



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

# **TRAJETÓRIAS DE DUAS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES**

**Dissertação de Mestrado**

**Sharlene Marins Costa**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

# **TRAJETÓRIAS DE DUAS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES**

elaborada por

**Sharlene Marins Costa**

**Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do  
Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa  
Maria.**

**Orientadora: Profa Dra Helenise Sangoi Antunes**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo-assinada, aprova a Dissertação de Mestrado**

**TRAJETÓRIAS DE DUAS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E SABERES  
DOCENTES**

elaborada por

**Sharlene Marins Costa**

**Como requisito para obtenção do grau de Mestre**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Helenise Sangoi Antunes, Profa Dra (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

**Francisca Izabel Pereira Maciel, Profa Dra (UFMG)**

**Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Profa Dra (UFMG)**

**Hugo Norberto Krug, Prof Dr (UFSM)  
(Suplente)**

**Santa Maria, 04 de abril de 2008.**

**Dedico ao amor incondicional**

***Benjamin***

## AGRADECIMENTOS

Momentos, eis a definição daquilo que tento deixar registrado neste local. Momentos que ao vivenciar possibilitaram o encontro com pessoas que de alguma forma contribuíram com a elaboração deste trabalho. Pessoas que estão presentes diariamente, pessoas que estão longe, pessoas que passaram, deixaram sua marca e não retornaram, pessoas que permanecem, e que estarão presentes em outros momentos de minha vida.

Primeiramente quero agradecer à **Helenise**, uma grande mulher, professora, mãe, mestre, colega, companheira, amiga, única. O sol que ilumina minha vida, que com seu jeito cativante vive e compartilha o amor. Agradeço a força em todos os momentos, o incentivo, o respeito, a possibilidade de ser quem sou hoje.

Agradeço a minha família, **Benjamin, Talita, Sheron, Graziela, Mãe e Pai**, família mais que especial, que amo do tamanho do universo.

Agradeço ao **Daniel** que permaneceu por muito tempo, deixou marcas profundas que nem mesmo a ausência impediu de continuar sendo amor.

Aos queridos **Deco, Gigio**, pessoas especiais, novos membros da família.

À **Ana Paula Bernandi, Alexandre Loro, Cláudia Kessler, Daniele Michelotti, Dariane Carlesso, Fabiane Breitenbach, Gabriela Colazzo, Jaqueline de Paula, Jocelaine Cargnelutti, Raquel Machado, Vanderleia Maschio, Vanessa Freitag, Verônica Áustria**, amigas-irmãs do coração, que mostram o valor da verdadeira amizade, que fazem minha história mais linda, que enchem meus dias de um colorido especial.

Ao **Homero, Dani Lobo, Dani Noal, Carla, Tadeu, Adriano, Augusto, Eleodora, Juciani** meus colegas e companheiros desta etapa, pessoas com quem pude compartilhar essa rica trajetória.

À **Anna e Julia** colaboradoras desta pesquisa, que com muito carinho compartilharam suas histórias, enriquecendo esta pesquisa com aquilo que elas tem de melhor.

À **Jamilly, Thaís, Edílson, Neridiana** meus queridos do GEPFICA, pela força, apoio e carinho nessa trajetória.

Ao **Robinson Manfro**, meu companheiro de conversas, pelo carinho em todos os momentos.

Às professoras **Isabel Frade** e **Francisca Maciel** e ao professor **Hugo Norberto Krug**, pela disponibilidade na leitura do material e pelas contribuições.

Ao **Rodrigo, Marcos, Ayla**, Dona **Helena** e Seu **Milton**, família espetacular, cheia de amor, carinho, obrigada pela acolhida sempre.

Agradecimentos sem fim!

Hoje o mar faz onda feito criança  
No balanço calmo a gente descansa  
Nessas horas dorme longe a lembrança  
De ser feliz

Quando a tarde toma a gente nos braços  
Sopra um vento que dissolve o cansaço  
É o avesso do esforço que eu faço  
Pra ser feliz

O que vai ficar na fotografia  
São os laços invisíveis que havia

As cores, figuras, motivos  
O sol passando sobre os amigos  
Histórias, bebidas, sorrisos  
E afeto em frente ao mar.

Quando as sombras vão ficando compridas  
Enchendo a casa de silêncio e preguiça  
Nessas horas é que Deus deixa pistas  
Pra eu ser feliz

E quando o dia não passar de um retrato  
Colorindo de saudade o meu quarto  
Só aí vou ter certeza de fato  
Que eu fui feliz

(Fotografia - Leoni/Leo Jaime)

As pessoas sem imaginação  
Podem ter tido as mais imprevisas aventuras,  
Podem ter visitado as terras mais estranhas.  
Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou.  
Uma vida não basta apenas ser vivida:  
também precisa ser sonhada.  
Mario Quintana

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

## TRAJETÓRIAS DE DUAS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Autora: Sharlene Marins Costa  
Orientadora: Helenise Sangoi Antunes  
Data e local da defesa: Santa Maria, 04 de Abril de 2008.

Esta investigação, vinculada a linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, passou a ser pensada ainda em meu processo de formação inicial, em que participava do Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação Inicial e Continuada – GEPFICA – em que tive a oportunidade de estudar temáticas que me levaram a pensar tal proposta. Minhas inquietações voltavam-se para questões relacionadas a práticas e saberes das professoras alfabetizadoras. Dessa forma, ao desenhar esta pesquisa, tive como objetivo analisar a história da formação de duas professoras alfabetizadoras e refletir sobre os saberes que elas têm em relação aos processos de alfabetização e letramento. Para o desenvolvimento da investigação, optei por utilizar uma abordagem qualitativa a partir dos estudos de Bogdan; Biklen (1994), baseada na história de vida de duas professoras alfabetizadoras, tendo como instrumentos de coleta de informações as escritas autobiográficas e as entrevistas semi-estruturadas. A investigação está fundamentada em três temáticas: Alfabetização e Letramento, Formação de Professores e Saberes Docentes. Para isso utilizei os referenciais de autores como Rizzo (1989), Cortesão (1991), Nóvoa (1992), Barbosa (1994), Freire (1985), Mortatti (2000, 2004), Antunes (2001, 2004), Tardif (2002), Frade (2007), Soares (2003). Ao final do trabalho, é possível apontar algumas notas conclusivas sobre os saberes que as professoras possuem sobre o alfabetizar e o letrar. Percebo que, em suas práticas educativas, as professoras mobilizam os saberes construídos tanto na formação inicial, quanto na continuada, e que as duas trazem para sua experiência, lembranças de professores que marcaram sua trajetória, e que no cotidiano de suas ações, mobilizam os saberes da experiência. A respeito dos conceitos de alfabetização e letramento, percebo existir uma lacuna na sua formação, levando a pensar que a formação de professores alfabetizadores deve ser revista para buscar a superação dos problemas referentes as práticas educativas, baseadas apenas na experiência, sem uma articulação com os conhecimentos construídos na formação vivenciados ao longo da trajetória docente.

**Palavras-chaves:** Formação de Professores; Saberes Docentes; Alfabetização e Letramento.

## ABSTRACT

Master's Degree Dissertation  
Post-Graduate Program in Education  
Federal University of Santa Maria

# TRAJECTORY OF TWO TEACHERS: FORMATION AND TEACHERS' KNOWLEDGE

Author: Sharlene Marins Costa  
Advisor: Helenise Sangoi Antunes  
Date and Local of Defense: Santa Maria, April 4<sup>th</sup>, 2008.

This investigation, which is linked to the research line Professional Formation, Knowledge and Development of the Post-Graduate Program in Education, was thought during my initial formation process, when I participated in the Study and Research Group about Initial and Continued Formation – GEPFICA – in which I had the opportunity of studying themes that guided me to think about such a proposal. My interests were directed to questions related to alphabetizing teachers' practices and knowledge. In this way, when drawing this research, I had as an objective to analyze the life history of two alphabetizing teachers besides reflecting about what they have in relation to the alphabetizing and literacy processes. To the development of this investigation, I have selected to use a qualitative approach based on studies by Bogdan; Biklen (1994), considering the life history of two alphabetizing teachers, having as instruments of information collection some autobiographical writings and also semi-structured interviews. The investigation is based on three themes: Alphabetization and Literacy, Teacher Formation and Teachers' Knowledge. In this way, I have used many references: Rizzo (1989), Cortesão (1991), Nóvoa (1992), Barbosa (1994), Freire (1985), Mortatti (2000, 2004), Antunes (2001, 2004), Tardif (2002), Frade (2007), Soares (2003). By the end of the work, it is possible to point out some conclusive notes about their knowledge in relation to alphabetizing and literacy. I perceive that in their teaching practices the teachers mobilize the constructed knowledge both in the initial and continued formation and that they bring to their experiences memories of teachers who have marked their trajectory and that in their daily actions they mobilize the knowledge of experience. In relation to concepts of alphabetization and literacy, I noticed that there is a lack in their formation, taking me to think that the teachers' formation should be reviewed in order to search for an improvement of problems related to education practices, based only on experiences.

**Key-words:** Teachers' Formation; Teachers' Knowledge and Alphabetization and Literacy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I - A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE DUAS PROFESSORAS: CAMINHOS PERCORRIDOS .....	17
CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR: BUSCANDO SUBSÍDIOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO .....	32
CAPÍTULO III - A TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO .....	48
CAPÍTULO IV - O AMBIENTE ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR .....	70
CAPÍTULO V - FORMAÇÃO DOCENTE: BUSCANDO ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES .....	80
PALAVRAS FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS .....	93
APÊNDICE .....	99

## INTRODUÇÃO

O interesse para desenvolver esta investigação iniciou durante minha graduação e a participação no projeto de pesquisa “Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Trajetória Docente”, no qual fui bolsista PIBIC/CNPq (2002-2004) no projeto de extensão “Laboratório de alfabetização: repensando a formação de professores” e no projeto de ensino “Ressignificando os processos de formação inicial”, orientados pela Profa Dra Helenise Sangoi Antunes. Tais pesquisas proporcionaram-me vivências que marcam significativamente minha trajetória formativa. No ano de 2006, pude fazer parte do projeto “Perfil das Professoras Alfabetizadoras de Santa Maria” que também trouxe significativas contribuições para minhas reflexões que contribuíram para pensar o trabalho de conclusão do Mestrado.

O envolvimento nos projetos anteriormente mencionados proporcionou-me experiências enriquecedoras, o contato com diversas escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino de Santa Maria, e com professoras que possuem entusiasmo pela profissão, desenvolvendo práticas de ensino significativas, conseqüentemente lançaram desafios as nossas reflexões.

A participação no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), no qual tive a oportunidade de aprofundar meus estudos em diferentes temáticas, contribuíram para congregar as idéias que lanço nessas reflexões, no que diz respeito aos Ciclos de Vida dos Professores, autores como Huberman (1992), Bolívar (2002), Isaía (2000), Antunes (2001, 2004), Abrahão (2002, 2004), bem como daqueles que colaboram nas discussões a cerca da Formação de Professores, autores como Nóvoa (1992), Oliveira (2000), Kramer (1997), fizeram com que compreendesse melhor as diversas situações vivenciadas pelas educadoras<sup>1</sup>.

Ao trabalhar com as histórias de vida dessas professoras, fundamentada em autores como Moita (1992), Souza (2004), Josso (2004) e Catani (2004), passei a dar um novo significado para minha própria formação. Esse tipo de pesquisa possibilita ricas trocas de experiências, as quais, muitas vezes, são deixadas de

---

<sup>1</sup> A opção pelo tratamento feminino acontece porque todas as professoras participantes do projeto e grande parte de quem trabalha em turmas de alfabetização são mulheres.

lado, e que, no entanto, trazem significativas contribuições para as investigações e as transformações sociais.

Desse modo, pretendo contribuir para os estudos acerca da profissão docente, numa modalidade de conhecimento que leva em conta a dimensão das significações pessoais e profissionais.

No decorrer do meu envolvimento nas pesquisas, deparei-me com questões levantadas por Nóvoa (1992, p. 16), que passaram a fazer parte de meu cotidiano e que me instigam a tentar compreender este universo que é a vida dos professores: “Como cada um se tornou no professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”

Também foi através destas pesquisas que passei a perceber nas narrativas e nas escritas das participantes uma constante lembrança da primeira professora, a professora alfabetizadora<sup>2</sup>. Essas lembranças são tão significativas que em diversos casos determinaram a escolha profissional.

A partir dessa constatação, passei a me questionar sobre quem são essas professoras que influenciam em diversas trajetórias e que, mesmo com o passar dos anos não são esquecidas? Da mesma forma, busco compreender como as alfabetizadoras relacionam suas lembranças sobre suas alfabetizadoras com as lembranças que elas procuram deixar para seus alunos.

A escolha pelas professoras alfabetizadoras justifica esta pesquisa, pois se apresentam como um grupo significativo a ser investigado, principalmente devido às lembranças que os colaboradores da pesquisa anteriormente mencionada apresentavam nos seus relatos autobiográficos quando escreviam sobre sua primeira professora, definida como aquela que tinha ensinado com dedicação os sons das letras e das palavras, enfim, que apresentaram o mundo fascinante da escrita.

A relevância dos estudos desenvolvidos com professoras alfabetizadoras também pode ser lida no estudo desenvolvido por Kramer (1997), Kleiman; Matencio (2005). Leão (2004, p. 15), afirma que elas são sujeitos capazes de transformar a realidade da educação:

---

<sup>2</sup> Deve-se levar em consideração que, a alguns anos, não era tão comum há existência da educação infantil.

essas reflexões nos auxiliam na compreensão dos significados que as professoras atribuem ao que aprendem e ao que aprenderam a partir de suas vivências em sala de aula e de suas experiências diárias como sujeitos históricos, que são capazes de criar suas próprias instituições e alterar suas práticas.

As questões que norteiam esse estudo buscam refletir sobre as vivências dessas professoras, já que percebo muitas inquietações referentes as diferentes construções conceituais que foram sendo desenvolvidas ao longo da história da escolarização sobre o processo de alfabetização que influenciam suas práticas, mas que, em inúmeros momentos, elas não conseguem lidar, sendo que não conseguem acompanhar essas transformações em vista de diversos aspectos, dentre eles, a própria falta de incentivo em relação a formação continuada.

Partindo de aspectos que passei a perceber no contexto das falas a respeito das dúvidas sobre o processo de alfabetização constante, tanto em egressas do Curso de Pedagogia, que atuam em turmas de alfabetização, quanto em professoras alfabetizadoras com experiências significativas nessas turmas.

As pesquisas de Mizukami (1996), Brzezinski (1998), Garcia (1999), Gatti (2000), Pimenta (2005), Fernandes (2006), voltadas a compreender o sistema educacional, já vem sendo realizadas à bastante tempo. Muitos saberes foram construídos no sentido de entender a escola e suas práticas educativas. Tais estudos, durante muito tempo, apontavam o professor como responsável pelo fracasso da escola, como afirmam Guedes-Pinto (2005, p. 46), “o discurso científico produzido pela academia tomou o professor como culpado (de forma implícita ou explícita) na ineficiência do sistema educacional”.

Esse discurso permeou as investigações durante um longo período e, nesse sentido, contamos com a colaboração de Aguerrondo (1999, p. 9) ao afirmar que “os professores não são culpados dos problemas da educação atual (embora não sejam inocentes), não são ou não podem ser os atores singulares da melhoria da educação, pois são muitos os fatores que contribuem para produzir seus resultados”. Porém, como atores desse processo, cabe salientar que é necessário que eles busquem e encontrem maneiras para mudar essa situação.

Nas últimas décadas, começaram a surgir pesquisas que passaram a considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, atribuindo maior importância a formação para além da “academia”.

Torna-se necessário instaurar investigações que, além de colocar os professores no centro do processo, possibilite a qualificação de sua formação. Para desenvolver essa pesquisa, busca-se compreender os rumos tomados nas investigações sobre formação de professores que, a partir da década de 60, começam a estudar a formação, levando em conta as histórias de vida desses profissionais. Nesse contexto, é importante mencionar os estudos realizados por Hüberman (1992), Nóvoa (1992), Oliveira (2000), Isaía (2000), Antunes (2001; 2004), dentre outros, sobre a formação de professores e que consideram o professor também como pessoa, abrindo as possibilidades para desenvolver investigações buscando a relação entre as histórias de vida profissional e pessoal. Também é pertinente destacar os estudos de Goodson (1992), que busca uma aproximação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores por intermédio das histórias de vida.

A intenção, ao utilizar as memórias desses profissionais, acontece, principalmente, por acreditar ser esta uma das formas para que eles possam refletir e melhorar sua prática cotidiana. Antunes (2004, p. 27) contribui, neste sentido, ao afirmar que a articulação da memória docente com a formação de professores possibilita o entendimento de que:

a memória docente serve como um pressuposto significativo para que se possa compreender que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal, e que a maneira como o professor desenvolve o processo de ensino-aprendizagem está influenciada pelas lembranças da sua formação.

Acredito na importância de investigações que valorizem e possibilitem o refletir sobre os processos formativos. Sobre isso, Isaía (2000, p. 21) afirma que “aponta-se a importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, ao longo do tempo”, já que a memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar no processo de formação inicial e continuada dos professores. Antunes (2004, p. 28) também contribui nesse sentido:

Quem de nós esqueceu a sua primeira professora? A sua entrada na escola? Os colegas? Os mestres inesquecíveis, seja pela forma de ensinar, ou pela forma rígida de exigir a disciplina? Portanto, a memória da escola,

dos antigos mestres e colegas também é um aspecto definidor no processo contínuo de tornar-se professor. São estes aspectos que, a partir do conhecimento das histórias de vida profissional e pessoal, irão auxiliar no reconhecimento das características das etapas profissionais vivenciadas ao longo da carreira docente.

Pesquisar o docente frente a sua profissão rompe com um paradigma que por muito tempo imperou nas pesquisas referentes a formação de professores, já que estas levavam em consideração apenas o lado profissional dessas pessoas. Tudo o que era relacionado ao pessoal não era considerado. Segundo Goodson (1992, p. 70), isso era “mais um exemplo da utilização selectiva da “voz do professor”. O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica”.

Acredito ser relevante a esses profissionais falarem de si e de suas experiências, objetivando refletir sua trajetória e recriar experiências profissionais e de vida. Haja vista que “o processo de formação se define como um processo contínuo orientado para as diferentes necessidades que se sucedem em diferentes etapas da vida profissional” (AGUERRONDO, 1999, p. 18).

Nesse sentido, configura-se a importância de compreendermos o processo de formação, numa perspectiva que leve em conta os processos formativos influenciados por aspectos pessoais e profissionais.

Partindo do interesse em investigar a formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras, levando em conta a subjetividade da forma de agir e do processo de construção do ser professora, trago o seguinte problema de pesquisa: quais são os saberes que as professoras alfabetizadoras têm em relação ao processo de alfabetização e letramento, e como foram construídos ao longo da história de sua formação? Tendo como objetivo geral de pesquisa: analisar a história da formação de duas professoras alfabetizadoras e seus saberes sobre os processos de alfabetização e letramento.

A fim de aprofundar essa análise, tive por objetivos específicos: conhecer a história da formação de duas professoras alfabetizadoras; conhecer os saberes das professoras alfabetizadoras sobre os processos de alfabetizar e letrar; conhecer como a trajetória formativa influencia nas práticas educativas das professoras alfabetizadoras;

Assim, para realizar a pesquisa proposta nesta dissertação, desenvolvi uma investigação de abordagem qualitativa, baseada na história de vida de duas professoras alfabetizadoras. As professoras colaboradoras possuem formação inicial em Pedagogia, pela Universidade Federal de Santa Maria, atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede de ensino de Santa Maria (RS), tendo experiências com diversas turmas, inclusive na Educação Infantil. Os relatos autobiográficos foram utilizados no primeiro capítulo para apresentar as professoras colaboradoras, e as informações obtidas através da entrevista semi-estruturada foram analisadas e costuradas com o referencial teórico ao longo do trabalho, organizados em cinco capítulos. Para finalizar, apresento as notas conclusivas.

# **CAPÍTULO I**

## **A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE DUAS PROFESSORAS: CAMINHOS PERCORRIDOS**

A escolha metodológica parte do pressuposto de que “nas ciências humanas e sociais o objeto é o próprio homem e suas relações, isto é, um objeto em processo inacabado, vivo, múltiplo e ideológico” (KRAMER, 1997, p. 21), enfim, um ser que faz parte de uma realidade social e histórica. Assim como as demais etapas da pesquisa que foi construída, tendo como centralidade os sujeitos colaboradores, são etapas para um trabalho que se insere em uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Este tipo de investigação “exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem o potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Ainda, segundo estes autores, nesta modalidade de pesquisa, os investigadores “estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50), neste caso, sujeitos que dentro de uma mesma profissão seguem caminhos diferenciados de acordo com as vivências anteriores.

Quando pensamos em estudos sobre educação, a pesquisa qualitativa apresenta-se como aquela que cria maiores condições de envolver as múltiplas dimensões que são apresentadas, a complexidade das relações, de considerar os detalhes, o processo que vai sendo construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Dentre as diversas metodologias de pesquisas possíveis dentro da abordagem qualitativa, optei por realizar um trabalho a partir das escritas autobiográficas, buscando, através dela, fontes de aproximação com o processo formativo de cada uma das colaboradoras, através dessas escritas, procuro apresentar um pouco da história de vida das interlocutoras, ao longo desse primeiro capítulo. Também utilizei a entrevista semi-estruturada, em que procurei investigar sobre o foco da pesquisa, para aprofundar o estudo, o resultado das entrevistas foi utilizado como fonte de dados para desenvolvimento dos demais capítulos da pesquisa.

Neste tipo de investigação, a memória é fonte principal de informações, é através das lembranças que se cria um novo significado para a trajetória. Abrahão

(2004, p. 1) afirma que “a pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se da rememoração, por excelência”. E esta memória é única, singular e está em constante processo de transformação. Bolívar (2002, p. 175) contribui ao afirmar que “a pesquisa biográfico-científico possibilita compreender os modos como as professoras dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais. Mais especificamente, permite explicitar as dimensões atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação”. Considerando-se que neste tipo de narrativa a história de vida de cada um vem carregada do contexto sociocultural vivenciado.

Nesse sentido, Antunes (2004, p. 49) colabora ao afirmar que “o significado da reconstrução através do trabalho da memória está na possibilidade de reflexão sobre essas representações no sentido de permitir ao professor construir o seu perfil profissional a partir dos referenciais que lhe marcaram”.

Através da memória, os professores podem refletir sobre suas experiências e os acontecimentos marcantes de suas trajetórias, essas lembranças são reorganizadas através das escritas, sendo que,

ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente (CATANI, 2004, p. 4).

A autora afirma que, ao construir uma narrativa autobiográfica, os professores representam, através da fala e/ou escrita, suas escolhas profissionais, seus percursos formativos e seus valores enquanto professores imersos dentro de uma cultura.

Ao trazer a discussão questões relacionadas a memória, torna-se imprescindível apresentar os estudos de Bosi (1994, p. 47) ao afirmar que “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”.

As lembranças são influenciadas pelas imagens do tempo presente, que estão a nossa disposição, assim, não é possível que a tenhamos de forma nítida como quando a vivenciamos, conforme apresenta Bosi (1994, p. 419):

Conhecemos a tendência da mente de remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheia de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. Um desejo de explicação atua sobre o presente e sobre o passado, integrando suas experiências nos esquemas pelos quais a pessoa norteia sua vida. O empenho do indivíduo em dar um sentido a sua biografia penetra as lembranças com um “desejo de explicação”.

E assim, como as imagens do presente influenciam e reorganizam as lembranças do passado, estas também interferem nos acontecimentos atuais. Também é importante destacar que essas lembranças são reelaboradas em virtude da forma como elas vêm a serem mobilizadas. Porém, independentemente disso, a maior importância para esse tipo de pesquisa, acontece em virtude dela possibilitar às professoras a rememoração de sua trajetória pessoal e profissional, buscando com isso uma reflexão sobre si mesmo no contexto sociocultural em que estão vivendo.

A abordagem metodológica deste estudo, caracterizou-se pela pesquisa qualitativa realizada através das entrevistas semi-estruturadas além da escrita autobiográfica, em buscamos compreender a história de cada a partir do contexto social que vivenciam e vivenciaram.

Para justificar a utilização das entrevistas nas pesquisas, busco subsídios em Szymanski (2004, p. 10) ao afirmar que “Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”.

A utilização das lembranças tem sido freqüente nas pesquisas educacionais. A escolha pelas entrevistas semi-estruturadas acontece por acreditar que através delas possa existir um maior envolvimento entre narrador e entrevistador e que as experiências vivenciadas nesses momentos tornam-se enriquecedoras quando ouvimos a voz dos professores, as quais muitas vezes, permanecem no anonimato, e que, no entanto, fazem história através de suas experiências cotidianas. Bogdan; Biklen (1994, p. 137) afirmam que “O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente”, assim, pesquisador deve ter sensibilidade para motivar o entrevistador.

A entrevista semi-estruturada precisa ser marcada pela confiabilidade, sendo que o narrador precisa estar à vontade para colaborar com a investigação e a

interação é uma das peças fundamentais, pois estão presentes inúmeros sentimentos e expectativas que influenciam nas informações que vão aparecer, conforme Szymanski (2004, p. 11):

Ao considerar o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Nesse processo, as percepções do outro e de si ficam visíveis, já que a entrevista semi-estruturada, para além de um mero diálogo, tem objetivos claros previamente definidos pelo entrevistador, que é responsável por proporcionar um clima amistoso e de empatia no momento da entrevista.

Com a utilização da memória dessas professoras é possível ouvir as lembranças, as experiências, os elementos marcantes que foram significativos em suas trajetórias e que, no momento da entrevista, são rememorados, ressignificados, trazendo novos elementos de formação e auto-formação para as narradoras e o entrevistador, como afirma Bosi (1994, p. 85): “O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam”.

As entrevistas foram organizadas e desenvolvidas a partir de dois tópicos centrais: Processos Formativos e Saberes sobre Alfabetização e Letramento, construídos com a intenção de buscar, nas narrativas das professoras, elementos que correspondessem ao objetivo da pesquisa, bem como para organizar a falas das professoras, pois, para Szymanski (2004, p. 14) esse é

(...) um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassando pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Ao elaborar o roteiro da entrevista semi-estruturada, é preciso considerar que muitas questões instigarão a uma reflexão de temas e situações até então não pensadas ou elaboradas, a ponto de serem comunicadas. É preciso considerar, conforme Szymanski (2004, p. 17), que:

A entrevista também se refere, freqüentemente, a aspectos importantes da vida do entrevistado, especialmente nas pesquisas que se utilizam da história de vida, e pode ainda, constituir um momento de “exame de consciência” ou “balanço geral”, dependendo do grau de envolvimento que o entrevistado apresenta.

A entrevista semi-estruturada torna-se um instrumento de pesquisa, auxiliando na compreensão do que se quer investigar, em virtude, também, do seu caráter dinâmico.

Outra forma de coleta de informações utilizada foi a escrita autobiográfica. Esse tipo de instrumento, segundo Bittencout (2004, p. 548), permite “uma análise da formação e conformação, do gosto e da própria percepção do mundo e da história produzidos em espaços sociais determinados e em momentos históricos dados”. Esse instrumento possibilita que, no momento da escrita, na busca de informações através da memória, ocorram reflexões sobre aspectos importantes que influenciam no momento atual. Essas reflexões podem desenvolver processos de transformações no modo de pensar sobre determinados acontecimentos, fatos e vivências, já que, segundo Moita (1992, p. 116)

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

As escritas autobiográficas apresentam-se como instrumentos que vão além da coleta de informações, já que possibilitam ao sujeito um refletir sobre sua história, pois “as (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória” (ABRAHÃO 2004, p. 1).

Analisar e compreender as escritas autobiográficas realizadas por elas, possibilita um crescimento pessoal e profissional para as colaboradoras da pesquisa, como afirma Souza (2004, p. 6):

O processo de falar de si para si mesmo - conhecimento de si - possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento. O processo de escrita da narrativa, porque potencializa no sujeito o contato com sua

singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, inscreve-se como atividade formadora.

Nesse sentido, considero pertinente esta pesquisa, pois ela vem com o intuito de contribuir no processo de investigação/formação de todos os envolvidos, considerando-se que “o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal/profissional, mediante a escuta e a leitura da experiência do outro” (SOUZA, 2004, p. 25), possibilitando uma transformação social.

Para o desenvolvimento da investigação, contei com a participação de duas interlocutoras. O critério de escolha delas foi estabelecido em função das mesmas possuírem formação inicial em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria além de experiência no Ensino Fundamental. A seguir, apresento as duas interlocutoras da pesquisa.

O percurso formativo pelo qual passamos para nos tornarmos professores é um processo que envolve inúmeros aspectos que fazem parte de nossa história de constituição enquanto indivíduos. Essa construção inicia muito antes de nossa escolha pela profissão e nos acompanha desde nosso ingresso na Educação Básica até na relação que estabelecemos enquanto alunos, no convívio com os primeiros professores. E vem nos acompanhando durante todo o período de escolarização, influenciando, de alguma forma, a escolha pela carreira e o caminho a ser seguido dentro da profissão.

A complexidade do ser professor é estabelecida pela forma como percebemos a relação que vivenciamos com nossos professores, as lembranças que mantemos desses momentos, as marcas que ficam do ser aluno, do momento que passamos a tomar consciência de que seremos professores e acompanha todos os momentos de nossa existência.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato atingido, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos, de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

A possibilidade de escrever, relatar e refletir sobre a trajetória de vida trás à tona as lembranças mais remotas do processo de construção do ser professor. As experiências vivenciadas dentro e fora da escola, na infância, na adolescência e enquanto adultos, de ser aluno, da escolha profissional, do processo de formação, do constituir-se professor, nas relações que estabelecemos com os que estão próximos, e dos distantes, dos momentos de alegria, de tristeza, enfim, tudo aquilo marcante em nossa vida e presente em nossa memória, tanto no consciente quanto no inconsciente daquilo que lembramos e daquilo que esquecemos. Conforme Bosi (1994, p. 55) “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

A singularidade desse processo está presente na escrita autobiográfica realizada pelas duas professoras colaboradoras dessa pesquisa, que trazem lembranças desse processo formativo antes mesmo do ingresso na escola:

*Minha vida escolar iniciou aos 5 anos de idade. Na época, eu morava e em uma localidade do interior do município de Constantina/RS, e acompanhava as aulas eventualmente com uma professora que morava em minha casa (para ela não voltar todo o dia na cidade ela ficava em minha casa posando durante a semana). Ela me dava alguns dos trabalhos que ela desenvolvia com seus alunos em aula para eu fazer em casa, assim, acredito que aos poucos fui me familiarizando com as letras. No final do ano letivo, essa professora me levou até a Secretaria Municipal de Educação para realizar uma prova, a partir da qual eu poderia ou não ingressar na 1ª série. Pois bem, passei nessa prova e a partir de então pude fazer parte literalmente da escola, sempre acompanhada pela minha professora preferida, que com muita dedicação e compreensão me incentivou a continuar (Professora Anna).*

*O período anterior ao meu ingresso na escola foi predominantemente marcado entre brincadeiras entre eu e meu irmão. Brincávamos no pátio de nossa casa, ele com seus carrinhos e eu fazendo “comidinhas”, representando os papéis de papai/mamãe. Costuma muito visitar meus avós, tio e primo em uma cidade vizinha, Silveira Martins. Meu primo Cristiano marcou muito minha infância e lembro que com ele costumava brincar de ser professora e vice-versa.*

*Fui bastante estimulada pelos meus pais. Sempre tive acesso a livros da minha idade e costumava ver meu pai lendo, então queria fazer o mesmo. Tinha uma estante enorme na sala, que ia até a altura do teto, repleta de livros. Minha realização era ficar olhando os livros, as letras, “lendo” o que as capas e suas figuras podiam me dizer. Por isso, hoje, quando vou a uma biblioteca gosto de olhar livro por livro, até encontrar um que me agrada ou esteja precisando (Professora Julia).*

É possível destacar na lembrança da professora Anna o contato com a professora, antes do ingresso na primeira série, e a afeição criada por ela “acompanhada pela minha professora preferida”, demonstrando o fascínio que as primeiras professoras criam nos alunos dos anos iniciais, como aponta Goodson (1992, p. 72): “Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno”.

A professora Julia aponta outro aspecto presente na vida de muitos professores, as brincadeiras de faz-de-conta, em que muitos representam o papel de professor. E também o estímulo recebido pelos pais, que possuíam em casa livros que a incentivaram a “ler”, antes mesmo do conhecimento das letras. Moita (1992, p. 138) contribui para entendermos esse relato ao afirmar que:

*Uma perspectiva diacrônica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projectam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitar as marcas de sua experiência de crianças nas suas relações educativas. Essas explicitações tornam menos opacas zonas dos percursos e das práticas.*

A presença das brincadeiras de faz-de-conta está fortemente marcada na vida de muitos de nós. Brincar de ser professora ou de “freqüentar” a escola em que algum amigo ou irmão era o professor também é freqüentemente relatado. E esse jogo de assumir papéis, mais do que projetar expectativas, desenvolve a imaginação de todos, como possibilidade futura de se concretizar ou não no exercício profissional.

Mas, ao contrário da Professora Julia que brincava com um primo de escola, a professora Anna tinha uma professora dentro de casa, assim, para ela, isso não era uma brincadeira, ela levou a sério esse compromisso de ser aluna, mesmo sem

freqüentar a escola. Após este período, dos primeiros contatos com o mundo escolar, mesmo que fosse nas brincadeiras, as professoras falam sobre o ingresso na escola e trazem o seguinte relato:

*Não lembro como me alfabetizei, mas não lembro de nenhum momento que tivesse me frustrado, entendo que a alfabetização tenha acontecido aos poucos partindo do conhecimento das letras, partindo das vogais. Lembro muito bem das inúmeras vezes que eu passava por cima das linhas das letras na cartilha.*

*Eu sempre morei bem perto da escola do interior, por isso sempre quis muito freqüentar a escola, especialmente por ter em minha casa a professora que me instigava a conhecer as letras e a pintar.*

*A sala de aula era multiseriada, bem colorida. As professoras procuravam expor aos colegas os nossos trabalhos escolares, e, assim, as aulas se desenvolveram de maneira tranqüila e rotineira até a metade da 4ª série quando nos mudamos, eu e minha família, para uma localidade um pouco mais próxima da cidade (Professora Anna).*

*Iniciei minha vida escolar em 1985 (com 5 anos de idade), na Escola Coração de Maria, na qual cursei a pré-escola. Lembro-me como se fosse hoje, daqueles dias, em especial, dos colegas e da professora Tânea. Costumava realizar as atividades sempre com muita vontade e motivação, a sala de aula era um ambiente muito bom, divertido, alegre. Guardo o meu caderno com muito carinho, até hoje. Não lembro de me sentir ansiosa por esse momento, ansiosa no sentido de ter medo. Na verdade queria ir prá escola para aprender a ler e escrever, mas a minha grande curiosidade era saber como escrevia meu nome em Inglês. Qual não foi minha decepção, então na 3ª série do Ensino Fundamental, quando perguntei para a professora de inglês e ela disse que não mudava nada.*

*No ano seguinte passei a freqüentar a 1ª série no Instituto Metodista Centenário, escola onde cursei todo o Ensino Fundamental e Médio. Foi onde fiz grandes amigos e tive grandes mestres como professores. A 1ª série, acredito, é sempre bastante marcante, pois é um período de novas descobertas e vivências. Recordo-me claramente do BA, BE, BI, BO, BU, que a “tia Clara” ensinava cheia de dedicação e carinho. Parece que estou escutando sua voz dizendo que não podíamos esquecer do M antes de P e B (Professora Julia).*

O ingresso na escola, um momento marcante na vida de todos, para as duas professoras, foi muito tranquilo. Para a professora Anna, em virtude de já conhecer a professora, para a professora Julia, pela curiosidade que a motivava, fazendo-a superar esse momento. Também é importante destacar, na escrita das duas professoras, a motivação que as instigavam a querer aprender e conhecer as letras:

*No que se refere aos professores, muitos foram os que me marcaram por seu companheirismo, dedicação e paixão em ensinar. Há outros que prefiro esquecer, por seu desleixo e falta de vontade em procurar usufruir de métodos didáticos mais eficazes que nos propiciassem o entendimento necessário de determinados assuntos (Professora Anna).*

*Sempre gostei de estudar, principalmente de ler e escrever. Com 11 e 12 anos lia livros bem avançados para minha idade.*

*Um grande incentivador foi o professor Nestor, que ministrou a disciplina de Português quando eu cursava a 7ª e a 8ª série. Ele sempre dizia que precisávamos escrever bastante, e, para tal, era imprescindível nos aprimorarmos na leitura, como elemento estimulador da criticidade.*

*O Ensino Médio foi muito marcante para mim, em todos os sentidos, fiz grandes amigos. De todos os docentes que tive durante o Ensino Fundamental e Médio, dois se destacam de maneira singular, devido ao brilhantismo e comprometimento com sua profissão, falo das professoras Jaqueline Antonelo Barcellos (História) e Tânea Valéria Couto da Silva (Geografia), às quais devo grande parte do que sou hoje.*

*Espero um dia ter um pouco do dinamismo e competência, bem como a habilidade de articular a prática em sala de aula as experiências vivenciadas, sendo estes, fatos peculiares que caracterizam a forte influência destas professoras em minha vida (Professora Julia).*

As duas professoras trazem aspectos relacionados aos professores que marcaram sua trajetória. A professora Anna, de forma mais sucinta, destaca que houve aqueles professores que influenciaram de forma positiva e aqueles que ela prefere esquecer. Mas é possível esquecer esses professores? Para Galzerani (2004, p. 298), “o esquecimento é elemento indispensável da memória”. Já Braga (2004, p. 596) chama à seguinte reflexão: “Pensamos na memória e no esquecimento. No drama de lembrar, no drama de esquecer”. Como esse “esquecer” interfere em nossa vida, pois, assim como os professores que se destacam

influenciam nossa trajetória, eles também não influenciam de alguma maneira em nossa formação? Será que podemos ressignificar essas lembranças para que elas venham a contribuir de forma positiva? Tardif (2002, p. 20) contribui neste sentido:

Antes mesmo de ensinar, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas, mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-la, muito menos abalá-lo.

A superação desta herança adquirida ao longo da escolarização vai acontecer quando o professor se apropria dos domínios conceituais que as levem refletir sobre sua prática. Pelo relato da professora Julia, ao apresentar os professores que marcaram de forma positiva sua vida, é possível perceber em sua escrita a importância desses professores e o entusiasmo com que ela relata sobre eles, além da esperança de que consiga ser uma professora comprometida como eles, e que de certa forma marque a vida de seus alunos, assim como eles marcaram a sua. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) trás uma importante contribuição:

(...) percebi melhor as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão a luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartriana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele. (Grifos do autor).

Os professores passaram e passam pela vida de cada um. Alguns deixando marcas e contribuições negativas, outros, contribuições positivas. A maneira com que cada uma registrou e ressignificou essas lembranças será determinado pelo percurso de vida, e cabe a cada uma elaborar a forma com que isso influenciará na atuação profissional.

Profissão que as professoras Anna e Julia não optaram na primeira oportunidade. As duas realizaram o primeiro vestibular para cursos diferentes ao de Pedagogia, não obtiveram sucesso e por razões diferenciadas a fizeram escolher este curso em uma segunda oportunidade:

*E após a formatura chegou o tão esperado e sufocante vestibular. Tentei o primeiro e não consegui. Fazer o que? Continuei, tentei de novo e assim, no 2º ano, consegui ingressar na tão almejada UFSM, para cursar Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em matérias pedagógicas do 2º Grau (Professora Anna).*

*O tempo foi passando, e então, comecei a me deparar com a escolha profissional. Desde a minha infância sonhei em ser jornalista, de preferência repórter. Mas quando cheguei no 2º ano, comecei a me identificar com a Psicologia. A complexidade da mente humana e, principalmente, poder ajudar as pessoas com problemas de relacionamento, fascinava-me. Mas, devido a alguns contratempos, o curso de minha vida modificou-se, alterando meus planos.*

*Conclui o Ensino Médio em 1996 e, realizei meu primeiro vestibular para Psicologia no ano seguinte, mas não obtive classificação. Meu pai passou a enfrentar problemas de saúde que culminaram no afastamento de seu emprego. Passamos a viver apenas com sua aposentadoria e, então, passei a trabalhar primeiramente em uma fábrica de bonés e depois como auxiliar em um transporte escolar.*

*Conseqüentemente, não tive condições financeiras de me preparar para o vestibular, num curso disputado como o de Psicologia. Assim, no ano de 1999, tentei uma vaga no curso de Pedagogia na UFSM, devido à baixa concorrência, mas também por já ter desenvolvido trabalhos de evangelização com crianças carentes em um Centro Espírita Kardecista (Professora Julia).*

A escolha profissional, é um momento cheio de dúvidas, angústias e incertezas, já que cada vez mais cedo nos deparamos com a necessidade de fazer a opção que poderá decidir o futuro de cada um. As duas professoras realizaram a seleção após a conclusão do Ensino Médio, nenhuma passou nessa primeira tentativa. As duas professoras fizeram seleção para cursos diferentes do que acabaram concluindo, pois, em virtude da dificuldade em ingressar nos cursos que seriam a primeira opção, acabaram fazendo vestibular para o curso de Pedagogia. Nesse momento é possível perceber a influência de situações da vida pessoal, interferindo na escolha profissional. A professora Julia, almejava ser uma Psicóloga, porém em virtude da dificuldade financeira que a fez trabalhar, ela não teve condições de estudar para disputar uma vaga em um curso concorrido. A escolha

pelo curso de Pedagogia aconteceu em virtude da baixa concorrência e por já ter tido experiência com crianças. Para Goodson (1992, p. 75):

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a 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 depararam com o indivíduo.

Partindo das contribuições de Goodson (1992), é possível perceber a relação que a vida das professoras estabelece com o tempo histórico, na qual estão inseridas, já que nossa história de vida está atrelada a esse contexto histórico. Passado este momento decisivo de escolha profissional e de aprovação no vestibular, as duas professoras relatam sobre o ingresso na Universidade e o percurso na Instituição:

*Ingressei na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 1997 para cursar Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação em matérias pedagógicas do 2º Grau. Minhas expectativas positivas em relação ao curso só aumentaram e se concretizaram durante toda a graduação, me instigando a buscar conhecimentos para a atualização da formação e um embasamento teórico capaz de subsidiar a prática profissional.*

*Além das disciplinas, da prática docente dos professores, das discussões em aula e também dos muitos trabalhos elaborados durante a graduação sobre a atuação docente, acredito que o diferencial da minha experiência acadêmica se deva à participação nos anos de 1999 e 2000 no GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social).*

*Desde o início da graduação, sempre me preocupei em participar de um grupo de pesquisa, pois entendia ser este o caminho para compreender melhor as relações de sala de aula, subjacentes à prática e à experiência dos professores enquanto sujeitos das pesquisas de muitos grupos de estudos que existem no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (Professora Anna).*

*Fui aprovada e passei a frequentar o referido curso de formação de professores. Minha mãe começou a trabalhar, fato que fez com que eu pudesse continuar meus estudos.*

*Quando estava no 3º semestre, meu pai partiu para a morada superior. Meu mundo caiu, pois era ele meu principal incentivador. Como tínhamos*

*uma relação bastante harmoniosa, ele sempre costumava ler meus trabalhos, dar opiniões.*

*No ano de 2003, me formei em Pedagogia – Séries Iniciais. No início deste ano prestei vestibular para o curso de Pedagogia – Pré-Escola, pois queria dar continuidade aos meus estudos, ampliando minha formação como pedagoga. Passei no concurso, mas não cursei nenhuma disciplina porque ainda precisava realizar o estágio em séries iniciais e no Magistério (Professora Julia).*

Após a etapa de escolha, chega o momento de assumir o compromisso com a profissão. A professora Anna destaca que as expectativas que possuía em relação ao curso foram aumentando no decorrer de seu desenvolvimento, e que a impulsionaram a se envolver com estudos além das disciplinas. Ela destaca a participação em um grupo de estudo como marcante em sua formação dentro do Curso de Pedagogia.

A professora Julia, faz referência a perda sofrida durante o curso, fato que marcou sua vida. Além disso, ela menciona a necessidade de complementar a sua formação, fazendo-a prestar vestibular para a outra habilitação do Curso de Pedagogia. Para Moita (1992, p. 139):

*Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambigüidades.*

Moita (1992) afirma que viver é um processo contraditório e ambíguo, pois vivemos imersos em um mundo de exigências que não apresentam de forma precisa o caminho a ser seguido. Cada um de nós irá reelaborar suas lembranças, e, assim, construir para o que chamamos de identidade. Identidade essa que é construída nas relações que estabelecemos entre nós, os outros e o conhecimento. Sobre isso Nóvoa (1992, p. 16) trás uma importante contribuição ao afirmar que:

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica, que caracteriza a maneira com que cada um se sente e se diz professor.*

Assim, a construção dessa identidade acontece de forma dinâmica e complexa, que é tocada pela história pessoal e profissional, em um determinado contexto social.

A respeito da formação continuada das professoras, destacamos os seguintes relatos autobiográficos:

*No ano de 2002, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, no qual pude aprofundar meus conhecimentos quanto às questões relativas à Equipe Diretiva (Professora Anna).*

*Assim, no ano de 2004 e já formada, comecei a cursar algumas disciplinas da Pré-escola, fato que me possibilitou ser estagiária no Colégio Objetivo Júnior. Lá, trabalhava com uma turma denominada como Turno Integral, formada por crianças de 1ª a 4ª séries que no turno inverso a sua classe regular desenvolviam atividades comigo. Essas atividades envolviam, basicamente, o lúdico, mas também, orientava as crianças em seus temas. No fim do ano fui selecionada como especializanda no Curso de Especialização em Gestão Educacional e como professora no Colégio Coração de Maria (Professora Julia).*

Portanto a formação continuada consiste numa etapa deste processo dinâmico e complexo. As duas professoras buscaram após a conclusão do curso a complementação de sua formação, através do curso de especialização. A professora Julia, além da especialização, também deu continuidade ao curso de Pedagogia – habilitação Pré-Escola. A professora Anna, após a conclusão da especialização, fez o Mestrado em Educação.

## **CAPITULO II**

### **TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: BUSCANDO SUBSÍDIOS ATRAVÉS DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO**

Para o desenvolvimento desse tópico que aborda a história da alfabetização, buscamos subsídios na pesquisa realizada por Mortatti (2000) que, na obra “Os sentidos da alfabetização”, desenvolveu uma investigação sobre a história dos métodos e os sentidos que foram sendo construídos ao longo do período estipulado para o estudo. Abrange o ano de 1876, ano em que foi lançado a cartilha João de Deus, a 1994, ano em que a pesquisa documental foi concluída. Também foi importante o trabalho de Vidal; Gvirtz (1998), pois consistiu numa pesquisa que teve como objeto a análise do processo de construção da escola moderna no âmbito do Brasil e da Argentina. Outro trabalho que contribuiu significativamente foi a obra de Moll (2006), que trás uma pesquisa sobre as várias teorias que embasaram as propostas de alfabetização, do período do colonialismo até a implementação dos estudos de Emilia Ferreiro, em 1985.

No Brasil, a preocupação com o ensino das primeiras letras surge no século XIX, em função dos interesses da elite. No período Colonial foram estabelecidos pactos coloniais em que Portugal instituiu que o saber da escrita permaneceria apenas nas mãos dos colonizadores. Com base nisso, percebemos que, já a partir desse momento, a história do processo de escolarização brasileiro passa a ser marcado pela exclusão das camadas populares ao saber letrado. “Uma rápida retrospectiva histórica mostra a língua escrita nos séculos XVI, XVII, XVIII e parte do século XIX como monopólio exclusivo dos jesuítas e da aristocracia, via de regra, masculina” (MOLL, 2006, p. 13).

A preocupação com a educação escolarizada passa a acontecer com a chegada dos jesuítas no Brasil em 1549, atrelada a uma doutrina católica, estabelecendo a diferença de caráter entre a educação da elite, formada para exercer as funções nobres da colônia e a dos índios, que eram apenas catequizados e instruídos.

Moll (2006) aponta a fase pombalina como um período de desestruturação da organização escolar, já que o país fica treze anos sem escola, configurando-se um verdadeiro retrocesso. A superação desse momento acontece novamente, quando a

elite e a Coroa Portuguesa, ao se instalar no Brasil, exigem uma educação profissionalizante. Para os demais são oferecidas poucas vagas para o ensino das primeiras letras, organizada num caráter de instrumentalização técnica.

Com a primeira Constituição Brasileira, a qual foi outorgada no Império, tem-se a instrução e a instalação de escolas primárias para todos os cidadãos. Ela trazia informações sobre a responsabilidade da escola elementar em “disseminar a leitura, escrita, aritmética, gramática da língua nacional e princípio da moral cristã e da doutrina religiosa” (VIDAL; GVIRTZ 1998, p. 15) e ainda fazia referência em relação ao método a ser utilizado: o método mútuo, criado por Lancaster e Bell, na Inglaterra, durante a Revolução Industrial, que foi trazido ao Brasil, quando lá já caía em desuso. Esse método “preconizava lições com poucas idéias, para melhor repetição e fixação” (MOLL, 2006, p. 17).

Na segunda metade do século XIX, um intenso movimento político e econômico passa a acontecer e acontecem muitas Reformas como a Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, que são realizadas a fim de melhorar o Ensino Primário. Mas, é somente em 1882, que Rui Barbosa, “amplia o artigo 179 da Constituição Federal de 1824, incluindo a determinação de gratuidade do ensino público e ratificando o princípio da obrigatoriedade, por considerar inconcebível o ensino primário facultativo” (MOLL 2006, p. 18). Apesar disso, a escola primária permanecia a mesma, mantendo seu caráter mecanicista, com aulas de leitura, escrita e cálculo.

A Primeira República é marcada pelo entusiasmo em relação à educação, através do ideal de expansão da rede escolar e do processo de alfabetização da população. Já em 1884, o Ato Adicional passa para cada Província a responsabilidade de normatizar, financiar e controlar o ensino das primeiras letras, “Durante o império, as escolas elementares brasileiras constituíram-se basicamente em escolas isoladas, regidas por um único professor. O espaço da escola confundia-se com o doméstico” (VIDAL; GVIRTZ 1998, p. 16). Isso acontecia principalmente porque essas instituições não possuíam instalações próprias, os mestres alugavam salas nas cidades e no campo e os fazendeiros ofereciam algum espaço.

Como podemos perceber, o ensino da escrita na escola elementar brasileira, sempre foi acompanhado de muitas dificuldades para o seu desenvolvimento, Vidal; Gvirtz (1998) trazem o Relatório sobre o Estado da Instrução Provincial no ano de 1852, em São Paulo, que fazia referência a utilização de manuais de caligrafia para o ensino da escrita.

A respeito disso, Vidal; Gvirtz (1998) trazem a análise realizada por Tanck de Estrada ao justificar a separação do ensino da escrita e da leitura:

Por que se separavam o ensino da leitura e o da escrita? A nosso parecer se devia mais a razões “técnicas” e “econômicas” que a razões “pedagógicas”. O papel importado era escasso e caro, a tinta preta poderia manchar e arruinar a roupa, o manejo da pena requeria certa habilidade manual. Daí a prática de reservar a escrita para os que já sabiam ler (1988, p. 83 apud Vidal; Gvirtz, 1998, p. 16).

Em vista da dificuldade do trabalho como em relação ao papel, em 1820 foi introduzido nas escolas de primeiras letras o uso das mesas de areia, costume que permaneceu até a década de 10 do século passado.

A escrita, ensinada em simultaneidade à leitura, trazia para o universo escolar a possibilidade de silêncio, o que estimulou a introdução, lentamente, dessa prática nas escolas.

Com a implementação da República, uma nova preocupação passou a fazer parte das instituições de ensino: a higiene, caracterizada principalmente pelo isolamento em que elas se organizavam. Assim, as pequenas e isoladas escolas passaram a ser reunidas em um mesmo prédio, possibilitando, com isso, a implementação das classes graduadas, em lugar das turmas multisseriadas. Além disso, o trabalho docente e a organização escolar acabaram se especializando, pois, diferentemente do que acontecia anteriormente, os professores passaram a ser reunidos em grupos, subordinados por um diretor. Ainda em decorrência do aspecto higienista, no final do século XIX, higienistas, arquitetos e educadores passaram a reunir-se para elaborar os espaços arquitetônicos das escolas.

No período republicano, surgiu o conceito de alfabetização, pois entendia-se o ensino a partir do ideal de que lendo se aprendia a escrever. Ler e escrever eram concebidas como aprendizagens individuais e para isso necessitavam de professores diferenciados. As técnicas utilizadas para tais habilidades baseavam-se na decodificação, num ensino mecanicista, sem uma preocupação com a formação do aluno como cidadão.

No âmbito das discussões acerca dos métodos de ensino, segundo Mortatti (2000), é a partir de 1880 que passa a ser divulgado por Silva Jardim, o método de João de Deus. Nesse momento inicia-se a disputa entre os defensores desse método revolucionário, baseado na palavrção e os partidários dos métodos de

soletração e silabação, métodos que influenciavam as práticas nas escolas e as primeiras cartilhas produzidas no Brasil.

Nesse mesmo período, conforme Mortatti (2000) se inicia uma outra disputa entre aqueles que defendiam o novo e revolucionário método analítico para ensino da leitura e aqueles que continuaram defendendo os tradicionais métodos sintéticos. Ainda de acordo com a autora, a partir desse ano, e das reformas que aconteceram, muitas foram as normalistas que, formadas, passaram a defender e divulgar a utilização do método analítico nas práticas escolares.

No interior desse movimento acontece uma outra disputa, isto é,

entre os defensores do método analítico, permitindo classificá-los em “mais modernos” e “modernos”. Esse tipo de disputa se trava a respeito do modo de processar o método analítico – a palavrção, a setenciação ou a “historieta” – de acordo com a biopsicologia da criança (MORTATTI, 2000, p. 26)

Em 1894, a racionalização higienista que atingia os espaços escolares passou a regular as práticas escolares. Conforme Vidal; Gvirtz (1998, p 18), isso consta no anexo 6 do Decreto 248, 26/7/1894, para o Estado de São Paulo:

As mesas escolares deverão ter uma inclinação, pelo menos, de 40 graus acima da horizontal para a leitura: a inclinação será reduzida de 20 a 15 graus para a escrita. A posição da cabeça deverá ser: plano vertical das fossas auditivas no plano mediano do corpo. Os livros deverão estar distantes dos olhos 33 centímetros, convindo que a cor do papel seja amarelada. A altura das carteiras e bancos deverá ser proporcional ao tamanho dos meninos, a fim de não obrigá-los a torcerem o corpo, a curvarem a coluna vertebral a baixarem muito a cabeça, a terem os olhos muito próximos ou mais afastados do papel, a terem os pés pendurados.

Percebemos, a partir disso, que a organização escolar passa a ser atingida por uma nova ordem, a qual, mais do que regular a organização estrutural da instituição, passa a reorganizar as práticas e métodos de ensino. Segundo Vidal; Gvirtz (1998, p. 19):

No início do século XX, em vários estados brasileiros, discursos pedagógicos, apoiados em preceitos higienistas, preocupavam-se em normatizar a escrita. Ao mesmo tempo substituía-se a ardósia, da segunda série primária em diante, pelo caderno de caligrafia impresso, abrindo a possibilidade de extensão de uma escrita mais homogênea a todo o território nacional.

A partir de 1904, alguns decretos são lançados no sentido de orientar o trabalho dos professores em relação ao ensino da escrita. Isso com o intuito de possibilitar aos educandos um contato com as letras, palavras e pequenas sentenças. Surge, também nesse período, a indicação do uso da caligrafia americana ou inclinada para o desenvolvimento do trabalho.

No ano de 1906, em Minas Gerais, uma reforma educacional passa a instruir o uso da caligrafia vertical, como sendo a mais adequada. As discussões a respeito do tipo ideal de escrita permaneceram até a década de 20.

Nos anos 20, o país vivia uma situação em que o analfabetismo atingia 80% da população. A partir desse contexto, foi depositado na educação a responsabilidade para mudar tal quadro. Com esse intuito, muitas reformas do ensino foram realizadas entre o período de 1920 a 1935, “todas, apesar das especificidades, preocupando-se com a alfabetização das massas e incorporando o princípio da Escola Nova” (VIDAL; GVIRTZ 1998, p. 22). Ainda nessa época, surge a discussão em torno da escrita, mais voltada para o desenvolvimento da técnica, momento em que Anísio Teixeira introduz a utilização da caligrafia muscular.

Nesse período, segundo Vidal; Gvirtz (1998, p. 24) é introduzido e divulgado no Brasil o método global e, conforme Mortatti (2000), inicia também uma disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do método analítico. Segundo a pesquisadora:

Em decorrência sobretudo da disseminação, repercussão e institucionalização das novas e revolucionárias bases psicológicas contidas em Testes ABC (1934), de Lourenço Filho, vão conquistando hegemonia as práticas de medida do nível de maturidade necessária a aprendizagem da leitura e escrita e de classificação dos alfabetizandos, de acordo com as quais a importância do método é sistematicamente relativizada e considerada tradicional. Dessa posição, resulta um ecletismo processual e conceitual, que passa a permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas a alfabetização, fundando-se numa nova tradição: alfabetização sob medida (MORTATTI, 2000, p. 26).

O advento de educação do século XX não traz consigo avanços significativos na área educacional. O acesso ao saber escrito mantém-se como privilégio de poucos, “a verdade é que o Brasil entra no século XX com um *déficit* educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido do mundo” (MOLL, 2006, p. 21).

Frente a realidade de milhares de analfabetos e de inúmeras pessoas excluídas da escolarização, observamos a necessidade de compreender a origem

dos estudos desenvolvidos por Freire (1985, 1990), teórico que foi exilado no ano de 1964 e que passou por inúmeras experiências fora do Brasil, as quais lhe dão subsídios para refletir a realidade brasileira. Esse autor, mais do que um teórico/pensador brasileiro, além do campo pedagógico, atinge também o âmbito social e humano.

A perspectiva epistemológica produzida por Freire (1985) estabelece um diálogo entre homem e conhecimento, num processo de constante problematização. O diálogo proposto possibilita a mediação entre homem e mundo, e, para isso, é necessário ter consciência do contexto histórico em que o sujeito está inserido.

Com relação à alfabetização, a proposta de Freire (1985) teve muita aceitação no âmbito da educação de Jovens e Adultos, pois sua contribuição vai além do sentido etimológico. A sua proposta metodológica tem a língua escrita sendo utilizada como instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica, através do processo de investigação, problematização e tematização e prevê também a leitura e a escrita como processos escolares e também instrumentos de luta social.

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar de ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica não significa dever a ajuda do educador anular sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem (FREIRE, 1985, p. 21).

Segundo o autor, o educador precisa ser um mediador do processo de construção da leitura e escrita. Isso porque é necessária uma relação equilibrada entre conhecimento, aluno, professor e as relações que se estabelecem nesse contexto. Também está muito presente na obra de Freire (1985) a valorização e o respeito ao conhecimento prévio dos educandos:

Daí que sempre tenho insistido em que as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas de uma experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 1985, p. 22 e 23).

Por isso, é muito importante que o professor conheça com profundidade a realidade dos educandos. Nesse sentido, compreendemos que Freire (1985) propôs uma teoria de conhecimento, que, segundo ele, é a própria Pedagogia e tem como premissa a transformação da sociedade.

A busca por uma educação embasada na reflexão e na “amorosidade” (FREIRE, 1985) são premissas das práticas educativas das interlocutoras da pesquisa que tiveram em sua formação inicial e pressupostos teóricos do autor referido, fazendo com que esteja presente em suas falas:

*Bom, eu iniciei, um pouco sem experiência, com essas turmas, e tenho aprendido muito, e como falei desde a experiência com a primeira turma de alfabetização que eu tive, porque a gente sempre acaba culpando o colega anterior, “a professora de primeira série”, mas quando tu te coloca no início, que tu vê responsabilidade que tem um alfabetizador, um educador da educação infantil, que dá condições para iniciar as primeiras letras, então tu vê que ninguém é culpado de nada e que as coisas vão acontecendo ao longo do tempo. Eu, como falei, na época, e procuro sempre, durante a alfabetização, eu não consegui alfabetizar cem por cento, faltou maturidade ou mais atividades que pudessem desenvolver esse aluno, que ele pudesse melhorar, enfim, mas a gente sabe que é difícil. Eu acredito que meu trabalho tenha sido bem positivo, porque eu trabalho com afetividade, com o conhecimento, com olho no olho, com a proximidade, por todas as séries que eu passei, eu acho que eu fui presente e eu acho isso muito importante, não ser mais uma professora, eu acho que tem que ser “a” professora, e acho que esse é o fascínio, eu acho que não desenvolvi tudo o que eu quis, não sei, mas ... é difícil falar da gente, né?! Mas eu me esforço muito para conseguir estimular, para fazer com que eles percebam a importância de estar estudando, de querer mais, esse incentivo de querer sempre mais, de fazer, isso sempre esteve presente, e acho que algumas coisas têm que estar sempre presente, sempre, sempre, sempre. Eu acho que algumas coisas de proximidade ou até de aprendizagem dos alunos, mas também com muita fundamentação, com atividades diferentes para fazer o melhor (Professora Anna).*

A colaboradora Anna trás importantes aspectos que devem ser destacados: a cultura de culpar os colegas pelo fracasso dos alunos em se alfabetizar, cultura superada no momento em que ela assume o compromisso de ter que alfabetizar uma turma de quarenta alunos. Da mesma forma, a cultura de que o professor deve

alfabetizar todos os alunos na primeira série, no compromisso que ela sente em fazer com que todos obtenham sucesso na escolarização.

Para a professora Anna é importante a forma como se dá a relação professor-aluno, que, segundo ela, sempre foi embasada na afetividade, na proximidade com o aluno, pois considera que cada professor deve ser marcante na vida do aluno, e é isso que ela espera conseguir, “ser “a” professora”, ser lembrada por seus alunos como uma professora afetuosa, que esteve presente. Antunes (2004, p. 28), contribui ao falar das marcas que os professores deixam em nossa trajetória:

Não é porque habitualmente se ensinou de certa forma, que os jovens professores devam continuar assim ensinando. É preciso que eles se mantenham vivos por dentro, deixem surgir a criatividade, a vontade de mudar, a crença na vida, no amor, na paz e na ética. Os anos passarão, o corpo fenecerá, mas as atitudes que os professores tomarem com seus alunos ao longo da carreira deixarão marcas importantes.

Também é possível destacar a importância que dá ao conhecimento, da busca de subsídios para fundamentar sua prática a fim de realizar um trabalho diferenciado e fazer o melhor para seus alunos.

A professora Julia relata a forma como se percebe professora e em sua vivência com os alunos:

*Bem eu me considero uma professora assim: eu gosto de fazer o aluno pensar, que ele reflita, principalmente com coisas atuais, que façam parte da realidade dele, mas não só da realidade deles, mas da sociedade e do mundo em geral. Eu gosto de exigir, porque exigir é respeitar o máximo, exigir dentro das possibilidades desse aluno, isso é fundamental, e refletir, acho que isso é a base de tudo. Até para resolver uma história matemática, se ele consegue desenvolver um processo de reflexão ele vai se dar bem em várias áreas (Professora Julia).*

A professora Julia aposta na capacidade de reflexão de seus alunos sobre o conhecimento ensinado e sobre a vida de uma forma geral, considera importante exigir dos alunos, pois assim, acredita estar respeitando o máximo de cada um. A respeito disso, Freire (1990, p. 24) contribui ao afirmar que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formador, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença

definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A reflexão, a alegria, a amorosidade e o respeito pelo conhecimento que o aluno possui são características do fazer pedagógico das referidas alfabetizadoras que não possuem muitos anos de docência, mas, no tempo em que estão atuando, passaram por diversas turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

*Eu entrei na escola atuando numa turma de segunda série, depois fui para uma turma de terceira série, fiquei um ano alfabetizando, dois anos de segunda série e agora o próximo ano com terceira série novamente (Professora Anna).*

*Segunda série, na Educação Infantil: dois anos com o Maternal e um ano com as crianças de 4 e 5 anos (Professora Julia).*

A experiência que as duas professoras possuem, acontece em contextos educacionais diferenciados. Anna, atua em uma escola filantrópica que atende crianças de baixa renda, moradoras de um bairro de periferia construído a partir de invasões dos moradores. Julia, atua numa escola particular localizado no centro da cidade. Dando continuidade, trago a experiência das professoras sobre a entrada na carreira docente, relatado por elas mesmas, e os desafios que seguiram no decorrer de suas práticas:

*Prá mim, quando eu recebi a turma de alfabetização, a primeira série mais específico, foi uma surpresa e uma angústia muito grande, pela responsabilidade que a gente tem de alfabetizar, a gente sabe que é uma fase bem bonita, mas que tem bastante responsabilidade. Prá mim foi um momento bem chocante, na época eu estava entrando no Mestrado, sabia da minha responsabilidade de alfabetizar e também de estar entrando nesse curso novo, que durante muito tempo eu lutei para conseguir. Então, foi uma novidade, um desespero, uma angústia, mas que depois, com muito apoio das colegas, ficou um trabalho bem bonito, não consegui cem por cento, mas consegui que 37 de 40 alunos se alfabetizassem, e é uma experiência que eu carrego para o resto da minha vida, porque mudou, mudou meu pensamento, a minha visão enquanto professora, porque a alfabetização é uma experiência muito bonita, e, enfim, foi uma experiência*

*muito legal, muito significativa para mim. Como pessoa e como profissional, mudou, mudou tudo (Professora Anna).*

A professora Anna, relata a angústia que possuía ao lecionar para a turma de primeira série, principalmente porque sabia da responsabilidade que tinha para ensinar as crianças a ler e escrever. A beleza que a professora percebe neste processo, pode ser um dos fatores que contribuíram para o resultado que obteve ao final do ano. O entusiasmo e o desafio são características necessárias ao professor que busca aprimoramento teórico-metodológico ao longo da trajetória docente.

A experiência foi significativa para a professora que destaca ter conseguido alfabetizar, ao final do trabalho, a quase totalidade dos alunos. Experiência essa que mudou a sua percepção sobre o processo de alfabetizar. A relação teoria e prática precisam estar em sintonia durante as ações desenvolvidas pelo professor.

Em relação a trajetória docente de Anna, é possível perceber que ela encontrava-se na “Entrada da carreira”. Segundo o ciclo de vida desenvolvido por Hubermann (1992), essa fase é marcada pelo que o autor chama de “descoberta” e/ou “sobrevivência”, em que acontece a “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 39). Essa etapa é marcada pela angústia em virtude da falta de um repertório de conhecimentos que possam auxiliar no desenvolvimento das práticas educativas.

No relato da professora Julia, ela inicia falando do ingresso na carreira e de quando começou a atuar nas turmas de Educação Infantil, ela também destaca o desafio de ter atuado nessas turmas em virtude de estar fora de sua realidade, já que a mesma possuía formação para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

*Ah, a experiência é diferente, a Educação Infantil foi mais desafiante, eu fui trabalhar e achei que não iria gostar muito, eu tive que estudar mais, porque era mais fora da minha realidade, as Séries Iniciais é mais meu estilo de trabalho, são maiores, não que tu não possa promover um processo de reflexão com os menores, pode isso é possível, mas com os maiores que me interessa mais mesmo (Professora Julia).*

A experiência de Julia mostra a realidade de muitas professoras que acabam exercendo atividades sem possuir a formação específica. No caso da professora, ela

possuía habilitação para atuar nas Séries Iniciais e ainda não tinha iniciado a complementação da formação com a segunda habilitação. Esse é um dos motivos que a fazem preferir atuar com as crianças maiores, além de ser o seu “estilo de trabalho” e seu foco de interesse. A professora Julia destaca novamente a importância de produzir um processo reflexivo nos alunos.

Considero importante trazer a narrativa da professora Anna, a respeito de sua experiência no Ensino Fundamental, em que ela relata importantes concepções que possui sobre questões relacionadas a alfabetização:

*São coisas diferentes, só que na segunda série a gente pega alunos que não se alfabetizaram, foi um caso de um menino que chegou para mim esse ano e que não conhecia nenhuma letra. Estava no nível pré-silábico II, já escrevia letras, palavras, mas sem relação com o som, sem relação sonora. Então, eu fiquei primeiramente bem preocupada, não sabia o que fazer, já que na segunda série o núcleo comum, não é o de se alfabetizar, é uma continuidade, uma pós-alfabetização.*

*Então, no caso desse aluno, que eu trouxe o exemplo, foi uma coisa assim que eu ganhei o ano, mas não foi sozinha, porque na escola tem toda uma preocupação com essas crianças, principalmente esse ano, que tiveram muitas crianças que foram para a segunda série sem estar alfabetizadas. Então, dentro dessa proposta que eles desenvolvem, a partir do GEEMPA, eles organizaram uma turma extraclasse de alfabetização, para essas crianças que não tinham se alfabetizado. E estar na segunda série sem estar alfabetizado não é uma coisa regular, não é uma coisa sadia, não é uma coisa que vai ajudar, porque eles estão aí, mas não conseguem acompanhar, não conseguem desenvolver as atividades propostas na segunda série. Eles não conseguem desenvolver os seus objetivos, e eles não teriam conseguido desenvolver seus objetivos sem essa classe extra. Da minha turma foram quatro crianças, pra essa turma extra, três que vieram para a segunda série sem estar alfabetizados, e um que veio de outro colégio, que foi o caso que contei, que não conhecia as letras, e na primeira aula teve entrevista com ele, e ele se mostrou pré-silábico II, colocando qualquer letra em qualquer palavra em tudo nas frases, nos textos. E na segunda entrevista, dois meses depois, ele já começava associar, o som e a letra, então eu percebi que era possível, que tinha uma luz no fim do túnel, e foi com esse menino que a gente ganhou, porque ele demonstrou bastante interesse, participava da turma, ele merecia isso, acho que toda criança deve aprender, merece aprender, e ele demonstrou muito interesse, muita participação, muita serenidade, e agora ele conclui o*

*ano muito autônomo, interpretando histórias matemáticas, e se ele consegue interpretar histórias matemáticas, é porque ele lê as histórias e cria hipóteses para desenvolver essas histórias. A leitura, ele faz a leitura que se espera, não aquela silabada, mas a leitura global que é a que se espera da pessoa. Na produção de texto, ainda precisava desenvolver a separação das palavras, mas as palavras estavam todas aí, o que eu falo é da separação, tipo “oamigofoiaescola” tudo junto, eu ainda devia ter trabalhando mais, porque tem atividades, dos quadradinhos, para ele perceber que tem uma separação, porque o texto está aí, texto imenso, muito lindo, muito criativo, e que era dele. Ele pegava o papel e colocava as idéias (Professora Anna).*

Desse relato apresentado pela professora Anna é possível perceber inúmeros aspectos a serem analisados. Na primeira parte da fala, a professora afirma ter recebido, na segunda série, um aluno que ainda não tinha sido alfabetizado. A preocupação da professora não era em decorrência de não saber como trabalhar com esse aluno para que ele viesse a se alfabetizar, mas sim em virtude de estar presa às regras da Instituição de ensino que estabelece que a alfabetização deva ocorrer na primeira série e não na segunda. A dificuldade da professora estava no fato de não saber o que fazer com o aluno que não estava alfabetizado e não acompanhava o restante da turma dificultando o desenvolvimento de seu plano estabelecido para sua turma.

A professora Anna, a partir da proposta de trabalho que a escola adotou, reconhece o nível que o aluno se encontra, e, a partir de uma parceria com a Instituição, que oferece atividades paralelas para as crianças a fim de auxiliar na superação de suas dificuldades, consegue fazer com que a criança chegue ao final do ano sabendo ler e escrever.

Outro aspecto a ser considerado na narrativa da professora Anna, diz respeito ao lugar que a instituição de ensino que ela atua como professora. A escola está localizada num bairro do município de Santa Maria que teve início a partir de uma invasão, a maior parte das crianças são oriundas de famílias de baixa renda. Diante desse contexto, é possível entender a ênfase que a escola dá para que as crianças sejam alfabetizadas na primeira série, pois ainda é muito forte o imaginário de que as crianças, principalmente as pertencentes às classes populares, que não se

alfabetizam na primeira série, estão fadadas ao fracasso escolar. Para Charlot (2000, p. 16):

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus misterioso resistente, chamado fracasso escolar.

Não que devemos usar isso como justificativa, ao contrário, essa é uma idéia que deve ser superada para que seja possível combater a desistência de um grande número de crianças da escola. Assim, entender que a alfabetização é um processo que inicia antes mesmo do ingresso na escola e que nos acompanha durante toda nossa vida, pode vir a contribuir para superação desse problema.

Compreender as contribuições que os estudos sobre o letramento podem trazer para as práticas educativas do Ensino Fundamental são de suma importância. Dessa forma, busco apoio nos estudos de Soares (1998, p. 15-16):

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e a medida, que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura para envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Ao lançar essa discussão é também oportuno apontar as contribuições que Freire (1998) tem trazido ao longo de muito tempo, por entender que o processo de alfabetização que vinha ocorrendo dentro das escolas, estava limitado a um processo mecânico de decodificar e codificar, deixando de lado o contexto e a realidade dos alunos.

No caso de Freire (1998), seus estudos sempre propuseram que a alfabetização deveria, desde o início, partir da realidade dos educandos, que deveria existir um respeito pelo saber que eles trazem, e que esse conhecimento deveria ser ampliado num processo reflexivo e de proximidade entre educandos e educador. Para ele, a alfabetização não está desligada do contexto social.

Diante do relato da professora Anna, percebo a importância dessa discussão ser ampliada nos cursos de formação inicial, assim como dentro das escolas. É

possível perceber muitas dúvidas sobre o que seja o letramento. No caso da professora Anna, sua trajetória profissional está fortemente marcada pelos estudos do Construtivismo, já que sua formação continua está marcada pela realização dos cursos do GEEMPA, proposta adotada pela Instituição em que ela atua. Entender os objetivos deste grupo possibilita compreender o fato da escola ter adotado esta forma de trabalho:

As pesquisas efetuadas pelo GEEMPA – Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, Porto Alegre/RS – (1979, 1980, 1981 e 1982), com o objetivo de construir uma proposta didática integrada para a alfabetização de crianças de periferias urbanas, encaminham-se no sentido de demonstrar que não é a classe social em si mesma a responsável pelos atrasos escolares dessas crianças. Tais atrasos têm, de fato, diversas dimensões, escolares e extra-escolares (1994, p. 8).

Assim, é possível perceber que somos moldados pela instituição na qual estamos inseridos, principalmente quando estamos iniciando nossa carreira, e que possuímos muitas dúvidas e incertezas, que não temos tanto domínio da prática, em virtude de não possuir um repertório de conhecimentos amplos. No caso da professora Anna, ela ingressou em uma Instituição que tem como premissa o incentivo à formação continuada dos professores, que dá suporte e apoio a todos os profissionais para que eles estejam sempre se atualizando, porém, também possui uma caminhada de formação, que por mais positiva que seja, limita o conhecimento e prática dos professores. Sobre isso a professora, por mais que diga que entende que a alfabetização aconteça ao longo de nossa vida, ainda é fortemente influenciada pelo pensamento produzido dentro da Instituição:

*Sim, eu entendo\*. Só que eu primo pela alfabetização na primeira série. Não é que eu, é que enquanto instituição, a gente não tem como ser imparcial (Professora Anna, \*a professora responde a questão em que indaguei se ela compreendia a alfabetização como processo contínuo).*

A alfabetização deve considerar o aprendizado que a criança possui antes do ingresso na escola, pois isso mostra o respeito pela realidade do aluno. Percebo que, muitas vezes, os professores não estão conseguindo refletir sobre as questões que estão impregnadas nos discursos existentes em nossa sociedade. A escola, como instituição que está sujeita às políticas criadas pela elite, aceita a pressão

gerada pela sociedade que, determina que as crianças sejam alfabetizadas ainda na primeira série. Isso, mais do que causar uma homogeneização do processo educativo, uma cobrança para os alunos, de reduzir o tempo que elas tem para viver a infância, pois as cobranças começam cada vez mais cedo, também desconsidera o processo cognitivo individual das crianças.

Enfatizo a necessidade de que nós professores temos que aprender a ouvir, principalmente o que as crianças têm a nos dizer. Infelizmente, a escola mantém a cultura em que o professor monopoliza a fala dentro da sala de aula, não oportunizando um espaço de manifestação oral para as crianças. Isso acaba inviabilizando que os alunos manifestem suas experiências anteriores e externas a escola, saberes que as crianças constroem no seu cotidiano, e acabam sendo ignorados e desconhecidos pelos professores. Para Freire (1998, p. 127):

Se o sonho que nos anima não é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

Acredito que este fato contribui para o fracasso escolar de muitas crianças, pois a cisão entre o mundo familiar e o mundo escolar constituem em um aspecto marcante que poderá interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Dando continuidade à análise, a professora Anna, ao ser questionada a respeito da retenção na primeira série, em virtude de ter afirmado que os alunos encontram dificuldades ao chegar na segunda série sem saber ler e escrever, declara o seguinte:

*Então não tenho uma opinião formada sobre isso. Eu acho que não ... porque é uma lei nova, eu não consegui formular uma resposta exata, mas eu acho assim, que eles merecem ser alfabetizados na primeira série, talvez eu esteja meio ignorante para essa nova configuração de continuidade, mas no caso deles que a alfabetização deveria acontecer no primeiro ano, e eles virem com 10 anos para a segunda série e ainda não se alfabetizaram, não é saudável, porque eles não conseguem interagir com nada, não conseguiam produzir texto, enfim. Claro, ele produzia texto, mas do jeito dele, mas é que essa condição de interagir com o outro, dessa leitura, ele não tinha, então é bem complicado (Professora Anna).*

A retenção é outro “fantasma” que ronda a prática de grande parte dos professores, ela tem sido objeto de muitos estudos, a fim de buscar solucionar ou, ao menos, amenizar esse processo.

A professora Anna apresenta dificuldade em elaborar uma resposta sobre a necessidade de aprovar ou não as crianças que ainda não elaboraram o processo de leitura e escrita. Isso revela, de modo geral, a falta de experiência por parte da professora, bem como da falta de conhecimento das capacidades que deveriam ser exigidas em cada série, de forma a acompanhar o processo de aprendizagem do aluno. Dificuldade que acompanha um número significativo de professores.

### **CAPITULO III**

## **A TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO**

O princípio da organização escolar confunde-se com o início da organização dos métodos de ensino. Este passou a ser pensado desde o momento em que a escola sistematizou o ensino para as massas, num tempo/espço determinado. A organização desse sistema de ensino foi sendo ampliada e revista, de acordo com o momento em que se estabeleciam e do tipo de pessoa que se passou a buscar,

... as metodologias de alfabetização evoluíram no tempo, de acordo com as novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo, em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição (BARBOSA 1994, p. 45).

Essa evolução fica bem definida quando analiso as definições que foram sendo dadas para o conceito de alfabetização: alfabetizado – analfabeto – analfabetismo, além da influência dessas mudanças no Censo Educacional que buscava a taxa de analfabetismo no Brasil ao longo do processo educativo. Muitas foram as mudanças ocorridas nesse período para identificar as pessoas alfabetizadas ou não.

Essa evolução, assim como o progresso ocorrido, principalmente no âmbito dos estudos da área da psicologia, influenciaram e influenciam diretamente as reflexões e os movimentos de construção de estratégias para ensinar a todos.

Assim, a história do ensino da leitura e escrita está caracterizado por quatro períodos bem definidos, que serão abordados a seguir:

O primeiro período foi marcado pelo uso do método sintético que vai da Antiguidade até meados do século XVIII. O segundo foi marcado pela oposição ao método anterior, com o surgimento do método analítico, que vai até meados do século XX. Apesar de todas as disputas geradas pela defesa de cada uma das abordagens, todas elas estão vinculados a uma concepção de alfabetização em que o objetivo do ensino da leitura e escrita estava em fazer com que os alunos reconhecessem as palavras e as correspondências fonográficas. Esses métodos possuíam uma visão comportamentalista da aprendizagem, já que estavam baseadas numa aprendizagem cumulativa, por meio da repetição, memória e cópia.

Posterior a esse período, surgem os estudos que buscaram compreender como acontecia o processo de aquisição e a psicogênese da escrita, desenvolvida por Ferreiro; Teberosky (1985), baseadas nas pesquisas de Jean Piaget (1977).

Atualmente, em decorrência de necessidades sociais e políticas, o conceito de alfabetização foi evoluindo, e surgiu a necessidade de se conceituar essa nova forma de perceber o processo evolutivo da alfabetização, criando o termo letramento, que tem relação com a necessidade de compreender o sistema alfabético de escrita e saber usá-lo em situações reais de comunicação.

Retomar as discussões referentes às práticas de alfabetização vem no sentido de refletirmos e contribuirmos acerca da formação dos profissionais atuantes no Ensino Fundamental. Pensamos que, ao contrário do que vem atualmente acontecendo, é necessário possibilitar a reflexão por parte dos profissionais da educação sobre os diversos momentos e rumos do pensamento sobre alfabetização. Não devemos negar esse conhecimento acumulado no momento atual, pois, assim, poderemos evitar a repetição dos erros na decisão de acreditar que a retomada da utilização de um método poderá resolver todos os problemas enfrentados pela educação atual. Para que isso não aconteça, será necessário instrumentalizar e qualificar os professores, para que eles tenham subsídios e possam contribuir para os debates e, conseqüentemente, para a evolução do processo educativo.

Pesquisas históricas realizada por Barbosa (1994), Frade (2005, 2007) e Rizzo (1986) apontam como sendo os métodos sintéticos os primeiros métodos utilizados no ensino e, apesar de ter mais de 2000 anos, alguns resquícios permanecem até os dias de hoje.

Os métodos que compõe essa abordagem são aqueles em que a aprendizagem é estabelecida através de uma análise fonográfica: a relação entre fonema (sons ou unidades sonoras) e a representação escrita (letras ou grupos de letras), privilegiando o ensino das partes (letra, fonema, sílaba) para o todo (palavra, frase, texto). O ensino procede do simples para o complexo, através de um processo cumulativo, iniciado pelas letras, depois as sílabas, as palavras, as frases e, finalmente, o texto completo (BARBOSA, 1994, p. 47).

No que diz respeito à prática pedagógica, segundo Moll (2006, p. 54), ela é do tipo associacionista (empirista), desenvolvendo as atividades a partir do treino e da repetição. As estratégias de ensino são organizadas a partir da percepção auditiva, pois entende-se que a criança aprende a ler e escrever quando passa a discriminar

os sons e associá-los ao sinal gráfico. Nesse sentido, a leitura mecânica precede a leitura compreensiva, gerando um esvaziamento contextual da mensagem.

Esse conjunto de métodos tem por prioridade promover estratégias de análises do sistema escrito. Deixa de lado a criação de situação de uso e de significado, podendo conduzir, segundo Moll (2006, p. 55), “a uma decodificação automática, que pode provocar o desinteresse da criança pela leitura e o conseqüente afastamento da realidade social”.

Nessa modalidade aparecem três métodos, que se diferenciam em função da unidade de análise em que cada um privilegia:

O Método Alfabético ou de Soletração é um dos métodos mais antigos, ele quem deu origem ao termo alfabetizar (SOARES, 1998, p. 04) e foi utilizado para o ensino das massas até o início do século XX. Tem por unidade a letra, por isso seu ensino principiava na aprendizagem de todo o alfabeto, para, posteriormente, ensinar-se que essas pequenas partes unidas formariam as sílabas e, finalmente, as palavras. Esse método foi sendo aperfeiçoado e foi criado o procedimento de soletração, em que as crianças deveriam ‘cantar’ o nome das letras e suas possíveis combinações. Tal atividade foi considerada sem sentido, pois dificultava a compreensão e o significado da palavra, com a dificuldade criada, por exemplo, entre a relação estabelecida entre soletração do nome da letra (be) e a sua possível combinação (a), que resultaria em (be + a = ba). E, para a pronúncia de uma palavra, essa dificuldade poderia ser ampliada. Soares (1998) afirma que, nessa época, a aprendizagem acontecia através da repetição e, depois de muito tempo, é que a leitura significativa iniciava.

Apesar da dificuldade existente na leitura das palavras em que se pronuncia o nome da letra e o seu complemento, tentando abstrair os sons extras que não pertenciam à sílaba ou à palavra, segundo Frade (2005), observa-se uma vantagem nesse método, pois o nome de cada letra, com poucas exceções, remete a pelo menos um fonema representado na escrita.

Existem poucas pesquisas sobre como esse método era ensinado nas salas de aula e se haviam materiais didáticos que auxiliavam os alunos. Alguns depoimentos coletados, segundo Frade (2007, p. 22), mostraram que sua aplicação segue uma

seqüência modelar: a decoraç o oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas seq ncias e numa seq ncia de

todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que se reconhecia graficamente e os que as letras representavam, ou seja, a fala.

Frade (2005) afirma que somente a partir do XIX, quando a escola passa a ensinar de forma simultânea, é que se passou a produzir material didático para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo com a crítica existente sobre sua falta de sentido, a utilização desse método ainda acontece no Brasil (MORTATTI, 2000), principalmente, no Nordeste, com as Cartas de ABC.

O Método Fônico segundo Frade (2007), o foi criado como reação às críticas do método anterior. Ele tem por unidade de análise o fonema ou som e parte do princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras para que seja possível estabelecer relação entre a palavra escrita e a falada, sendo que esse é o principal objetivo do método.

O método fônico, segundo a autora, parte da unidade menor para a maior, inicia ensinando as vogais, suas formas e som, e somente depois é ensinado as consoantes e a relação delas com as vogais. O alfabeto é ensinado através de sons, os quais, unidos a outros sons, vão formando as palavras. Não fugindo à regra da ampliação da dificuldade gerada no processo de desenvolvimento do método, o ensino dos sons também deve acompanhar uma seqüência evolutiva, na qual são ensinadas as relações mais simples para, posteriormente, serem ensinadas as mais complexas.

O método fônico, assim como o anterior, possui sua vantagem, pois, quando existe relação equivalente entre fonema e a escrita, a aprendizagem acontece de forma rápida e satisfatória. No entanto, segundo a autora, quando aparecem os problemas, as dificuldades são muitas, dentre elas, podemos citar as variações dialetais na pronúncia de algumas palavras que, apesar de alterarem o som, não alteram sua escrita e também o problema das letras que representam mais de um fonema, dependendo da posição em que esse fonema é colocado na palavra além dos fonemas que podem ser representados por mais de uma letra. Outro ponto que dificulta a aprendizagem através desse método acontece pelo fato de algumas consoantes não serem pronunciáveis sem o auxílio de uma vogal.

Para tentar superar esses problemas, desenvolveu-se variações desse método. Para isso, foram alteradas as formas de apresentar os fonemas utilizando-

se de palavras significativas ou vinculando uma palavra a uma imagem, forma que procurava representar uma letra relacionando-a a um som.

O Método Silábico tem por unidade principal de análise a sílaba. Possui algumas regras para sistematização do início do trabalho, sendo necessário centrar-se nas vogais e seus encontros, partindo da sílaba mais fácil para o mais difícil e das sílabas simples, para as complexas.

A vantagem apresentada por esse método em relação aos anteriores é que, ao se propor o trabalho com a sílaba, lança-se uma forma mais acessível de aprendizagem, muito semelhante à linguagem. Isso porque, quando falamos, pronunciamos sílabas, não sons separados. No entanto, de acordo com Rizzo (1986) um dos problemas apresentados em relação ao ensino desse método acontece em virtude do mesmo apresentar textos artificiais, sem relação com o contexto social.

Com isso, é possível concluir que, em geral, os métodos sintéticos apresentam rigidez no controle da aprendizagem, priorizando a decodificação e dando pouca ênfase ao sentido dos textos e a seu uso social. Para os adeptos desses métodos a leitura resulta em um domínio das relações das unidades mínimas da fala e da escrita.

Os métodos analíticos, diferentemente dos sintéticos, partem do todo para as partes e buscam acabar com a decifração existente no método sintético. Isso porque defendem que o ensino deve acontecer com sentido e compreensão, conforme coloca Moll (2006, p. 55):

De certa forma, buscam uma alfabetização com sentido, significativa, mas centram a atenção em estratégias visuais, cristalizando o processo de alfabetização em etapas e procedimentos que, via de regra, nada tem a ver com o processo de aprendizagem do aluno.

Esses métodos possuem como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. “Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua” (FRADE, 2005, p. 22).

Frade (2005, p. 32) ainda apresenta algumas características desses métodos:

- a linguagem funciona como um todo;
- existe um princípio de sincretismo no pensamento infantil: primeiro observa-se o todo, para depois as partes;
- os métodos de alfabetização devem priorizar a compreensão;

- no ato da leitura, o leitor se utiliza de estratégias globais de reconhecimento;
- o aprendizado na escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado que é muito importante para o aprendiz;
- a escola tem que acompanhar os interesses, a linguagem, o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também devem ser familiares e ter o valor afetivo para a criança.

Com a introdução desses métodos, passa-se a valorizar os conhecimentos prévios construídos pelo leitor e a habilidade que ele possui em utilizar desses conhecimentos no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Nessa modalidade encontramos três métodos que são os mais conhecidos e buscam fazer com que o ensino privilegie a percepção global dos fenômenos:

Rizzo (1986) afirma que o Método da Palavração foi desenvolvido por Comênio. Ele tem como ênfase o trabalho através das palavras. Elas são apresentadas para que sejam aprendidas globalmente e, após um período, elas são decompostas em sílabas. As palavras são escolhidas a partir das mais fáceis, sendo priorizadas aquelas que possuam sentido para os alunos. Elas são apresentadas em grupos e a aprendizagem é feita através do reconhecimento visual da grafia, pois seus defensores acreditam que a memorização é um processo natural do ser humano.

A ordem de apresentação de palavras, quando criteriosamente planejada, auxilia, substancialmente, o estabelecimento de habilidades de leitura inteligente. Ao mesmo tempo a atenção é dirigida aos detalhes da palavra como sílabas, letras e sons. E estes depois reunidos, auxiliam o aluno a enfrentar palavras novas com autonomia de leitura (RIZZO, 1986, p. 24).

Segundo a referida autora, as habilidades inteligentes de leitura são criadas quando o enfoque é dado ao significado do que está escrito, no sentido de auxiliar a utilização das figuras como forma de facilitar o reconhecimento. Conforme Frade (2007), as atividades são desenvolvidas tendo como procedimentos o uso de cartões de fixação, em que relacionam palavras e gravuras. Também são utilizados exercícios sinestésicos para o movimento da escrita de cada palavra.

Apesar da ênfase dada à leitura como fonte de prazer além da busca de significado, isso não foi suficiente para enfrentar as críticas referentes às dificuldades de perceber novas palavras. Essas críticas acabaram levando ao desenvolvimento de um novo método global.

No Método de Setenciação, a unidade de trabalho é a sentença, que após ser reconhecida de forma global, passa a ser decomposta, primeiramente em palavras e depois em sílabas.

O ponto de partida para o desenvolvimento do método são as atividades de expressão oral das crianças, as quais são transformadas em orações.

No Brasil, existem poucos estudos que explicam seu desenvolvimento, mas Rizzo (1986) apresenta algumas vantagens em sua utilização como a de atender os princípios mais avançados de aprendizagem da época. A autora apresenta também suas desvantagens, como a ênfase na memorização em detrimento da análise.

Na época em que foi desenvolvida, as teorias apresentavam a frase como a unidade mais complexa da língua, assim, o método era desenvolvido a partir desses estudos. Porém, como o anterior, corria o risco de gastar muito tempo com a memorização em detrimento da análise das palavras.

No Método de Contos ou de Historietas, os textos são considerados as unidade de partida nesse método, para posterior desenvolvimento em torno das unidades menores. No Brasil, o método foi divulgado e desenvolvido em diversos estados, em meados do século XX. Suas atividades eram desenvolvidas através dos pré-livros.

A seqüência do trabalho partia do reconhecimento global do texto que, após ser lido e memorizado, passava para a decomposição das sentenças, das palavras e das sílabas. Todo esse movimento possuía uma seqüência estabelecida previamente, para que a aprendizagem não ficasse sem sentido. Em síntese, é possível dizer que

o sentido privilegiado nos métodos analíticos é a visão e que os principais exercícios envolvidos neste método voltam-se para o reconhecimento de palavras sem que se passe por uma leitura labial. Neles é muito incentivada a leitura silenciosa e a cópia e, embora se fizesse leitura oral dos cartazes no desenvolvimento das lições, era destinado um tempo maior para as cópias (FRADE, 2007, p. 29).

É importante destacar que o foco do trabalho era o sentido. Segundo a autora, o professor priorizava um convívio significativo com o texto para, posteriormente, introduzir o processo de decomposição.

Quando utilizados de forma isolada e restrita, esse método acaba gerando construções artificiais e repetitivas das palavras, frases e textos. Tudo isso em

função apenas da repetição e memorização, tendo como objetivo um controle maior da seqüência e do processo de integração da criança com a escrita.

É possível perceber que os problemas existentes e a necessidade de superar os fracassos que foram surgindo no decorrer da implementação de cada um dos métodos impulsionou novas formas de desenvolver as atividades de leitura e escrita. A busca de significados para esse ensino trouxe avanços significativos para a compreensão do processo evolutivo que acontece nas discussões sobre as práticas escolares de alfabetização.

A partir da década de 80 do século passado, com a introdução do pensamento construído por Ferreiro; Teberosky (1985), os cursos de formação de professores foram reformulados, a fim de formar os professores a partir dessa nova compreensão do processo de aquisição da escrita pela criança e, a partir disso, os métodos foram abandonados, pois contrariam a lógica do sujeito que está aprendendo a língua escrita.

Porém, é preciso ter o entendimento que Ferreiro; Teberosky (1985) construíram uma teoria sem sugestões metodológicas. Essa tarefa foi deixada para os especialistas em alfabetização. Diante disso, torna-se importante entender a formação dos professores alfabetizadores e o legado deixado por essa teoria para a sua prática.

Os estudos de Piaget (1977), que surgiram na década de 70, foram elaborados no sentido de compreender os processos internos de construção de conhecimento. Esse estudo buscou a gênese do conhecimento humano e constituiu a Epistemologia Genética.

Baseando-se nos estudos de Piaget (1977) e considerando essa abordagem de grande impacto conceitual no campo da alfabetização, o Construtivismo, como foi convencionalmente chamado, foi desenvolvido por Ferreiro; Teberosky (1985), e teve como premissa a psicogênese da língua escrita. O Construtivismo é uma teoria que passou valorizar a forma como a criança desenvolve a aprendizagem em relação à escrita, a qual foi entendida como um sistema de representação. O construtivismo, ao contrário do que muitos pensam, não é um modelo pedagógico, mas uma teoria do conhecimento, que pode auxiliar na ação pedagógica escolar.

A partir de 1980, passou a ser introduzido no Brasil, uma discussão sobre a nova forma de conceber a alfabetização, baseada em pesquisas da Psicologia e Psicolinguística. Com base nessas pesquisas, buscou-se compreender o

funcionamento do sistema alfabético de escrita. A divulgação dos resultados das pesquisas de Ferreiro; Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita, por sua vez, influenciaram de forma significativa a elaboração das propostas de alfabetização de todo país.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução “conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10)

Enfim, essa teoria lançou aos professores o desafio de planejar e desenvolver, as práticas escolares a partir de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita.

Isso porque tal teoria propôs uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, pois, a partir dela, é possível realizar a descoberta do princípio alfabético e, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados, a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita. É importante destacar a valorização do diagnóstico prévio do aluno e a consideração seus ‘erros’, como parte do processo de construção do conhecimento.

Os defensores dessa proposta acreditam que é através da imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita que a alfabetização ocorre. Para tanto, não é necessário o ensino das correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica, pois a aquisição dessas formas é consequência da evolução conceitual da criança em processo de aprendizagem.

Com a introdução dessa nova forma de perceber o processo de aquisição da escrita pela criança, as discussões sobre a eficácia dos processos e métodos de alfabetização foram abandonadas.

Tais mudanças conceituais, traduzidas do ideário “Construtivista”, revertem a ênfase anterior no método de ensino para o processo de aprendizagem da criança que se alfabetiza e para suas concepções progressivas sobre a escrita, entendida como um sistema de representação. Além disso, passou-se a valorizar o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos e a análise de seus erros como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem (BREGUNCI, 2004, s/p).

São os resultados dessas pesquisas que colaboraram para levar em conta que a criança não começa a aprender apenas quando ingressa na escola, mas sim a partir do contato com a linguagem escrita no âmbito social. Essa teoria prevê ainda que o aprendizado vai além de uma interação mecânica, pois a criança elabora hipóteses para buscar compreender a escrita, e isso acontece através da experimentação do ler e escrever. Nessas experimentações, as crianças desenvolvem as escritas espontâneas, não podendo ser considerado como “erros” e é através do levantamento dessas hipóteses que a criança faz construções progressivas, ampliando seu conhecimento sobre a escrita.

Quando as interlocutoras da pesquisa foram questionadas sobre a forma com que cada uma desenvolve seu trabalho em sala de aula, no relato da Professora Anna, ela fala sobre o trabalho que ela tem vivenciado dentro da escola, em que lhe é proporcionada a formação continuada através do grupo GEEMPA, e a forma como isso está presente em sua prática, como veremos a seguir:

*Então, eu tenho trabalhado, e como professora, eu retomei todos esses métodos com as alunas. Em aula, com os alunos, eu posso dizer que nós utilizamos o método do GEEMPA. Eu não sei se é um conflito meu, mas eu vejo assim, nada mais é do que uma ... não vou dizer cartilha, porque tem tanta crítica às cartilhas, apesar de ter tanta gente que aprendeu com as cartilhas, então eu acho assim, o que é central, o que é importante, além do conhecimento dos métodos que existiram, dos que existem, mas eu acho que essa preocupação que o professor tem, esse conhecimento do nível que o aluno está, principalmente na alfabetização, tem que saber, acho que a partir daí, acontece uma mescla de coisas, que não aconteça apenas um método.*

*Quando tu trabalhas a palavra, associada à figura, essa parte não faz parte apenas de um método, porque tu estás trabalhando a memorização, tu está voltando lá, quando trabalhava, como faziam antigamente. Claro, não como antigamente, em que se trabalhava isso sem significado, sem partir da realidade, de alguma coisa que foi significativa para o aluno, que foi um passeio, uma coisa legal, um teatro, então diferentemente de antigamente, que era aquelas coisas prontas: “Ivo viu a uva”, não sei o que ... essas coisas desconectadas da realidade, o que ganha ... ficar só trabalhando método e metodologia, de associação de palavras, símbolos, letra inicial, letra cursiva, símbolo, letra bastão. Se pontuar teu trabalho em cima disso, é memorização. É memorização pura, só que de maneira legal, qualitativa,*

*uma coisa que mantém o interesse do aluno, de alguma coisa que ele conheceu, que ele visualizou, que ele presenciou, que ele leu o livro, mexeu com isso. Então, tem o conhecimento dos níveis, e é o que a gente tenta aplicar na escola (Professora Anna).*

A professora Anna, relata que conhece os métodos de alfabetização, pois fez uma retomada desses estudos para trabalhar enquanto docente no Ensino Superior. Em relação a sua prática educativa, está muito presente em sua narrativa a presença dos estudos desenvolvidos nos cursos realizados no GEEMPA, pois é a linha teórica que subsidia o trabalho na escola que a referida professora atua.

Também destaca a importância de levar em conta a realidade dos alunos, buscando desenvolver atividades de sala de aula que estejam de acordo com os interesses dos alunos, partindo também dos conhecimentos que possuem sobre os níveis da lecto-escrita que ela utiliza para mapear e acompanhar o desenvolvimento do conhecimento de seus alunos.

Nesse depoimento, destaco que a professora Anna utiliza de várias ferramentas para poder alfabetizar, principalmente dos conhecimentos que tem adquirido nos cursos de formação continuada que a instituição que atua proporciona. A metodologia de trabalho do GEEMPA considera a evolução dos níveis da lecto-escrita. Em uma pesquisa realizada pelo GEEMPA (1994, p. 24), é possível perceber a importância de o professor ter esse conhecimento, “o conhecimento destes níveis é um auxiliar importante para a organização das atividades didáticas numa perspectiva científica, isto é, numa perspectiva que possa produzir aprendizagem efetiva e eficazmente”.

Para a professora Anna, o processo de alfabetização envolve inúmeros métodos que os professores devem conhecer, pois é através dessa mescla que o obterá sucesso em seu trabalho.

Dando continuidade à análise, trago a narrativa de Julia, que aponta a necessidade de estar adequada às condições criadas pela instituição que ela atua:

*Pois é, até fico me perguntando que tipo de metodologia eu utilizo, ah, não sei se tem uma definição para esse tipo de metodologia, mas gosto muito de trabalhar em torno da reflexão, da pesquisa, a gente tenta fazer isso bastante, que o aluno a princípio, acho que parta dele. Mas acontece uma coisa bem chata na minha escola, que os trabalhos que a gente*

*desenvolve com eles, está pronto, no final do ano, quando a gente nem sabe qual vai ser a tua turma, isso dificulta bastante, e a gente já tentou mudar isso, a gente não conseguiu, mas estamos na luta. Então como esses projetos já vem prontos, então a gente tenta pegar um tema que seja bem amplo, e que tenha a ver com o contexto mundial, e desse projeto, desse tema, saber o que os alunos querem saber sobre ele. Então a gente acaba fazendo com que de alguma maneira esse aluno se interesse. Então basicamente é isso, é trabalhar uma metodologia que envolve bastante a reflexão, a pesquisa (Professora Julia).*

A professora Julia questiona-se a respeito do uso no seu planejamento da Pedagogia de Projetos que desenvolve em sua prática educativa. Apesar de pensar sobre isso, diz não ter certeza se possui uma definição para sua metodologia de trabalho. E assim como nos relatos anteriores, ela destaca novamente a importância que considera desenvolver a reflexão em seus alunos via prática docente e os projetos elaborados. Também fala da importância da pesquisa por parte dos alunos que, para ela é fundamental, e que ela procura fazer isso. Apesar de ter que dar conta da organização escolar, que faz com que ela deixe pronto os projetos antes mesmo de iniciar o ano letivo e conhecer os alunos. Esta organização, não é coerente com a proposta elaborada por Hernández; Ventura (1998, p. 68) ao afirmarem que:

O critério da escolha de um tema pela turma não se baseia num “por que gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses que guiam a organização da ação.

Mas ela tenta contornar a situação, criando projetos amplos, que possam ser contextualizados posteriormente com seus alunos, levando em conta seus interesses e suas contribuições.

A trajetória formativa da professora Julia está marcada pela participação e envolvimento em projetos que tiveram como subsídios os estudos realizados por Hernández; Ventura (1998). Alguns aspectos de sua reflexão sobre sua prática estão presentes no pensamento do autor ao afirmar que, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário alguns elementos e

Uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz. Consciência que não se estabelece no abstrato e no seguindo princípios de generalizações, mas sim em relação com a biografia e a história de vida de cada um e de cada uma. Nesse processo, as relações que vão se estabelecendo com a informação se realizam a medida que 'vai sendo apropriada' (transferindo, pondo em relação ...) em outras situações, problemas e informações, a partir de, entre outros possíveis caminhos e opções, reflexões sobre a própria experiência de aprender. (HERNÁNDEZ; VENTURA1998, p. 79).

A partir das contribuições teóricas de Hernández; Ventura (1998), a professora Julia afirma que é possível desenvolver uma metodologia de trabalho baseada na reflexão e que busca uma maior imersão na realidade que os alunos estão inseridos. Mas, quando questionada sobre o conhecimento que possuía sobre os métodos, houve o seguinte diálogo:

Você conhece os métodos?  
*Os nomes deles?*

É, se tu conhece, já ouviu falar, se já estudou, já teve contato?  
*Já tive contato, mas mais na época da graduação.*

Mas como foi esse trabalho na graduação?  
*Quais aqueles, alfabéticos?*

Isso.  
*Ah sim, tivemos, e lembro que foi até bem aprofundado, para época.  
(Diálogo obtido na entrevista com a Professora Julia).*

Ao ser indagada sobre o conhecimento que tinha sobre os métodos, a professora Julia faz uma breve referência a sua formação inicial, lembra de ter estudado isso de forma profunda na época, mas não manifesta interesse em explicar as lembranças que possui desse conhecimento.

Ao buscar em sua memória o que seriam esses métodos, questiona, se seria o método alfabético? Essa foi a única referência que a professora faz aos métodos. Refletindo, a partir desse diálogo, e buscando analisar a fala da professora, fiquei a indagar-me os motivos que levaram essa professora a não relatar, explicitar, mesmo que sucintamente, o seu conhecimento a respeito dos métodos. Também penso a respeito de sua prática enquanto professora do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, e questiono-me se não seria necessário que ela tivesse esse conhecimento para desenvolver sua prática educativa. Penso a respeito de sua formação inicial e a forma como essa temática foi abordada em seu curso que, mesmo tendo sido trabalhado de forma profunda, não a motivaram a continuar estudando durante sua

atuação profissional. E, da mesma forma, por que sua formação continuada não proporciona estudos relacionados a esse tema.

Sendo a alfabetização um processo contínuo que está presente ao longo de nossa trajetória, seria necessário que esses saberes façam parte do repertório dos Professores Pedagogos que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais.

No decorrer do século XX foi evoluindo, em função de necessidades sociais e políticas, o conceito de alfabetização. Isso porque o conceito vigente já não dava mais conta do significado a ele inferido, sendo criado assim, o termo letramento. Essa evolução aconteceu de forma gradual e o significado do termo alfabetização foi sendo gradativamente ampliado conforme as determinações das políticas mundiais, como a da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), que influenciam as políticas nacionais. Como resultado disso, essa tendência ficou visível nos programas de ensino, nas pesquisas acadêmicas e conseqüentemente nas instituições escolares (MORTATTI, 2004; SOARES, 2003).

Os Censos, levantamentos populacionais realizados desde o período colonial, e que, a partir de 1940, passaram a ser realizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresentam um pouco desse processo evolutivo:

[...] até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade da assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (SOARES, 2003, p. 10).

Em virtude dessa nova configuração que foi sendo construída é que se passou ao uso do termo letramento. Os estudos sobre o letramento no Brasil começaram a ser realizados na década de 1980, por diversos pesquisadores como Matencio (1995); Kleiman (1995); Tfouni (1995); Rojo (1998); Soares (1998). Conforme complementa Mortatti (2004, p. 11), “Em nosso país, esta palavra passou a ser utilizada nos anos 80 por pesquisadores da área de Educação e Lingüística, e, gradativamente, vem ganhando visibilidade em outros espaços sociais”.

Essa nova concepção não exclui a necessidade de aprender a ler e escrever, apenas destaca que há necessidade de ir além da mera codificação e decodificação da linguagem escrita. Para isso, é preciso utilizar essas habilidades de acordo com

as necessidades sociais. A respeito disso, temos a contribuição de Soares (1998, p. 20) ao afirmar que:

só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo letramento...

Com a inclusão dos usos e das funções da escrita aos grupos sociais e destacando as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do uso da palavra escrita, os pesquisadores passaram a centrar sua atenção nos sujeitos e na interferência das formas de socialização para a construção de uma relação com a palavra escrita. Por isso, os estudos causaram uma nova forma de perceber o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, que deixou de ser discriminatório, a fim de compreender o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita. Segundo Kleiman (1995), os trabalhos procuravam compreender tanto o impacto social da escrita quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita, considerando seu processo de socialização.

A partir do momento em que o conceito de letramento começou a ser estudado, discutido, apropriado e revisto em pesquisas científicas, ocorreram mudanças em documentos que orientam o ensino, assim como na formação inicial e continuada de professores. Na escola, passaram a provocar efeitos diversos. Frente a isso, diversos profissionais com formações diferenciadas passaram a preocupar-se e repensar a alfabetização. Também ocorreram mudanças entre a relação conhecimento, uso do código alfabético e o uso e funções da palavra escrita nas interações sociais. Tudo isso diz respeito ao processo de letramento.

Práticas sociais de leitura e da escrita (ou arremedos dessas práticas) adentraram a escola para garantir não mais a *alfabetização*, mas o *letramento* das crianças desde o momento de aquisição inicial da leitura e escrita. Elas passaram de sujeitos que aprendiam, na exploração dos objetos de leitura e escrita, com menor ou maior intervenção de professores(as) e colegas, a sujeitos menos ou mais letrados, pelo conhecimento que possuíam de diversos portadores de textos quanto os seus atributos, estrutura, conteúdo e funções, antes de ter iniciado a alfabetização escolar (Kato, 1986; Tfouni, 1988; Kleiman, 1995; Soares, 1996). (TRINDADE, 2005, p. 125-26).

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem que oportunizem aos alunos mais do que conhecer o código, e sim introduzir a palavra escrita em sua vida e em diferentes situações de interação.

Dessa forma, considero pertinente apresentar o depoimento da Professora Anna. quando questionada sobre sua compreensão de alfabetização:

*Minha compreensão de alfabetização? Hum, eu acho que alfabetizar é uma coisa muito linda. É tu estar num mundo e poder entrar e participar de outro mundo. O mundo de quem lê, de quem escreve. E ele é muito instigante para eles, para as crianças e para os professores. Eu acho que é um desafio bem considerável, conseguir alfabetizar. Também tu vê que é bem frustrante tu não se dar conta dessa tarefa.*

*Então, alfabetizar é dar essa possibilidade, dar a possibilidade da criança de todo o resto. Estar alfabetizado, tanto adulto, como criança, é uma possibilidade imensa de estar interagindo com outro mundo, com outras possibilidades, com muito mais entusiasmo, com muito mais alegria. Eu acho que estar alfabetizado é tudo, porque se eu não me alfabetizo, está me faltando algo... (Professora Anna).*

A Professora Anna ressalta que alfabetizar é permitir o sujeito adentrar no mundo da leitura e ampliar a possibilidade de se relacionar com o outro. Sua definição vai ao encontro de suas vivências enquanto professora de uma escola que atende alunos de vulnerabilidade social. Para ela, a alfabetização envolve “mudar de mundo”, de dar possibilidade às crianças, possibilidades que elas não teriam se não fossem alfabetizadas. Dentro dessa perspectiva apresenta a responsabilidade que os professores têm em conseguir alfabetizar, e também na frustração gerada quando isso não acontece.

Já a Professora Julia tem uma compreensão que leva em consideração o contexto dos alunos, que vai além do processo de codificação, seguindo uma linha de pensamento que está presente em sua fala de forma geral, mesmo que não de forma explícita:

*Alfabetização?*

*Acho que é o ato, não só de aprender a ler, as palavras, decodificar, mas acima de tudo aquele aluno que aprende a ler e a interagir com o mundo que está ao redor dele (Professora Julia).*

Para ela, a alfabetização não se limita a decodificar símbolos, mas saber interagir com o mundo ao seu redor, o que, de acordo com Freire (1990, p. 31),

É impossível levar avante meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização (...) separando completamente a leitura das palavras da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escreve a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.

Dando continuidade a análise, apresento abaixo as concepções que as professoras possuem sobre o Letramento:

*Ah pois é, isso está me gerando muitos conflitos, antigamente eu concebia letramento ... depois que a pessoa se alfabetizava, que era essa condição dela ser uma pessoa letrada, de ler mesmo, ler um texto com mais compreensão. Eu ainda não estudei bem isso, e confesso que tenho que estudar mais. Agora eu já vejo, que a pessoa letrada, muito antes de se alfabetizar, ela já é letrada, numa condição de que ela já identifica banners, placas, sinais, que trazem uma leitura, pessoal, até mesmo. Por exemplo, Coca-Cola, pode ser uma coisa que eu queira muito, pode ser uma coisa que eu goste, que eu não goste, então tem essa possibilidade. Que realmente não é depois, é antes, durante e depois de ser alfabetizado. Acho que é isso, eu sei que tenho melhorar muito nesse sentido, estudar mais (Professora Anna).*

*Aí, acho que se confunde. Porque o letramento é a leitura do mundo. Então estão estritamente ligados, penso eu (Professora Julia).*

É possível perceber que ambas as professoras possuem dificuldade de conceituar o que é letramento, porém é possível perceber que para elas a alfabetização não está desvinculada do processo de letramento.

O Letramento faz parte de estudos recentes, que apesar de estarem sendo amplamente discutidos há alguns anos no Brasil, ainda não adentrou em todas as escolas, nem em todos os cursos de formação inicial ou continuada. Para Soares (2003, p. 90):

Alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária, porque a introdução no campo da educação, do conceito do letramento, tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização, embora

distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

As contribuições de Soares (2003) ressaltam que os conceitos de alfabetização e letramento na maioria das vezes são “confundidos e “sobrepostos”. Mas a autora considera importante distingui-los e aproximá-los pois são processos que acontecem simultaneamente.

Em relação a sua prática docente, a Professora Anna, menciona a leitura coletiva como uma das formas de favorecer o aprendizado do aluno, considerando a relação entre leitura e escrita:

*Eu acho que uma das atividades que a gente faz, que eu acho bem produtiva é a leitura coletiva. Porque daí todo mundo se engaja nessa leitura. Aquele que não está sabendo muito, ele tenta participar e se inclui, porque se eu fizer uma leitura individualizada, na frente dos colegas, eles vão se sentir muito inferiorizados, então a leitura coletiva, a leitura individual, mas para eles, a leitura para a professora, quando é a hora da gente analisar como eles estão. E toda escrita é uma leitura, porque no momento que eu escrevo, eu estou lendo. Estou colocando no papel (Professora Anna).*

A professora destaca a leitura coletiva como maneira de valorizar os alunos, de fazer com que todos participem e sintam-se valorizados por estar acompanhando a turma. Ela considera a importância da leitura individual, mas isso vai depender do momento e local, pois, na frente dos colegas, eles sentem-se inferiorizados.

Para a professora Julia, é importante trabalhar a leitura e a escrita de forma integrada e reflexiva, utilizando diferentes tipos de texto:

*A leitura e a escrita. Diferentes tipos de texto. Ah, até, às vezes eu pego uns textos, que parece ser mais para adulto, mas eu gosto de trazer coisas que eles possam pensar, que eles possam explorar bastante, a partir desse texto. Ah, diferentes fontes, até receitas, textos da internet e por aí a fora. Ah, gosto de trabalhar bastante com poesia, com diferentes estrutura textual, e disso a gente pode puxar diferentes coisas, da própria gramática, que muitas vezes a gente se pergunta; será que o aluno vai conseguir aprender tal coisa? E aluno aprende, tu vais martelando, e vai falando oralmente e o aluno entende, vendo ali naquele texto (Professora Julia).*

Novamente, a professora Julia destaca a importância de instigar os alunos a pensar. Para ela, é importante desafiar os alunos, trazendo para a sala de aula diferentes tipos de textos.

A escola continua fazendo com que seus professores atuem conforme as regras e objetivos da instituição. A Professora Julia, ao ser questionada se ela desenvolve atividades que vão além do processo de codificar e decodificar, afirma:

*Olha, eu tento fazer isso, eu posso pecar em alguns momentos, tem vezes que tu é tradicional em alguns momentos, principalmente em colégio particular que tu tem que fazer o que a direção quer que tu faça (Professora Julia).*

A partir dessa fala, questiono a professora sobre sua definição de ser tradicional, na qual ela responde o seguinte:

*Encher o caderno de conteúdo, né. Mas esse ano, nós tivemos um grande ganho, porque conseguimos tirar toda a parte de gramática. Então a gente pode trabalhar muito interpretação de texto, diferentes textos, reflexões, para o aluno refletir, a partir de textos que façam parte da realidade dele e da sociedade, e do meio ambiente, coisas que eles adoram e acham bem interessante (Professora Julia).*

A cobrança imposta pela Instituição influencia também o fazer docente da professora Julia, assim como já havíamos constatado na fala da professora Anna. Mas a professora Julia coloca que obteve uma mudança, que, nas suas palavras indica algo de que os professores desejavam. Essa superação possibilitou melhorias em seu fazer, trabalhando questões que estejam ligadas à realidade dos educandos, possibilitando-lhes uma educação para o pensar, a fim de proporcionar-lhes mais autonomia sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer, pois o fato de se investigar a relação entre alfabetização e letramento, entre conhecimento do código e prática, implica que sejam revistos outros conceitos: como o de ler e escrever, e isso será possível através de um trabalho árduo, colaborativo e cooperativo entre todos os envolvidos no processo de escolarização.

*Acho que é o conhecimento que é nosso, que foi construído aos poucos, que está sendo construído, na faculdade, nas leituras que a gente sente necessidade de fazer, nas escritas, que passamos a fazer e refletir, então eu acho que é um pouquinho de cada coisa, da necessidade que a gente vê em cada aluno, não em cada aluno, mas no grupo de alunos, a gente estuda muito pelo que está incomodando, pelo que está sentindo dificuldade, e são conhecimentos que precisamos, por exemplo, os dos níveis, que não tem como não tentar ficar sem conhecer isso, das dificuldades, do conhecimento da psicologia, de como se desenvolvem, como pensam, porque agem, como agem, de agressividade, de maus tratos, principalmente na nossa realidade, que é muito presente. Então eu acho que esses conhecimentos estão sendo sempre construídos, mas que a gente é possuidor de um corpo teórico que vem sendo construído desde lá da faculdade, e que vem sendo polido, eu acho que ele vem sendo fortalecido (Professora Anna).*

Os saberes construídos sobre o processo de leitura e escrita são conhecimentos que se referem ao período anterior à entrada na escola. Para entender o relato de Anna, busco o conceito de Tardif (2002, p. 11), no que se refere aos saberes:

*o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola etc.*

No relato anterior, a professora Anna, faz referência a esses saberes construídos ainda no curso de formação inicial, é uma conhecimento que ela traz consigo, e como explica Tardif (2002), ele faz parte da pessoa e da identidade da professora Anna, e ela se apropria dele, fazendo referencia a realidade que ela faz parte.

A professora Julia traz no seu depoimento uma contribuição significativa sobre a história da sua formação, destacando o conhecimento teórico recebido durante a sua graduação:

*Eu estou sempre lendo, e acho que isso é fundamental. Pesquisando, por que o professor, acima de tudo, tem que ser um pesquisador, por que não pode se acomodar. E eu me remeto várias vezes à época da graduação, às*

*coisas que a gente estudava, e tento e coloco, muitas coisas que eu acho que são corretas, que eu acredito que dão certo, até pela própria experiência coloco em prática (Professora Julia).*

As leituras constantes e a busca de subsídios em materiais de quando ainda estava na graduação está presente no relato da Professora Julia. Para subsidiar teoricamente a fala, da professora Julia, Tardif (2002, p. 34) traz, novamente, importantes contribuições:

Nas sociedades contemporâneas, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos, está inter-relacionada com o sistema de formação e de educação em vigor. Essa inter-relação se expressa concretamente na existência de instituições que, como as universidades, assumem tradicionalmente e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos.

Questionada a respeito dos saberes teóricos que influenciam seu planejamento e sua prática, a professora Julia retoma, novamente, a formação obtida no curso de graduação:

*Sim, influenciam bastante sim, olha, direto, como já falei antes, coisas que me remeto, que continuam guardadas, e autores, nesse sentido mesmo, a graduação é uma formação inicial, e devemos continuar buscando, porque não adianta ter só a prática, é necessário ter esse alicerce teórico (Professora Julia).*

Para a professora Julia, o curso de graduação e o conhecimento construído são elementos que fundamentam sua prática. Para ela, teoria e prática devem estar em sintonia, uma subsidiando a outra. Nesta mesma perspectiva, questionei a professora a respeito da reflexão sobre sua prática, como forma de buscar subsídios para sua atuação, a professora Julia trás o seguinte depoimento:

*Sim, eu acho isso bem importante, porque é a partir de tua prática que tu vai avaliando o que deu certo e o que não deu, então tu vai poder realizar um trabalho melhor, isso deu certo e posso continuar fazendo, isso não deu, então tenho que dar um ajuste em tal aspecto. É consigo sim (Professora Julia).*

Através da fala da professora Julia, percebemos que ela se apropria de saberes de sua formação inicial e de sua experiência para desenvolver sua prática educativa. A respeito disso, Morés (2007, p. 99) vem contribuir ao afirmar que:

(...) é necessário eliminar a fragmentação, possibilitando uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes práticos, de forma a tornar significativos os conteúdos acadêmicos para que as práticas docentes sejam ressignificadoras e produtoras de saberes.

A professora reflete sobre experiências vivenciadas na sala de aula como subsídios para repensar sua prática, busca também subsídios em pressupostos que vem construindo ao longo de sua formação. Assim, é possível afirmar que a professora busca referenciais em sua formação inicial e articulação com a prática cotidiana, percebo que esse momento possibilita a professora desenvolver um repertório de saberes que, se bem elaborados, podem enriquecer seu fazer docente.

## **CAPÍTULO IV**

### **O AMBIENTE ESCOLAR ENQUANTO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR**

A Educação contínua está sendo vista, da mesma forma que em outros tempos, como aquela capaz de possibilitar a transformação do país. No entanto, é visível o descaso dos órgãos competentes pelo desenvolvimento e pela garantia da qualidade dessa educação. A superação dessa problemática é necessária e urgente. Para isso, é mister mudanças significativas em todos os âmbitos que influenciam tanto as práticas pedagógicas, como aquelas que as orientam.

Com esse intuito, é que, a partir da década de 1990, passou-se a discutir no Brasil, questões referentes a essa forma de perceber a organização da educação. Isso com a intenção de superar o enfoque limitado da administração, que funcionava pelo viés da descontextualização e fragmentação pelo enfoque da gestão que, ao contrário daquela, destaca que seus processos “pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK 2006, p. 31 - 32).

Nesse sentido, torna-se importante conhecer a organização escolar, pois segundo Tardif (2005, p. 25), “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem, sem ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu tempo”.

A partir de uma organização influenciada por modelos sociais, “a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (TARDIF, 2005, p. 25). Assim, durante muitas décadas, a educação foi organizada, e hoje é possível compreender tantos anos de lentidão nas mudanças educacionais que comprometeram a efetivação dos seus objetivos.

Frente a esse entendimento, foram realizando-se modificações no contexto educativo, possibilitando uma nova forma de orientação para educação, para a escola e para o processo de ensino/aprendizagem.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir pela óptica abrangente e interativa, a visão

e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes (LÜCK, 2006, p. 43).

Do ponto de vista de constituição é possível compreender essa gestão a partir de uma visão do macro e do micro, sendo que ela está presente em todos os segmentos do sistema.

Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores do sistema de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistema de ensino e a gestão escolar (LÜCK, 2006, p. 25).

A autora destaca a importância do trabalho em conjunto. Para que as mudanças aconteçam, todos devem estar comprometidos. As ações devem ser coletivas, em suas múltiplas dimensões, inclusive no que diz respeito as construções políticas, que fazem parte desse conjunto. Essas práticas influenciam os processos da escola e os efeitos de seu trabalho sobre a dinâmica da instituição. Daí a importância de um trabalho colaborativo. Lück (2006, p. 35) afirma, nesse sentido, que essa gestão “corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específicos, afinados com as diretrizes e políticas educacionais públicas (...)”.

A participação de todos é essencial quando se busca ações democráticas, as quais os envolvidos nas deliberações estejam comprometidos com a implementação a das decisões no processo de construção dos rumos da instituição.

Percebemos o envolvimento da comunidade, dos professores, dos funcionários no processo de construção e desenvolvimento das ações pedagógicas. Acreditamos que todos devem ter consciência de seu papel e importância nesse âmbito, já que a “democracia participativa (...) é aquela, em que os cidadãos ao sentirem-se fazendo parte da nação ou grupo social, têm parte real na condução e por isso tomam parte da infundável construção de uma nova sociedade da qual se sentem parte” (LUCI; MEDEIROS, 2006, p. 17).

Através da valorização do envolvimento de todos no planejamento e na implementação de ações estabelecidas, a probabilidade de obter sucesso é maior. Esse pensamento porque, “sabemos que quanto maior a participação na elaboração maior a probabilidade de que as coisas planejadas venham de fato acontecer” (VASCONCELOS, 2002, p.26). Ainda de acordo com esse autor, a participação é a oportunidade ímpar de se construir a escola que a comunidade deseja.

Para que os objetivos educacionais se realizem de acordo com os interesses da comunidade, a escola deve promover mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão, conforme aponta De Rossi (2004, p. 36 - 37):

a prática da gestão não se esgota no âmbito da instituição escolar nem se reduz à ação dos gestores nos processos administrativos e pedagógicos. Deve ter em conta um projeto pedagógico, assegurado por organização do trabalho escolar, envolvendo se possível todos os personagens que atuam na escola.

No nosso país, conforme mencionado anteriormente, teve o debate sobre a gestão democrática da educação iniciado na década de 1990. No entanto, nem por isso, esse debate está evoluindo, ou conta com um cenário favorável a ponto de cessar a sua discussão. São muitos os aspectos que vêm construindo esse percurso, sempre truncado pela tradição extremamente autoritária, presente no campo social, político e cultural da esfera pública. Além disso, bem como no âmbito da vida privada e nas relações familiares, “o setor da educação tem hoje de arcar com heranças bastante pesadas, com as quais temos que cotidianamente lidar, se pretendemos um novo horizonte de cidadania, participação e democracia” (LUCI; MEDEIROS, 2006, p. 22). Nesse sentido, entendemos que a gestão deva fazer parte desse processo, pois

a gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o Projeto Político-pedagógico, não só como desenvolvimento do planejamento, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para, novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas (FERREIRA, 2001, p. 309).

Nessa configuração, os professores enquanto gestores desse processo devem estar comprometidos com o planejamento e execução das propostas construídas no coletivo. Conforme aponta Tardif (2005, p. 11), “a docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar”. Percebo que as professoras colaboradoras, conscientes de sua papel tem buscado isso:

*Nós temos o plano de estudo, é o que a gente mais manuseia, e se apóia, todo o trimestre, a gente faz o plano de estudo e vê, o que a gente quer trabalhar, e a gente seleciona, organiza, coloca as projeções para o*

*trimestre, atividades que podem ser desenvolvidas, dentro do projeto do semestre. Esse documento a gente manuseia bastante, mas confesso que o regimento da escola, e o PPP, deve ter, mas a gente fica mais no plano de estudo. Talvez por não exigirem, não que a gente não tenha que ter conhecimento, mas eu conheço o plano de estudo, porque é o que eu mais manuseio. Porque o pensamento da escola, os objetivos da escola ficam muito claros nas nossas reflexões, nos nossos estudos, porque sendo uma escola marista, todo o início de ano a gente faz esses estudos, sobre os pilares. Enfim, o documento que eu domino é o plano de estudo (Professora Anna).*

*Eu tenho conhecimento dos regimentos da escola, até porque se não tivesse seria uma incoerência da minha parte, porque na minha graduação e na minha especialização eu trabalhei sobre o Projeto Político Pedagógico, então se eu chegasse na escola e não soubesse, não conhecesse, seria uma total incoerência. E até porque lá na escola cada um tem uma cópia do projeto, então a gente se apóia, tem que ser, é fundamental (Professora Julia).*

Assim, é fundamental elas busquem familiarizar-se com o processo de gestão, como forma de participação efetiva das ações que acontecem, para que essas ações sejam consistentes, sustentáveis e duradouras. Lück (2006, p. 23), contribui:

Daí por que a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar resultados.

Ao romper com o enfoque anterior, a busca pela superação da fragmentação, propondo o trabalho coletivo, nos faz concluir que é necessário o comprometimento das pessoas como sujeitos ativos e conscientes, pois, nesse processo, elas são chamadas a se posicionarem e se responsabilizarem pelo processo educacional. Para Tardif (2005, p. 12), “é importante evitar o parcelamento abstrato da análise do ensino e avaliar o trabalho escolar como um sistema de práticas coletivas e um processo total de transformação das crianças em adultos instruídos, socializados, cultivados, etc”.

Neste quadro, as políticas educacionais têm profundas influências do sistema econômico que globalizado, dita os rumos do sistema educacional através de agentes financiadores, principalmente, nos países em desenvolvimento.

A universalização do ensino imposta por essas agências, que são camufladas através dos altos índices de ingresso nas escolas, não dão conta de garantir a permanência das crianças nas instituições. Isso gerou a necessidade de refletir os altos níveis de evasão e reprovação escolar, fatores que indicam a problemática que envolve a qualidade do ensino. E são essas políticas educacionais que determinam mecanismos para aumentar o número de alunos nas escolas, mas que não contribuem, no entanto, para melhorar as estruturas físicas das escolas, a qualidade da educação e a valorização dos educadores.

Mudanças sociais exigem que a escola crie condições para que todos, mais do que ter acesso a educação, possam fazer uso dela em sua vida. Repensar o cotidiano escolar é uma tarefa coletiva, e, para que isso ocorra, todos devem estar comprometidos. Visando atender às exigências dessa sociedade contemporânea, as novas diretrizes educacionais têm sido repensadas. Assim, mais do que impor soluções para os problemas existentes, essa nova forma de compreender o processo de desenvolvimento da escola tem chamado todos para assumir esse compromisso de responsáveis pelo andamento da instituição escolar.

Tanto naquela como em nossa época, a alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e, portanto, de esclarecimento das “massas”. Torna-se, assim, necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita, entendidas, do ponto de vista de certo projeto neoliberal, como fundamento de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos aos métodos de ensino e de formação de professores, passam a ocupar não apenas educadores e professores mas também administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento (MORTATTI, 2000, p. 21 - 22).

Em vista dessas transformações que se apresentam com ações mais democráticas e com o envolvimento de todos os atores - equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e comunidade, essas esferas passam a ser consideradas como gestores educacionais, haja visto que estão envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a “expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e gestão escolar” (LÜCK, 2006, p. 25).

Não pode ser ignorado o reflexo disso nas práticas pedagógicas, pois eles passam a fazer parte do cotidiano escolar através das pesquisas que vão sendo realizadas e das orientações do governo. Nesse contexto, fica difícil querer que o professor adote uma única metodologia.

Entende-se que o ainda substancial desperdício de talentos registrados nas escolas brasileiras, identificado por seu elevado índice de evasão e repetência e baixos níveis de rendimento, conforme demonstrado no Saeb, são devido, em grande parte, à deficiência de gestão que ocorrem por falta de referencial, organizações e orientações adequadas para nortear a atuação educacional com a devida competência (LÜCK, 2006, p. 31).

As práticas dos professores estão repletas de influências que não podem ficar apenas no âmbito dos discursos. Almejamos que a formação dessas professoras ocorra no sentido de elas compreenderem significativamente e amplamente todo esse processo. Pois, é através do domínio conceitual, que a professora conquistará autonomia para escolher e desenvolver a prática de alfabetização que melhor se adapte a sua realidade.

Nesse sentido, é preciso superar as polêmicas em torno de opções de métodos e processos de ensino e introduzir nesta discussão seu caráter epistemológico. A construção da competência pedagógica docente para a organização do processo de ensinar e de aprender a linguagem escrita, poderá se dar por este redimensionamento vinculado organicamente à reflexão da prática pedagógica cotidianamente (MOLL, 2006, p. 60).

A formação docente vem sendo investigada a partir de diferentes enfoques que caracterizam o momento histórico em que estamos. Vivemos um momento em que o professor passa a ser percebido como aquele que produz saberes no seu campo de atuação, pois ele constrói, mesmo inconscientemente, práticas decorrentes de sua formação profissional e pessoal, assim, “cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência” (ANTUNES, 2007, p. 91).

Porém, é necessário analisar essa formação sob um olhar que leve em conta as práticas de alfabetização existentes atualmente e a influência dos discursos decorrentes de pesquisas que buscam investigar e contribuir para essas práticas. Como mencionado anteriormente, o percurso da história da escolarização é marcada por inúmeras mudanças conceituais. Tais mudanças foram surgindo no decorrer de seu desenvolvimento, a partir das problemáticas existentes que acabavam gerando

um número significativo de crianças que fracassavam na aprendizagem da leitura e escrita.

É possível perceber um empenho, por parte dos pesquisadores, para que essas investigações passassem a fazer parte das práticas escolares, no decorrer da implementação de alguns métodos de ensino. Mortatti (2000) aponta que o esforço em formar professores capacitados para atuarem nas turmas de alfabetização foi intenso, os cursos de formação eram reformulados para atender as novas tendências e isso refletia significativamente nas práticas escolares.

Na década de 80, com a introdução dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, elaborado por Ferreiro e colaboradores (1985), bem como a necessidade de divulgação dessa nova forma de compreender o processo de ensino da leitura e escrita, é possível perceber que houve mudanças nas políticas educacionais e nas publicações por ela desenvolvidas, nos currículos de formação de professores, e nos programas de formação continuada. No entanto, as práticas de alfabetização não superaram os problemas existentes e, em muitos casos, acabaram causando mais controvérsias, já que os professores foram incentivados a abandonar definitivamente as práticas escolares anteriores ao construtivismo, e, atualmente, os professores encaram os métodos de forma reducionista, como sendo um conjunto de procedimentos, matérias e técnicas para atingir um fim.

Na realidade, durante mais de uma década, o que predominou na formação inicial e continuada dos professores foi o acesso dos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre formas de didatizar aquela informação (MORAIS, 2006, p.05).

Segundo o autor referido, é possível observar, tanto nos livros didáticos e nas práticas dos alfabetizadores, quanto nas pesquisas dos estudiosos, a necessidade de ensinar, de forma sistêmica, as propriedades da escrita alfabética e suas convenções.

Atualmente, é possível perceber nos discursos dos professores a dificuldade em compreender o significado de letramento, por mais que tenham se empenhado em divulgar estudos referentes, a formação que se tem oferecido aos professores alfabetizadores novamente não tem dado conta de esclarecer e oferecer subsídios teóricos suficientes para transformações das práticas existentes, já que devemos considerar

... em que medida os discursos sobre letramento se diferenciam daqueles sobre métodos, dos da psicogênese da língua escrita? Isto é: julgamos que determinados discursos, quando passam a circular como “verdades”, precisam ser questionados quanto às diferenças e articulações que possam ter entre si em relação a outros discursos” (TRINDADE, 2004, p. 138)

É possível notar a importância que essas abordagens trouxeram para as discussões das práticas de alfabetização, todavia alguns problemas e dilemas foram se apresentando em decorrência da centralização nas dimensões conceituais em detrimento das questões metodológicas do ensino.

... com a hegemonia do discurso do letramento, muitos estudiosos de lingüísticas e de didática da língua, em nosso país, passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato das crianças estarem expostas a situações onde se lessem e escrevessem os textos do mundo real” (MORAIS, 2006, p.03).

Tudo isso gerou, em muitos momentos, o esvaziamento das práticas de alfabetização, conseqüência da falta de subsídios teóricos. Frente a esse contexto que trazemos à discussão sobre a história da formação de professoras alfabetizadoras, recuperando seus métodos, já que acreditamos que é através do conhecimento do processo de construção das práticas de alfabetização, que impulsionam os estudos atuais, que os professores estarão instrumentalizados para atuar com autonomia dentro das salas de aula.

Ao analisarmos essa trajetória de construção da alfabetização, percebemos que a formação de professores, tanto inicial quanto a continuada, não está acompanhando a produção acadêmica. Os discursos realizados no âmbito das instituições formadoras estão longe das práticas dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, Tardif (2005, p. 41) contribui ao afirmar que

poderemos tomar consciência de que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metodológica implica necessariamente em escolhas epistemológicas.

Para o domínio das práticas da sala de aula, o professor precisa, acima de tudo, o conhecimento dos fundamentos teóricos que dão origem às diretrizes metodológicas. Esse domínio é que possibilita a construção da autonomia dos professores. “Nesse sentido, é preciso superar as polêmicas em torno de opções de métodos e processos de ensino e introduzir nessas discussões seu caráter

epistemológico” (MOLL, 2006, p.60). Para isso, é imprescindível conhecer os saberes historicamente construídos e desenvolvidos ao longo da trajetória da educação.

Além disso, é esse conhecimento teórico que subsidiará sua formação permanente, pois assim, é possível, no decorrer de sua prática e dos desafios que vão sendo estabelecidos, prosseguir a formação de forma autônoma. Nesse sentido, é necessário a compreensão dos conceitos que fundamentam as discussões sobre o ensino-aprendizagem da leitura escrita: conceito de alfabetização e letramento. Dessa forma, os educadores não devem esperar que as respostas aos problemas/situações vivenciadas dentro da sala de aula sejam respondidas por terceiros. É preciso que eles busquem por si mesmo, atualizem-se, e busquem referenciais teóricos que, de alguma forma, dialoguem com sua experiência.

*A gente está sempre tentando melhorar, mas as mudanças acontecem quando tu passa a pensar nas dificuldades do aluno, porque se tu não olhar para aquele aluno, e ver e perceber, porque ele não está aprendendo, tu tem que parar e olhar para aquele aluno e tentar entender porque ele não atingiu, não entendeu certas coisas, essa sensibilidade que o professor deve ter, é o diferencial, não só estar buscando coisas novas, buscando fundamentação, mas de estar buscando no aluno e tentar melhorar. E o teu aluno que dá o norte, tem que ter esse equilíbrio, a mudança é necessária, porque não dá para ficar trabalhando da mesma forma. O professor tem que estar comprometido em melhorar (Professora Anna).*

*Busco, ah, sempre lendo, buscando coisas mais atuais, agente já têm uma noção, até por não ser desvencilhada totalmente da universidade, a gente sabe dos estudos que estão acontecendo, então eu procuro sempre pesquisar de alguma maneira para mim saber coisas novas, coisas diferentes que possam me auxiliar na minha prática (Professora Julia).*

É possível observar, nas falas de Anna e Julia, a realização que ambas possuem ao ensinar. Está presente na fala de Anna a busca pela superação e a consciência ela tem de que precisa estudar mais.

É preciso reconhecer que muito ainda precisa ser feito e assumir a necessidade de qualificar a formação inicial e continuada dos professores especialmente dos que se dedicam a alfabetização. Freire (1998, p. 58) afirma que:

o educador tem um compromisso com os educandos, a fim de assegurar-lhes uma aprendizagem significativa, devendo sua prática ter um compromisso político e pedagógico. Para isso, é importante que o professor tenha uma formação qualificada, voltada para questões sociais e de valorização do conhecimento de todos.

Os esforços realizados até então não estão dando conta dessa demanda. Dessa forma é imprescindível que as políticas de formação de professores privilegiem espaços para essa formação. Também torna-se necessário discutir questões referentes ao exercício da profissão, frente a esse contexto de ampliação dos termos conceituais da alfabetização.

## CAPÍTULO V

### FORMAÇÃO DOCENTE: BUSCANDO ESTABELEECER RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Por muito tempo o ensino reduziu o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional, aumentando o controle social e técnico sobre os professores. Porém, alunos e professores recusam esta racionalização do ensino, dando um novo significado a escola, pois, segundo Nóvoa (1991, p. 68), ela não “é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida”.

Essa racionalização do ensino não valoriza a profissão docente, as qualificações acadêmicas e científicas dos professores. Pelo contrário, impunha um controle social e técnico sobre os mesmos. Assim, os professores eram meros transmissores de conhecimentos. Atualmente, tal postura deve ser abolida, conforme Tardif (2005, p. 145), “os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão”, chamando para que o professor também modifique sua atuação.

É impossível conceber a educação como um projeto científico ou racional, pois, segundo Nóvoa (1991), a ação pedagógica é realizada a partir de uma pluralidade de valores, crenças, idéias e situações. A educação aproveita as situações do cotidiano escolar para reforçar as dimensões reflexivas dos docentes.

Dentro deste contexto, faz-se necessário construir uma nova profissionalidade docente, na qual os professores possuam capacidades de alto desenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte para a tomada de decisões e a produção de conhecimentos. O professor, enquanto profissional, deve rejeitar as tendências que procuram separar a concepção da execução do ensino, intervindo, desestruturando e reorganizando seus saberes pela compreensão destes. Já que, segundo Tardif (2005, p. 27):

Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de sua formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários para sua realização.

Essa autonomia tem sido buscada pelos professores, pois a “nova profissionalidade docente” concede ao professor o papel de protagonista do processo educativo na dimensão pedagógica, científica e institucional: “Os professores devem deter os meios de controlo sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar” (NÓVOA, 1991, p. 67).

A perspectiva levada em consideração reconhece o trabalho do professor como profissional, pois ele adquire ao longo de sua formação saberes para o desempenho de suas atividades docentes que são os saberes próprios de sua profissão. Isso implica, conforme Imbernón (2000, p. 21),

*considerar o professor como agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e matérias curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.*

Assim, o desafio que se apresenta consiste em considerar o professor como profissional, valorizando a pessoa que ele é, e acima de tudo acreditando na capacidade de cada um construir uma prática educativa, crítica reflexiva e inovadora, pois é desta forma que será possível “evitar o habitual círculo vicioso de ‘mudar para não mudar’ e continuar com velhas práticas representadas por novos discursos que mascaram a continuidade dos processos formativos” (RAMALHO; NUÑEZ; LAVAL, 2004).

Nesse sentido, a formação qualificada é de fundamental importância para a mudança educacional e para a definição do profissional docente. Pensar sobre a formação contínua do professor constitui-se numa questão muito presente no contexto educacional nos últimos anos. Entendo que esta formação tem, como objetivo inicial, contribuir para a mudança educacional e, conseqüentemente, para a redefinição da profissão docente (NÓVOA, 1991). Neste processo, o espaço e a organização escolar, onde o corpo de profissionais estão inseridos, pode ser um fator importante para a contínua formação do professor.

Falar sobre a importância em se trabalhar os saberes que os professores desenvolvem em sua prática através da reflexão sobre ela porque os contextos em que estes professores estarão agindo, são singulares e, assim, não existem receitas

prontas e determinadas para se resolvê-las, cabendo ao professor, mediante suas reflexões, pensar na melhor forma de solucionar os conflitos. Portanto, o professor passa a construir seus saberes ao longo de sua vida profissional.

Para Tardif (2002) os profissionais dessa área possuem um repertório de conhecimentos que são mobilizados na prática. Para ele é importante conhecer a origem desses saberes e o modo como eles são consolidados e mobilizados na prática educativa, a fim de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base para as práticas educativas.

Através dos estudos realizados pelo referido autor, é possível perceber que os professores desenvolvem suas atividades influenciados pelos saberes construídos no decorrer de sua vivência pessoal e profissional. Tardif (2002, p. 16) afirma que “os saberes de um professor são uma realidade materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo os *saberes deles*”.

Baseando-se em sua origem social e na forma de sua interação na prática, Tardif (2002) descreve uma tipologia de saberes dos professores, conceitua-os da seguinte maneira: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) que são transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares que integram-se à prática docente no decorrer de sua formação, através das diversas disciplinas oferecidas na universidade; os saberes curriculares que referem-se aos programas escolares que o professor deve seguir; por fim, os saberes experiências que são constituídos na prática da profissão.

Levando em consideração essa multiplicidade de saberes, torna-se importante analisar o próprio processo de formação, já que muitos professores foram e estão sendo formados em cursos fundamentados num modelo de racionalidade técnica, que define um determinado perfil de educador e suas competências para ensinar. Baseados nesse pressupostos, durante muito tempo, os cursos de formação foram organizados em dois momentos: no primeiro, em que eram ensinados os saberes científicos e no segundo são realizadas as práticas, que consistem na aplicação das teorias. Benincá; Caimi (2002, p. 18) afirmam que “Nos cursos de formação de professores, geralmente podemos perceber a seguinte divisão: os semestres iniciais são responsáveis pela formação teórica, pelo estudo

dos princípios filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos da educação e os semestres finais, pela formação didático-metodológica”.

Esse modelo de formação vem sendo criticado, especialmente a partir da década de 90, por apresentar limitações como percurso formativo. Em contrapartida surgem vários outros, como o modelo da racionalidade prática, proposto por Schön (1995), que busca a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional. Sua proposta é formar um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, pois para esse autor a formação e a prática dos profissionais deve estar imbuída de reflexão por meio do movimento reflexivo, do conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a ação.

Portanto, é essencial reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem. Tais aspectos devem constituir as bases para a elaboração de programas de formação.

Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O autor propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores de profissão são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações.

A partir desses estudos, é importante afirmar a necessidade de refletir sobre a formação docente e suas implicações na prática pedagógica, ao longo do processo formativo. Isso será possível quando dermos importância e passarmos a considerar o professor em sua própria formação, capaz de construir um processo de auto-formação e de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, Inbernón (2000, p. 44 - 45), contribui ao afirmar que:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do

professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para satisfação dessas necessidades.

A respeito de como o profissional, mediante a todas as barreiras e dificuldades enfrentadas em seu cotidiano dentro de uma sala de aula, que só ele vivencia e sabe como este espaço está configurado, poderá desenvolver uma práxis onde se reflita e analise suas ações.

Muitas vezes, a rotina escolar mal proporciona o diálogo entre os profissionais, a fim de que haja trocas e contribuições e que as diferentes áreas possam contribuir na formação do professor ou no desenvolvimento de sua disciplina com os alunos. Portanto, conclui-se que não basta mudar apenas o profissional, mas também o espaço em que ele atua, pois para Tardif (2002), é no processo de resolução dos problemas da realidade escolar e na capacidade de teorizar e encontrar respostas para os mesmos que a formação contínua adquire maior relevância. Neste sentido, os momentos de reflexão sobre as experiências profissionais e pessoais constituem-se também como momentos de formação e de investigação do profissional sobre si e suas contribuições para o contexto escolar.

A formação continuada propicia que o professor tenha um olhar mais acurado perante seu contexto de trabalho, onde, muitas vezes, os problemas e situações delicadas enfrentadas periodicamente acabam se tornando familiares e vistos com menos gravidade e olhar crítico, possibilitando a intervenção e não o descaso. Nestes termos, coloca que “o cotidiano das escolas é suficientemente duro, as condições de trabalho são frequentemente tão pouco gratificantes, que muitas vezes absorvem as energias que poderiam estar disponíveis para identificar com clareza os problemas com que se é confrontando” (CORTESÃO, 1991, p.97) e, portanto, inovar em suas práticas educativas. Por isso, os professores acabam tendo uma visão um tanto negativa sobre as possibilidades de êxito e mudanças que são capazes de desenvolver.

Isso se torna possível quando o profissional tem a possibilidade de dividir ou partilhar os conhecimentos vivenciados e construídos, nas vivências e reflexões sobre si e sua prática, das situações que vive em sala de aula, trocando-as com seus colegas e procurando, mediante suas reflexões, mudar ou contribuir para a melhoria do espaço escolar e dos conflitos em sala de aula.

A formação contínua é determinante para que se fomente e se estimule o processo de estado reflexivo do professor, para que este não se torne uma máquina

que reproduza sempre as mesmas coisas, de forma automática, mas, para que possa, em algum momento, mesmo diante da sobrecarga de trabalho, refletir sobre suas ações e se sentir incomodado pelo que pensa a ponto de encontrar caminhos para a transformação de sua prática educativa.

Já que o professor vive o conflito da sobrecarga de horários de trabalho dentro da escola, acumulando, muitas vezes, outras funções que o privam de buscar um melhor planejamento de seu trabalho. Dessa forma, o trabalho deixa de ser um prazer e uma descoberta para se tornar rotina e o cumprimento de tarefas.

O isolamento do professor contribui de forma relevante para que seu trabalho se torne desgastante e para que se sintam desmotivados. O professor desenvolve seu trabalho muito sozinho, pois muito pouco se faz para que se desenvolva, dentro das escolas, uma maior interação entre os profissionais, seja porque estão habituados a pensarem por si só e não a compartilhar as angústias e descobertas na profissão, seja por medo que sente, ao descobrir que poderão ser julgados negativamente pelo trabalho que faz. E, segundo Tardif (2005, p. 27),

a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechado em suas classes, os professores não tem nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.

O isolamento excessivo faz com que o professor seja cada vez mais conservador e pouco aberto ou flexível, mas isso não significa que tenha que abdicar de sua individualidade, de seu ser. Manter sua subjetividade e opinião, seus pensamentos ou idéias sobre determinados assuntos, ouvindo e compartilhando com os outros, ver no colega professor alguém a quem podemos também aprender e ajudar Tardif (2005, p. 187) afirma que, “embora os colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”.

Assim, a respeito do que acontece com a formação continuada das professoras colaboradoras, percebo dois relatos diferenciados, como vemos a seguir:

*Bom, na escola, a gente segue a metodologia do GEEMPA, para trabalhar a alfabetização, então são atividades que são organizadas, pré-organizadas e que também servem de base para a gente estar*

*organizando as nossas próprias atividades, sempre a partir de uma história e depois o glossário das palavras, aí a formação das palavras, e vai indo nessa seqüência. Então, quando a gente faz um trabalho, um passeio, conta uma história, tudo serve para a gente fazer essas fichas didáticas, tanto para a primeira série, quanto para segunda série.*

*Então a metodologia deles é para classes populares, que é o nosso chão, crianças de baixa renda, com essa questão familiar, essas estruturas, são mais debilitadas, mas que com a proposta deles, nada é desculpa para a gente não ensinar, porque essas dificuldades existem, esses problemas existem, mas a gente não pode se desobrigar do nosso papel que é educar e alfabetizar o máximo possível de alunos, indiferente da classe social. Então esse trabalho tem como referencial a Esther Pillar Grossi, tem toda uma confecção assim, partindo sempre dos níveis dos conhecimentos dos alunos, para intervir. Nesse sentido, eu acho que depois que nós passamos a trabalhar com essa metodologia, os professores tem um olhar diferente para os alunos. Tem uma preocupação, até que essa criança não aprende, ninguém fica acomodado, tem uma mobilização dos colegas que tem uma preocupação nesse sentido, mas essa preocupação vira atitude e não só preocupação. Sempre se procura fazer atividades a partir dessa dificuldade, então onde vamos intervir, em que nível ele está, como eu faço para ele desacomodar ele desse nível que ele está, adianta eu me preocupar, tem sim que querer uma educação de qualidade para essas crianças, mas muita atitude, muita teoria, muita leitura, acho que uma das coisas mais interessantes é que essa metodologia fez a gente voltar, e eu acho isso muito importante, a gente pensa que está pronto, acabado, completo, e não é verdade, e se eu estou com algum conflito, é porque eu estou com alguma deficiência, na minha leitura, na minha bibliografia, porque eu vou encontrar subsídios nas minhas leituras, não só no GEEMPA, mas em outras leituras, em outros casos que aconteceram, em outras dificuldades, então a gente tem que estar sempre voltando para isso e não adianta, ficar preocupado, acomodado, e aí, o que eu vou fazer? Sempre partir de um conflito para eu me fortalecer, e fortalecer com teoria, e essa teoria vai embasar minha prática. Se eu sei em que nível uma criança está eu não vou propor atividades de um nível atrasado, ou de um nível alto, porque eu não vou mexer nele, não vai ser tocante, ele pode até fazer, copiar do colega, pode até tentar fazer, mas não vai ter significado. Então eu acho que mudou muito o olhar do educador, sabe da minha escola e de mim mesma, muitos pré-conceitos que a gente tinha, quanto a família, quanto a doenças, a generalizações da classe social, isso tudo fez*

*a gente cair a ficha, mais uma vez, porque de certa forma, nós já tínhamos visto na faculdade (Professora Anna).*

A Professora Anna trás um relato extenso sobre sua experiência vivenciada na formação continuada, em que a instituição onde ela atua possibilita a formação das professoras do Ensino Fundamental, no grupo coordenado por Esther Pillar Grossi. Para Anna, essa formação possibilitou um novo olhar para a sua prática, para a experiência dos alunos, para o trabalho da escola, bem como para sua própria formação, pois essa formação atrelada a prática possibilitou que ela percebesse e retomasse muitos aspectos que já havia sido trabalhado na faculdade.

Ao contrário da professora Anna, a instituição de Julia não proporciona uma formação tão organizada para os professores, para isso ela precisa buscar outras formas, como apresenta no relato a seguir:

*Bem, seminários, eu acho que é bem interessante quando surge a oportunidade de fazer, oficinas, e acho que o fundamental são essas trocas de idéias, eu acho que não só fora da escola, a escola também pode e se ela souber aproveitar esse espaço pode ser um espaço, de formação. Na escola que eu trabalho, a gente volta e meia estamos lendo algum tipo de artigo, coisas que os colegas trazem, e falando de nossas experiências, isso é muito importante, porque a escola também é um espaço de formação (Professora Julia).*

A formação continuada da professora Julia acontece de forma mais autônoma, ela realiza, a partir de seus interesses e possibilidades, e considera importante que isso ocorra. Também destaca o espaço de formação/socialização dentro da escola, que é possível trocar experiência entre os colegas, e esse é um importante momento de formação. Freire (1998, p. 43) afirma que "(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

Ao se fechar em sua sala, ao se esconder o que o professor faz com seus alunos propicia que o que este faça de bom ou ruim passe despercebido. Por isso dá-se, a importância da formação contínua, a fim de propiciar espaços para conversar, compartilhar suas descobertas ou inquietações com o outro, como aponta a professora Julia. O isolamento pode acentuar o desestímulo deste profissional e

uma significativa redução do seu comprometimento enquanto profissional da educação. Por isso, de nada adianta reformas e mudanças no contexto educativo, se o professor não toma ciência da mesma, e, ainda, não as adota, de alguma forma, na sua prática pedagógica.

Esses e outros problemas fazem parte da realidade das escolas, muito embora haja aquelas que buscam uma maior integração entre os profissionais, compreendidas como aquelas que trabalham para e num coletivo, pois têm a consciência de que a transformação não ocorre por si só e muito menos fragmentada, mas sim que necessita de colaboração, já que modificamos e somos modificados através das relações que mantemos com os outros, como apontam as professoras:

*Com certeza, e foi o que me faz gostar cada vez mais da profissão (...). A escola prima, agora, para o ano que vem, acho que isso está mexendo um pouco comigo, um trabalho mais individualizado, o projeto de trabalho vai ser de cada professor, o professor vai dar uma identidade, então é bom, porque tem muitos colegas que vão nas costas dos colegas, mas, ao mesmo tempo, perdem essa riqueza da troca, não que não vá acontecer, mas a gente sabe que vai ser um trabalho mais individualizado, e é isso que está mexendo um pouco comigo. Mas, tudo bem, os desafios são feitos para a gente encarar e tentar superá-los, e melhorar. Sempre foi, então, o planejamento semanal, toda a sexta-feira tinha um horário destinado, agora para esse próximo ano não vai ter o horário para planejar e organizar as atividades que seriam desenvolvidas semanalmente ou quinzenalmente.*

*(...) esse ano, que a gente organizou um grupo de estudo, no horário inverso das aulas, nós percebemos o quanto é importante a gente estar estudando, dialogando e refletindo sobre o que a gente faz.*

*Então sempre encontrei apoio nas minhas colegas, e isso é fundamental. Por mais que seja uma instituição particular, por mais que a gente esteja sempre competindo, de certa forma, porque é uma competição, a gente não pode ser inocente nesse sentido, a gente está competindo. E essa competição serve para o crescimento de todo mundo, da instituição, dos alunos, isso é importante, o crescimento dos alunos.*

*Mas, no momento que eu me esforço, que eu me disponho a procurar coisas para que meu aluno aprenda, eu acho que tudo que vier, vem bem. Eu não vejo outra forma do professor melhorar e produzir mais, do que encontrar apoio legal no colega. E que também faça parte da gestão da*

*escola, principalmente em uma instituição particular como a minha que toda a organização é organizada, e não vejo outra forma de se fortalecer mais do que com o colega (Professora Anna).*

*Acho que isso é fundamental, tu ter um trabalho e planejamento coletivo embora a escola não ofereça um tempo para isso, mas esse é um tempo necessário, eu e minhas colegas sempre damos um jeito, principalmente pela internet, MSN direto para planejar, se a gente não consegue na escola, trocando idéias, acho que isso é a base de tudo. O trabalho tem que ser coletivo para ter frutos mesmo (Professora Julia).*

Essa parceria acontece muitas vezes em virtude da necessidade que os professores sentem de avaliar seu trabalho, em saber se está no caminho. Ele busca apoio nos colegas, nas diversas situações, quando a instituição proporciona esse espaço, como no caso de Anna, e mesmo quando isso não é tão evidente, como na situação de Julia, que utiliza a própria internet como ferramenta para troca de experiência e planejamento. Por mais que existam dificuldades impedindo que essas trocas aconteçam, as professoras relatam que buscaram formas de superar isso para desenvolver seu trabalho.

A situação mais corriqueira no cotidiano de um professor, conforme mencionado, é a solidão, a doutrina do individualismo, diferente da individualidade, entendendo como uma forma de proteção para que exerça com liberdade sua prática. No entanto, as trocas é que possibilitam o movimento, o aprendizado, a transformação.

## PALAVRAS FINAIS

Ao chegar ao final desta investigação, é preciso apresentar algumas palavras para concluir. Finalizar este trabalho não é uma tarefa fácil, já que envolve inúmeros aspectos que devem ser levados em conta para que não se perca o sentido deste estudo.

Ao optar por desenvolver um trabalho com professoras, levando em conta sua trajetória pessoal e profissional, foi necessário levar em conta inúmeros elementos subjetivos. Tais elementos fazem parte da história de cada uma, e me foram confiados, então percebi o quanto desafiante é pesquisar a memória docente. Ao abrir o baú de memória, confiando nas relíquias, nas lembranças, nos desejos, nos sonhos, nos planos, as professoras certamente confiaram a mim os segredos mais íntimos, confiaram em meu trabalho, na responsabilidade e seriedade com que eu as utilizaria.

Espero que tenha conseguido cumprir esta tarefa, já que a complexidade que envolve este tipo de estudo esteve presente em todos os momentos da análise, da escrita. Assim, é preciso ter clareza que as conclusões não têm a pretensão de propor um ponto final. Ao contrário, espero que, ao findar este trabalho, consiga contribuir para a qualificação das professoras colaboradoras, assim como para o aprendizado enquanto pesquisadora e futura professora.

Este estudo foi desenvolvido a fim de buscar respostas para inquietações que estavam me acompanhando ao longo de minha trajetória formativa, e diz respeito aos saberes que as professoras alfabetizadoras mobilizam em suas práticas. Para responder tal inquietação, lancei como objetivo da pesquisa uma análise sobre a formação de duas professoras alfabetizadoras, a fim de conhecer os seus saberes e a forma como os mobilizam em sua prática educativa.

Ao fim desta caminhada, é possível apontar algumas notas conclusivas:

No que diz respeito aos saberes que as professoras mobilizam para desenvolver sua prática educativa, diferenciam-se entre as duas professoras. A professora Anna recebe forte influência da formação continuada proporcionada pela instituição em que atua. Dessa forma, é possível dizer que os saberes que a professora utiliza são os denominados por Tardif, (2002) como saberes curriculares que são aqueles construídos em serviço e são influenciados pelo programa escolar, principalmente no que se refere à alfabetização e o letramento.

Já sobre a professora Julia, é possível dizer que utiliza os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002), os quais são construídos ao longo de sua formação, que, no caso da professora, está marcado pelo Curso de Pedagogia e pelos projetos de pesquisa que esteve envolvida durante este percurso.

No que se refere à história de formação das professoras, posso dizer que as duas tiveram em sua trajetória, enquanto alunas, professores que marcaram sua vida. No caso de Anna, a primeira professora, que se tornou inesquecível. Para Julia, os professores do Ensino Médio até hoje a inspiram para tornar melhor. As duas também tiveram sua formação inicial marcada pelo envolvimento em projetos, buscando conhecimentos que fossem além das disciplinas da grade curricular do curso. Na formação continuada, as duas buscaram qualificação, através de cursos de pós-graduação. E ainda no caso da professora Anna, deve-se considerar a formação em serviço, proporcionada pela instituição que trabalha.

Sobre os saberes que as professoras possuem sobre os conceitos de alfabetização e letramento, percebo que existem muitas lacunas. As duas professoras tiveram contato com matérias e estudos sobre essas temáticas. No entanto, não conseguem definir com clareza os seus conceitos. Assim, para o desenvolvimento de suas práticas, elas utilizam saberes construídos ao longo de sua formação. No caso de Anna, por exemplo, que tem em sua formação a influência dos pressupostos do grupo de estudo GEEMPA. E Julia que tem a influência ainda de sua formação inicial, com os pressupostos de Freire (1999) e Hernandez (1998).

Já com relação às práticas educativas desenvolvidas pelas professoras, posso afirmar que as duas mobilizam os saberes da experiência, pois são construídos no cotidiano de suas atividades, sob influência da formação continuada de Anna, e da formação inicial para Julia.

Outro ponto que, no decorrer da análise, pertinente de levar em consideração, por ter se destacado, diz respeito à influência da instituição na trajetória docente.

No caso da escola de Anna, que proporciona às professoras uma formação continuada de qualidade, com o acompanhamento de um grupo de estudo, e que possui referência nas pesquisas sobre a temática que abordam. Ao longo da narrativa da professora Anna, destaca-se as referências feitas a esse grupo e à instituição. Porém, questiono a forma como a instituição determina esse pressuposto na prática das professoras, sem possibilitar outras vias de conhecimentos. Até que ponto esta formação não limita e amarra as práticas das professoras?

Já no caso de Julia, a situação é bem diferenciada. A instituição não oferece qualquer tipo de qualificação para as professoras, pois, até no momento do planejamento, como afirma a professora em um dos relatos, não é organizado, sendo que, em diversos momentos, ela troca experiências com as colegas através da Internet. Assim, sua formação contínua é adquirida a partir de seu próprio interesse, das necessidades que ela sente e a impulsionam a buscar. Nesta situação, questiono a respeito do fato de que as professoras não possuem um acompanhamento, não há um referencial a ser seguido, não é proporcionado momentos de estudos, discussões ou trocas de experiências. Enfim, são duas situações antagônicas que me levam a questionar sobre o papel da instituição e até que ponto ela deve determinar as práticas das professoras.

Percebo que a formação de professores precisa ser repensada. A formação de professoras alfabetizadoras também precisa ser revista, é preciso olhar para essas profissionais com um diferencial, já que elas possuem uma grande responsabilidade. Não é mais aceitável que suas práticas sejam decorrentes apenas de suas experiências enquanto alunas, ou das experiências que vão adquirindo ao longo de suas vidas. É preciso instrumentalizá-las para que suas práticas sejam desenvolvidas com coerência e uma maior fundamentação teórica.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria** – The autobiographic adventure: theory and practice. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AGUERRONDO, Inês. Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente. **Novedades Educativas** nº 99.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Tese (doutorado). PPGEdU/UFRGS. Porto Alegre, 2001.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Processos de formação e memória docente. In: Machado, Aline Dubal. et al. **Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Trajetória Docente**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.
- ANTUNES, Helenise Sangoi; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; BARCELOS, Valdo. Imaginário, representações sociais e formação de professores (as): entre saberes e fazeres pedagógicos. In: **Revista do Centro de Educação**. V. 29 nº 2, 2004.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). Dossiê Alfabetização e Letramento. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol 32, nº1.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BENINCÁ, Elli; CAIMÍ, Flavia. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMÍ, Flavia. (Orgs). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Memória e Arte: reflexões em torno de condições de formação e de trabalho em setores especiais. In: MENEZES, Maria Cristina (ORG.). **Educação, memória e história: possibilidades, leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4.ed. Porto: Porto, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: memória de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. Esquecer para lembrar e ser. In: MENEZES, Maria Cristina (ORG.). **Educação, memória e história: possibilidades, leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/tetxt4.htm>>

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Roque Volpato (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. **Lugares sociais e inserção profissional: o magistério como modo de vida nas autobiografias de professores**. In: I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORTESÃO, Luisa. Formação: algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. **Revista Inovação**. Lisboa, vol. 4, nº 1, 1991. p.93-99.

DE ROSSI, Vera Lucia. **Gestão do Projeto Político Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Diálogos Epistemológicos nas Licenciaturas: Re-Invenção e Mediações em Campos Moveridos?** In: XIII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006. Anais, CD-ROM.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. Gestão Democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidade. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (Org.). **Gestão da Educação**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.). Dossiê Alfabetização e Letramento. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, UFSM, 2007. Vol 32, nº1.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALZERAMI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (ORG.). **Educação, memória e história: possibilidades, leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Portugal. Porto Editora, 1999.

GATII, Bernardete. **Formação de professores e carreira.** Problemas e Renovação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento pessoal. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

GRUPO DE ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO – METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO. **Alfabetização em classes populares.** Porto Alegre: Kuarup, 1994.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos.** O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida pessoal dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: INEPE, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre as práticas social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Letramento e formação de professores: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores: da prática da pesquisa à prática de formação.** XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1997.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Memórias e saberes de alfabetizadoras: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LUCI, Maria; MEDEIROS, Isabel de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes. A alfabetização na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MATENCIO, Maria de Lourdes. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: São Paulo, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, Trajetórias Pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores.** São Carlos, EDUFSCAR, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** 7. ed. Porto Alegre, Mediação, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"?.** In: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\_moarisconcpmetodalf.pdf. 2006.

MORÉS, Andréia. Ressignificando os saberes docentes no espaço de formação acadêmica. In: AZAMBUJA, Guacira (Org.). **Atualidades e diversidade na formação de professores.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Brasília. **Anais...** Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. p. 1-16. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\_mortattihisttextalfbbr.pdf>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

NÓVOA, António. A formação contínua de professores entre a pessoa e a organização. **Revista Inovação**. Lisboa, vol. 4, nº 1, 1991. p 69-75.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: GONÇALVES, Rita Athayde et. al (Orgs.). **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professores** – significações do trabalho docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. Edson Nascimento Campos et. al. - 4.ed.- São Paulo: Cortez, 2005

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. 10 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectiva lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos**. RaaB, n. 16, julho de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O Conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio**: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In: I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004.

TRINDADE, Iole Maria Fávero. Um olhar dos Estudos Culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Múltiplos Alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar. Brasil e Argentina, 1880 -1940. **Revista Brasileira de Educação**. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, mai/jun/jul/ago 1998. nº 8.

## **APÊNDICE**

## Dados de Identificação:

Nome Completo:

Data de Nascimento:

Ano que entrou para escola?

Roteiro para Escrita Autobiográfica – Lembranças do Processo de Alfabetização – através da troca de cartas

1. Escreva sobre experiências de alfabetização anteriores a entrada na escola;
2. Escreva sobre expectativas em relação a entrada na escola, o que esperava da professora, dos colegas, das aulas e da escola como um todo;
3. Escreva sobre a entrada na escola (pré-escola ou primeira série);
4. Escreva sobre a metodologia de trabalho da(s) professora(s): método de alfabetização, cartilha que utilizava, forma com que tratava os alunos, como se comportava dentro da sala de aula, fatores positivos e/ou negativos que influenciaram;
5. Que características cada professora tinha e marcam suas lembranças;
6. Que tipo de trabalho a professora desenvolvia para desenvolver a leitura e a escrita;
7. Você percebe alguma influência dessa(s) professora(s) na sua atuação profissional.

## Roteiro de Entrevista – Saberes Docentes

- a. Há quanto tempo você atua com turmas de alfabetização?
- b. Como você foi trabalhar com turmas de alfabetização?
- c. Como você avalia seu trabalho com turmas de alfabetização?
- d. Que tipos de conhecimento você mobiliza em sua prática na sala de aula?
- e. Você utiliza os conhecimentos teóricos construídos no seu curso de graduação? Eles influenciam de alguma forma no planejamento de suas aulas?
- f. Você utiliza os conhecimentos de sua experiência construídos ao longo de sua atuação com turmas de primeira série? Como?
- g. Você troca conhecimentos com outras colegas de profissão?
- h. Você busca novas formas de trabalho? Como?
- i. Você tem conhecimento dos regimentos internos da escola (PPP, Programa escolar), você se apóia neles para desenvolver suas aulas?

## Roteiro de Entrevista – Atuação em Turmas de Alfabetização

1. Que referenciais teóricos você utiliza para trabalhar em turmas de alfabetização?
2. Que tipo de metodologia você utiliza?
3. Você conhece todos os métodos de alfabetização? Quais você conhece?
4. Que tipo atividades você utiliza para desenvolver a leitura e escrita dos alunos?
5. O que é alfabetização para você?
6. O que é letramento?
7. Você desenvolve isso em sua sala de aula? Como?
8. Você gostaria de relatar algum outro aspecto que considera importante?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**GEPFICA – GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO INICIAL,**  
**CONTINUADA E ALFABETIZAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**  
**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO\***

1. Pelo presente documento, eu  
.....  
....., CPF nº. ...., CI nº.  
....., emitida por....., nacionalidade,  
..... estado civil....., profissão,  
....., residente e domiciliado  
.....  
.....  
.....cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a  
..... a totalidade de  
meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral/escrito prestado no  
dia....., na cidade de  
..... perante o/a(s) pesquisador(es)  
.....  
.....  
.....

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o Depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome ou o pseudônimo citado por ocasião de qualquer utilização.

---

\* As informações que constam nesse termo de cessão estão de acordo com o manual indicado pelo Comitê de Ética da UFSM para elaboração desse documento: BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética e Pesquisa. Manual operacional para comitês de ética em pesquisa. 4 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

3. Deixo .....  
plenamente autorizado(a) a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

4. Declaro ter total confiabilidade no(a) investigador(a), disponibilizando-me a participar dessa investigação, permitindo que seja utilizado meus relatos (parciais ou totais) nos resultados da pesquisa, por tempo indeterminado. Para isso desejo que seja utilizado o seguinte nome/pseudônimo .....

5. Asseguro ter sido esclarecido sobre os procedimentos e desenvolvimento do projeto

.....  
.....

.....  
..... de autoria de ..... tendo

compreendido todos os passos da investigação descritos a seguir:

Justificativa:

Objetivos:

Metodologia:

6. Afirmando que tenho total conhecimento sobre o Projeto, do qual meu(s) relato(s) fazem parte, declaro estar ciente de que posso recusar responder qualquer questionamento que não senti confortável em responder, bem como de que posso recusar-me a continuar participando da pesquisa, retirando meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

7. Responsabilizo-me a buscar esclarecimentos sobre o desenvolver da investigação com o(a) pesquisador(a), tendo a certeza de que em qualquer momento ele(a) estará disponível a explicar eventuais dúvidas existentes.

Informações sobre o(a) pesquisador(a):

Nome:

CI:

CPF:

Endereço residencial:

Telefone:

e-mail:

Instituição:

Outras informações pertinentes:

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Santa Maria, ..... de ..... de .....

---

Nome do cedente

CPF

---

Pesquisador

CPF