alunos uma folha impressa dessa forma

ORATOROEUARROUPADOREIDEROMA

ERAINHAMORREUDERIR

Logo abaixo tem as imagens de um rato, de uma roupa e de um rei. Os alunos devem fazer a leitura do trava-língua e marcar com lápis de cor onde acham que as palavras devem ser separadas. Depois reescrevem na linha abaixo de cada frase dando os espaços necessários. Alguns alunos já vão fazendo sozinhos, primeiro a professora pede que usem o lápis de escrever para separar e depois que ela corrigir passem o lápis de cor. O enfoque nesta atividade é a leitura, identificando a letra que começa e que termina de cada palavra. Não parece ser uma atividade fácil, a professora vai à mesa auxiliando os alunos e corrigindo a atividade de quem já terminou. (Diário de campo – 23/10/2009)

Figura 10. Excerto do caderno volante exemplificando a atividade de segmentação de um trava-língua.



Durante as atividades realizadas pelos alunos, ficou notável que os momentos da leitura são desenvolvidos a partir de dinâmicas diversas, com focos determinados pela professora dependendo do que ela pretende desenvolver com a sua classe. Roberta faz uso de textos variados: parlendas, poemas, músicas, adivinhas, quadrinhas, trava-língua, conto de fadas, fábulas, lendas, textos científicos, anúncios, história em quadrinhos. Esses textos são disponibilizados aos alunos de forma impressa, xerocados ou mimeografados, sendo que, em alguns casos, a professora passa na lousa para os alunos copiarem.

Figura 11. Excerto do caderno volante exemplificando um texto informativo trabalhado pela professora, destacando com cor vermelha na cópia da atividade 4 as sílabas que possuem a letra R (que estava sendo estudada).

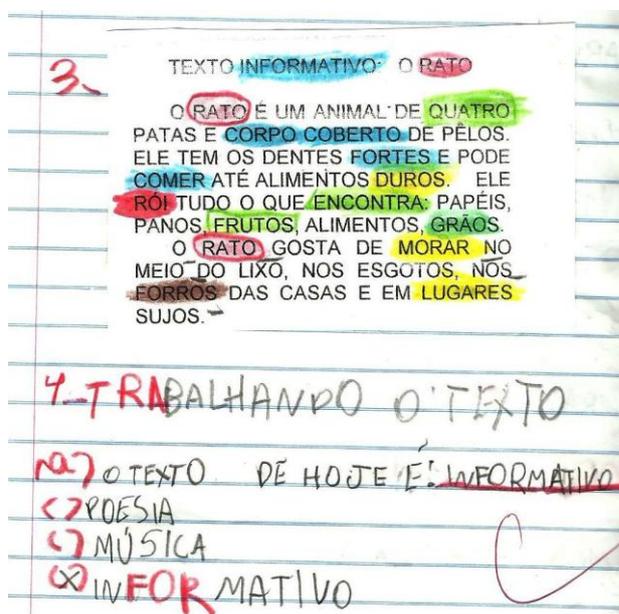


Figura 12. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura a partir da ordenação da parlenda.

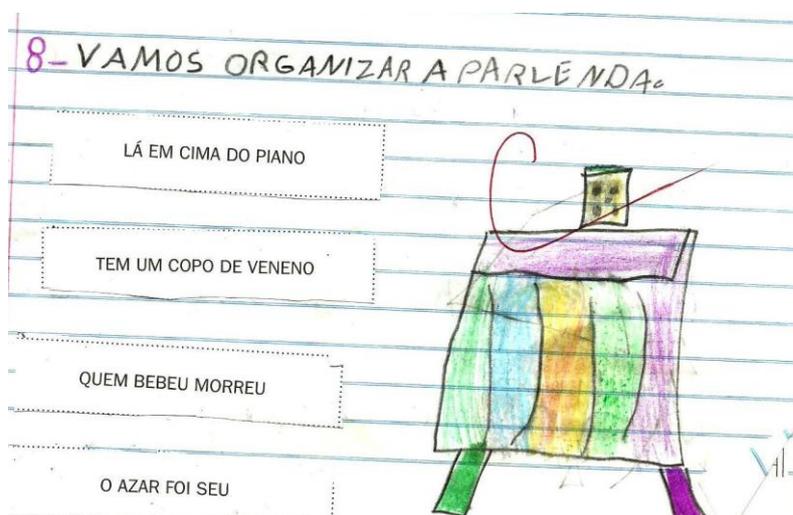


Figura 13. Excerto do caderno volante exemplificando uma canção e algumas atividades de interpretação.

6 Cante com seu professor e colegas.

A canoa virou
 Pois deixaram ela virar
 Foi por causa da Maria
 Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho
 E soubesse nadar
 Tirava a Maria
 Lá do fundo do mar
 (folclore)



5-RESPONDA PESQUIESANDO NA MUSICA

- NOME DA MENINA MARIA
- ANIMAL PEIXINHO *Gostei do seu capricho!*
- MEIO DE TRANSPORTE CANOA
- A MÚSICA TEM RIMA? *SIM*
- OX *SIM*
- ✓ *NÃO*
- VIRAR *REMAR* NADAR *MAR*

Para a leitura desses materiais a professora realiza alguns procedimentos. Assim que entrega para os alunos, a professora solicita que leiam “em silêncio e apenas com os olhos”. Em seguida, os alunos acompanham a leitura e vão lendo junto com Roberta, ela pede que eles acompanhem com o dedo cada palavra. Em um primeiro momento a professora faz a leitura e os alunos apenas acompanham e depois realizam a leitura coletiva. Fazem a leitura várias vezes, alguns alunos que já conseguem ler vão acompanhando, enquanto os outros também participam, dentro de suas possibilidades.

Na próxima atividade a professora continua a explorar a leitura. Entrega aos alunos a poesia “O pato”²¹ de Vinicius de Moraes. Primeiro a professora espera para que eles reconheçam o texto, olhem a estrutura, reconheçam algumas palavras ou até mesmo façam a leitura. Após esse momento, alguns alunos socializam que é uma música, que eles conhecem. A professora concorda, diz que é realmente uma poesia que se transformou em uma canção. Eles fazem a leitura coletiva, a professora pede que tentem acompanhar com o dedo, depois

²¹ MORAES, Vinicius de. O pato. In: A arca de Noé, Cia. das Letras - São Paulo, 1991.

Figura 15. Excerto do caderno volante exemplificando atividade de leitura (lista de palavras e alguns dos textos trabalhados pela professora).

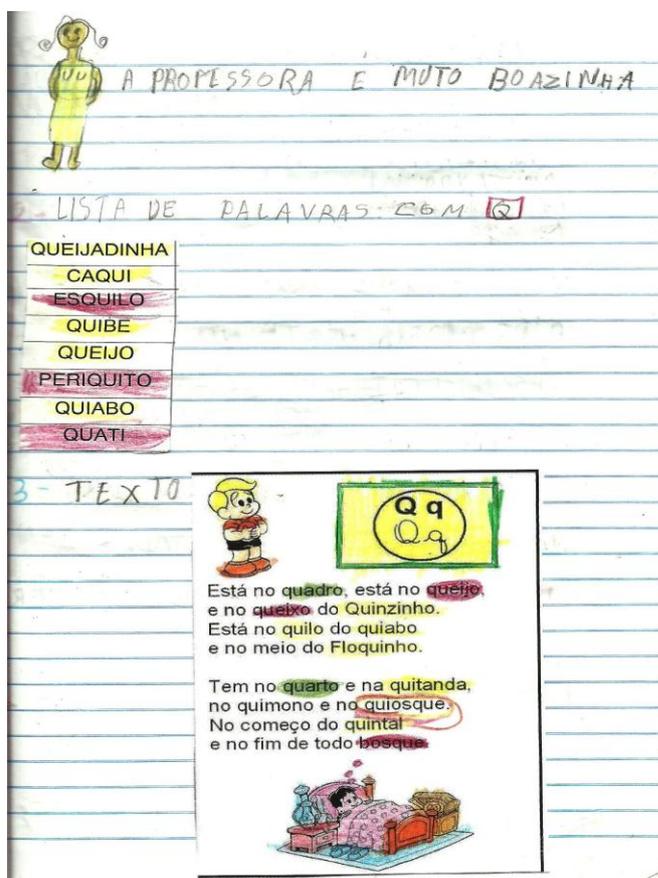


Figura 16. Excerto do caderno volante exemplificando a segmentação textual de uma parlenda conhecida pelos alunos.

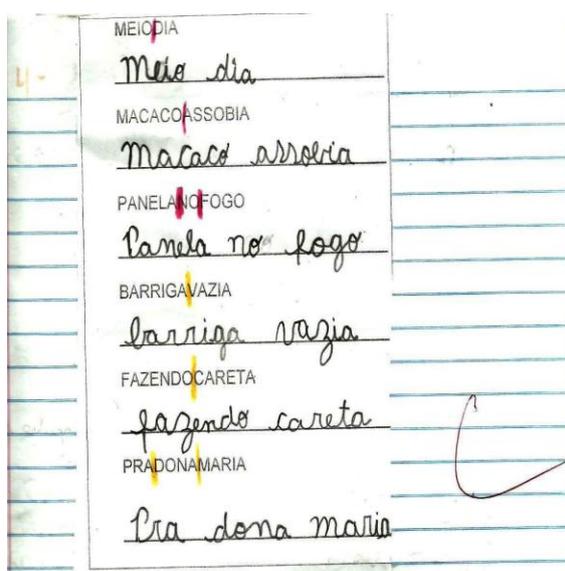


Figura 17. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura de lista de palavras com legenda, enfatizando a aprendizagem da letra M.



Em outras ocasiões, dependendo do assunto trabalhado, Roberta utiliza livros de literatura infantil para que sirvam de apoio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, a partir da história, a professora desenvolve atividades enfatizando o conteúdo específico. Assim, as aulas ficam temáticas, isto é, durante uma semana ou mais, as atividades estarão de acordo com o tema do livro a ser explorado, sendo assim, a professora está sempre contextualizando os conteúdos.

Assim que todos terminam a professora faz a leitura do livro: O jogo de pega-pega²². A professora tem o livro original (que fará a leitura), mas distribui aos alunos o material xerocado para que eles acompanhem a leitura. Eles farão isso em duplas. A professora faz a leitura compartilhada com os alunos, vai lendo cada página, mostrando aos alunos, indicando onde está e os alunos vão acompanhando. Assim que termina a leitura, a professora retoma a história, vai perguntando aos alunos o que aconteceu. Ela vai mostrando as imagens e os alunos vão recontando. A professora fica um bom tempo falando sobre a história, fazendo perguntas e os alunos participando. Depois a professora pede a um aluno que conte a história, mas sem o livro. O aluno faz direitinho, e alguns amigos o ajudam. (Diário de campo – 02/10/2009).

E, no dia seguinte,

A professora retoma a história do jogo de pega-pega, cada aluno reconta uma parte da história, ela está com o livro na mão e vai mostrando aos alunos. A próxima atividade está relacionada com essa história, é um texto enigmático ou texto escondido, ou seja, tem um trecho da história com imagens e com frases, pede para eles pintarem os desenhos enquanto ela faz a chamada do dia, porque depois lerão juntos. (Diário de campo – 03/10/2009).

²² MUNIZ, Flávia. O jogo do pega-pega, Editora FTD, 1988.

Figura 18. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura a partir do uso da história: O jogo do pega-pega.

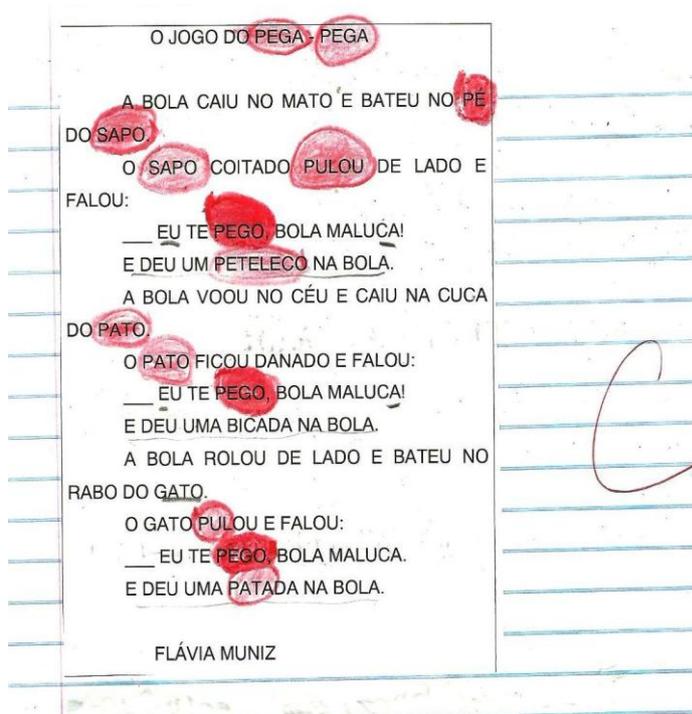


Figura 19. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura e escrita a partir do uso da história: O jogo do pega-pega.

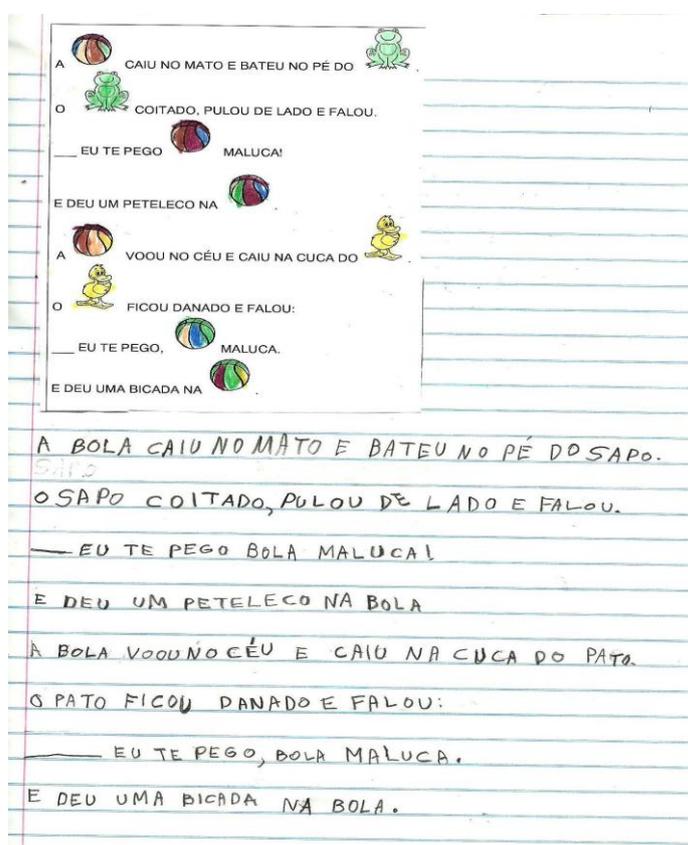


Figura 20. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura e interpretação a partir do uso da história: O jogo do pega-pega.

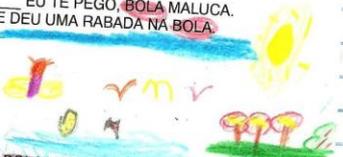
4- texto

O JOGO DO PEGA-PEGA

A BOLA RODOU, FOI DO LADO DE LÁ E BATEU NA JIBÓIA.
A JIBÓIA FICOU ROXA DE RAIVA E FALOU:
EU TE PEGO, BOLA MALUCA.
E DEU UMA BOCADA NA BOLA.



A BOLA COITADA, FUGIU!
ROLOU, PULOU, BATEU E LÁ NO LAGO CAIU.
O PEIXE FICOU DANADO, NADOU ATÉ O MEIO DO LAGO E FALOU:
EU TE PEGO, BOLA MALUCA.
E DEU UMA RABADA NA BOLA.



A BOLA VOOU, VOOU E BATEU NO MACACO.
O MACACO PEGOU A BOLA E FALOU:
DE NOVO? ETA BOLA DANADA!
E JOGOU A BOLA NO MATO.



Que lindo!

Figura 21. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura e escrita a partir do uso da história: O jogo do pega-pega.

CAÇA - PALAVRAS

~~S~~AP~~O~~ ~~M~~ATO ~~M~~ALUCA
~~C~~EU ~~P~~É ~~C~~UCA
~~P~~ATO ~~G~~A~~T~~O ~~P~~ATA~~D~~A
RABO  ~~B~~OLA

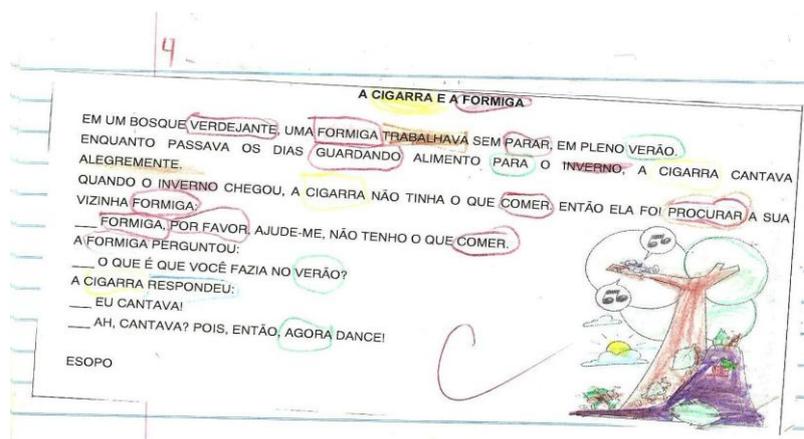
ESTAS PALAVRAS PERTENCEM A QUAL HISTÓRIA?
AO JOGO DO PEGA-PEGA

S	A	P	O	K	O	J	H
Q	W	E	R	Y	Y	Y	M
F	M	A	L	U	C	A	A
V	F	G	B	O	L	A	T
P	W	P	E	V	B	N	O
A	X	X	G	A	T	O	M
T	S	O	J	C	A	F	C
A	R	A	B	O	G	H	E
D	S	D	F	G	H	J	U
A	Q	P	A	T	O	Z	Ç

Em outra situação,

A professora inicia a leitura do dia “A cigarra e a formiga - A formiga boa”²³, de Monteiro Lobato. Como a professora irá trabalhar com atividades sobre a fábula “A cigarra e a formiga”, ela já aproveitou para iniciar sobre o assunto. A professora conversa sobre a leitura: “Quem gostaria de ser a cigarra? E a formiga?” A sala ficou dividida, alguns gostaram da cigarra e outros da formiga. Após esse momento os alunos recebem o texto impresso: “A cigarra e a formiga”²⁴ do Esopo. Primeiro a professora pede que façam a leitura, ela não fala nada sobre o texto, apenas o título e o autor. Espera um tempo, depois faz a leitura para os alunos e pede que acompanhem com o dedo e em seguida a leitura coletiva. Assim como fez no início da aula, ela comenta sobre a fábula, os personagens e suas atitudes e também relembra o texto lido no início da aula, faz uma comparação sobre a atitude da formiga em cada um. Os alunos comentam sobre a que mais gostaram, alguns julgam a cigarra, que ela não merecia mesmo ajuda e outros acham que ela tinha que ter uma chance. (Diário de campo – 29/10/2009).

Figura 22. Excerto do caderno volante exemplificando uma atividade de leitura com a fábula: A cigarra e a formiga.



Em outros momentos, a professora faz a roda da leitura com os alunos, utilizando gibis da Turma da Mônica. Cada aluno com o seu gibi e Roberta vai criando uma dinâmica de leitura em que todos possam participar.

A professora também faz a leitura das produções feitas pelos alunos, assim que terminam a escrita de um texto ou de uma frase Roberta socializa ou o próprio aluno faz a leitura do que produziu.

Além dos momentos de leitura, Roberta também faz um trabalho constante de interpretação dos textos trabalhados em classe. Após a leitura desses materiais e das conversas para a compreensão dos mesmos, a professora propõe atividades de interpretação mais sistematizadas e registradas no caderno.

²³ LOBATO, Monteiro. A cigarra e a formiga. In: Fábulas. São Paulo, 1922.

²⁴ ESOPO. A cigarra e a formiga. In: Fábulas de Esopo. DRUMMOND, Regina. Editora Paulus, 1996.

Assim que terminam colam o texto no caderno e começam as atividades de interpretação que a professora passa na lousa. Essas atividades estão de acordo com o texto e envolvem leitura e escrita. A professora coloca questões que possuem múltipla escolha e também as que eles têm que justificar a resposta. Ela vai passando na lousa e explicando. (Diário de campo – 29/10/2009).

2. Escrita

As atividades que têm como objetivo contribuir para que o aluno avance no domínio do sistema de escrita são, assim como pôde ser observado com as de leitura, diversificadas, dependendo do foco estabelecido pela professora. Esses momentos que enfatizam a escrita são proporcionados desde o início da aula, já no momento da correção da tarefa e da escrita do cabeçalho.

As situações que favorecem a aprendizagem, tanto da leitura como da escrita, são orientadas por Roberta o tempo todo, sendo que a disposição dos alunos em duplas produtivas (ou trios), já é um fator estratégico utilizado pela professora para que eles possam colocar em jogo aquilo que sabem e discutir com o colega, proporcionando significativos avanços no processo de alfabetização.

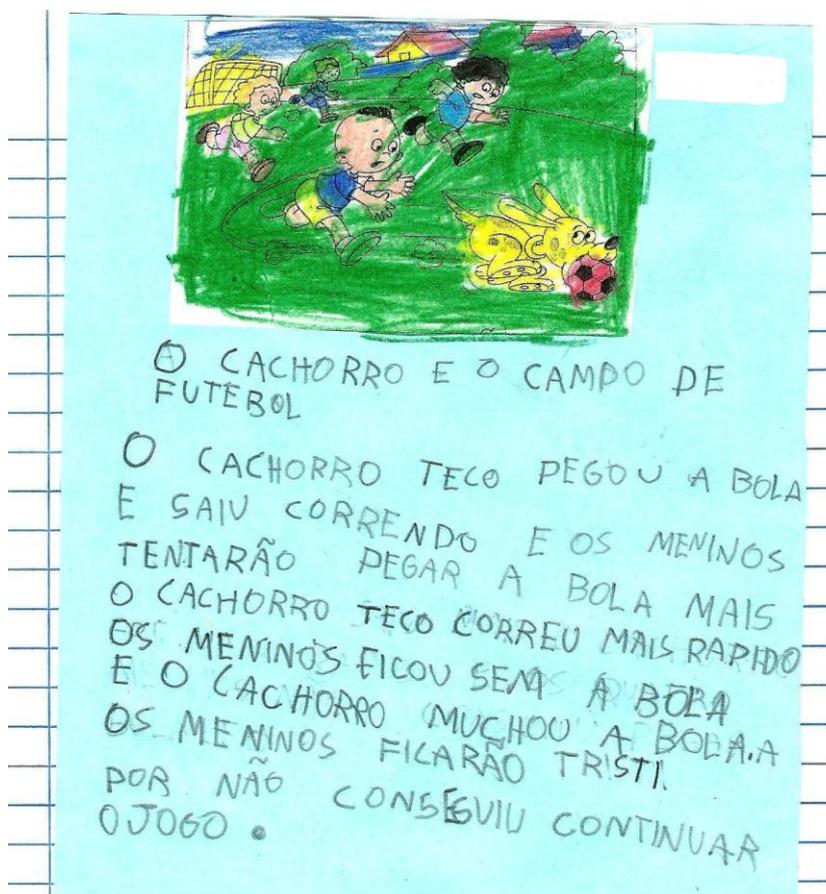
Vale ressaltar que para iniciar a alfabetização, Roberta utiliza com sua turma a letra de fôrma maiúscula, todavia, já em meados de setembro, a professora os desafia a escrever com a letra cursiva, buscando sempre mostrar aos alunos o traçado das letras. Durante uma sessão de observação, antes de iniciar a cópia de um texto, a aluna pergunta para a professora se poderá escrever com letra cursiva, a professora diz que pode ser do jeito que ela preferir. Os alunos que já conseguem escrever com a letra cursiva são incentivados pela professora, mas ainda não são todos.

Em alguns casos, após o término das atividades, Roberta vai escrevendo pausadamente na lousa com letra cursiva e falando cada palavra, bem devagar mostrando cada traçado da letra. Além disso, a professora se atenta a mostrar para aos alunos o uso da inicial maiúscula, explicando a eles sobre os nomes próprios. Durante a escrita na lousa, Roberta procura também orientá-los sobre a separação silábica quando uma palavra não cabe inteira em uma mesma linha, assim ela explica o uso do “*tracinho*” ao final da linha.

Foram observadas em sala de aula diversas situações que envolvem a aprendizagem da escrita: escrita de lista de palavras, cruzadinhas, construção de frases, reescrita de histórias conhecidas (fábulas, contos, etc.), reprodução de textos que os alunos sabem de memória (parlendas, quadrinhas, músicas), produção de texto com diferentes

abordagens. Sendo que todas as atividades eram realizadas tanto de forma individual como coletiva.

Figuras 23. Excertos do portfólio da professora: produção de texto realizada por um aluno.



Uma das atividades utilizadas por Roberta consiste na escrita de lista de palavras do mesmo campo semântico. Em alguns casos a professora auxilia na escrita, mas em outros apenas faz interferências, para que o aluno escreva de acordo com a sua hipótese.

A primeira atividade é a escrita de uma lista dos personagens mais populares da Turma da Mônica: Cebolinha, Bidu, Mônica, Magali e Cascão. Eles recebem uma folha com o desenho desses personagens e com as linhas em forma de uma lista. Assim eles começam a escrever os nomes. A professora pergunta qual é o primeiro personagem que está na imagem e assim vai auxiliando na escrita de cada um, primeiro oralmente: “Com que letra começa?” “Como que é o CE?” e depois faz a escrita na lousa. A professora faz esse procedimento com o nome de todos os personagens, mas sempre passando nas carteiras para auxiliar os alunos. (Diário de campo – 17/09/2009).

Em outras situações, Roberta propõe:

Escrita de uma lista de itens de uma festa de aniversário: essa atividade é semelhante a um ditado. A professora fala a palavra, espera um pouco e pergunta: “Como que se escreve? Com que letra começa?”. Nessa atividade a professora não escreve na lousa, pois os alunos devem escrever do jeito que sabem, de acordo com a hipótese de escrita em que se encontram. As perguntas visam auxiliar os alunos em algumas dificuldades, mas a

professora não corrige a escrita, pois quer perceber o que cada um já faz sozinho e no que avançaram ou precisam melhorar. (Diário de campo – 18/09/2009).

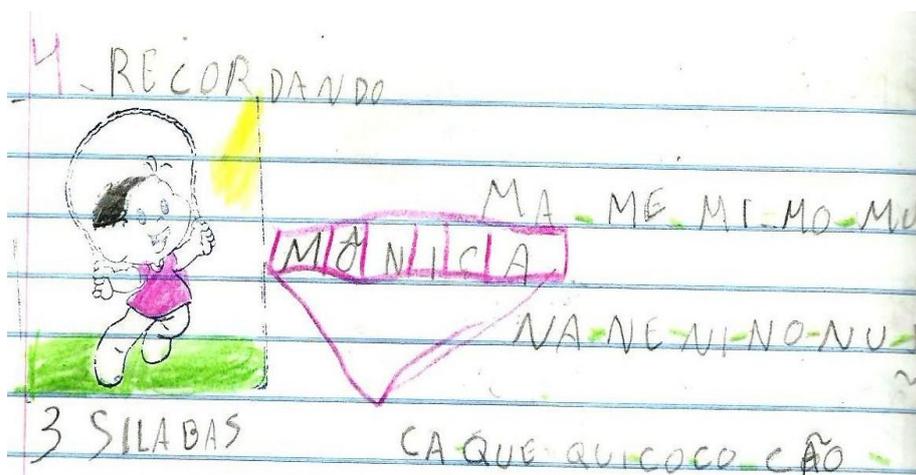
Ou, ainda, escrita de lista considerando as preferências dos alunos sobre determinado assunto, fazendo com que eles se envolvam com a atividade proposta:

“Você gosta de passear?” “Faça uma lista dos seus lugares preferidos”. Antes da escrita a professora pergunta aos alunos quais lugares preferidos, alguns levantam a mão e respondem. A professora auxilia na escrita da lista, principalmente os alunos com dificuldades. Depois os alunos socializam os lugares que colocaram, cada aluno fala um e justifica o porquê: “Eu gosto de passear em São Paulo”. E a professora pergunta: “Por quê?”, o aluno: “Porque é grande e bonito lá, tem bastante gente.” Em alguns casos pede para o aluno contar como foi a viagem. (Diário de campo – 23/09/2009).

Durante a realização de algumas atividades que solicitam a escrita dos alunos, Roberta procura enfatizar o som das letras e a formação das sílabas, ela utiliza as referências dos cartazes colados na classe, a letra do nome dos colegas.

A professora carimba a Mônica em cada caderno e escrevem MÔ NI CA, uma sílaba em cada quadrinho. A professora fala: “Quantos pedacinhos tem essa palavra, quantas vezes abro a boca para falar?” Depois recorda cada família silábica das letras que aparecem na palavra: a do M, a do N e a do C. (Diário de campo – 18/09/2009).

Figuras 24. Excertos do caderno volante representando o trabalho da professora com as famílias silábicas.



Em outras situações:

A professora diz “hoje é quarta-feira, vocês já sabem escrever quarta-feira?” E alguns alunos respondem que já, soletrando “é o Q, depois o U [...]”.

[...]

A professora entrega uma folha impressa aos alunos com imagens e as sílabas de cada desenho embaralhadas, os alunos devem escrever na forma correta e assinalar o brinquedo que aparece no texto lido (leitura e escrita). (Diário de campo – 23/09/2009).

Figura 25. Excerto do caderno volante exemplificando a atividade de leitura e escrita (descrita na citação anterior).



Observou-se também que Roberta já procurava fazer com que os alunos se atentassem às questões ortográficas, dependendo da atividade proposta.

Após a leitura da fábula “A cigarra e a formiga”, a professora faz a seguinte dinâmica: pede que pesquisem palavras em que a letra R aparece de diferentes formas: depois da vogal (formiga), intercalado com a consoante (trabalhar), dois RR (cigarra), e apenas um R (verão). Cada grupo de palavras é circulado de uma cor, depois eles copiam no caderno separando por uma legenda. Essa atividade demora um pouco, pois os alunos têm que procurar as palavras no texto, então a professora passa auxiliando os alunos na leitura. Depois eles pintam a figura da fábula e colam o texto no caderno e a professora passa na lousa atividades de interpretação da fábula: são questões de múltipla escolha e questões que exigem que justifiquem a resposta. Ela explica cada exercício, vai de mesa em mesa auxiliando os alunos e já corrigindo os cadernos e também pede que alguns leiam as suas respostas pessoais para socializar com a classe. (Diário de campo – 29/10/2009).

Com relação à produção de texto, a professora procura estimulá-los em situações diversas, buscando integrar todos os alunos, inclusive aqueles que ainda encontram dificuldades para avançar no domínio da base alfabética. Em alguns casos, os alunos criam falas dos personagens em tirinhas de histórias em quadrinhos, reescrevem um conto conhecido, produzem coletivamente um texto informativo, reproduzem textos que sabem de memória, escrevem bilhetes e cartas, entre outras situações. Durante essas atividades, Roberta sempre orienta que “*precisam pensar antes de colocar no papel o que querem escrever*”.

A próxima atividade é a produção de um texto. A professora trabalhou no dia anterior com a parlenda: “Lá em cima do piano tinha um copo de veneno, quem bebeu morreu, o azar foi seu” e hoje entregou aos alunos uma folha com a imagem de um piano com um copo em cima e um menino ao lado. A proposta é que os alunos imaginem o que tem dentro daquele copo e o que o menino fez, se bebeu ou não, o que aconteceu. Os alunos ficam falando para os amigos o que vão escrever, alguns já conseguem sozinhos e outros a professora vai auxiliando. A professora não se preocupa com a ortografia das palavras num primeiro momento, mas quer que os alunos consigam colocar no papel o seu pensamento, estruturá-lo e segmentá-lo. Alguns alunos conseguiram escrever mais, outros apenas uma frase, mas a professora elogiou muito a todos. Conforme vão terminando a professora lê o texto para a

classe, os alunos adoram isso e acharam as histórias dos amigos bem divertidas. (Diário de campo – 24/09/2009).

Figura 26. Excerto do caderno volante exemplificando a produção textual com base na parlenda estudada.



Em outra ocasião, a professora propõe a escrita coletiva de um texto informativo, de caráter científico, com base em uma ficha técnica que contém as informações sobre um animal. Roberta esclarece aos alunos as características desse tipo de texto e faz as orientações e combinados para a produção, visando a participação de todos. Em primeiro lugar, os alunos fazem a leitura da ficha técnica, tiram as suas dúvidas e depois iniciam a escrita, coordenada pela professora.

A proposta, em seguida, é a produção coletiva de um texto informativo, de acordo com o que foi apresentado na ficha do animal. A produção do texto é feita na lousa, a professora é a escriba enquanto os alunos vão falando o que querem colocar no texto. A professora vai estruturando as frases que os alunos dizem e perguntando qual é a melhor forma para escrever e registrando tudo na lousa. Explica o uso da pontuação, do parágrafo e também a escrita das palavras, enquanto escreve na lousa relata cada passo da escrita e vai lendo cada frase. A professora questiona se eles acharam que o texto está bom, se quem lesse entenderia o que queriam passar ao leitor e a maioria diz que sim. Depois copiam o texto no caderno, a professora orienta a cópia também: uso de letra maiúscula, pontuação e segmentação das palavras. (Diário de campo – 09/09/2009).

Além desses momentos, a professora também oportuniza a produção textual com base nos recursos das histórias em quadrinhos. Os alunos gostam muito desse material e ela busca sempre explicar as características desse tipo de texto: onomatopéias, uso de balões, expressões faciais, entre outras, objetivando também a análise da linguagem utilizada.

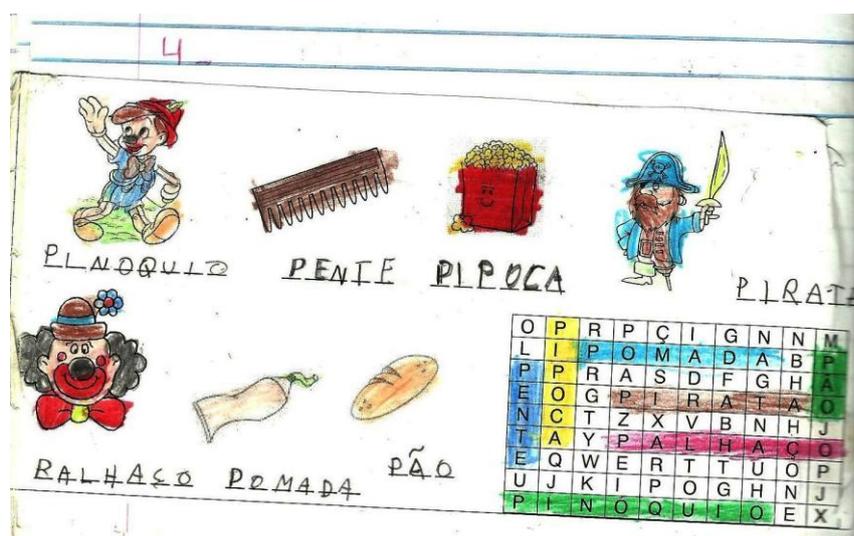
A última atividade do dia é a produção de texto: os alunos precisam criar a fala dos personagens de uma tirinha da Turma da Mônica em quadrinhos. Na tirinha tem a Magali, um príncipe e um sapo, as cenas retomam o conto: A princesa e o sapo. A professora fala sobre a história, já lida para os alunos, e pede que criem as falas da forma que quiserem,

estando ou não de acordo com o conto conhecido. Ela também fala sobre a onomatopéia presente na tirinha e sobre a pontuação: não há necessidade do travessão para a fala dentro do balão. Os alunos ficam dizendo o que vão escrever, mas a professora pede silêncio porque depois vai ler o que cada um escreveu. Aqueles alunos que já conseguem escrever sozinhos vão fazendo, enquanto isso a professora vai auxiliando os que têm mais dificuldades. Quem terminar vai pintando o desenho e espera a professora para fazer a correção. (Diário de campo – 16/10/2009).

A correção das atividades desenvolvidas durante a aula é uma atitude muito valorizada por Roberta. A professora procura sempre corrigir os exercícios em parceria com os alunos, tirando dúvidas e solicitando a participação de todos.

A professora vai passando nas mesas e auxiliando, na carteira do aluno Caio ela pergunta “Que letra estamos estudando? Onde está a palavra PINÓQUIO? Que letra que começa? E qual termina?” O aluno encontra a palavra, depois escreve nos tracinhos, a professora pede ao aluno que leia a palavra, mostrando com o dedo. (Diário de campo – 30/09/2009).

Figura 27. Excerto do caderno volante exemplificando um caça – palavras com enfoque na letra P (atividade escrita descrita na citação anterior).



Além desse momento, ela também acredita ser importante que o professor esteja atento ao que o aluno faz no caderno, sendo necessária a correção diária desse material, orientar o seu uso, mostrar o erro do aluno e fazer com que ele compreenda. Roberta gosta de ver a atividade antes de o aluno colar no caderno. Após a correção dos cadernos é importante que o professor elogie e escreva algo para o aluno, demonstrando interesse pelo que ele produziu.

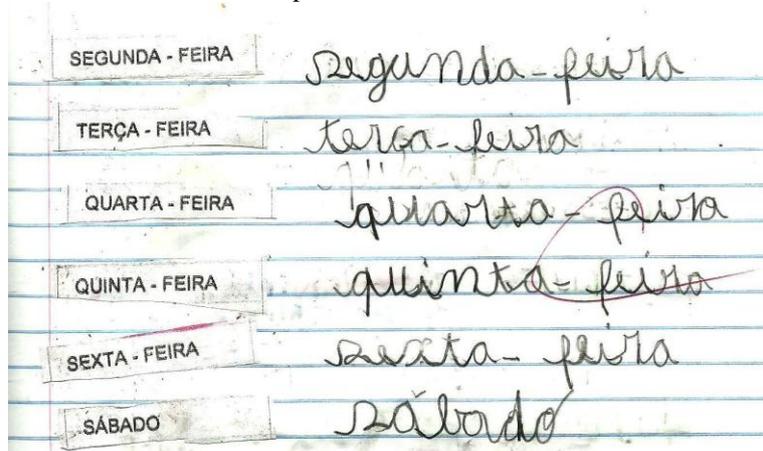
Ela passa corrigindo os cadernos, elogia e se atenta às questões ortográficas: “Atenção a palavra régua tem acento e robô também”. Durante a correção a professora também observa como os alunos estão copiando da lousa: se pularam alguma palavra, se omitiram alguma letra na escrita, se pintaram com capricho. (Diário de campo – 23/10/2009).

A professora vai passando de carteira em carteira, corrigindo, vendo quem já terminou auxiliando: “Mostra onde que está escrito rádio. Isso, muito bem, agora pode colar”. (Diário de campo – 21/10/2009).

Enquanto isso, a professora faz a correção dos cadernos e vai fazendo as intervenções na carteira dos alunos: Ah, segunda é com C? Cadê a perninha do G? Como é o QUA, qual

letrinha está sempre junto do Q? Eu digo FERA ou FEIRA? Digo SEGUDA ou SEGUNDA? (sempre enfatizando o som da letra na pronúncia da palavra) leia o que você escreveu: QUITA, o que falta aqui? (Diário de campo – 16/10/2009).

Figura 28. Excerto do caderno volante exemplificando a atividade de leitura e escrita com os dias da semana.



A análise das situações de ensino que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita possibilitou concluir que a professora faz uso de ações pedagógicas que visam dar conta da complexidade da tarefa de incorporar os alunos na cultura escrita. A professora busca sempre orientar os alunos de acordo com suas necessidades, para que possam superar as dificuldades e avançar no domínio do sistema alfabético. Portanto, a docente mostra-se habilidosa para lidar com a diversidade de sua classe e faz dessa condição uma oportunidade positiva para integrar alunos com níveis de aprendizagem diferenciados.

Durante do ano letivo, Roberta buscou disponibilizar condições essenciais para os alunos se apropriarem do sistema de escrita a partir de atividades contextualizadas e que despertaram o interesse das crianças, favorecendo a construção dos conhecimentos necessários para compreender as regras que orientam o sistema alfabético e as questões ortográficas de nossa língua. A professora mostra dar muita importância para a sequência das atividades realizadas e os conteúdos a serem trabalhados. As ações da docente demonstram a necessidade de sistematizar o aprendizado a partir de um planejamento que favoreça o conhecimento do que o aluno já domina para contribuir com avanços significativos.

Assim, essas análises corroboram com o pensamento de Soares (2003), na medida em que a professora mostra a necessidade de uma orientação sistemática e progressiva para a apropriação do sistema alfabético, pois se trata de um sistema convencional. A docente investigada não deixa de enfatizar em seu trabalho o ensino do sistema convencional que envolve a codificação e decodificação, porém proporciona esse aprendizado em um contexto de letramento.

No que se refere ao ensino das habilidades de escrita, Roberta prioriza situações em que os alunos precisem colocar em jogo os seus conhecimentos a partir da produção textual de gêneros diversificados, mas sempre com uma função social específica. Além disso, a docente enfatiza os aspectos técnicos relacionados à escrita, explicitando a necessidade de utilizar o caderno de forma correta e organizada, possuir uma letra legível e fazer uso correto da formatação ao escrever: parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas, pontuação, pular linha, separação silábica, etc.

Tanto no processo de ensino da leitura como da escrita, a professora faz uso de uma diversidade de gêneros e portadores textuais, ampliando o universo de conhecimento dos alunos e o reconhecimento das características de aspectos essenciais para a produção escrita.

Ao longo das atividades que visam o domínio da leitura, Roberta mostrou sua habilidade em criar situações diferenciadas, de acordo com seus objetivos, cultivando o interesse dos alunos a partir da leitura diária e da interação com os colegas, criando dinâmicas com aspectos lúdicos. Nessas situações a docente também buscou sempre propiciar condições para a interpretação textual, favorecendo a compreensão e a criticidade dos alunos perante as informações contidas em um texto. Essas ocasiões possibilitaram também o desenvolvimento da oralidade, na medida em que os alunos expõem suas opiniões em relação ao conteúdo discutido.

Portanto, a docente realiza o seu trabalho de alfabetização buscando integrar as diversas facetas desse processo apontadas por Soares (2003, 2004). As situações apresentadas mostram que Roberta enfatiza aspectos fônicos; a leitura fluente e compreensiva, além da identificação e o uso adequado das funções diversas que se relacionam com a cultura escrita.

Esses aspectos evidenciam o quanto a professora dispõe de habilidades, conhecimentos e saberes imprescindíveis à tarefa de alfabetizar crianças da primeira fase do Ensino Fundamental e que repercutem de forma positiva na aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 5. Conclusão

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996)

O presente trabalho teve como objetivo compreender a construção da prática de uma professora alfabetizadora que tem como principal característica o sucesso na atividade de alfabetizar crianças da primeira fase do Ensino Fundamental.

Para tanto, fez-se uso de referenciais teóricos que tratam da docência e as condições atuais do magistério hoje e a partir de um panorama de pesquisas sobre o professor que indica os desafios e avanços da profissão, nota-se que este cenário favorece a compreensão desse profissional como construtivista, na medida em que arquiteta saberes e conhecimentos sobre o seu trabalho, aprimorando sua atuação. Além disso, foi necessário discutir aspectos sobre a formação docente e as especificidades do professor alfabetizador, considerando as dificuldades e os impasses relacionados com a alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas que se dedicaram ao estudo de práticas alfabetizadoras de sucesso (MONTEIRO, 2006; ZIBETTI, 2005; CARMO e CHAVES, 2001) indicaram resultados promissores que foram apresentados ao longo deste trabalho e contribuíram para a construção dos aspectos que caracterizam a prática bem-sucedida da professora Roberta. Vale frisar que esta pesquisa não teve a intenção de criar um modelo de profissional bem-sucedido, mas evidenciar a sistematização de situações e ações pedagógicas que contribuíram de forma efetiva para a construção de práticas de sucesso na alfabetização de crianças.

Corroborando com Carmo e Chaves (2001),

pesquisar um caso de prática docente bem-sucedida trouxe indicadores que podem auxiliar outras práticas alfabetizadoras, bem como mostrou-nos que existem caminhos realizáveis dentro da docência em que o professor tem possibilidades de se apropriar de seus saberes, tanto os de formação quanto os da experiência, formando concepções de aprendizagem que buscam o crescimento pleno dos alunos.

Relacionando as questões teóricas aqui discutidas e os resultados elucidados pela presente pesquisa foi possível traçar os indicadores que caracterizam a construção de uma prática que favorece o aprendizado da leitura e da escrita com êxito. O estudo dos saberes docentes, da base de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos professores possibilita o esclarecimento de que as experiências construídas ao longo da história de formação e no cotidiano da sala de aula são ricas fontes de saberes práticos, resultantes das

reflexões docentes realizadas em diversas ocasiões disponibilizadas pela intervenção pedagógica, tanto no espaço escolar como fora dele.

Assim como foi apresentado nos resultados deste trabalho, os dados oriundos das análises foram agrupados em duas dimensões: a história de vida e formação e práticas de alfabetização. Com base nos depoimentos da professora a partir do uso de histórias de vida (GOODSON, 1992; NÓVOA, 1992) foi possível estruturar a dimensão *História de vida e de formação*, desvelando a sua trajetória de formação, os principais desafios e a construção de sua experiência enquanto professora alfabetizadora ao longo de três décadas de atuação na rede pública de ensino paulista.

No que se refere à prática da professora em questão, considerou-se também a dimensão *Práticas de alfabetização*. Neste sentido, alguns procedimentos de planejamento do trabalho pedagógico e ensino propriamente dito foram analisados e descritos.

A partir dessas considerações, conclui-se que o sucesso na área da alfabetização pode ser atribuído a alguns fatores relevantes que se fizeram presentes ao longo da trajetória de formação e na prática da professora alfabetizadora investigada:

- Desenvolvimento profissional permeado por experiências diversas a partir de distintas fontes de aprendizagem da docência, contribuindo com a construção de concepções, saberes e conhecimentos essenciais para trabalho com a alfabetização;
- Compromisso e envolvimento com o trabalho, tanto na sua execução como no planejamento;
- Conhecimento e domínio de procedimentos imprescindíveis à tarefa de alfabetizar crianças no início da escolarização envolvendo aspectos técnicos, pedagógicos, teóricos, pessoais e procedimentais;
- Organização tanto do espaço físico como do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula;
- Criação de uma rotina de trabalho com os alunos durante o desenvolvimento das aulas para a organização do processo de ensino e aprendizagem, porém, considerando o aspectos diferenciados dependendo do conteúdo e objetivos propostos;
- Disciplina e diálogo como condição essencial para a aprendizagem e não somente para o cumprimento de normas e regras de convivência;
- Criação de uma relação entre professor e aluno de mútuo respeito e crença na aprendizagem, ou seja, nutrir sempre uma expectativa positiva com relação à aprendizagem dos seus alunos e à sua própria capacidade de ensinar.

- Bom relacionamento com o corpo docente e administrativo da instituição escolar e também com os familiares dos alunos;
- Reconhecimento de aspectos relacionados à vida dos alunos, suas experiências, sentimentos e expectativas (pessoais e escolares).

Considerando as contribuições do trabalho de Monteiro (2006), conclui-se que os resultados sobre os saberes e as práticas da professora alfabetizadora considerada bem-sucedida enfatizam a necessidade de encarar o docente como uma peça fundamental, porém não única, para o êxito escolar. Corroborando com a autora, salienta-se que apenas a definição de um método considerado eficaz pelas pesquisas sobre alfabetização não garante o sucesso dos alunos. O êxito escolar se relaciona com uma somatória de procedimentos e pode ocorrer com qualquer método, desde que a professora tenha domínio suficiente dos conhecimentos e saberes necessários para alfabetizar.

Ao longo de sua trajetória de atuação, a professora investigada por este estudo mostrou lançar mão de sua criatividade para enfrentar os desafios inerentes à profissão docente, desde o início de seu trabalho em uma escola rural com alunos de diversas faixas etárias até o momento em que se estabilizou na escola estadual de sua cidade. O período inicial em que Roberta não tinha parcerias de trabalho para construção de sua prática, apesar de conflituoso, foi suficientemente relevante para que a professora pudesse estabelecer estratégias peculiares para a solução de seus problemas relacionados com o ensino, oferecendo considerável contribuição para o seu desenvolvimento profissional docente.

No decorrer dos quase trinta anos de docência, Roberta demonstrou superar as dificuldades relacionadas com o ensino da leitura e da escrita, impasses na adaptação às precárias condições de trabalho, falta de apoio e de cursos de atualização no início do magistério, entre outros desafios. Os depoimentos de Roberta revelam que a docente sempre enfatiza os aspectos positivos de uma determinada situação, por mais difícil que possa ser. Além disso, seus relatos evidenciam a importância de manter a base de certos saberes, ainda que eles sejam influenciados pelas mudanças nas políticas públicas educacionais e avanços no campo teórico relacionados com a alfabetização, buscou sempre valorizar a experiência construída juntamente com os alunos a partir do trabalho em sala de aula e com seus pares.

Os resultados apresentados confirmam também que a premissa de que o professor bem-sucedido está quase sempre associado ao professor experiente, ou seja, aquele que possui longos anos de exercício docente, nem sempre é verdadeira (TANCREDI, 2009). Mesmo que a professora pesquisada tenha apresentado um longo percurso de atuação docente, não se pode afirmar que os anos de experiência foram responsáveis pelo sucesso na área da

alfabetização, pois, concordando com Tancredi (2009), a competência e o sucesso profissional foram sendo construídos durante a atuação docente, ainda que tenham sido influenciadas pelo histórico de formação da professora, as condições de trabalho que foram interferindo de maneira incisiva o seu desenvolvimento profissional.

Assim, o tempo de atuação é importante, porém, não pode ser o único fator responsável para que o docente se torne bem-sucedido. A qualidade dos caminhos traçados e as oportunidades oferecidas durante o seu desenvolvimento profissional também representam aspectos fundamentais para a formação de um bom professor.

Com base na análise do desenvolvimento profissional de Roberta, pode-se concluir que a referida docente construiu, assim como foi descrito na pesquisa de Carmo e Chaves (2001, p. 127), “[...] concepções de aprendizagem que lhe possibilitam ter uma prática muito eficaz no processo de ensino e aprendizagem, partindo de pressupostos fundamentalmente construtivistas, pautando-se nas teorias de Piaget e Emilia Ferreiro”, porém preservando pressupostos e ações de outras teorias tradicionais discutidas no referencial teórico deste trabalho e que foram a base de sua formação e atuação docente no início de sua carreira. Portanto, Roberta cria um modo pessoal de ensinar, apoiado em teorias e práticas aqui apresentadas, porém, configura-se como um modo próprio de trabalhar.

O contato com novas situações, assim como foi relatado a partir da inserção do pensamento construtivista de Ferreiro e colaboradoras na década de 80 e das transformações ao longo de sua carreira em várias instâncias, permitiu a revisão de práticas alfabetizadoras, porém, preservando aspectos que Roberta considerava cruciais para alfabetizar com êxito. As experiências diversas relacionadas com esses acontecimentos e o convívio com os alunos, autoridades educacionais, família, comunidade escolar e estudos teóricos e práticos permitiram o desenvolvimento da capacidade de avaliar e analisar com precisão as novas propostas direcionadas ao trabalho com a alfabetização, refletindo um percurso de desenvolvimento profissional permeado por novas aprendizagens e investimentos na formação contínua.

A professora alfabetizadora analisada por este estudo mostrou-se apta a manter a originalidade de seu trabalho e mesmo a partir dos avanços e transformações ao longo dos anos de docência, buscou considerar sempre os aspectos pedagógicos que julgava positivo para incorporar em sua prática, visando enriquecê-la e aprimorá-la, construindo suas práticas focando os melhores caminhos para a aprendizagem de todos os alunos. As estratégias e as ações docentes utilizadas por Roberta são diversificadas durante a vida profissional,

acompanhando as múltiplas dimensões do trabalho educativo para ser possível a garantia de sucesso no desempenho de alunos e professores.

Assim, esses dados evidenciam a segurança adquirida por Roberta na execução de seu trabalho pedagógico e na construção de sua identidade profissional, evidenciando a autonomia como característica fundamental resultante deste processo, pois a professora apresentou condições essenciais para se posicionar diante de novas propostas, contribuindo com o êxito na aprendizagem dos alunos e consolidando sua imagem de professora bem-sucedida.

No entanto, o fato da referida docente ser considerada bem-sucedida não excluiu a possibilidade de enfrentamento de situações problemáticas e desafiadoras, pois a própria professora relata suas dificuldades no decorrer de sua atuação, no entanto, procurou sempre subsídios para superação desses episódios.

Para Nóvoa (2009, p. 28), apesar das dificuldades em conceituar o bom professor, é possível elencar “[...] apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.” Segundo o autor, o bom professor precisa dispor, principalmente, do conhecimento, compreender que faz parte de uma cultura profissional, possuir tacto pedagógico, capacidade de trabalhar em equipe e compromisso social. Nóvoa (2009, p.31) sugere que essas cinco disposições são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, assim,

elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.

A partir dessas considerações e do estudo da trajetória de formação e atuação da professora Roberta, pode-se concluir que o professor que constrói práticas bem-sucedidas é o profissional que consegue superar a complexidade que envolve a atuação docente, cumprir os inúmeros papéis que lhe são atribuídos e mostra-se habilidoso para ensinar os estudantes, pois possui uma base sólida de conhecimento para o ensino. O sucesso de sua atuação traduz um misto de saberes, conhecimentos e experiências oriundos da sua trajetória de formação e contexto de trabalho, dentro de um processo contínuo que sintetiza relações com as diversas fontes de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Neste sentido, essas considerações confirmam que

professores bem sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino [...] que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da

matéria na mente dos alunos. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 110, apud MIZUKAMI, 2004).

No entanto vale frisar que o conceito de professor bem-sucedido é valorativo e se relaciona com as condições sociais, políticas, educacionais e econômicas vigentes em determinada época, não sendo possível generalizar tais definições.

Todos os aspectos acima discutidos levantaram alguns questionamentos que direcionaram para reflexões sobre o ensino atual, práticas de alfabetização e a formação docente hoje. Assim ao abordar as questões que caracterizam o professor bem-sucedido e as indagações que estas considerações suscitam, evidencia-se a necessidade de se discutir, no âmbito da formação e atuação do docente alfabetizador, questões que envolvem a profissionalização e valorização desses profissionais.

Como fora mencionado, a profissão docente passa por uma situação delicada, que retrata os desafios da formação profissional básica de qualidade e as precárias condições de trabalho no contexto escolar. No entanto, como pôde ser visto, os apontamentos que confirmam a prática bem-sucedida da professora alfabetizadora enunciam aspectos que deveriam ser constitutivos da prática de todo professor, dentre eles: compromisso e envolvimento com o trabalho, tanto na sua execução como no planejamento; organização tanto do espaço físico como do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, apropriação das teorias, apropriação dos materiais de ensino, olhar atento aos alunos, suas necessidades e particularidades, etc.

Logo, tais considerações sugerem alguns questionamentos: *Os fatores apontados como característicos de uma prática docente bem-sucedida são exclusivos de uma professora alfabetizadora? O que cabe então ao profissional da educação? O que é a formação desse professor hoje, no tocante a planejamento, organização do espaço da sala de aula, a visualização de acompanhar a aprendizagem do aluno, evolução tecnológica, não dissociar teoria e prática, etc.? As condições de trabalho e de desenvolvimento profissional disponibilizadas aos docentes que ingressam na carreira do magistério contribuem para a concretização de uma prática bem-sucedida?*

O fato da professora investigada pelo estudo em questão ser considerada bem-sucedida instiga pensar que ela tem algo mais, todavia, ainda que ela apresente certas peculiaridades intrínsecas à sua atuação e que conferem o sucesso de sua prática, revela também que é uma profissional que faz uso, principalmente, de procedimentos básicos da ação docente.

Com isso, as questões aqui abordadas acerca da caracterização do professor em exercício representam caminhos para subsidiar propostas de formação de professores considerando as dimensões do trabalho docente discutidas pelo referido estudo a partir dos aspectos acerca da docência explicitados no referencial teórico deste trabalho. Foi possível evidenciar posturas e intervenções pedagógicas que podem servir de base para o direcionamento dos processos formativos de professores alfabetizadores.

Sabe-se que a educação

[...] vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas [...]. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2009, p. 27).

Com base nesses aspectos, Nóvoa (2009, p. 28) aponta para “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Neste sentido, o referido autor insiste na urgência

[...] de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.37).

Esse quadro problemático relacionado com a formação docente se agrava ainda mais no caso do professor alfabetizador (MORTATTI, 2008; BRITO, 2006), pois mesmo sendo inúmeros os desafios relacionados com a tarefa de alfabetizar hoje, não há uma preocupação efetiva com a formação específica desse profissional.

Nota-se que

nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI. (NÓVOA, 2009, p. 44)

A trajetória da professora Roberta evidenciou que, historicamente, o processo de profissionalização docente tem vivenciado dificuldades e que reflete o cenário conflituoso relacionado com a docência hoje: perda de autonomia e de prestígio, precarização do trabalho docente, adoecimento dos professores, entre outros fatores discutidos no capítulo 1 (LÜDKE e BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004; AUGUSTO, 2005). Essas evidências apontam a necessidade de se buscar ações que viabilizem a mobilização dos professores em torno de seus saberes, para que se tornem produtores de sua profissão. Para

tanto, Nóvoa (2009, p.30) sugere que profissionalidade docente deva ser construída “[...] no interior de uma personalidade do professor”.

Todavia, ainda que tais proposições constituam um desafio, para que essas ações se concretizem, precisam ser seguidas de propostas que priorizem a valorização dos profissionais da educação. Neste sentido, faz-se necessário corroborar com o pensamento de Nóvoa (2009, p. 17) que aponta a urgência em

[...] construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.

A questão da formação e valorização docentes tem sido um grande desafio dentro das políticas públicas educacionais, devido aos inúmeros impasses acerca da profissão docente mencionados neste trabalho e também pela ampliação acelerada das redes de ensino nos últimos vinte anos e suas inevitáveis consequências. Essas situações desencadearam o aumento do quadro de docentes, ampliaram a demanda de alunos e resultaram em impasses na qualificação e formação dos profissionais da educação.

Neste sentido, as propostas que desencadeiam as políticas públicas educacionais que são direcionadas à valorização dos professores precisam reconhecer quem é o profissional docente, de acordo com as condições atuais que circundam a representação social da profissão, o caráter e as condições de seus processos formativos e as características dos contextos de atuação. Com isso, Luce (2004) preconiza a urgência de considerar as questões acerca das políticas educacionais e da profissionalização docente como centrais na formação dos professores. Além dessas questões,

é importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 1992, p. 19).

A partir das reflexões realizadas ao longo deste trabalho foi possível rever as questões iniciais que orientaram a presente pesquisa. Pode-se concluir que as práticas bem-sucedidas construídas pela professora Roberta são resultado de um processo complexo de desenvolvimento e atuação profissional que traduz um misto de questões objetivas (sala de aula, recursos didáticos, espaço físico, entre outros) e subjetivas explicitadas pelas características pessoais e de formação da docente ao longo das análises aqui apresentadas. De fato, ainda que o contexto e os fatores externos possam influenciar no processo de aprendizagem, os resultados apresentados evidenciam que as práticas da alfabetizadora são fundamentais para que os alunos sejam favorecidos e alcancem sucesso no aprendizado da leitura e da escrita, ainda que cada um se aproprie do conhecimento de maneira peculiar.

A problematização suscitada pelo estudo acerca dos indicadores que caracterizam o trabalho bem-sucedido da docente investigada reflete a necessidade de se repensar as diversas facetas que constituem o professor, dentro de um universo de incertezas e complexidades que circundam tal profissão, desde os processos formativos iniciais e atuação profissional.

A preocupação central do trabalho foi oferecer considerável contribuição para a compreensão do trabalho docente na alfabetização de crianças da primeira fase do Ensino Fundamental diante de um panorama educacional que revela, em muitos momentos, o insucesso escolar por meio de resultados insatisfatórios relacionados com o ensino público. Os resultados aqui apresentados apontam que o professor bem-sucedido não faz parte de uma atmosfera inatingível, mas circunda nas realidades concretas das escolas e revelando a simplicidade de um trabalho realizado com seriedade e compromisso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 317-325, 2006.

ABUD, M. J. M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização de acordo com os alfabetizadores considerados eficientes**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar., 1992.

_____. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1998.

ARAÚJO, M. C. de C. S. **A prática pedagógica do professor alfabetizador bem sucedido das camadas populares**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

ARROYO, M. **Fracasso-Sucesso**: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. ; Moll, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, p. 11-26, 2000.

AUGUSTO, M. H. O. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: **Anais da 28ª ANPED**, Gt 09 – Trabalho e Educação, 2005.

BATISTA, A. A. G., et. al. Capacidades lingüísticas: alfabetização e letramento. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental** (alfabetização e linguagem), Secretaria de Educação Básica, p. 8-60, 2007.

BATISTA, A. A.; RIBAS, C. Alfabetização. Dicionário da alfabetização do jornal **Letra A** – o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr/mai., 2005.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, abr., p. 11-26, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório nacional SAEB 2003**. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08 fev., 2006b.

BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e desafios. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2006, Teresina/PI. A pesquisa mediação de práticas socioeducativas - livro de resumos. Teresina: EDUFPI, p. 01-10, 2006.

CARMO, E. R. do; CHAVES, E. M. Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 33-40, 2001.

COELHO, M. I. L. S. **Alfabetização**: um estudo de caso: experiências bem sucedidas de professores da região de Campinas. Dissertação (Mestrado), Campinas, UNICAMP, 1989.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 19. ed., Campinas: Papyrus, 2005.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e o seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Caderno Cedes 44**, Ano XIX, n. 44, p. 33-45, 1994a.

_____. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 39-47, 1994b.

DURAN, M. C. **Alfabetização: teoria e prática**. Série Ideias, São Paulo: FDE, n. 20, p. 105-113, 1994.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIorentini, D.; Souza Júnior, A. J. de; Melo, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, mar./abr., 2003.

FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

GARCIA, Á. R. V.; REYES, C. R. Trajetórias sobre alfabetização. In: SILVA, A. da; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. (Orgs.). **Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos**. São Carlos: RiMa, 2004.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 67-80, 1994.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.141-170, 1992.

GOODSON, I. F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p.63-78, 1992.

GUARNIERI, M.R. **O trabalho docente nas séries iniciais do 1º grau**: Elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, p. 31-61, 1992.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez., 2007.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.151, p. 523-537, set./dez. 1984.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 17, p. 40-49, maio/ago., 2001.

LIBÂNEO, J. C. **A prática pedagógica dos professores da escola pública**. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC, 1984.

LUCE, M. B. **Valorização da profissão docente: substantivada ou adjetivada?** Texto de base para apresentação no painel de abertura do 1º Encontro Internacional: Resignificando a Prática de Ensino de Línguas, sobre "Políticas públicas para a valorização da profissão docente", realizado pela PUCRS, em Porto Alegre, dia 25 de maio de 2004. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/mbluce/> (acesso em dezembro de 2010).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____; M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1159-1180. ISSN 0101-7330.

MARIN, A. J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. **Cadernos Cedes**, Campinas - SP, v. 48, p. 8-18, 1998.

MELLO, R. R. de. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries Iniciais do Ensino Fundamental**. São Carlos, PPGE, 1998.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento** - Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.) **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. et al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: **Anais do IX ENDIPE**. Águas de Lindóia, p.490-509, 1998.

_____. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, I. A. **O que faz o fazer pedagógico** – um estudo da prática pedagógica que busca a transformação. Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 1992.

MONTEIRO, M. I. Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e praticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTEIRO, M. I. **Práticas alfabetizadoras** (contradições produzindo sucesso e fracasso escolar). Araraquara: JM Editora, 2002.

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 89, n. 223, set/dez. 2008. Brasília: INEP, p. 467-476, 2008.

NETO, O. C. O trabalho de campo como natureza e criação. In: MINAYO, M. C. de S. et al. (Orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed., Rio de Janeiro: Vozes, p. 51-66, 1994.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. Formando professoras no Ensino Médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, p. 139-160, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens de um futuro presente**. Lisboa/Portugal: Educa, 2009.

_____. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992

OJA, A. J. **Infância e aprendizagem escolar: avanços, impasses e desafios na qualidade de ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Bauru. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, set./dez., v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, S. S. A. Entrevistando. In: MONTEIRO, Hilda Maria (Org.). **Práticas de Ensino II: Construção de um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. UFSCar Virtual: São Carlos, 2008.

OPPIDO, C. **Classes populares e o sucesso na alfabetização**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, T. A. Queiroz Editor, 1990.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Reprovação escolar - renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares.** São Carlos: Suprema, 2007.

_____. **Práticas educativas na família e na escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares.** Tese (Doutorado) – USP, 2004.

REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente.** Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA, Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio, 2003.

RIOS, T. de A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZO, G. **Os diversos métodos do ensino da leitura e da escrita.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

SAMPAIO, M. das M. F; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 1, n. 57, p. 1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 2, n. 15, p. 4-14, 1986.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente.** Lisboa: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p. 51-80, 1997.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 52, jul./ago., 2003.

SOARES, M.; MACIEL, F. (Org.). **Alfabetização**. (Série Estado do Conhecimento) Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-27, 2004.

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

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed., São Paulo: Ática, 1997.

_____. “Nada é mais gratificante do que alfabetizar”. Entrevista concedida ao jornal **Letra A**: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./mai., 2005.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan/abr., p. 5-24, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, L. C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

APÊNDICE I

Roteiro da entrevista semi-estruturada

PARTE I – HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL

1. Qual sua formação inicial?
2. Fez outros cursos de especialização, atualização?
3. Qual seu tempo de atuação no magistério? Comente sua experiência, em quais séries e escolas atuou, fatos marcantes, em qual série prefere atuar...
4. Quais foram as maiores dificuldades encontradas no início de sua carreira docente? A sra. teve apoio de outros professores, ou de algum diretor, no início da carreira? Fale sobre como foi iniciar na profissão docente.
5. O que a levou a escolher o Magistério como profissão? Hoje, a sra. escolheria novamente cursar o magistério?
6. Com a escolha do Magistério, você está se realizando profissionalmente?
7. Em qual momento da carreira a sra. optou por se tornar uma professora alfabetizadora? Foi opção ou a classe de alfabetização foi atribuída para a sra.? Como foi começar a trabalhar com alfabetização? A sra. se lembra das primeiras crianças que alfabetizou? Como foi esse momento?
8. Quais os aspectos positivos que você vivenciou em sua atuação profissional no Magistério?
9. Quais são os aspectos ou as condições que favorecem, atualmente, a sua prática pedagógica como alfabetizadora?
10. Quais são os aspectos ou as condições que dificultam, atualmente, a sua prática pedagógica como alfabetizadora?
11. Quais são os conhecimentos que você considera importante para alfabetizar? Onde você adquiriu esses conhecimentos?
12. Dê três atributos que caracterizam uma prática bem-sucedida de alfabetização.

PARTE II – CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

1. Qual sua opinião, ou melhor, o que você entende por alfabetização?
2. Para você, qual o papel da alfabetização, no início da escolarização? No que esse processo contribui para a formação e desenvolvimento da criança?
3. Atualmente, quais são as finalidades da alfabetização para as crianças?
4. Fale sobre o processo de alfabetização da criança: como ela vai aprendendo a ler e a escrever?
5. O que você pensa sobre os estudos que existem sobre alfabetização? A sra. acompanhou a discussão sobre o uso do termo letramento? O que a sra. pensa desta discussão? Há mesmo diferença entre alfabetização e letramento?
6. Qual sua opinião sobre a Educação Escolar que seus alunos estão recebendo, fruto de seu trabalho e das condições atuais da estrutura escolar?
7. Alfabetizar hoje é diferente de como era alfabetizar no início de sua atividade como professora alfabetizadora?
8. Como é ser uma professora alfabetizadora?

PARTE III – QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA DA PROFESSORA

1. Como você prepara as suas aulas? (Organização das atividades de leitura, escrita, matemática) A sra. acredita que tem tempo suficiente para a preparação das aulas? Tem material didático suficiente?
2. Como os alunos são agrupados em suas aulas? Qual o critério utilizado?
3. Como você realiza a correção da tarefa? Qual a importância da tarefa na aprendizagem do aluno? Os alunos levam tarefa todos os dias?
4. Todos os alunos conseguem terminar as atividades propostas diariamente? Como a sra. lida com a diferença de ritmo entre as crianças?
5. Como você organiza os registros e sondagens dos alunos? Qual a importância desses materiais?
6. Em que momentos você realiza a sondagem da aprendizagem dos alunos (avanços)?
7. Como você avalia os seus alunos?
8. Como você resolve os problemas vividos no dia-a-dia na sala de aula, relacionados ao ensino?
9. E os outros tipos de conflitos que podem ser gerados entre os alunos, ou seja, possíveis desentendimentos?
10. Os alunos apresentam problemas externos à escola e que interferem nas aprendizagens? Quais?
11. Se a sra. fosse orientar uma professora que estivesse começando a trabalhar como alfabetizadora, o que diria para ela sobre as melhores formas de se alfabetizar? Quais dicas a sra. daria?
12. Qual a sra. acredita que seja a melhor forma de uma professora alfabetizadora saber se está conseguindo alfabetizar todas as crianças?

PARTE IV – CONCEPÇÕES SOBRE OS ALUNOS

1. Como você vê seus alunos, atualmente? Eles são diferentes de outros alunos que a sra. já teve em outras épocas? Explique
2. Fale sobre o comportamento de seus alunos na Escola atualmente.
3. Como está o desempenho escolar de seus alunos na Escola?
4. Quais os comentários (positivos e negativos) mais frequentes dos seus alunos sobre a escola? Eles demonstram o gosto pela escola? Gostam de estudar?
5. Quais os principais benefícios da escola para seus alunos?
6. Quais os principais problemas que seus alunos enfrentam na Escola?

APÊNDICE II

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você, _____, está sendo convidado para participar da pesquisa **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. Você foi selecionado devido à positiva indicação da direção, docentes e membros das comunidades escolares em que já atuou. Mesmo assim, você não é obrigado a participar desta investigação. Inclusive, a qualquer momento antes da conclusão desta, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não lhe acarretará penalizações, ônus e tampouco lhe trará prejuízos quanto sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que atua.

Sua participação nesta pesquisa também não lhe proporcionará despesas financeiras, pois quem se locomoverá e arcará com os gastos oriundos da necessidade de realizar entrevistas e observações das aulas será o próprio pesquisador. Ao participar desta investigação você terá benefícios como: total liberdade para expressar suas concepções e pontos de vista sobre facilidades e/ou dificuldades oriundas da sua atuação docente; receber subsídios reflexivos através das análises realizadas durante a observação das aulas e da leitura das transcrições de suas próprias concepções e atuações; produzir conhecimento por meio do desvendamento da prática, já que a investigação da realidade pode contribuir com uma transformação positiva do trabalho docente.

Assim, busca-se com a presente pesquisa, oferecer reflexões sobre os estudos relacionados com a alfabetização, visando enriquecer a análise dos elementos relacionados com o trabalho docente a partir da compreensão de uma prática pedagógica que favoreça o sucesso escolar. Como objetivo deste estudo, pretende-se com esta pesquisa descrever e analisar como você, uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida, constrói sua prática pedagógica cotidiana. Essa investigação será orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa e terá como técnicas de coleta de dados a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

Sua participação na pesquisa será realizada a partir da observação de suas aulas semanalmente (duas vezes na semana) durante os meses de setembro a dezembro de 2009. Além disso, como instrumentos de coleta de dados também serão utilizados as análises de planos de ensino e de aula, de materiais didáticos elaborados por você e das produções dos seus alunos.

Convém frisar que seu nome e da instituição a que está vinculado serão mantidos em sigilo, para que não haja exposição de sua pessoa. Sendo assim, para que seus dados sejam mantidos confidenciais, de modo a não possibilitar sua identificação, lhe pediremos que escolha um pseudônimo. Além disso, todos os nomes que possivelmente você venha a nos declarar durante a investigação serão modificados para que não haja futuros constrangimentos. Vale ressaltar também que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Os prováveis riscos com sua participação incidem nas seguintes possibilidades: você se sentir constrangido durante as entrevistas ou observações; você relatar/expor algo que, posteriormente, venha a julgar ser inadequado à divulgação ou que considere lhe comprometer pessoal ou profissionalmente; você não possuir tempo hábil durante o período em que se encontrar na escola para participar de entrevistas. Para minimizar tais riscos, tomaremos, respectivamente, as seguintes medidas: as entrevistas serão de natureza aberta, na

medida em que lhe permitirão maior liberdade para se expressar. As transcrições das entrevistas lhe serão enviadas para que você as analise, podendo, a qualquer momento, retirar, alterar ou complementar suas falas para que não haja má descrição e/ou interpretação de suas concepções; por fim, as entrevistas serão sempre estabelecidas em momentos que você julgar mais oportuno. Você não terá que se afastar de suas obrigações para participar da pesquisa, podendo, portanto, a qualquer momento, mudar os dias e horários agendados para tais coletas de dados.

Como você receberá uma cópia deste termo, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, entrando em contato com o próprio pesquisador, Aline Juliana Oja, durante a investigação, ou através do seguinte telefone: (14) 97054005. Se preferir, pode entrar em contato através do email <aline_oja@yahoo.com.br> ou pelo seguinte endereço: Rua Waldemar Timachi, nº 20 – Centro, Piratininga, CEP 17490-000. Há, ainda, o e-mail da orientadora do pesquisador, Rosa Maria Moares Anunciato de Oliveira:<rosa.ufscar@gmail.com>. Sinta-se à vontade para entrar em contato, pois ficaremos satisfeitos em atendê-lo. Por fim, nos dispomos a apresentar-lhe os resultados encontrados assim que o estudo estiver concluído, entregando-lhe uma cópia da versão final da pesquisa.

Aline Juliana Oja (pesquisador responsável)
Endereço: Rua Waldemar Timachi, nº 20, Centro
Piratininga – SP, CEP : 17490-000.
Telefone para contato: (14) 97054005

Declaro li presente termo, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565- 905 – São Carlos/SP- Brasil. Fone: (16) 3351-8110.
Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br