

**UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO, HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS SABERES DOCENTES NA PALAVRA DAS PROFESSORAS  
ALFABETIZADORAS**

**ANDRÉA REGINA DE ALMEIDA MESQUITA**

**Joaçaba  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDRÉA REGINA DE ALMEIDA MESQUITA

OS SABERES DOCENTES NA PALAVRA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ortenila Sopelsa.

Joaçaba  
2009

ANDRÉA REGINA DE ALMEIDA MESQUITA

OS SABERES DOCENTES NA PALAVRA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Oeste de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Ortenila Sopelsa.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ortenila Sopelsa- Orientadora  
Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC

---

Profa. Dra. Leda Scheibe  
Universidade Federal de Santa Catarina – UNOESC

---

Profa. Dra. Iara Caierão  
Universidade de Passo Fundo - UPF

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus, que ilumina e me dá a força necessária para continuar trilhando um caminho de fé e realizações.

Aos meus pais, que sempre incentivaram a formação acadêmica juntamente com a formação humana.

Agradeço, em especial, ao meu marido Rogério e aos meus filhos Raíza e Lorenzo, que souberam entender minhas ausências. E, principalmente, pela compreensão, companheirismo, força e cumplicidade que nos envolveram sempre, mas, sobretudo nesses dois anos de Mestrado.

Agradeço, também, à minha querida Professora Orientadora, Ortenila Sopelsa, pela delicadeza, amizade e carinho sempre presentes nos nossos encontros e pelos conhecimentos que repassou e leituras que indicou.

À banca examinadora, Professoras Leda Scheibe e Iara Caierão, que, com suas contribuições, sugestões, acrescentaram e colaboraram para o desenvolvimento da dissertação.

Em especial, à minha amiga Maria Salete, que carinhosamente foi minha incentivadora desde a seleção do Mestrado; dedicou muito do seu tempo a escutar minhas angústias e minhas dúvidas, presença constante, leitora de todos os meus escritos.

As minhas amigas que me incentivaram, apoiaram minha busca pela qualificação profissional. Sempre presentes, entenderam meu distanciamento e ausência.

Aos colegas, professores e funcionários da Unoesc pelas colaborações e esclarecimentos.

Às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, que, com suas narrativas, deram vida ao meu Mestrado.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de alguma maneira para a conclusão deste estudo.

“A experiência não vem de se ter vivido muito, mas de se ter refletido intensamente sobre o que se fez e sobre as coisas que aconteceram.” (Danilo Gandin)

## RESUMO

Para evidenciar a constituição dos saberes das professoras alfabetizadoras, a pesquisa qualitativa de caráter narrativo mostrou-se o melhor caminho. O objetivo desta pesquisa foi o de investigar a formação e a constituição dos saberes do professor alfabetizador. Para tanto, foram envolvidas 10 professoras integrantes da rede Municipal, Estadual e Particular do município de Erechim (RS). O estudo se refere aos saberes docentes, na palavra das professoras alfabetizadoras; ao dar a palavra às professoras, dialogar sobre seus saberes, angústias, sonhos, buscou-se compreender a sua prática diária. A coleta de dados foi desenvolvida por meio de narrativas escritas pelas professoras, a fim de obter dados mais subjetivos em relação ao tema. Foram abordadas questões sobre: os saberes docentes, a formação dos professores, os métodos de alfabetização, o professor alfabetizador e os fios condutores do processo de ensino e da aprendizagem. Os principais referenciais que fundamentaram a presente pesquisa foram: Ausubel (1980), Cagliari (1989), Nóvoa (1995a, 1995b, 2004), Proposta de Santa Catarina (2005), Scheibe (2001), Soares (2005), Tardif (2007), Vigotski (2000), Wallon (1975). Das narrativas das professoras, foram observados o desejo, interesse e alegria que elas possuem pela alfabetização, assim como a vontade e a flexibilidade de melhorar o seu trabalho, porém houve a constatação da necessidade da formação acadêmica estar vinculada à prática diária da sala de aula. Também, foi evidenciado que os saberes docentes se constituem ao longo das experiências das professoras alfabetizadoras. Na concepção das professoras, os saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional são necessários para a efetivação da alfabetização, mas o saber experiencial foi eleito para suas atividades no cotidiano escolar, uma vez que é esse saber que contempla a diversidade da sala de aula. Do presente estudo, emerge a importância e a necessidade de a Universidade trabalhar unindo a teoria e a prática na formação dos professores, para, assim, contribuir na melhoria no processo do ensino e da aprendizagem na alfabetização. Evidenciou-se, também, a necessidade de as Políticas Públicas atenderem, com a legislação, ao que diz respeito à formação continuada dos professores e disponibilidade de troca de experiências na coletividade. As professoras enfatizam também a importância de o Projeto Político Pedagógico da escola contemplar tais ações. E, por fim, destaca-se que nós professoras alfabetizadoras precisamos considerar que a alfabetização é um processo contínuo e que é importante, principalmente, levar em consideração a diversidade existente em sala de aula. E isso só acontecerá se tivermos flexibilidade e disponibilidade de aprender a cada dia.

Palavras-chave: Saberes docentes. Alfabetização. Formação de Professores.

## ABSTRACT

To demonstrate the formation of literacy teachers, the narrative character of qualitative research was the best. The objective of this search was to investigate the training and the teacher's knowledge of literacy. For this, 10 teachers were involved members of the City, State and Private Network of the city of Erechim (RS). The search refers to knowledge teaching on their opinion. When asked the teachers to talk about their knowledge, fears, dreams, were tried to understand their daily practice. The data collection was developed through narratives written by teachers in order to obtain more subjective on the subject. Questions were raised about: the knowledge teachers, teacher training, methods of literacy, the literacy teacher and conductors in the process of teaching and learning. The main references that supported this research were: Ausubel (1980), Cagliari (1989), new (1995a, 1995b, 2004), Proposal for Santa Catarina (2005), Scheibe (2001), Soares (2005), Tardif (2007 ), Vygotsky (2000), Wallon (1975). The narratives of the teachers, were the desire, interest and joy that they have the literacy and the willingness and flexibility to improve their work, but there was a finding of need for academic education be linked to daily practice of the classroom. Also, we show that if teachers are learning along the experiences of literacy teachers. In the design of teachers, curriculum knowledge, discipline and training are necessary for the realization of literacy, but the experiential knowledge was elected to his daily activities in school, since it is this knowledge that addresses the diversity of the classroom. Of this study emerges the importance and necessity of working the University joining the theory and practice in teacher training, to thus contribute to improving the process of teaching and learning in literacy. It was evidenced, too, the need for public policy meet with the legislation regarding the continuing education of teachers and availability of exchange of experiences in the community. The teachers also emphasized the importance of the Political Pedagogical Project of the school include such actions. And, finally, literacy is an ongoing process and that is important, especially, take into account the diversity in the classroom and that will only happen if we have the flexibility and availability to learn every day.

Keywords: knowledge, teaching, literacy, teacher training

## **LISTA DE SIGLAS**

Anfope — Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

Anped — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Cedes — Centro de Estudos Educação e Sociedade

CES — Conselho do Ensino Superior

CNE — Conselho Nacional de Ensino

CP — Conselho Pleno

DOU — Diário Oficial da União

Fórumdir — Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das  
Universidades Públicas do País

LDB — Lei de Diretrizes e Bases

MEC — Ministério da Educação e Cultura

PPP — Projeto Político Pedagógico

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

## **LISTA DE QUADROS**

- |          |   |
|----------|---|
| Quadro 1 | Perfil das Professoras Alfabetizadoras  |
| Quadro 2 | Sinopse da legislação sobre a formação do professor para a educação básica nos últimos anos |

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
<b>2 OS SABERES DOCENTES</b> .....	25
2.1 SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	26
2.2 SABERES DISCIPLINARES .....	27
2.3 SABERES CURRICULARES .....	34
2.4 SABERES EXPERIENCIAIS.....	38
<b>3 AS TRAMAS DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	41
3.1 A ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	41
3.2 OS FIOS CONDUTORES ENTRE O PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM E O PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	49
<b>4 OS SABERES DOCENTES TECENDO A MALHA DO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	61
4.1 A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS: DA ALFABETIZAÇÃO A FORMAÇÃO ACADÊMICA .....	63
4.2 A DIALÉTICA DO ENSINAR E APRENDER NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS .....	78
<b>5 CONCLUSÕES</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>ANEXO</b> .....	104
<b>APÊNDICES</b> .....	<u>107</u>



## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um marco na escolarização dos sujeitos e está no centro das avaliações estaduais e nacionais. Os índices comprovam que o fracasso escolar tem agravado nos últimos anos no Brasil. Segundo Capovilla, Capovilla e Valle (2004, p. 23) “a cada ano, mais de um quarto de todas as crianças que ingressaram na primeira série do ensino fundamental fracassa e não chega a segunda série”. O processo de alfabetização requer uma atividade significativa para o aluno, na qual aconteçam interações com diferentes conhecimentos, reorganização e reformulação das maneiras de ensinar. Simultaneamente, é necessário que haja interações entre os professores e os alunos, por meio do diálogo, da compreensão, em que o coletivo e o individual se relacionam. Desse modo, na prática pedagógica, o professor utiliza diferentes tipos de saberes para resolver as situações diárias e para julgar e decidir suas ações, as suas falas, seus gestos e sua maneira de ensinar. Esses saberes que o professor possui surgem da sua formação acadêmica, da experiência profissional e de sua experiência pessoal.

O tema saberes docentes surgiu internacionalmente nas décadas de 80 e 90. No Brasil, as pesquisas iniciaram na década de 90, em uma busca de novos enfoques para compreender a prática pedagógica e os saberes dos envolvidos no cotidiano escolar. A preocupação com os saberes docentes e as questões que dele decorrem vêm mobilizando os estudos de um grupo de pesquisadores, entre eles, Tardif (2007), Borges (2004) e Nunes (2001). Em razão do exposto, realizamos esta pesquisa com o intuito de investigar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras<sup>1</sup>.

Na revisão bibliográfica, destacamos a pesquisa de Monteiro (2006), Tese de Doutorado, realizado na Universidade de São Paulo (USP), com o tema “Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetização bem sucedidas”. O trabalho destaca o sucesso escolar na alfabetização pelas experiências docentes e sinaliza estratégias de ensino e rotinas; oferece informações para o estudo da alfabetização.

É relevante também a pesquisa de Zibetti (2005), Tese de Doutorado realizada na USP, com a temática “Os Saberes Docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico”. Refere-se aos saberes docentes nas atividades de alfabetização. A investigação

---

<sup>1</sup> Durante o estudo será utilizada a denominação professoras alfabetizadoras em virtude que todas as entrevistas foram realizadas com sujeitos do sexo feminino.

revela duas dimensões na constituição de saberes: a dimensão histórico-dialógica, que mostra como os saberes são apropriados e objetivados, e a dimensão criadora, que se efetiva no dia-a-dia da sala de aula. A pesquisa também aponta a ênfase das políticas públicas na formação do professor.

As primeiras pesquisas sobre os saberes docentes, conforme Nunes (2001, p. 8), buscavam: “resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”.

Essa iniciativa em estudar os saberes dos professores é uma nova perspectiva, pois busca compreender a prática profissional do professor, ou seja, o professor é o foco central dos estudos, valorizando suas experiências e não somente os conhecimentos, considerando também sua prática diária.

Para Tardif (2007, p. 36), “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. Estes são saberes que surgem da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Conforme o autor, os saberes dos professores são aqueles transmitidos na formação de professores, nas histórias de vida, no contexto social, na formação continuada, na instituição na qual o professor trabalha e no cotidiano escolar. Sendo eles: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelas instituições de ensino, são os saberes da formação científica, das doutrinas e concepções pedagógicas. Os saberes disciplinares correspondem a vários campos de conhecimento, são as disciplinas; Referem-se ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, como exemplo a matemática, geografia e outros. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, método que a instituição escolar categoriza; são os programas curriculares, planos de curso, entre outros, e são transmitidos nas universidades, faculdades, cursos, na formação inicial e continuada. Finalmente, há os saberes experienciais que são os desenvolvidos no trabalho diário e no conhecimento de seu meio; são saberes específicos oriundos da experiência individual e coletiva.

Os saberes constituídos dos docentes alfabetizadores são diversos e surgem de várias fontes: do encontro das pessoas, do diálogo, portanto há pluralidade. Nesse sentido, os saberes dos professores são oriundos de suas vivências, valores e experiências. Não são saberes que trazem soluções prontas para os problemas do dia-a-dia (TARDIF, 2007).

No ato de educar, o professor traz consigo questões pessoais, de suas aprendizagens, de acordo com a sua formação, na qual fundamenta seus conhecimentos. Segundo Sacristan (2000, p. 38):

Um aspecto essencial da educação é o ser “projeto” [...] Embora a educação se nutra de cultura conquistada, e seja por isso reprodutora, ela encontra seu sentido mais moderno como projeto, enquanto tem capacidade de fazer aflorar homens e mulheres e sociedades melhores, melhor vida; isto é, encontra sua justificativa em transcender o presente e tudo o que vem dado.

Pensar em educação é pensar de uma forma dinâmica. A educação faz aflorar homens e mulheres e sociedades melhores, mostra a busca constante, a insatisfação que faz buscar, criar, perceber, satisfazer e, assim, nesse movimento, busca projetar suas ações, pensando no que está por vir. Sacristan (2000, p. 39) destaca: “só podemos preencher o ‘porvir’ a partir do presente com projetos, e estes estão enraizados nos ideais do passado e do presente”.

O sujeito se constrói, principalmente, na relação com o outro. Ele faz parte de um processo histórico e recebe influências da sociedade e da cultura em que vive: são seus sonhos, suas experiências, ideias associadas aos seus projetos profissionais e anseios pessoais; é como ele busca respostas, orientações aos seus questionamentos que surgem dentro do ambiente de sala de aula e como ele constrói e reconstrói seus conhecimentos.

O professor alfabetizador é um profissional em construção e em pleno desenvolvimento e aprimoramento de suas potencialidades, um sujeito construtor de suas próprias aprendizagens. Sua formação, assim, relaciona-se com suas capacidades, sua afetividade, seu imaginário, suas descobertas e sua fundamentação teórica que permeiam seu aprender, seu experimentar, seu reinventar e, portanto, seus saberes.

Referindo-se à alfabetização e ao letramento, Soares (2004, p. 18) ressalta:

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos [...] alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita.

Com base nas palavras da autora, percebemos que a alfabetização não pode ser entendida somente como aquisição do código escrito, é uma articulação entre a aquisição de hábitos e a habilidade de ler diferentes tipos de textos em diferentes situações sociais.

Os professores têm uma importante função na escola, pois a intervenção pedagógica acarreta avanços que não aconteceriam de modo espontâneo. Na concepção de Vigotski (1987), o professor é mediador do processo de construção de novos saberes. O professor faz a mediação entre o saber do sujeito e aquilo que ela ainda não sabe e precisa saber.

A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. O processo do ensino e da aprendizagem possibilita ao sujeito entrar em contato com os conhecimentos construídos pela ciência e interagir com outras pessoas.

Desde que iniciei minha vida profissional docente, sempre tive interesse no que se refere à aquisição do processo de alfabetização dos alunos. Ao cursar Pedagogia, o estágio foi realizado na primeira série do Ensino Fundamental. Iniciei, dessa forma, minha dedicação por essa fase do aprender, pois cada ser é único, cada um aprende de uma maneira. Como então alfabetizar, o que era certo o que era errado? Durante o estágio, a professora titular foi muito presente, auxiliando nas minhas dúvidas e dificuldades. Mostrou que cada aluno era um ser humano diferente e cabia a mim observar as diferenças e auxiliar o processo de aprendizagem de cada um. Não eram iguais, suas dificuldades eram diferentes, mas todos podiam aprender. Perdi o medo e acreditei neles e em mim. Era uma turma de repetentes com várias idades, mas, ao entender suas diferenças, fui conquistando a sua confiança. E, a cada final de aula, sabia que o meu porto seguro, a professora titular, vinha conversar comigo, perguntar como eu tinha me saído naquela tarde, parabenizar, apontar outras sugestões, auxiliar na organização do dia seguinte. Assim, apaixonei-me pela alfabetização.

A escolha da temática justifica-se em razão da relevância desta e em virtude das minhas experiências profissionais como professora alfabetizadora, Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e Coordenadora da graduação em Pedagogia, em que as questões e reflexões continuavam a inquietar-me. O que de fato contribui na ação do professor alfabetizador? É o curso de graduação? A especialização? É a fundamentação teórica? É a formação continuada? As experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula? Além disso, o que falta para melhor preparar o professor alfabetizador?

A formação do professor alfabetizador não abrange só os estudos acadêmicos individualmente realizados, mas também como ele está comprometido com a prática e a realidade que o circunda, construindo saberes reais e fundamentados no estudo das teorias e em conceitos científicos.

Nesse sentido, há necessidade de repensar a formação do professor alfabetizador para que a alfabetização não se efetue de modo mecânico e que acompanhe a evolução e as tecnologias da informação. Para Brito (2006), é preciso repensar a formação já que ela

fornece as bases teórico-metodológicas para o ensino; neste caso, a alfabetização. Essa formação não pode ser fragmentada, distorcida ou desarticulada de sua prática. Formar professores não é dotar-lhes de competências e habilidades instrumentais, vendo-os como técnicos. Mas, sim, fundamentá-los nas concepções de ensino e aprendizagem num momento dinâmico com os alunos dentro de um contexto amplo, ou seja, é preciso que ocorra a dinâmica vinculada à formação de professores e à realidade da escola. A formação dos professores não é somente capacitação para transmitir conhecimentos, é também o momento de enfatizar o saber docente, juntamente com os conhecimentos somados aos saberes da experiência; assim, minimizaria a distância entre a formação e a prática docente.

Dessa maneira, no processo de ensino e aprendizagem, o professor utiliza-se de vários saberes que possui e transmite na prática diária. Mas, é necessário que o professor conheça seus alunos, os conhecimentos prévios que ele possui, o mundo em que está inserido, para, dessa forma, organizar as atividades escolares. Valorizando, portanto, o que o aluno já sabe, resgatando sua identidade e tornando o momento do ensino um momento afetivo, interativo, no qual o aluno tem condições e possibilidades de falar, participar, levantar ideias, tirar conclusões, ou seja, sentir-se parte do processo, processo esse dinâmico de construção de conhecimentos.

Na concepção de Tardif (2007, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes, símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, um caráter de urgência.

As interações dos professores com os alunos, com seus pares, acontecem por intermédio do diálogo, do comportamento, da maneira de ser de cada um. Desenvolvem-se, no universo escolar, durante o desempenho de suas funções, no qual os sujeitos se adaptam e se integram, por meio de normas, obrigações.

A partir do exposto, a pesquisa foi norteadada pela seguinte questão: Quais os saberes docentes que orientam a prática das professoras alfabetizadoras?

Sendo assim, a presente pesquisa tem como Objetivo Geral: Pesquisar a constituição dos saberes docentes da professora alfabetizadora que sustentam suas atividades de ensino.

Os Objetivos específicos são: a) Investigar a concepção das professoras alfabetizadoras em relação à sua alfabetização e à sua formação acadêmica; b) Verificar o significado da alfabetização para as professoras alfabetizadoras e as experiências que marcaram sua profissão; c) Evidenciar a concepção das professoras alfabetizadoras em relação ao ensinar e aprender no processo de alfabetização.

No primeiro objetivo específico, foi abordada a concepção que as professoras possuem em relação às próprias aprendizagens desde a alfabetização até a formação acadêmica. Ao narrar como aconteceu, relembram sua trajetória escolar: entrada na escola; processo de alfabetização; sentimentos envolvidos, medos e angústias. Segundo Tardif (2007, p. 73), “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático”.

No segundo objetivo, o intuito, foi verificar a constituição, o significado dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, uma vez que estes são saberes embasados na formação acadêmica, na continuada, na prática e na inter-relação com os colegas. Pois, para Tardif (2007, p. 33), “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. São os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e o saber da experiência. Nesse sentido, Gauthier (2006) apresenta que os saberes docentes formam uma espécie de reservatório onde o professor se abastece para responder às exigências específicas do cotidiano escolar.

No terceiro objetivo, o propósito foi evidenciar a concepção das professoras alfabetizadoras em relação ao ensinar e aprender no cotidiano escolar, já que a trajetória de estudantes, somada à formação profissional, e a constituição de saberes determinam o ensinar e aprender pedagógico, causa do conflito da práxis diária. As diferentes teorias e práticas de ensinar e aprender evidenciam a preparação e a busca de cada indivíduo. A forma de ensinar está associada a uma prática e a uma finalidade, que envolvem conhecimentos, hábitos, habilidades e valores que são transmitidos pelo professor. A escolha do método de alfabetização, a busca por novos conhecimentos que contribuam na sua prática diária e as interações que mantém com seus alunos estão relacionadas com suas concepções de ensinar e aprender. Para Nóvoa (2007), a mistura de vontades, gestos, rotinas, a maneira própria de se organizar de se dirigir aos alunos, de se movimentar em sala e de utilizar recursos pedagógicos são comportamentos que identificam como professores “um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”. De acordo com o autor (2007, p.16-17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

O presente estudo foi constituído da seguinte forma: na segunda seção abordamos os saberes docentes das professoras alfabetizadoras, contemplando o objetivo número um, que era investigar a concepção das professoras alfabetizadoras em relação à sua alfabetização e sua formação acadêmica.

Na terceira seção, apresentamos as tramas da alfabetização e os fios condutores do processo ensino e aprendizagem, contemplando o objetivo de verificar o significado da alfabetização e as experiências que marcaram a profissão, para os sujeitos de pesquisa.

Na quarta seção, há a análise dos dados da presente pesquisa. Nessa seção procuramos contemplar o objetivo número três o qual evidenciava a concepção das professoras em relação ao ensinar e aprender no processo de alfabetização.

E, finalmente, apresentamos as considerações em relação ao estudo realizado da referida temática.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa. A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986), desenvolve-se em um ambiente natural, rico em dados, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade.

Na concepção de Richardson (1999, p. 90) a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A escolha da pesquisa qualitativa foi em virtude de ela vir ao encontro das expectativas para compreender a formação da professora alfabetizadora, uma vez que ela proporciona o estudo da realidade, do ambiente em que as entrevistadas atuam.

A abordagem narrativa, conforme Josso (2004) desempenha a função de investigação sobre o itinerário de vida do sujeito em processo de formação, seja esta inicial ou continuada. E, a função de formação de professores sendo um instrumento para compreender o desenvolvimento pessoal e profissional. Ao narrar, o sujeito entra em contato com as experiências formadoras que vivenciou ou vive e o significado que a elas constituiu. As experiências significativas estão relacionadas às questões que orientam a narrativa. De acordo com a autora (2004, p. 47), “para que uma experiência seja considerada formadora, é

necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. Para a autora, a narrativa é um mergulho interior que, inicialmente, suscita questionamentos no sujeito sobre o sentido da vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica referências culturais, valores, conhecimentos científicos, saber-fazer, sentimentos de uma subjetividade e identidade. É contar para si sua história, com o valor que atribuiu ao que vivenciou.

Sendo assim, percebemos a narrativa como instrumento de pesquisa que auxilia para conhecermos a formação docente com base na palavra do pesquisado que, ao falar de seus saberes, vai revelar como construiu as suas aprendizagens e como aprende por meio da reflexão e do conhecimento de si mesmo.

O pesquisado, ao narrar suas vivências, disponibiliza seus conhecimentos, sua maneira de interagir com alunos, pares, familiares e os modelos que influenciam sua trajetória desde a infância até o presente. É um momento de rever o que deu certo e o que não foi satisfatório, o que precisa ser melhorado, modificado e o que pode continuar a ser efetivado. É efetuar um diálogo consigo e com quem lê, deixando evidente sua trajetória profissional sem perder a especificidade dos fatos que são próprios da sua vida pessoal, pois o pessoal e o profissional se fundem, são um só. É um momento de reconstruir sua história, sua trajetória, é uma catarse.

Corroborando nesse sentido, Souza (2006) enfatiza que a narrativa é fenômeno e abordagem de investigação-formação, pois parte das experiências e dos fenômenos humanos. O cotidiano é marcado pelas experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pela maneira como contamos as histórias vividas; é em razão disso a emergência e a utilização cada vez maior das biografias educativas nas pesquisas da área da educação. Para o autor “a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido” (SOUZA, 2007, p. 69).

Por meio das narrativas, podem ser produzidos novos conhecimentos, novas ações sobre o professor e o saber docente. Pois, ao narrar suas histórias, as professoras narram verdades sobre elas e produzidas por elas; não são meros objetos, mas atores, personagem principal da história. Dar a palavra às professoras alfabetizadoras e investigar sua trajetória pessoal e profissional por intermédio de suas narrativas, é permitir, é dar-lhes um momento de reflexão sobre a sua prática e, assim, trazer à tona saberes que constituem sua prática de alfabetização.

Dessa maneira, a pesquisa poderá auxiliar o meu trabalho profissional, pois devo levar em conta na minha profissão a importância de ouvir as professoras, saber as dificuldades,

conhecer o embasamento teórico e conhecimentos na área da alfabetização que elas possuem e também as atividades que obtiveram êxito e as que não tiveram o sucesso esperado, para poder auxiliá-las no dia-a-dia da sala de aula. Podendo, também buscar novos rumos e novas propostas para a formação continuada das professoras alfabetizadoras.

Os sujeitos envolvidos na presente pesquisa são dez professoras alfabetizadoras oriundas da rede de ensino pública municipal, estadual e particular da cidade de Erechim (RS), com mais de cinco anos de experiência em alfabetização.

O convite foi feito, a princípio, a doze professoras alfabetizadoras. A composição dos sujeitos ocorreu por ordem de aceite. Após a composição do grupo de dez professoras, agradei a disponibilidade em participar e informei que poderiam ler e utilizar os resultados da pesquisa em suas escolas. Apresentei os objetivos propostos na pesquisa e em seguida, procurei identificar a qualificação acadêmica e o tempo de exercício na alfabetização de cada professora (Apêndice I). Os sujeitos envolvidos assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa, conforme Anexo A.

Foi elaborado, então, um roteiro semiestruturado, a fim de nortear as narrativas das professoras, conforme Apêndice II Os itens norteadores foram os seguintes: a) início da escolarização e qualificação profissional; b) sua trajetória na carreira profissional; c) significado da alfabetização; d) concepção da origem dos saberes docentes da professora alfabetizadora para efetivação da sua prática pedagógica.

As professoras foram esclarecidas de que, por ser uma pesquisa qualitativa, envolvia suas subjetividades e que havia duas formas de coletar tais subjetividades: a) entrevista semiestruturada; b) uma narrativa escrita por elas. Eis a primeira surpresa da pesquisa, todas optaram em escrever de forma narrativa suas vivências, experiências, qualificação, conhecimentos em suas próprias casas. Dessa maneira, em suas casas, ao seu tempo, ao expor sua subjetividade e relembrar desde sua infância, seria para algumas um momento emocionante e, quem sabe, até difícil, pois relembrar é rememorar, é aflorar sentimentos, é mexer em algumas feridas, cicatrizes e também bons momentos, amizades, estudos, pesquisa, crescimento pessoal e profissional. Algumas professoras pesquisadas “viajaram no tempo”, foram abertas, reviveram etapas e amizades da época; outras, mais tímidas, escreveram menos, foram sucintas, parece que não queriam se mostrar por inteiro. Mas, de uma maneira ou outra, todas contribuíram com o objetivo da pesquisa.

Ao ler as narrativas, procurei formar as categorias com base nos objetivos específicos da pesquisa. A caracterização da amostra aconteceu de acordo com a minha concepção em

relação às professoras que fazem parte da pesquisa, assim, foram identificadas por um nome de pedra preciosa.

Nesse sentido, gostaria de esclarecer que a opção de dar às professoras nomes de pedras preciosas<sup>2</sup> foi porque compreendo que o professor não se constitui de um momento para outro, eles também são passíveis de lapidação como as pedras preciosas. As pedras são fortes, valiosas por serem preciosas, ímpares e delicadas; firmes, de várias colorações, mas vibrantes, intensas, assim como os professores. As pedras preciosas exercem nas pessoas profundas influências e são utilizadas na procura do equilíbrio físico e saúde. Pedra é uma matéria mineral, dura e sólida, da natureza das rochas. São formadas por magma e gases no interior da terra, por cristalização de soluções aquosas ou por reação entre vários minerais. Pedra é um sinal, um marco. A pedra preciosa é um mineral de brilho e coloração especiais, valioso por sua raridade e dureza, e que se lapida para ser usado em joalheria. Por causa de sua dureza, as pedras significam um símbolo de poderes eternos e divinos. Representam também a terra, a solidez e tudo o que é concreto. Lembrando, também, que o professor garimpa, procura, muda, não somos iguais, o tempo lapida. Dessa maneira, a professora alfabetizadora é um referencial precioso na vida dos seus alunos. A pedra é a fundamentação, a base, assim como a alfabetização é o início da escolarização do aluno, da alfabetização desencadeia-se muitas aprendizagens. Conforme a descrição de pedras preciosas, as características das professoras foram identificadas em suas características profissionais, pela sua emoção, constatada na sua narrativa.

A Professora nº 1 foi identificada com o pseudônimo de Diamante. O nome diamante vem do grego e significa "inconquistável, indomável" em razão da sua dureza. É a pedra mais durável de todas as pedras preciosas existentes. Existem muitas histórias sobre os diamantes. Os gregos acreditavam serem lascas de estrelas que caíram na Terra. Simboliza pureza e invencibilidade, neutralidade, clareza de pensamento, coragem, vigor. Assim como o diamante, a professora demonstrou essas características na sua entrevista e no seu relato. É uma pessoa firme, transparente demonstra firmeza ao falar, é objetiva, muito preocupada com os alunos, principalmente com os que têm dificuldades. Muito alegre, é bem prestativa. Ao ser convidada para fazer o relato de sua vida, perguntou se podia ser a mão, ao responder que sim, ela solicitou se podia escrever a lápis, pois ela escrevia muito melhor a lápis. A professora Diamante é pedra preciosa, rara e firme, mas muito delicada e sensível.

---

<sup>2</sup> As especificações citadas nesta pesquisa sobre os tipos de pedras preciosas foram retirados de sites: girafamania (2008), guia.mercadolivre (2008) e wikipédia (2008).

A Professora nº 2 é representada pela preciosidade da Pérola. A origem da palavra pérola vem do latim, e seu significado talvez venha em virtude da sua forma esférica *sphaerula*. As pérolas cultivadas não são imitações, mas, sim, uma forma de o homem colaborar para a formação natural delas. Projeta a inocência e simboliza a pureza. Lembra a delicadeza, sem arestas, pronta para receber, transmite paz. Da mesma maneira, a professora Pérola demonstrou essa simplicidade, essa pureza ao ser entrevistada. Foi a única a mandar por e-mail, como se ela tivesse guardado em sua concha a história de vida profissional. Colaborou com o trabalho, mas sem perguntar muito. No seu relato, mostra-se bem como a pérola cultivada, aprendeu a ser professora, copiando até os detalhes de uma colega que ela chama de “mestra”, “estrela guia”, não teve medo de contar que se espelhou muito em outras alfabetizadoras, constituiu-se professora como as pérolas que são induzidas a nascer. Alguns dias depois, mandou mais um e-mail, contendo o relato com mais alguns detalhes, que havia complementado.

A Professora nº 3 denominada Quartzo Rosa, pois essa pedra sintoniza com as emoções. Aumenta a expressão física do amor e dá paz interior. Acreditam que uma joia de quartzo rosa é muito apropriada para crianças, porque ajuda a desenvolver um espírito educativo e compassivo. Descreve bem a professora, pois, além de sua delicadeza, demonstra um grande amor pelos alunos e pela sua atividade profissional. Entregou sua história de vida em um papel delicado cheio de desenhos de flores; escreveu com clareza e carinho sobre sua formação e seu trabalho, é delicada; trabalha em classe multisseriada, no interior do município.

Professora nº 4 é identificada pela pedra preciosa Opala. É uma pedra conhecida pela grande variedade de cores na mesma pedra. Seu jogo de cores varia segundo o ângulo em que se olha. Há tempos, essas cores eram explicadas como sendo uma refração da luz sobre lâminas muito finas. Hoje, sabemos que são minúsculas esferas do cristal cristobalita inclusas em uma massa de sílica. O nome opala é de origem sânscrita *upala*, que quer dizer pedra preciosa. É uma pedra muito sensível também à pressão e golpes. Os romanos acreditavam que a pedra era símbolo de esperança e pureza. A mitologia diz que quando o universo foi terminado, Deus raspou todas as cores de sua paleta e criou a opala, uma pedra mística muito colorida. Os árabes, no entanto, acreditavam que as opalas caíam do céu nos *flashes* dos relâmpagos e adquiriram, assim, a sua cor maravilhosa. Da mesma maneira, a professora Opala demonstrou várias cores ao narrar sua trajetória, sempre tranquila demonstrou interesse, bem comunicativa, gosta de seu trabalho, mas o seu texto chama a atenção por ser feito em itens, pulando uma linha quando terminado, como se fosse feito de várias partes, várias cores.

Também chamou a atenção, que mesmo sendo solícita e bem empolgada, falando bastante, ao mesmo tempo ficou desconfiada por ter de dar o número de documento de identidade no momento de preencher o Consentimento Livre e Esclarecido, hesitou, disse que não tinha no momento e não sabia de cor. Depois de algum tempo conversando, pediu desculpas e deu o número, explicando que não gostava de dizer o número dos documentos, pois ficava preocupada. É muito delicada e simpática, quando fala sobre ser alfabetizadora, seus olhos brilham como *flashes* da pedra *opala*.

A Professora nº 5 é referida pela pedra preciosa Rubi. Essa pedra é forte, o nome rubi vem do latim *Ruber* que significa vermelho; mineral duro remove obstáculos e tem força, alegria, proteção. Conhecido na antiguidade como *Ratnarak*, o rei das pedras preciosas; acreditavam que o rubi foi liberado do ovo mágico de Naga, um dragão feroz de Burma antiga. A professora Rubi fala bastante, é simpática, mas tem um pouco de medo de expor seu trabalho, tem medo das críticas; não é flexível a mudanças, as colegas sugerem, e ela demora a aceitar, isso quando aceita as novas ideias. No início ficou desconfiada e exclamou: “Mas eu? Alfabetizo de forma muito tradicional, ninguém mais aceita, sou enérgica; mas garanto, até o meio do ano meus alunos estão lendo!”. Expliquei que não importava o método em si, mas que gostaria que ela contasse sua história, já que havia trabalhado por muitos anos em escola multisseriada. Quando falei da escola multisseriada, seus olhos brilharam: “Essa experiência eu tenho, sei como é. Minhas colegas nem sabem o que é isso, ser professora, merendeira e diretora. Participo, se você acha que pode servir”. Escreveu em duas folhas, porém deu seu recado em alguns momentos, riscou o que escreveu, como se estivesse fazendo com pressa, mas é o seu jeito. É a única professora que só tem magistério.

A Professora nº 6 será nomeada de pedra Topázio. A pedra é valiosa; os gregos sentiam que usando essa pedra em uma joia lhes dava força para superar os problemas do dia-a-dia e lhes davam sorte nas batalhas. Envolto em tradição e romance desde há milhares de anos, o Topázio distinguia-se pelo seu enorme poder. É a professora mais nova de todas, muito falante, pessoa simples, no entanto em sua escrita parece escolher as palavras, parece uma narrativa com frases construídas, cuidadosamente com termos bem escolhidos, demonstrando poder, enriquecendo seu relato com frases suntuosas. Diferencia-se das outras professoras porque exerce em outro turno a função de Coordenadora Pedagógica. Fez a sua narrativa a lápis e assinou a caneta.

A Professora nº 7 é identificada pela pedra preciosa Turmalina. Entre as características mais marcantes dessa pedra, está a grande variedade de cores que apresentam e a grande frequência com que se veem duas ou mais cores em um mesmo cristal. As turmalinas com

duas cores são chamadas genericamente de turmalinas bicolores. Em geral, desfaz medo e condições negativas, aumenta a sensibilidade, inspiração e compaixão, tem grande poder de cura e serve de ampliador de pensamentos. É a pedra da proteção. Alguns afirmam que a turmalina gera alegria e entusiasmo pela vida. As turmalinas de uma só cor são muito raras. Num mesmo cristal ocorrem, com frequência, distintas tonalidades e inclusive cores. Usada como amuleto, traz amigos. A professora Turmalina difere das demais pela sua formação, pois é da área das ciências, por isso a caracterizei com a turmalina por possuir mais de uma cor. Muito falante e disponível, escreveu pouco, narrou sua história de vida em uma folha de ofício, onde na metade dela estavam as orientações e explicações dos aspectos que poderiam nortear a narrativa. Ao conversar com a professora, observamos que é muito sensível, alegre e simpática. Já na primeira entrevista relatou que havia passado por várias experiências com a alfabetização e por diferentes cidades.

Professora nº 8 é referida pela pedra preciosa Ágata. Como característica, a pedra desenvolve a coragem e a força, uma pedra energética e poderosa, dá autoconfiança, ilumina. A professora Ágata é prestativa e simpática, mostrou-se muito segura de si, autoconfiante, entregou sua narrativa digitada, mas muito sucinta, revelou poucos detalhes. Lembrei-me da professora pelas características, embora o seu relato tenha sido sucinto.

A Professora nº 9 é identificada pela pedra preciosa Esmeralda. A pedra Esmeralda restaura o equilíbrio emocional, ajuda a trabalhar próximo a pessoas, facilita a expressão, a apagar mágoas e ressentimentos. Somente as pedras de qualidade são transparentes, é uma pedra muito sensível, antigamente essa pedra era dada às jovens como um talismã. A professora Esmeralda é a que tem mais idade de todas as professoras; muito humilde, lembra a pedra esmeralda, pelo amor incondicional. A pedra caracteriza muito bem a professora, pessoa simples, tranqüila, fica muito feliz de poder ajudar, “escrever a minha história vai te ajudar? Mas como? Sabe que agora que voltei a estudar, na faculdade a distância, para me aposentar melhor”. É muito preciosa no seu relato, pois, como a pedra, é transparente ao narrar sua história, suas dificuldades para estudar, com simplicidade e sem esconder nada. Somente agora começou a fazer um curso superior. Sua escrita se revela como sua fala, clara e tranqüila, só escreve de um lado da folha pautada.

Professora nº 10 é referida pela pedra preciosa Ametista. A ametista é a pedra mais apreciada do grupo do quartzo. Os seus cristais sempre crescem sobre uma base. Quando têm formato de pirâmides, a cor mais intensa predomina nas pontas dos cristais. A Ametista é uma pedra muito durável. Pela mitologia, a ametista foi resultado de uma discussão amarga travada entre os deuses Baco e Diana. Para proteger a sua serva, Diana a transformou em um cristal

transparente. Quando a discussão acabou, Baco, cheio de remorso, derramou um cálice delicado de vinho sobre o cristal, dando a ele uma cor violeta. É a pedra da paz, da transformação e sabedoria, é também símbolo da modéstia; é a pedra das realizações pessoais, da conquista do poder de influenciar os outros e da força dos guerreiros. A professora Ametista demonstrou as características da pedra por intermédio de sua história, da sua luta para fazer o magistério e mais tarde a faculdade; foi guiada pela sua força, sua vontade, cresceu sobre uma base, característica da pedra que sempre cresce sobre uma base, e teve o incentivo da família para estudar. É uma pessoa modesta, tranquila, mas com muita força de vontade.

Sendo assim, o Quadro 1 representa cada professora identificada por um nome de pedra preciosa que a caracteriza, juntamente a sua idade, formação e tempo profissional.

Docente	Idade	E. M. Normal	Sup. Incom. Peda- gogia	Superior Completo		Especialista			Tempo Magis- tério	Tempo Alfabetização
				Ped	Cie	Psico	S.I.	G.E.		
Diamante	29			x			x		8 anos	7 anos
Pérola	43			x		x			22 anos	18 anos
Quartzo Rosa	30			x		x			6 anos	5 anos
Opala	30			x			x		5 anos	5 anos
Rubi	57	x							36 anos	25 anos
Topázio	24			x				x	6 anos	5 anos
Turmalina	56				x				30 anos	13 anos
Ágata	34			x		x			14 anos	10 anos
Esmeralda	60		x						30 anos	8 anos
Ametista	32			x					8 anos	5 anos

Quadro1. Perfil das professoras alfabetizadoras

Fonte: organizado pela autora

Nota : Curso Superior contempla o curso completo em Pedagogia ou Ciências.

Especialista abrange as formações em Psicopedagogia, Séries Iniciais ou Gestão Escolar.

A análise dos dados foi realizada com base nas entrevistas, nas narrativas escritas das professoras envolvidas, à luz do referencial teórico utilizado durante o estudo.

## 2 OS SABERES DOCENTES

“Não há saber mais ou saber menos;  
Há saberes diferentes”(Paulo Freire).

Os saberes docentes referem-se aos conhecimentos, às aptidões, habilidades e atitudes; formam um conjunto de saberes que estão vinculados ao trabalho do professor. Esses saberes têm sua fonte nos conhecimentos pessoais do professor (histórias de vida), nos conhecimentos escolares (estudos), nos conhecimentos profissionais (estágios, cursos), nos conhecimentos provenientes de programas e manuais escolares (ferramentas de trabalho) e nos conhecimentos oriundos da experiência de trabalho (com os alunos, colegas de profissão).

Tardif (2007) identifica quatro fontes de saberes: a) saberes da formação profissional; b) saberes das disciplinas; c) saberes curriculares; d) saberes da experiência.

Para Tardif (2007), os saberes são temporais, pois passam por transformações no decorrer da carreira docente, com características de cada fase da vida: fase inicial da carreira; fase da estabilidade; fase da consolidação de saberes com a experiência; a fase do desinvestimento no trabalho.

A temporalidade se mostra no desenvolvimento da carreira, o trabalho com os pares, as experiências de várias escolas, participação em eventos, seminários e formação continuada.

Os saberes dos professores são um conjunto de uma realidade social, da formação, de um currículo escolar, de práticas de uma instituição, mas, como se refere Tardif (2007, p. 16), são “os saberes dele”, do professor. A perspectiva que o autor trabalha é situar o saber do professor entre o individual e o social, “o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar”. Nessa perspectiva entre o individual e o social, é preciso levar em conta também as emoções, as expectativas do professor inserido em uma realidade, em uma instituição em que atua com seus pares e com seus alunos.

Ao investigar os saberes dos professores, Tardif (2007, p. 9) faz alguns questionamentos:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? [...] Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes?

De acordo com Tardif (2007, p. 36), a relação dos professores com seus saberes não pode ser reduzida a uma relação de transmissão de conhecimentos já constituídos. A prática do professor soma vários saberes: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O autor, ao se referir aos saberes docente, refere-se sempre em um sentido amplo. O saber abraça não só conhecimentos, mas aptidões, competências, habilidades e as atitudes. Atitudes essas que normalmente são chamadas de saber, saber-fazer, saber-ser. Para ele, os professores, quando falam sobre os saberes, não falam de um único saber, único conhecimento, mas de um conjunto de saberes.

Os saberes são compostos e plurais porque vêm de naturezas diversas, de várias normas, regras, valores, são múltiplos saberes; são relacionais, interativos, porque o trabalho do professor é com pessoas, envolve emoções, é afetivo. “Nesse sentido não gira somente em torno do conhecimento do outro, ou do desenvolvimento de um olhar para o outro, mas provoca um conhecimento de si mesmo” (BORGES, 2004, p. 87). É interativo porque precisa desenvolver a capacidade de negociação e tolerância.

Borges (2004) considera que os saberes são enraizados na experiência individual e coletiva. Na experiência individual, porque traz aspectos de cada professor, considerando o contexto, o lugar, sua formação, interação, experiência e sua história de vida. Na experiência coletiva, porque busca aspectos comuns os quais são partilhados entre os pares na docência, seja na troca de experiências, nos planejamentos, seja nas normas institucionais.

## 2.1 SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os saberes da formação profissional são aqueles das ciências da educação e da ideologia pedagógica. São aqueles saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, uma vez que os professores e o ensino são objetos de saber para as ciências humanas e da educação. As ciências não se limitam somente em produzir conhecimentos, procuram também utilizá-los na prática do professor.

Dessa maneira, esses conhecimentos se transformam em saberes que se destinam à formação científica, ou seja, na formação erudita dos professores. Essa formação acontece concretamente por meio da formação inicial ou contínua dos professores. Na realidade, é no decorrer da formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. Esses saberes apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

## 2.2 SABERES DISCIPLINARES

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2007, p. 38). O saber e o trabalho, para o autor, estão relacionados, pois o saber do professor é o responsável pelo desenvolvimento das atividades de ensino na sala de aula.

O saber é temporal, porque é adequado ao contexto de uma carreira profissional, em uma história de vida, já que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realidade do trabalho docente. É marcado pelo tempo, pela construção do saber na trajetória da sua carreira profissional na qual ocorrem mudanças de classe, escola, bairro; é uma transformação que pode ser contínua, mas também de ruptura e mudanças que ocorrem no decorrer de suas histórias.

A formação inicial tem um peso na construção dos saberes profissionais. Os saberes disciplinares fornecem a base teórica, os conhecimentos específicos, são os saberes transmitidos pelas instituições de formação, as escolas normais ou faculdades por intermédio

da formação inicial ou continuada dos professores, esses saberes dependem das instituições e de seu corpo formador (professores).

A primeira forma de preparar os professores, para Tanuri (2000) ocorreu nas escolas de ensino mútuo. Ao mesmo tempo que ensinavam as primeiras letras, preparavam-se os professores no domínio do método. Para a autora (2000, p. 63) “essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de professores adjuntos”.

Conforme Saviani (2007) a preparação dos professores era por intermédio das Escolas Normais; assinala que era uma tendência mundial e as províncias brasileiras começaram, então, com a iniciativa de instalar a primeira escola normal. Segundo o autor “Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar [...]” (SAVIANI, 2005, p. 15).

A escola normal foi criada em 1835 na Província do Rio de Janeiro. Foi implantada pelo modelo europeu, especificamente o modelo francês e trabalharia com um currículo de ler e escrever pelo método lancasteriano, as quatro operações matemáticas, língua nacional, geografia e moral cristã. Na organização da escola, havia um ou dois professores, e o que diferenciava dos estudos primário era a disciplina de Pedagogia ou Método de Ensino. A duração da primeira escola normal foi pequena, sendo fechada em 1849, pois havia pouca procura, não havia interesse pela profissão docente, e os atrativos financeiros eram poucos. A trajetória incerta das escolas normais ocorreu em outras províncias, não somente no Rio de Janeiro (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal do Rio Grande do Sul foi criada em 1869, denominada Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul anexa ao Liceu D. Afonso. Segundo Nogaró (2002, p. 113), “o curso habilitaria em dois anos e formaria professores de ambos os sexos para lecionarem no ensino primário”. Em Erechim (RS), a primeira escola destinada à formação de professores foi a Escola Normal José Bonifácio, criada em 1951 e em atividade até os dias atuais.

Em 1939, iniciou a formação superior dos professores, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Curso de Pedagogia. Formava bacharéis e licenciados. Para quem cursava pedagogia e concluísse bacharelado, seria diplomado bacharel, e após o Curso de Didática, conferia o diploma de licenciado em Pedagogia.

De acordo, com Scheibe e Aguiar (1999), o Curso de Pedagogia surge da preocupação com o preparo dos docentes para a escola secundária. A Faculdade de Pedagogia formava

bacharéis e licenciados, com a fórmula 3+1: as disciplinas pedagógicas eram trabalhadas em um ano e as disciplinas de conteúdo duravam três anos. Ao final de três anos, formava o bacharel, e após o Curso de Didática, formava o licenciado. O pedagogo bacharel poderia ocupar cargo de Técnico em Educação e para o licenciado o campo de trabalho era principalmente o curso normal. “Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior” (SCHEIBE; AGUIAIR, 1999, p. 223).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), organiza e dispõe as bases da educação nacional. Nela estão contemplados os seguintes títulos: I- Da Educação; II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; III- Do Direito à Educação e do Dever de Educar; IV- Da Organização da Educação Nacional; V- Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; VI- Dos profissionais da Educação; VII- Dos Recursos Financeiros; VIII- Das Disposições Gerais, IX- Das Disposições Transitórias.

No que se refere à formação do professor, a LDB estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Estabelece, portanto, a criação de Institutos Superiores de Educação como novo *locus* para a formação docente. O artigo 63 refere-se ao Curso Normal superior como graduação para atuar na educação infantil e séries iniciais. Segundo Scheibe (2001, p. 16), “tenta romper-se com uma visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas e acentua-se a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental [...]”.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

O Curso de Pedagogia somente é referido no artigo 64 e afirma que a formação dos profissionais da educação para a administração, orientação, supervisão e planejamento escolar ficará a cargo dos Cursos de Pedagogia, o que suscitou vários debates, já que a Pedagogia destina-se à formação dos professores de educação infantil e séries iniciais, e as tarefas específicas têm a formação em nível de especialização. Para Scheibe (2001, p. 17), a LDB “preparou o caminho do esvaziamento do curso de pedagogia”, retirando a docência e transformando em bacharelado.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de pedagogia e a concepção da formação do pedagogo não chegam a um consenso. No Quadro 2, é demonstrado por Campos (2007, p. 63-66) um quadro sinóptico das legislações que aconteceram após a LDB 5692/96 sobre esse assunto.

Junho de 1997	Resolução CNE/CP 02/97, de 26/06/97 - Dispõe sobre programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
Dezembro de 1997 a 1999	Referenciais para a formação de professores.
Mai de 1999	A Comissão de especialistas da Pedagogia finaliza a proposta das Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia.
Agosto de 1999	Parecer CNE/CP n. 115/99, de 06/08/1999 - Define as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação.
Setembro de 1999	Resolução CNE/ CP n.01/99 de 30/09/1999 - Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os Art. 62 e 63 da Lei n. 9394/96 e o Art. 9, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei n. 4.024/61, com a redação dada pela Lei n. 9.131/95.
Novembro de 1999	Parecer CNE/ CES n. 970/99 de 09/11/1999 - Trata sobre o curso normal superior e da habilitação para magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia.
Dezembro de 1999	Decreto n.3276 de 06/12/1999 - Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.
Dezembro de 1999	Decreto n. 3.554/99 - Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06/12/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
Mai de 2000	Edição da proposta de diretrizes para a formação de professores da educação básica, em curso de nível superior, junto com o projeto de estruturação do curso normal superior, é encaminhada pelo MEC ao CNE.
Janeiro de 2001	Edição do documento norteador para orientação das comissões de autorização e de reconhecimento de cursos de pedagogia.
Janeiro de 2001	Edição do documento norteador para orientações das comissões de verificação com vistas à autorização e reconhecimento de cursos normal superior.
Março de 2001	O CNE realiza em várias regiões do país audiências públicas, discutindo a proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Maio de 2001	Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 08/05/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Outubro de 2001	Parecer CNE/CP n. 027/01 de 02/10/2001 - Dá nova redação ao item 3.6, alínea “C”, do parecer CNE/ CP n.9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Outubro de 2001	Parecer CNE/ CP n. 028/2001 de 02/10/2001 - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP n.21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Fevereiro de 2002	Resolução CNE/ CP n. 1/2002, de 18/02/2002 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Fevereiro de 2002	Resolução CNE/ CP n. 2/2002, de 19/02/2002 - Institui duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior.
Julho 2002	Portaria CNE/CP n. 4, de 03 de julho de 2002 - Institui Comissão com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a educação básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP n.2/97 e n.1/97, a qual dispõe, respectivamente, sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e sobre os Institutos Superiores de Educação.
Agosto de 2003	Resolução CNE/ CEB n. 1/03, de 20/08/2003 - Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência em vista do disposto na Lei n. 9.394/96 e dá outras providências.
Julho de 2004	Parecer CNE/CP n. 4/04, de 06/07/2004 - Adia o prazo previsto no Art. 15, da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Agosto de 2004	Resolução CNE/ CP n. 2/04, de 27/08/2004 - Adia o prazo previsto no Art. 15 da Resolução CNE/ CP n.1/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Dezembro de 2004	Parecer CNE/ CES n. 360/04, de 08/12/2004 - Aprecia a indicação CNE/CES n.3/2004, que trata do apostilamento de diplomas do curso de pedagogia, relativamente ao direito do exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.
Fevereiro de 2005	Resolução CNE/CES n. 1/05, de 01/02/2005 - Estabelece normas para o apostilamento em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, para direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do ensino fundamental.
Agosto de 2005	Aprovação na Comissão de Educação e Cultura no dia 03/08/2005 do substitutivo ao Projeto de Lei n. 4.746/98, do Dep. Arnaldo Fará de Sá (PTB-SP), que regulamenta a profissão de pedagogo.
Novembro de 2005	Resolução CNE/ CP n. 1/05, de 17/11/2005 - Altera a Resolução CNE/ CP n. 1/02, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena

Dezembro de 2005	Parecer CNE/ CP n. 5/2005, de 13/12/2005, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia.
Fevereiro/ Março de 2006	Parecer CNE/CES n. 23/2006, de 02/02/06, que propõe a revisão da Resolução CNE/CES n.01/2005, na qual são estabelecidas normas para o apostilamento, em diplomas de curso de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Aprovado em 02/02/06 e homologado em 16/03/2006.

Quadro n.2: Sinopse da legislação sobre a formação do professor para educação básica nos últimos anos

Fonte: elaborado com base em Campos (2007, p. 63-66).

O quadro possibilita demonstrar as alterações e resoluções sobre o Curso de Pedagogia e também sobre a formação do pedagogo que vem ocorrendo nos últimos anos. Quando a resolução 01/99 foi publicada a comunidade acadêmica mobilizou-se e houve a revogação, um outro decreto foi assinado (Decreto 3554/00). Para Scheibe e Daniel (2002, p. 30, grifo do autor), esta resolução determinava que “os Cursos Normais Superiores a *única*, modalidade de formação destes professores em nível superior, ficando os Cursos de Pedagogia impedidos de fazê-la, devendo limitar-se à formação de profissionais da educação”. O novo decreto alterou um único item, substituindo o termo exclusivamente por preferencialmente.

Scheibe (2007, p. 53) assinala que:

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores.

Em março de 2005, foi divulgada a minuta da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia. O documento foi rejeitado pela comunidade acadêmica porque o Curso de Pedagogia tinha praticamente as mesmas diretrizes do Curso Normal Superior. A Pedagogia ficou uma licenciatura com duas habilitações distintas: magistério educação infantil e magistério séries iniciais, em que a instituição formadora poderá prever uma ou ambas as habilitações, assim também para o normal superior.

Com a divulgação da minuta, os educadores se mobilizaram, houve manifestações e um documento foi elaborado e assinado pela Anfope, Anped e Cedes e levado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitando uma audiência pública antes da aprovação

definitiva das diretrizes. A mobilização fez com que o CNE elaborasse novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e foi aprovado em reunião do Conselho Pleno em 13 de dezembro de 2005, na ocasião estavam presentes representantes da Anfope, Cedes e da Forumdir (SCHEIBE, 2007).

O parecer ampliou a formação do pedagogo, de forma mais abrangente, diferente do Normal Superior, que ficou com duas habilitações, uma para a educação infantil e a outra para séries iniciais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 7-8).

Atualmente, as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme a resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, publicada no DOU n. 92 de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11/12: o curso destina-se à formação de professores e de maneira complementar no desenvolvimento de competências para a docência no ensino médio, na modalidade normal; para atuar na área de serviços e apoio escolar, e na organização e gestão escolar (SCHEIBE, 2007).

Como podemos observar, nas últimas décadas, ocorreram reflexões e debates sobre a formação do professor, principalmente no âmbito da legislação, mas, por ser um tema polêmico, as reflexões e os debates, também versam sobre as práticas de ensinar na formação continuada entre outros.

Nesse sentido, Brito (2006, p. 42) observa que,

[...] a nova realidade socioeducacional quer dar origem “a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às exigências e á multiplicidade de situações que marcam a vida moderna”. Nos dias atuais é preciso formar um profissional dinâmico e aquele professor técnico ceda espaço para um professor autônomo e que reconstrua seus saberes permanentemente.

No momento presente, a formação de professores não pode ter seu foco somente nas questões acadêmicas, currículos, disciplinas. A formação precisa ir além de técnicas e conhecimentos, é preciso trabalhar a pessoa do professor.

### 2.3 SABERES CURRICULARES

Os saberes curriculares são apropriados ao longo de suas carreiras. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita [...]” (TARDIF, 2007, p. 38). São os objetivos e métodos que os professores devem aprender a aplicar. Esses saberes relacionam-se também ao planejamento da Proposta Político Pedagógica da escola, do Plano de Curso e do Plano de Aula.

Cabe lembrar que, em relação aos saberes disciplinares e curriculares que os professores possuem e transmitem, não são saberes deles. Os professores não definem e não selecionam os saberes que as escolas e universidades transmitem. Eles são exteriores, são produtos determinados em forma e conteúdo que vêm de uma tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais.

Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidade e escolas normais) (TARDIF, 2007, p. 41).

As produções dos saberes científicos e pedagógicos provêm das universidades e cabe ao professor apropriar-se desses saberes durante a sua formação “como normas elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado” (TARDIF, 2007, p. 41). Na concepção do autor, os saberes, científica e pedagógica precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

Tardif (2007, p. 22-23) observa que existe a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, pois:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Para o autor, todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado, sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longas e complexas se tornam as aprendizagens, as quais, por sua vez, exigem uma formalização e uma sistematização adequadas. São enfoques que buscam resgatar o papel do professor e, ao mesmo tempo, mostrar a importância de estruturar essa formação para que a abordagem vá além da acadêmica, mas envolva também o desenvolvimento pessoal e organizacional do professor. Considerar o professor o foco central de sua formação é um novo paradigma na formação de professores.

Referente a isso, a LDB 9394/96 prevê nos artigos 63 e 67:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II- aperfeiçoamento profissional continuado [...] (BRASIL, 1996).

A formação continuada surge como um caminho para promover o desenvolvimento docente. Essa formação se constitui um espaço de reflexão, troca de experiências, cooperação, integração da teoria e da prática.

Para Nóvoa (1995a), a formação do professor também significa um investimento pessoal, de reflexão crítica sobre as práticas e estar sempre em reconstrução da sua identidade pessoal. Para o autor, as instituições que formam os professores têm um lugar central e desempenham um "papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos". É necessário que a formação cultural disciplinar seja vinculada à formação prática, a fim de que isso seja referência na formação profissional. É importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência, Pois:

A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...] O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995a, p. 26).

Na formação contínua, os professores têm de ser protagonistas e ativos no processo desde a concepção, acompanhamento, regulação e na avaliação. A formação dos professores é um território onde existem “actores individuais e coletivos”, constituindo uma construção humana e social. Para o autor essas atitudes são objetivos a serem alcançados pelos programas de formação, por meio de estratégias e atividades que levem à aquisição do pensamento e às práticas reflexivas.

A formação deve reunir experiências inovadoras e implica a mudança dos professores e das escolas. Faz-se necessário somar a “lógica de procura” que é definida pelos professores e escolas com a “lógica de oferta” que as instituições de formadores definem. Não podemos esquecer que a formação é um projeto de ação, de transformação e não existe um projeto sem opções.

Para Pimenta (2008), as novas investigações sobre a formação do professor, valorizam o professor reflexivo, pois entende que o professor é um intelectual em processo contínuo de formação. E, ao pensar em formação, devemos pensá-la como continuidade da formação inicial e contínua. Para a autora, formação é autoformação, porque os professores reelaboram os saberes iniciais ao confrontá-los no cotidiano da escola. Nesse confronto e no processo coletivo de experiências e práticas, o professor constitui seus saberes, que refletem *na* e *sobre* a prática.

Essa tendência reflexiva na formação dos professores valoriza o desenvolvimento pessoal-profissional do professor e da escola, uma vez que “supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parcerias com outras instituições de formação” (PIMENTA, 2008, p.31).

A esse respeito, Garcia (1995, p. 62) acrescenta que a origem da perspectiva reflexiva na formação dos professores remontam a Dewey que, em 1933, já defendia o ensino reflexivo, em que a primeira atitude necessária para que ele aconteça é a mentalidade aberta, uma atitude que

obriga a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que existe, etc.

A segunda atitude é a responsabilidade, responsabilidade intelectual, procurar os propósitos educativos e éticos e não somente propósitos utilitários. A última atitude é o entusiasmo, a predisposição de exercer a atividade com “curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”.

Na concepção de Tardif (2007), é importante que os programas de formação dos professores tenham um novo centro de gravidade, no qual a formação cultural — geral — e a formação científica — disciplinar — devem estar vinculadas com a formação prática. A formação geral deve ser adquirida antes da formação inicial.

A formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão. Os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores. Isso significa, em seguida, no seccionamento temporal dos programas, conceder um espaço substancial à formação prática no meio escolar: estágios de longa duração, contatos repetidos e frequentes com os ambientes da prática, cursos dedicados á análise das práticas, análise dos casos, etc. (TARDIF, 2007, p. 289).

Para o autor, essa formação dos professores seria integrada no próprio currículo da formação inicial e se tornariam os atores da formação dos futuros docentes. É dar ao professor um espaço importante; juntamente com os professores, os acadêmicos são formadores e integrados na formação dos futuros professores. Mas, não significa que a formação passa a ser reprodução das práticas já existentes e que não contenha teoria. Seria antes de tudo, um novo olhar, vinculado à teoria que daria condições ao trabalho profissional, contribuindo para sua evolução e transformação. A inovação na formação juntamente com o olhar crítico e a “teoria” são ingredientes para a formação, segundo Tardif (2007, p. 289, 290) de “um prático ‘reflexivo’ capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados”.

A prática reflexiva auxilia na formação inicial dos professores porque ocorre da análise do trabalho dos professores em sala de aula e na escola. E a formação contínua tem

seu foco nas necessidades e situações vividas pelos professores, por meio dos pares, do ambiente de trabalho. Ela é contínua e não se limita aos conteúdos e modalidade da formação inicial, pois os professores não são mais alunos, mas, sim, parceiros e atores da sua formação e os formadores passam a ser quem apoia, acompanha e ajuda nos processos de formação.

Nesse sentido, Nóvoa (2004b, p. 16) afirma que,

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais [...] o formador forma-se com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz o apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções [...] o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica.

## 2.4 SABERES EXPERIENCIAIS

Segundo Tardif (2007), os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos professores durante a prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e na experiência são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de “*habitus*” e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

A origem dos saberes experienciais dos professores é na prática diária. No relacionamento com os pares, no confronto dos saberes produzidos pelas experiências coletivas dos professores. Eles são partilhados por intermédio de materiais didáticos, modos de fazer, organização da sala de aula, por meio de informações dos alunos e elaboração de provas conjuntas e outros. Os saberes experienciais se formam dos demais, ou seja, formam-se do conjunto de saberes curriculares, disciplinares e profissionais.

Quando falamos em saberes experienciais, não podemos deixar de lembrar as experiências formadoras que os sujeitos vivem na família e escola. São vestígios da socialização primária e são marcadas pela ordem temporal. A família tem uma influência sobre o sujeito que reflete na postura da pessoa em relação ao ensino. A vida escolar com suas experiências e relações com os professores, também é marcada por intermédio de qualidades que deseja ou que evita como profissional: injustiças vividas na escola, tudo contribui para “modelar” como sugere Tardif (2007, p. 73) “a identidade pessoal dos professores e o seu conhecimento prático”.

Em virtude de suas pesquisas, o autor lembra que os saberes profissionais são plurais e originam-se de várias fontes sociais — família-escola-universidade — e dessa maneira adequada a tempos sociais diferentes: infância, escola, formação, professores, ingresso na carreira profissional. Em suma, o saber experiencial tem as seguintes características: a) é um saber ligado às funções que o professor mobiliza no decorrer do seu trabalho, às rotinas diárias que envolvem sua função dentro da escola; b) prático, e precisa se adequar a problemas, funções e situações próprias da sala de aula; c) interativo, pois se modela nas interações entre o professor e os outros sujeitos educativos que fazem parte do ambiente escolar; d) plural, por que possui vários conhecimentos e um saber-fazer de acordo com o contexto da prática profissional; e) heterogêneo, porque mobiliza vários conhecimentos e formas de saber-fazer que são adquiridas de fontes diversas, lugares diferentes e momentos diferentes de sua vida; f) aberto e permeável, pois une experiências novas aos conhecimentos que já adquiriu na sua caminhada; g) personalizado, pois traz a marca do trabalho profissional; h) existencial, pois está ligado à experiência de trabalho e também à história de vida do professor; i) temporal, evolutivo e dinâmico, pois se constrói na interação de várias fontes sociais de conhecimento, da organização escolar, dos outros professores; j) social, porque é construído na interação do sujeito com vários conhecimentos que surgem de várias fontes, do saber ensinar, da escola, dos colegas.

Para Tardif (2007), a profissionalização do corpo docente precisa ter a parceria entre professores, universidades, formadores e os responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais só serão reconhecidos quando os professores puderem manifestar suas próprias ideias acerca dos saberes curriculares e disciplinares e sobre a sua própria formação profissional.

Borges (2004) ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, os editais da Secretaria do Ensino Superior ou as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, em suas propostas, deixam transparecer por meio das exigências de saberes e competências que os conhecimentos dos docentes têm um lugar central nos “novos encaminhamentos”.

Seus saberes ultrapassam as fronteiras de um modelo de formação disciplinar e de pesquisa educacional, dissociados da prática. A prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências. Além disso, os próprios docentes são conclamados a assumir, através da formação contínua, a constante atualização dos seus saberes, respondendo a níveis de competência cada vez mais elevados, dentro de um sistema de constantes avaliações [...] O professor passa, então a ser o alvo central das mudanças, na medida em que não é só o domínio de competências que qualifiquem o seu agir profissional, junto a uma clientela cada vez mais heterogênea e em relação à qual ele deve saber dirigir-se, tanto no individual como no coletivo (BORGES, 2004, p. 35-36).

A autora, em seus estudos, identificou diferentes tipos de abordagens teóricas em relação aos saberes docente. Sendo elas: abordagem comportamentalista, abordagem compreensiva, abordagem cognitivista e abordagem sociológica. A abordagem comportamentalista busca modelos para a ação docente, para identificar os comportamentos do professor, reduzindo-o a transmissor ou aplicador de matérias, conteúdos. Na abordagem compreensiva, o pesquisador se interessa em buscar o sentido e significado que o professor atribui à ação, ao contexto, à interação e à interpretação dos eventos e a ele próprio. A abordagem cognitivista, o pesquisador “procura apreender os processos cognitivos e pensamento do professor” BORGES (2004, p. 63); nesse tipo de abordagem, o interesse é de que maneira o professor formula conceitos, como verbaliza e suas reflexões sobre suas ações, sua mudança de comportamento e dos seus processos mentais. Na abordagem sociológica o interesse do pesquisador é pela dimensão social dos saberes, pela produção, apropriação e distribuição dos saberes, pelos aspectos ideológicos e conflitos que vêm das relações sociais.

Em seus estudos, a autora se interessa pelos saberes docentes, pela forma como os professores concebem os seus próprios saberes em relação ao lugar e significado dos componentes disciplinares na sua prática e na sua formação.

### 3 AS TRAMAS DA ALFABETIZAÇÃO

"Por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma dádiva ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto e apenas com a colaboração do educador" (Paulo Freire).

O termo alfabetização começou a ser utilizado no final de 1910, para se referir ao ensino inicial da leitura e escrita. Passou a existir uma preocupação com a maneira de ensinar a leitura, pois, a escrita era entendida como uma questão de caligrafia, tipos de letras, e ocorria por meio do treino, da cópia, do ditado. Surge a questão didática de como ensinar e a quem ensinar, juntamente com os estudos da psicologia. A história da alfabetização demonstra que a preocupação se resumia na busca de método de ensino infalível, uma fórmula mágica, uma técnica, que seguia uma receita rígida pela qual o professor alfabetizava seus alunos.

A alfabetização se constitui com base nos saberes curriculares, disciplinares e experienciais do professor. Inicialmente, neste capítulo, abordaremos de forma sucinta sobre o significado da alfabetização na concepção de Soares (2005), Freire (1983), Lemle (2004), Mortatti (2000), Cagliari (1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005). Em seguida, apresentaremos alguns métodos utilizados na alfabetização. Também discutiremos os fios condutores que envolvem o processo do ensino e da aprendizagem na concepção de Vigotsky (1987), Ausubel (1980), Wallon (1975), Maturana (1998) e o papel do professor alfabetizador no processo de alfabetização.

#### 3.1 A ALFABETIZAÇÃO E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização não pode ser entendida como a transcrição da fala, a oralidade e a escrita caminham juntas. Durante a alfabetização, é preciso haver interação entre oralidade e escrita, juntamente com atividades reais e significativas. Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 5), a alfabetização é:

Uma atividade interdiscursiva e de interação, implica refletir como o fazer pedagógico possibilita às crianças o dizer e o escrever sobre o que pensam, o que desejam, o que sonham, o que falam e como falam. Pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, priorizando a mediação com o outro pela palavra. É o domínio dessas capacidades e seu uso em práticas sociais que caracterizam a alfabetização como prática que conduz ao letramento.

O conceito de alfabetização nos dias atuais recebe uma nova dimensão, não é somente saber codificar e decodificar, é ir além dessa apropriação, é necessário exercer as práticas sociais de leitura e escrita nos diversos textos, nos diversos contextos, é o uso que se faz da leitura e escrita, é a prática social, isso se chama letramento. Para Soares (2004), é necessário conciliar e integrar a alfabetização e o letramento, sem perder a especificidade de cada processo, que cada um possui, pois, ao letrar, a criança é imersa na cultura escrita, na qual vivencia muitas experiências com a leitura e escrita, com vários gêneros de material escrito. A alfabetização também possui várias facetas, sendo elas:

[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita [...] conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15-16, grifo do autor).

Tais facetas exigem uma preparação do professor, para compreendê-las, articulá-las aos métodos e procedimentos do seu trabalho docente. A autora especifica que as facetas da alfabetização não são somente da linguística, mas também sociolinguística e psicolinguística, e possuem os condicionantes, sociais, culturais e políticos do processo.

Segundo Freire (1983) a alfabetização não se resume ao ato de ler e escrever mecanicamente uma palavra, não é somente uma habilidade técnica, é ação-reflexão-ação do sujeito com o mundo e sobre o mundo. A alfabetização não é memorização, repetição e reprodução de um saber. Para o autor, a alfabetização é uma oportunidade de reflexão sobre o mundo e o lugar que o homem ocupa nele, o homem sendo sujeito ativo de suas aprendizagens. O autor valoriza a importância do contexto social, para haver uma unidade entre aprender e ensinar. Sua proposta vai de encontro a alfabetização tradicional, que

utilizava a repetição e ocorria por intermédio das cartilhas, em que as palavras apresentadas aos alunos eram soltas, e muitas vezes, fora do contexto do aluno.

Lemle (2004, p. 5) ressalta que “o momento crucial de toda a seqüência da vida escolar é o momento da alfabetização”. A autora cita cinco capacidades para alfabetização: a) a capacidade de compreender a ligação simbólica entre os sons da fala e as letras; b) capacidade de enxergar as distinções entre as letras; c) capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala; d) consciência do conceito de palavra; e) organização da página escrita. São conhecimentos básicos para a leitura e escrita e podem ser atingidos pelas crianças por intermédio de uma preparação que se inicia na pré-escola e dependem da criatividade do professor.

Existem alguns métodos de alfabetização: o alfabético, o fônico, e o global. O que surge são variações desses métodos. O mais antigo é o método alfabético, inventado pelos gregos, em que o ponto de partida é a letra, consiste em aprender as letras e juntá-las para formar as palavras. O segundo é o método fônico, seu início data do século XVI, o qual parte do som das letras, pois a unidade básica são os fonemas, os sons que são representados pelas letras. E o terceiro é o método global, com início por volta do século XVII, que inicia pelas palavras, pois ela é a unidade significativa; decorrentes desse método surgem variações que utilizam frases e textos (OLIVEIRA, 2003).

Por volta de 1920, a ênfase das discussões era sobre os métodos. Surge a resistência de alguns professores sobre o método analítico e a busca por novas propostas para ensinar a leitura e escrita (MORTATTI, 2006). A autora enfatiza que, juntamente com o uso das cartilhas<sup>3</sup> tradicionais, surgem os testes ABC, de Lourenço Filho, que tinha por finalidade medir a maturidade necessária para aprender a ler e a escrever, visando à rápida e eficiente alfabetização. A primeira edição dos testes foi de 1933 e última de 1974. A leitura e escrita eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras; começaram a ser produzidos junto com as cartilhas, os manuais, para os professores entenderem como utilizar as cartilhas. Nessa época era enfatizada a necessidade de um período preparatório para os alunos, com atividades que preparavam para a alfabetização.

Segundo a autora (2000), a partir dos anos 30, as cartilhas utilizadas para alfabetizar baseavam-se em métodos mistos (analítico-sintéticos e vice-versa)<sup>4</sup>. As primeiras cartilhas brasileiras baseavam-se nos métodos de marcha sintética (soletração e silabação). Iniciava-se

---

<sup>3</sup> Cartilha- um tipo particular de livro, na qual se encontram o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente ( MORTATTI, 2000).

<sup>4</sup>Método Analítico - o ensino da leitura é iniciado pelo “todo”, ou seja, palavra ou sentença, para depois análise das partes, isto é, as letras. Método Sintético - o ensino da leitura é iniciado da “parte para o todo”, ou seja, da letra para a sílaba. (MORTATTI, 2000).

o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, com uma ordem crescente de dificuldades. Depois de reunir as letras em sílabas e conhecendo as famílias silábicas, ensinava-se a ler as palavras formadas com as sílabas e letras. Por último, ensinavam-se as frases de forma isolada ou agrupada. A escrita era feita por meio da caligrafia, com a cópia e o ditado com ênfase no desenho das letras.

Para Cagliari (1998a), até 1950, as cartilhas davam ênfase na leitura, era importante ensinar o abecedário, a leitura era decifrar e identificar as palavras relacionando letras e sons. Utilizava-se a cópia de texto de escritores famosos. Em seguida, já na década de 50 quando a escola começou a alfabetização das classes populares, em que havia a carência de recursos materiais e culturais e eram empregados dialetos diferentes da fala culta, a ênfase passou a ser dada na escrita do aluno e não mais na leitura. No lugar do alfabeto, começaram a aparecer as palavras-chave, sílabas geradoras e textos elaborados com as palavras estudadas. Depois, as famílias silábicas eram estudadas em uma ordem crescente de dificuldades. Assim, caracterizava a alfabetização pelo estudo da escrita, do siga o modelo; marca o início do ba, bé, bi, bo, bu, usando como técnica o montar e desmontar sílabas. De acordo com o autor (1998<sup>a</sup>, p. 66-67, grifo do autor):

as cartilhas dirigem demais a vida do aluno na escola, ele tem que seguir apenas um caminho, por onde passam todos; só pode pensar conforme o método manda e fazer apenas o que está previsto no programa. Para alguns alunos, esse “caminho” até é “suave” no começo, mas depois, quando acaba a cartilha e se vêem na situação de terem de lidar não apenas com elementos já dominados, como na cartilha, mas com o novo e o desconhecido, então, não sabem mais progredir, aprender [...]

Ao seguir o método da cartilha, o processo fica somente no ensino mecânico, direciona o aluno a um fim específico, gerando dificuldades na aprendizagem. Como as reprovações somavam grandes índices, iniciaram com maior ênfase os estudos da psicologia, em que segundo os psicólogos, as carências dos alunos (carências alimentares, afetivas, de estímulos) impediam a aprendizagem deles. Destaca-se nessa fase a necessidade de um período preparatório e os exercícios de prontidão, antecedendo a alfabetização. Nesse momento, foi dado ênfase ao período preparatório, mas, por ausência de estudos de metodologia que se voltassem aos aspectos sociais, culturais e psicomotores, ocorreu má compreensão e falta de perspectiva quanto à sua aplicação.

Segundo Cagliari (1989, p. 23), “os métodos fascinam as pessoas como varas de condão [...] valem para quem é capaz de se beneficiar deles [...] do contrário se tornam fins em si mesmos, ou máquinas que produzem robôs e não seres dotados de capacidade e reflexão intelectual”. Na concepção do autor, a essência não é a questão metodológica, esta é apenas uma ferramenta, é preciso saber tirar as vantagens dos métodos e saber as limitações de cada um. O melhor método é aquele que vem da experiência do professor, baseado em conhecimentos da matéria que ensina. Não ter um método preestabelecido, não significa que o ensino está sem rumo, o professor tem as rédeas na mão, ao conhecer a sua matéria e saber o que é importante ensinar, o professor tem uma maneira particular de ensinar.

O que não pode ser esquecido é o ensino e a aprendizagem, pois a maioria dos professores só leva em consideração o ensino supondo que a aprendizagem ocorre automaticamente. Ensinar é um ato coletivo, aprender é um ato individual, pois “cada um aprende segundo seu metabolismo intelectual [...] a ordem da aprendizagem é criada pelo indivíduo, de acordo com sua história de vida e, raramente acompanha passo a passo a ordem do ensino [...] aprender não é repetir, é criar algo semelhante” (CAGLIARI, 1998b, p. 37). Conforme o autor, o professor precisa perceber seus alunos, conhecê-los, para organizar o que precisa ensinar. No ensino, é importante o que se diz e, na aprendizagem, o que se faz. De acordo com Cagliari (1998b, p. 37):

[...] a aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo. O ensino não constrói nada: nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si, seguindo seu próprio caminho e chegando onde sua individualidade o levar. Por isso, a aprendizagem será sempre um processo heterogêneo, ao contrário do ensino, que costuma ser tipicamente muito homogêneo.

O significado da escola é a aprendizagem do aluno, por isso é preciso perceber as diferenças de cada um. Organizar o ensino de forma que a individualidade cultural seja observada e valorizada.

Para Barbosa (1991), a cartilha era um livro didático destinado à alfabetização. É transitório, porque o seu uso limita-se a uma etapa. Na cartilha, o universo da leitura é restrito, pois é considerado um pré-livro destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se

[...] ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. É a iniciação da criança ao mundo da escrita, e nesta iniciação, ela deve aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. A cartilha, coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença de que, ensinando a decodificar e codificar, a criança aprende a ler e escreve (BARBOSA, 1991, p.54).

A cartilha se torna para o professor uma orientação metodológica, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. Existem três tipos de cartilhas: as sintéticas, as analíticas e as mistas ou analítico-sintéticas. As cartilhas sintéticas — de soletração ou silabação — parte das vogais e depois se combinam as vogais com consoantes para formar as famílias silábicas. As palavras surgem da combinação das famílias silábicas conhecidas, são fixadas com exercícios de repetição. As cartilhas analíticas — palavração e sentencição — partem de palavras ou frases, ou do todo para as partes. Depois, ao decompô-las, chega-se aos elementos menores, as sílabas, que são fixados com exercícios. As cartilhas mistas ou analítico-sintéticas combinam as duas anteriores. É o método eclético, parte de palavras-chave que são destacadas de uma frase e decompostas em sílabas e compõem-se com essas sílabas novas palavras.

Para Saviani (2007), na pedagogia tradicional, a iniciativa era a do professor, ou seja, o professor era o centro do processo. Na pedagogia nova, o centro do processo educativo era o aluno, ele era o centro da relação professor-aluno, o professor levava em conta primeiro o interesse do aluno. Nos anos 70, surge a burocratização da escola, com a pedagogia tecnicista. Nesse contexto, cabia a educação treinar para muitas tarefas que responderiam às necessidades do sistema social. Segundo o autor,

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados (SAVIANI, 2007, p. 380).

Nessa época, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.<sup>5</sup>

Ferreiro foi aluna e colaboradora de Piaget, a qual teve também a colaboração de Ana Teberosky. Ferreiro e Teberoski desenvolveram teorias fundamentadas em dois marcos conceituais: a teoria da inteligência de Piaget e teoria da linguagem de Chomsky. As concepções mecanicistas deixam de existir, dando espaço para o processo de construção de conhecimento. Tal construção é realizada pelo aluno, que começa a ser visto como o um agente do processo de aprendizagem e não mais como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado. O trabalho de Ferreiro não dá receitas prontas ao professor, os resultados de suas pesquisas mostram ao professor como compreender o processo da aquisição da língua escrita na criança (MORTATTI, 2000).

Os estudos, as pesquisas e a literatura de Ferreiro mostram como a criança se apropria da linguagem escrita. Nessa concepção, são quatro fases que a criança passa até a alfabetização. São elas: a) o nível pré-silábico — não há correspondência de letras com o som da fala; b) o nível silábico — a criança constrói uma hipótese para a escrita, para cada sílaba uma letra, mesmo que não tenha valor sonoro; c) o nível silábico alfabético — a criança utiliza a hipótese anterior e identifica algumas sílabas; d) nível alfabético — conhece o valor sonoro das letras e sabe juntar para formar as sílabas e palavras. Ela ouve a pronúncia das sílabas e procura fazer a correspondência com as letras.

Mortatti (2006)<sup>6</sup> ressalta que com a metodologia de Ferreiro corre a capacitação dos professores por meio de cursos, vídeos, palestras, artigos, relatos de experiências. Esta metodologia não deu certo porque faltou na implantação como método de alfabetização o conhecimento dos professores, ou seja, os saberes curriculares e disciplinares do professor.

Na concepção de Mortatti (2006), o construtivismo não tem uma didática de trabalho, assim, abre espaços para novas propostas de alfabetização e muitas delas baseadas em antigos métodos, tais como soletração e silabação.

Para Cagliari (1998b) alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, mas o segredo da alfabetização é a leitura, porque escrever é uma decorrência do conhecimento que se possui para ler. O ponto principal é ensinar a decifrar a escrita e, após, aplicar esses conhecimentos para produzir a própria escrita. Conforme o autor (1998b, p. 104), “aprende-se a ler e

---

<sup>5</sup> Mortati, M. Palestra proferida no Seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”, promovido pelo Departamento Político de Ed. Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília em 27 de abril de 2006.

<sup>6</sup> Ibid.

escrever, lendo e escrevendo”. É necessário que digamos ao aluno o que significa aprender a ler e a escrever, para que utilizamos esses conhecimentos na vida, que sentidos eles têm e o que muda na vida das pessoas depois que aprendem a ler e a escrever, mostrar seus usos fora da escola.

Com os resultados de algumas pesquisas no século 21 sobre a alfabetização, surge o método metafônico, termo associado ao *Programa Alfa E Beto de alfabetização*, o qual consiste em controlar o próprio processo do conhecimento, de aprendizagem, refere-se ao conjunto de estratégias que são utilizadas para “aprender a aprender”. Segundo Oliveira (2003, p. 40, grifo do autor):

[...] o termo **metafônico** foi utilizado para ressaltar as duas características principais deste método, a saber, a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. Vale dizer, o processo de alfabetização é eminentemente cognitivo, exigindo a todo o momento que o aluno reflita sobre o que está fazendo e o que está aprendendo [...]

De acordo com Capovilla (2004), que tem dedicado seus estudos ao método fônico, ressaltam que a revisão bibliográfica internacional dos últimos 80 anos demonstra a superioridade desse método. Observa também que o método fônico foi recomendado por alguns institutos de renome nos Estados Unidos, Portugal e Chile e é adotado oficialmente por países como Canadá, Itália, Inglaterra, Suécia e outros. Para os autores (2004, p. 88).

[...] a habilidade de discriminar e manipular os segmentos da fala é uma questão fundamental para a aquisição de leitura e escrita [...] seguindo as diretrizes curriculares dos países desenvolvidos, as atividades propostas pelo presente programa de alfabetização destinam-se a promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

Ler e escrever estão relacionados com sentimentos, ampliação do mundo, relacionamentos e interpretação; é entrar em um mundo onde a escrita possui uma finalidade; a comunicação. Ao folhar um livro, quando escuta uma história, uma poesia, a criança está sendo incentivada a ter o hábito da leitura e entende que ler é uma satisfação e não uma obrigação. Nesse contexto, Lemle (2004, p. 64) ressalta que:

[...] é verdade que quanto mais a criança tiver acesso a livros desde bem pequena, ganhando o gosto de ler e adquirindo familiaridade no mundo dos livros, tanto menos importante será a metodologia do ensino das letras, pois a natureza, com a mesma desordem com que faz acontecer a aprendizagem da fala, cuidará sozinha de quase tudo isso.

É importante que a criança vivencie atividades que envolvam livros, revistas, poesias, músicas. Quando reconhece nomes de produtos, placas, embalagens, também está aprendendo a ler, é um mundo de descobertas e desafios. É fundamental que ela possa participar de atividades que desenvolvam brincadeiras, pois brincadeiras e jogos estimulam a percepção sensorial (gustativa, olfativa, visual, tátil e auditiva), o conhecimentos do corpo, equilíbrio, reflexos, ou seja, atividades que irão auxiliar no desenvolvimento das atividades da leitura e escrita.

### 3.2 OS FIOS CONDUTORES ENTRE O PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM E O PROFESSOR ALFABETIZADOR

O início da profissão do professor alfabetizador está vinculado á sua história de vida, ou seja, seu conhecimento, suas relações determinam sua maneira de ensinar no cotidiano escolar. Nesta seção, estudaremos os fios condutores entre o processo do ensino e da aprendizagem na concepção de diferentes autores, destacando, assim, a importância dos saberes docentes do professor alfabetizador.

O sujeito é um ser social, portanto seu conhecimento é um produto da interação social. Para Vigotski (2000), a criança nasce em um meio social que é a família, na qual se estabelecem as primeiras interações, nas trocas é que aprendemos. O autor enfatiza o contexto histórico-cultural, como determinante no desenvolvimento humano. Na concepção histórico-cultural o sujeito é visto como um ser ativo e interativo, em que o conhecimento é elaborado na relação com o outro, ou seja, nas relações interpessoais e com a comunidade, nas relações intrapessoais. Nas relações intrapessoais, está a escola, onde ocorre a intervenção pedagógica que acontece no processo do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, a escola não pode ser vista como um espaço fechado e triste, mas um lugar de aprendizagem, de trocas de

experiências, prazeroso e criativo. Dessa maneira, favorecerá o desenvolvimento psicológico dos alunos por intermédio da humanização pelas interações sociais que lá ocorrem.

O professor é o mediador, ele cria as condições para que os processos cognitivos se desenvolvam no aluno. O processo do ensino e da aprendizagem ocorre, então, pela interação, nas trocas, na socialização. A aprendizagem é um processo de construção de conhecimento que ocorre na interação da criança com o adulto ou com seus pares.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

A aprendizagem ocorre, principalmente, pelas trocas sociais e, nessa interação, um fator significativo é a linguagem. Na concepção do autor, a capacidade de aprendizado é determinada por dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é de desenvolvimento real, é o que a criança consegue realizar (solucionar um problema sem auxílio de outra pessoa). O segundo nível de desenvolvimento define aquelas funções que estão em processo de maturação, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que significa a solução de problemas, pela criança, com a participação de outras crianças ou adultos. A ZDP auxilia para explicar como a criança aprende e como o adulto ou seus pares colaboram na aprendizagem do aluno. A criança está em constante transformação; segundo Vigotski (2001, p. 113) “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio de adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”. O professor precisa mediar a participação de todos os alunos, por meio da linguagem, da valorização dos sujeitos e da confiança, respeitando o ritmo e os conhecimentos prévios de cada um, sem esquecer a afetividade.

Para Vigotski (2003, p. 75) “o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento”. Também enfatiza, também, que a educação deve acontecer de tal maneira que não se eduque o aluno, mas que este eduque a si mesmo. É um processo coletivo entre alunos e professores. Para o professor, cabe o desafio de mediar, orientar os alunos para que estes se apropriem dos conteúdos. O professor é o organizador, ele controla e regula as interações com os alunos e com o meio social.

Vigotski (2003) destaca que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados. Isso ocorre desde o nascimento das crianças. Ao ocorrerem as interações com o meio físico e social, elas já estão realizando aprendizagens. No dia-a-dia da criança, ao observar, experimentar, imitar, perguntar e obtendo as respostas das pessoas, ela já está aprendendo, ou seja, antes de entrar na escola, já possui conhecimentos do mundo em que vive. Na atividade de brincar, o ato de brincar ou a brincadeira de faz de conta é um momento em que as crianças representam simbolicamente uma atividade, ou seja, uma situação imaginária. Isso desenvolve a criatividade, a socialização da criança, porque na brincadeira há regras, e ela buscará desempenhar o papel próximo daquele que observou no contexto real. Ao brincar de boneca, faz o papel de mãe, fala e age tal como a mãe faz. Desempenha com fidelidade o que observa, e essa atuação é em um nível bastante superior ao que ela se encontra. De acordo com Vigotski (2000, p. 117), “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Ao brincar, no mundo imaginário, criando as regras a serem seguidas, as crianças criam uma ZDP à medida que internalizam as regras de conduta, valores, modos de agir e pensar de seu grupo social, que irão orientar o seu próprio comportamento e desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, a aprendizagem é mediada pela brincadeira. Para tanto, destacamos que as brincadeiras precisam ter um lugar garantido nas escolas, e o professor pode auxiliar na escolha dos objetos, materiais, oferecer além dos brinquedos e materiais, as sucatas para montar e desmontar, para a criança construir com esses materiais. O professor, assim, é o mediador dos alunos com os objetos de conhecimento, promove situações que incentivam a curiosidade, a troca de informações entre os alunos para que aconteçam as aprendizagens e o acesso ao conhecimento, pois o professor não pode ser somente o transmissor de conhecimentos, ele precisa participar, mediar o processo do ensino e da aprendizagem.

Outro ponto fundamental para o professor alfabetizador é a questão da aprendizagem significativa. Para que uma aprendizagem ocorra, ela precisa ser significativa para o aluno. É necessário que ela se relacione às experiências anteriores e às vivências pessoais dos alunos. Ao estabelecer diferentes relações entre os fatos, acontecimentos, conceitos, ao permitir a formulação de problemas desafiadores, desencadeando diferentes comportamentos, o professor está contribuindo para a utilização do que é aprendido em várias situações. A aprendizagem significativa não é conhecimento linear, seriado, encadeado e não está ligada somente a aspectos cognitivos, mas está relacionada às referências pessoais, sociais e afetivas.

Nesse sentido, a aprendizagem não acontece de uma mesma forma e no mesmo momento para todos, interferem as diferenças individuais, o perfil de cada um, como cada um aprende.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980) assinala que a aprendizagem é o processo de armazenamento de uma informação que é incorporada no cérebro do indivíduo, para ser utilizada futuramente. É necessário no processo de ensino que a aprendizagem seja significativa, que o material a ser aprendido faça sentido para o aluno, porque assim a informação nova se junta aos conceitos já existentes, que possibilitam a interação. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçor relevantes preexistentes. Conforme Moreira e Massini (2006, p. 17, grifos do autor):

Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor* ou simplesmente *subsunçor* (*subsumer*), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

O armazenamento de informações na mente é organizado de forma hierárquica, conceitual e armazena os conhecimentos que o sujeito já experienciou. O subsunçor é uma estrutura específica que faz o papel de âncora onde se integram às informações no cérebro humano. Assim, quando ocorre uma aprendizagem de novas informações sem nenhuma interação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva, acontece uma aprendizagem mecânica. Essa aprendizagem não se relaciona com os outros conceitos subsunçores específicos. A aprendizagem mecânica é necessária quando o sujeito entra em contato com uma área de conhecimento nova, ela “ocorre até que alguns dos elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados” (MOREIRA; MASSINI, 2006, p. 19). Quando a aprendizagem vai se tornando significativa, os subsunçores ficam mais elaborados e capazes de ancorar novas informações. Os autores observam que a aprendizagem significativa e a mecânica acontecem como um *continuum* e não como uma dicotomia.

Ausubel (1980) também observa a aprendizagem por recepção e que ela ocorre quando o que deve ser aprendido é apresentado na sua forma final. O aluno não faz uma descoberta, porém precisa trabalhar sobre o material para relacioná-lo. O autor cita como exemplo slides e filmes. A aprendizagem por descoberta acontece quando o material principal

deve ser descoberto pelo aluno, ele deve integrá-lo à estrutura cognitiva, todavia as aprendizagens por recepção ou descobertas serão significativas somente se a nova informação se incorporar à estrutura cognitiva.

Nas crianças pequenas, os conceitos são adquiridos pelo processo de formação de conceitos, é a aquisição espontânea de ideias, é a aprendizagem pela descoberta. Na idade escolar as crianças já possuem conjunto de conceitos que permitem que aconteça a aprendizagem significativa por recepção.

Ausubel (1980) recomenda o uso de organizadores prévios que seriam âncoras para as novas aprendizagens, é uma estratégia para manipular a estrutura cognitiva e facilitar a aprendizagem significativa. Os organizadores prévios são materiais apresentados antes do material a ser aprendido. Eles servem de ponte, para superar o limite entre o que o aluno sabe e o que deve saber, para que o material seja aprendido de forma significativa. Segundo o autor, para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que:

a) o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literária (substantiva); b) o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária a sua estrutura cognitiva (MOREIRA; MASSINI, 2006, p. 23).

No processo de aprendizagem, para Ausubel (1980), considerar-se o mundo onde o aluno vive, esse seria o ponto de partida para a aprendizagem significativa. É importante que ele participe ativamente no processo de aprendizagem. Em sala de aula, é necessário que se utilizem recursos para facilitar a aprendizagem significativa. É importante selecionar ideias básicas, assim, o aluno não ficará sobrecarregado com algo desnecessário e não ocorre prejuízo na aquisição de uma estrutura cognitiva adequada. A identificação de conceitos e a relação entre eles seria o início, para posteriormente relacionar os conceitos vistos e aprendidos, do específico para os gerais. Ausubel (1980) cita três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva ocorre quando as informações são organizadas na mente do aluno, essa organização é a estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva é o resultado dos sinais internos do aluno, são experiências como prazer, dor, alegria, e ela ocorre junto com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora engloba as respostas musculares, que acontece com treino, prática, mas, na aquisição de habilidades psicomotora, é importante também a aprendizagem cognitiva.

O autor (1980) observa também que é preciso saber valorizar o aluno em sua experiência, seus conhecimentos e na sua trajetória. O aluno tem de saber do processo em que está inserido e se sentir atuante na sua aprendizagem. Na alfabetização, por exemplo, quando o professor trabalha com o alfabeto exposto em sala e o aluno com o alfabeto móvel em sua mesa, o professor solicita ao aluno para que ele procure em revistas e jornais e recorte palavras que comecem com alguma letra do alfabeto, ou mesmo as letras que formam o seu nome. Dessa maneira, o professor está propondo a identificação das letras, e o aluno, ao procurar e identificá-las, está vivenciando, está atuando no seu aprendizado, e o professor, ao acompanhar, percebe o que o aluno já consegue fazer, como também as dificuldades que encontra ao realizar a atividade, pois, “o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Determine isso e ensine-o de acordo” (MOREIRA; MASSINI, 2006, p. 94). Para ser um bom profissional da educação, segundo o autor, é preciso ver o aluno individualmente e ao mesmo tempo inserido na sociedade.

No processo do ensino e da aprendizagem, é importante, também, enfatizar as relações interpessoais e a afetividade. Para Wallon (1975), a afetividade ocupa um lugar central na vida e no desenvolvimento das pessoas. O autor considera as emoções da criança como a primeira ferramenta de interação com o meio. É a emoção o elemento mediador entre a criança e o ambiente.

Durante o desenvolvimento infantil, ocorrem as interações com o objetivo da satisfação das necessidades básicas e também com a constituição de novas relações sociais, em que predomina a emoção sobre a atividade. Essas interações emocionais devem ter qualidade para que a criança saia de sua subjetividade e se insira no social. Por meio das emoções é que a criança realiza seus desejos e vontades. Nas emoções, o orgânico se manifesta por intermédio da respiração, batimentos cardíacos, tônus muscular, e os sentimentos como a raiva, alegria, medo, tristeza evidenciam a relação da criança com o meio.

Em sua teoria psicogenética, Wallon (1975, p. 164) enfatiza que para acontecerem as questões referentes ao ensino e a aprendizagem, o principal eixo é a integração com o meio. Sendo assim:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder as suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras [...] Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que a molda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente.

A escola é um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno. Fornece elementos para a reflexão de como o ensino pode criar condições para que ocorra a aprendizagem, por isso nas atividades pedagógicas é preciso ocorrer a integração organismo-meio e a integração cognitiva-afetiva-motora. Elementos como a afetividade, emoção e movimentos se encontram em um mesmo patamar, sendo assim, as atividades pedagógicas precisam levar em conta o contexto e ocorrerem de modo que sejam oficinas de convivência.

A afetividade no processo do ensino e da aprendizagem se revela quando o professor oferece diferentes situações e locais para que todos participem. É necessário oferecer atividades diferentes e a possibilidade de a criança escolher as atividades que a atraia, chamar o aluno pelo nome, mostrar que ela é percebida pelo grupo. Oportunizar que a criança participe no decorrer das atividades por meio da sua contribuição e de seus questionamentos. O professor precisa demonstrar disposição ao responder aos questionamentos da criança que busca conhecer o mundo.

Torna-se fundamental no tocante à afetividade que se reconheça e respeite as diferenças entre os alunos, sempre respeitando os limites para que ocorra uma relação solidária. No processo do ensino e da aprendizagem, o limite precisa ser colocado, precisa existir para que assim seja garantido o bem-estar de todos os envolvidos, uma vez que limite também é afetividade.

Para Maturana (1998b, p. 23), o conhecimento é uma construção da linguagem. A linguagem é construída nas relações que são emocionais. A emoção é um grande referencial do agir humano. Sendo assim, o autor enfatiza que: “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”. As emoções são centrais na evolução dos seres vivos. As nossas ações ocorrem a partir do entrelaçamento do racional e do emocional. As ações estão fundadas no emocionar. Para o autor o gesto, o movimento, o discurso vão ter um ou outro caráter segundo a emoção que os origina, conforme a emoção na qual ele foi gerado. As nossas posturas não podem ser somente racionais, mas, sim carregadas de emoção. Tudo o que é humano se constitui pela conversa, pelo linguajar e pelo emocionar. É o emocionar que se conserva de uma geração a outra na aprendizagem das crianças. Dessa forma,

o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (MATURANA, 1998b, p. 23).

Maturana (1986) acredita na perspectiva do humano integrado com seus pares. Na sua concepção educacional, o autor resgata a vida como centro do processo sistêmico. Em que o ser humano viva com amorosidade, nos relacionamentos, na convivência, ou seja, uma melhor qualidade no conviver humano, em que o trabalho é decorrência e não um fim.

Na ação educativa, conforme o autor (1998a) a conversa é o elemento central para a produção do conhecimento. Para o Maturana (1998b, p. 80): “A palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, ‘cum’, que significa ‘com’, e ‘versare’, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com outro’”. Na prática educativa devemos buscar pela melhor qualidade de conviver humano. As ações são construídas nas relações autônomas e partilhadas, por isso a importância do relacionar-se. Dessa maneira,

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998b, p. 29).

De acordo com o autor (1998b), jogo é importante no desenvolvimento humano porque é uma atividade que se realiza pelo prazer de ser realizado e não pela consequência. O impacto no jogo é que permite a colaboração. A criança, ao jogar, aprende uma maneira de viver, na qual o centro não são as consequências, mas a responsabilidade do que faz. Aprendendo isso, pode colaborar, estudar, pode fazer qualquer coisa por satisfação e prazer.

Na perspectiva de Maturana (1998b), o ato pedagógico é entendido como toda a ação que alguém realiza no conviver. Não há intervalo no ato de educar, no ato de conviver. Assim, a educação não seria uma sequência de atos estanques, que não possuem significados, mas uma ação contínua, por toda a vida. Para o autor, uma educação amorosa vê a criança, escuta e a acolhe com respeito, ela tem confiança e respeito por si mesma, assim acontece uma educação com colaboração, com os outros, porque o central não está no resultado, na nota, no prêmio, mas no processo de fazer, na liberdade da ação, de respeitar o processo.

O professor alfabetizador é o protagonista da aprendizagem de seus alunos. Ele precisa dominar alguns conhecimentos, habilidades e estratégias de ensinar. É necessário o conhecimento de teorias, saber o que as crianças precisam aprender, oferecer ajuda, compreender o pensamento da criança, estimular, apoiar, avaliar, fazer com que ela tenha

confiança em si mesma. É importante saber escutar seus alunos, desenvolver a autonomia, trabalhar coletivamente com sua classe e com seus pares. Isso são ingredientes que cada professor precisa possuir em diferentes maneiras. Se algum ingrediente está pouco, ou mínimo, o resultado perde o sabor (OLIVEIRA, 2003).

A alfabetização requer algumas atitudes e conhecimentos, ela é complexa, o professor alfabetizador tem que estar comprometido com os seus alunos e com a aprendizagem deles. Vai planejar as ações pedagógicas para que o aluno desenvolva as habilidades de ler e escrever. O professor alfabetizador precisa ter sua formação e sua prática voltada também a conhecimentos específicos da alfabetização. Para Soares (2007) a alfabetização tem sido estudada por vários profissionais, alguns privilegiam uma ou outra habilidade, conforme a área de conhecimento. Mas, é preciso ser coerente e articular estudos, pesquisas a respeito das diferentes facetas que envolvem a alfabetização e o professor alfabetizador.

Para a autora (2007) a perspectiva psicológica estuda os processos psicológicos necessários para a alfabetização e os processos psicológicos que o indivíduo utiliza para aprender a ler e a escrever. Os estudos psicolinguísticos voltam-se à análise de problemas como a maturidade linguística da criança, relação entre linguagem e memória, interação visual e não-visual no processo de leitura. A perspectiva sociolinguística é relacionada com o uso social da língua (diferenças dialetais). A perspectiva linguística possibilita a relação entre sons e símbolos gráficos ou fonemas e grafemas. Existem ainda os condicionantes sociais, culturais e políticos que não podem ser desprezados pelo professor, e também a elaboração e uso adequados de materiais didáticos.

Para Oliveira (2003), existem oito competências do professor alfabetizador: a) consciência fonêmica, princípio alfabético e familiaridade com textos impressos; b) o código alfabético; c) fônica e decodificação; d) fluência e vocabulário; e) compreensão de textos; f) expressão escrita; g) caligrafia; h) ortografia e avaliação. Para o professor ensinar consciência fonêmica para seus alunos, ele precisa ter consciência dos sons da fala e como os sons são diferentes das letras; entender a progressão que é falar uma palavra e decompô-la em sílabas e ter clareza de que precisa iniciar por exercícios verbais e auditivos, para mais tarde relacionar fonemas com as letras.

O professor precisa ter conhecimento quanto ao uso de técnicas de análise, síntese, análise estrutural de palavras, formação e separação de palavras. A fluência (ler automaticamente as palavras) depende da capacidade de decodificar, por isso é necessário que o professor organize leituras adequadas ao nível de fluência dos alunos e desenvolva estratégias para aumentar a fluência. O vocabulário é essencial para o aluno compreender o

que lê, portanto é imprescindível que o professor apresente e esclareça o sentido das palavras e sua utilização.

A compreensão de textos depende do vocabulário e o conhecimento de vários assuntos. A leitura precisa acontecer de forma interativa, com perguntas, comentários, discussão e a utilização de vários textos (expositivos, narrativos) para ampliar o vocabulário do aluno. A expressão escrita é importante mesmo quando o aluno está no estágio inicial, assim, o professor pode avaliar o seu progresso e cabe ao professor a importância de elaborar frases, textos para se comunicar e também mostrar os vários gêneros textuais. Conhecer atividades para o ensino da escrita ortográfica é essencial ao professor, como também fazer autocorreção de ditados e textos. É importante que a avaliação abranja todos os aspectos do processo de ler e escrever e que seja feita diariamente de maneira informal, a fim de que contribua no diagnóstico dos alunos.

De acordo com Oliveira (2003), a base da formação de professores alfabetizadores precisa envolver domínios de várias competências: a) língua portuguesa (teoria e prática), fonética e fonologia, morfologia, ortografia, semântica, sintaxe; b) literatura infantil; c) o professor alfabetizador precisa saber elaborar um plano de curso, plano de aula, ter domínio de classe e relacionamento com a família do aluno, usar as avaliações para recuperar o aluno, saber avaliar teorias, métodos, ideologias e conceitos de alfabetização; d) o professor precisa dominar conceitos, instrumentos e técnicas de alfabetização e saber usá-las.

Segundo Lemle (2004), os instrumentos do professor alfabetizador são abstratos e incluem conhecimentos básicos dos sons da fala, letras do alfabeto e língua. O professor precisa respeitar seus alunos, confiar na capacidade que eles possuem, ser criativo, inventivo, ter iniciativa, combatividade e fé na sua capacidade.

Para Cagliari (1998b), é importante que o professor alfabetizador tenha conhecimentos necessários para ensinar os alunos a ler. É necessário que tenha uma formação geral e conhecimentos técnicos sólidos e completos. Para ensinar língua portuguesa, é essencial saber sobre linguagem geral e sobre a língua portuguesa em particular. Para ensinar a ler e escrever, é importante que o professor conheça o funcionamento da escrita, da decifração e como a escrita e a fala se relacionam. É essencial, também, saber avaliar livros didáticos, se são úteis; libertar-se das soluções miraculosas que são apresentadas nos livros e métodos. É importante aprender linguística geral, mecanismos da fala, escrita e leitura e seus usos e refletir sobre suas dificuldades e a dos alunos.

O autor ressalta alguns fatos que servem de guia para que a alfabetização seja eficiente: a) fornecer as explicações básicas para o aluno (alfabeto com ç, acentos e til); b)

explicar o que é uma letra (maiúscula, minúscula); c) explicar como segmentar a fala em palavras; d) explicar como descobrir as regras de decifração (alfabeto exposto na sala, dizer o nome das letras, dizer seu som, escrever palavras que os alunos ditem). O que o professor precisa entender é que o segredo da alfabetização está na aprendizagem da leitura, aprender a ler, a decifrar a escrita (quais sons são associados as quais letras).

A Proposta Curricular de Santa Catarina propõe que o professor alfabetizador, para desenvolver o processo do ensino e da aprendizagem, na perspectiva de alfabetizar letrando, precisa ter um perfil para atuar. Destacamos aqui parte desse perfil:

Comprometer-se no exercício da função de educar e alfabetizar letrando; valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de favorecer e estimular novas descobertas e deduções; respeitar as capacidades e habilidades já desenvolvidas pelos alunos, proporcionando situações de aprendizagem para que ampliem e aprofundem os conhecimentos em estudo; desenvolver uma mentalidade aberta às mudanças, de maneira que consolide uma ação pedagógica adequada e produtiva; conhecer e compreender a complexidade dos conteúdos e procedimentos curriculares da alfabetização, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a efetivar uma adequada elaboração didática desses conhecimentos para a situação escolar; articular diferentes conteúdos, adequando-os às experiências culturais, lingüísticas e às condições de aprendizagem dos alunos [...] (SANTA CATARINA, 2005, p. 9).

A Proposta sugere um material variado como alfabetos em diferentes tipos de letras, cartazes, livros, jogos, etiquetas, rótulos, calendários, jornais, revistas, ou seja, materiais que estimulam o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, não deixando de lado o espaço físico que propicie aos professores sistematizar as atividades de alfabetização. É essencial que esse ambiente seja preparado com a intenção de propiciar a interação dos alunos, a fim de que troquem experiências. O professor não expõe conteúdos, cria condições para que a apropriação do saber aconteça de maneira significativa, transformadora, concreta, em que os alunos elaboram e reelaboram conceitos.

A alfabetização, no decorrer dos anos, passou a ser submetida a um ensino organizado, sistematizado, ou seja, estabeleceram-se métodos, didática, material que cada vez mais foram difundidos e utilizados para esse fim. Observamos que a questão dos métodos é importante, mas não é a única e nem a mais importante. Existem outros aspectos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares, é um processo multifacetado, que envolve professores e alunos no desafio da busca de soluções para o ensino da leitura e escrita.

Sendo assim, a alfabetização, atualmente, recebe nova dimensão, não é codificar e decodificar, é preciso ir além disso. Os alfabetizados necessitam exercer as práticas de leitura e escrita nos diversos textos e contextos, é o uso que ele faz, é a prática social que o aluno vai utilizar.

Para tanto, é essencial que o professor esteja preparado para exercer a sua atividade docente. Além dos aspectos curriculares, existem os sociais, culturais e políticos. O professor é o mediador do aluno e sua aprendizagem. O processo do ensino e da aprendizagem ocorre na troca, na interação e socialização, é um processo de construção. E para que o aluno seja sujeito de sua aprendizagem, o diálogo tem um papel importante. Para que a aprendizagem aconteça, ela precisa ser significativa, fazer sentido para o aluno. Dessa forma o material e as técnicas precisam ter significado; se faz necessário considerar o mundo onde o aluno vive, conhecê-lo, valorizar seus conhecimentos, experiências, enfim, sua trajetória de vida. Não podemos esquecer que, na relação professor-aluno, a afetividade tem um papel central e fundamental, ou seja, a afetividade favorece a interação entre o professor e o aluno.

Nas tramas da alfabetização, estão envolvidos métodos, práticas, conhecimentos, habilidades. A afetividade, a interação e diálogo favorecem o ambiente da aprendizagem. A postura do professor não pode se restringir somente conteúdos e técnicas, é preciso estar fundamentado nas emoções, na convivência, no respeito, no diálogo e na colaboração entre os indivíduos.

#### 4 OS SABERES DOCENTES TECENDO A MALHA DO COTIDIANO ESCOLAR

Antes de iniciar a análise das histórias de vida das entrevistadas, gostaria de relatar sucintamente minha história, a qual deu origem ao desejo de realizar a presente pesquisa. Ao cursar Pedagogia, nunca pensei em trabalhar na alfabetização, mas, por imposição da Orientadora da Prática de Ensino, o estágio do curso foi na primeira série, na qual a maioria dos alunos era repetente. Passado o medo inicial, e com o incentivo da professora titular da turma, o trabalho foi significativo e, no final do estágio, estava realizada.

Mais tarde, já como professora formada, aceitei o desafio de trabalhar em uma escola multisseriada no interior, e meu interesse cresceu. A experiência de ter cinco séries na mesma sala, provocava inquietações e dúvidas. Trabalhar em uma escola onde todas as funções de sala de aula, até a direção da escola, pertenciam a uma única pessoa era algo novo, desconhecido para mim. Estabelecer uma rotina, para conseguir dar conta de ensinar os alunos, manter a escola limpa, fazer a merenda e cuidar dos documentos da secretaria foi um desafio grande. Mais do que isso, não poder trocar experiências, não conversar com ninguém sobre o que ensinar, que atividades desenvolver, sobre os alunos com dificuldades. A solidão foi a pior experiência que vivenciei em toda a minha vida. Com os alunos que já estavam alfabetizados, era muito mais fácil desenvolver as atividades. Bastava explicar e eles faziam “sozinhos”. Com os da primeira série, meu envolvimento era maior, era bem diferente, alunos sem nunca terem frequentado a escola, e outros com repetência de três a quatro anos na primeira série. Muitas vezes, perguntava-me: o que fazer agora? Por onde começar? O que estou fazendo aqui? Onde eu uso tudo aquilo que estudei por quatro anos e meio? Onde uso os mapas de geografia? Rios da nossa região, para que me servem nesse momento? Não aprendi na faculdade que existiam em uma mesma sala, alunos de primeira a quinta série, todos juntos, esperando que a professora ensinasse o conteúdo de cada série. Muitas vezes, pensei em desistir, largar tudo, como a professora anterior fez, pois se afastou por motivo de depressão. Mas, olhava aquelas crianças e pensava: eles não merecem isso, eu tenho que fazer algo por eles, por mim. Eu não sabia por onde começar e pensei: Vou fazer o começo como acho que tem que ser, e lá fui procurar em livros didáticos velhos que a escola tinha sugestões de como trabalhar com cada aluno individualmente. Recortar, pintar letras, escrever o seu nome e o dos colegas, precisava ter ideias, seria esse o caminho? Corria de um lado e de outro para explicar os conteúdos. Certo dia, um aluno da quarta série falou: Porque a professora não

divide o quadro em séries com um traço? Assim passa a aula de cada série e ninguém tem que esperar, todos trabalham. Bela conclusão que eu ainda não tinha observado, precisou um aluno me dizer algo que eu poderia ter aprendido na graduação. Cada um sabia seu espaço. Neste dia aprendi que precisava ouvir mais os alunos, trocar ideias com eles sobre a nossa rotina, nossas atividades, por que não? Eles sabiam o que já tinham aprendido no ano anterior, e assim fui aprendendo... Foi um ano de muitas aprendizagens, para eles e principalmente para mim. Minha alegria foi ver, no decorrer do ano, embora todas as dificuldades, consegui alfabetizar, que era a minha maior preocupação. Ver a felicidade nos olhos dos alunos que descobriam as palavras era um momento festivo tanto para mim quanto para eles, mas o que mais me realizava era a autonomia que eles conquistavam.

Mais tarde, as minhas atividades profissionais foram tomando outros rumos, mais administrativos, envolvendo escolas municipais e particulares, mas a minha atenção sempre se voltava para a alfabetização. Até o momento presente, é uma área que me chama muita atenção. Interagir com as professoras alfabetizadoras representa um mundo de descobertas fascinantes. Observar as crianças desvendando a escrita e a leitura representa um desafio, um desafio que emociona e preocupa. Emociona por saber que muitas outras aprendizagens se desencadearam dali para frente. Preocupa, porque nós professores precisamos estar sempre atentos e preparados para uma mediação que efetive a verdadeira alfabetização, para os alunos se desenvolverem.

Ao exercer a atividade de Coordenação do Ensino Fundamental, pude observar que para muitas alfabetizadoras as angústias eram as mesmas, algumas buscavam auxílio, “respostas” às suas indagações na troca de experiência, nos livros, nos cursos, nos exemplos bem-sucedidos de suas colegas. Muitas vezes, ouvia desabafos das professoras alfabetizadoras, tais como: *é assim, tudo mecânico, memorizado. As crianças escrevem repetindo várias e várias vezes a mesma coisa.* Muitas se questionavam e viam a necessidade de buscar novas alternativas aos problemas existentes na sala de aula. Outras trocavam “receitas” do que dava certo, e também existiam as que acreditavam que os problemas eram os próprios alunos.

Essas conversas das professoras deixavam transparecer que elas viviam experiências semelhantes e/ou diferentes e que cada uma trazia consigo sua história, e essa história fazia a diferença no seu aprendizado, na sua formação e no cotidiano escolar. Procurei, então, por meio desta dar voz às professoras alfabetizadoras porque, ao realizar os relatos escritos, o professor narra sua história de vida e, ao utilizar a história de vida, o sujeito rememora suas vivências, examina a si mesmo.

Para Tardif (2007), ao longo da vida pessoal e escolar, o professor evidencia saberes que vêm da socialização anterior à preparação profissional formal, principalmente as socializações na família e ambiente de vida e também a socialização como aluno. Sendo assim, o autor (2007, p. 73) enfatiza:

Ao longo da história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício [...] os saberes experienciais do professor [...] longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Ao narrarem suas histórias de vida, foi oportunizado aos professores repensarem sua trajetória e evidenciar fatos importantes de suas vidas que ligam as posturas como professores. Ao relembrar sua iniciação escolar, sua formação posterior e sua prática cotidiana, o professor observa que sua trajetória de vida influencia no seu trabalho profissional, nos desafios que encontra no cotidiano escolar. Desse modo, percebe que tudo o que vivenciou faz parte dele e de seu conhecimento e está presente no cotidiano profissional, pois não se separa a pessoa do profissional.

#### 4.1 A TRAJETÓRIA DAS PROFESSORAS: DA ALFABETIZAÇÃO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

Nos relatos sobre o **início da escolarização das entrevistadas**, algumas expressam suas expectativas e outras as frustrações em relação à escola. A professora Diamante contou a alegria por chegar a sua vez de ir à escola, como já acontecera aos seus irmãos: *Nossa! Como eu gostava da escola. Era muito bom estudar lá. Todos os funcionários me paparicavam, porque conheciam minha família há algum tempo.*

Nesse sentido, a professora Quartzosa Rosa relatou: *Vários os professores que marcaram minha vida escolar, mas em especial a professora da alfabetização pelo seu carisma afeto e*

*competência.*

Corroborando com essas afirmações, Arroyo (2007) ressalta que o aprendizado do ser professor vem da infância dos primeiros contatos, das primeiras vivências dos mestres que tivemos. Seriam essas lembranças o primeiro aprendizado como professores. A experiência pela qual todos nós passamos desde a nossa infância, convivendo com vários professores durante os anos como estudantes, contribui para o aprendizado de ser professor. No decorrer de nossa vida, lembramos dos professores significativos pelo afeto, conhecimentos, metodologias utilizadas, valores, competências e que, de alguma maneira, contribuíram na nossa escolarização. Mas, também, lembramos daqueles que, por sua postura, pela falta de afeto, maneira de ensinar marcaram negativamente a nossa trajetória escolar.

No que se refere a isso, a professora Pérola demonstrou seu medo e ressentimento em relação ao início da sua escolaridade: *Não me lembro de ter sentido alguma expectativa positiva sobre a escola. O que eu tinha era medo. Eu não gostava da professora da 1ª série. Ela era muito ruim conosco. Aliás, não tenho boas lembranças de nenhuma professora daquela época, só da escola — parte física — que era muito linda.* A professora Pérola é a única que vivenciou uma experiência negativa no início do processo de escolarização.

A professora Ametista enfatizou a infância e o brincar de ser professor na sua narrativa: *A opção pelo magistério cresceu junto comigo, pois enquanto minhas primas brincavam de boneca, eu brincava de aulinha mesmo que isso me trazia conseqüências nada agradáveis porque vivia riscando as portas com carvão e cheguei a quebrar a imagem de Nossa Senhora Aparecida, a preferida da minha mãe, para usar o gesso nos meus quadros improvisados [...].*

Para a Professora Ágata, a motivação para a profissão nasceu ainda quando era pequena: *Morávamos na sede da Brigada Militar e lá havia um galpão velho onde meu pai colocou um quadro de giz para que pudéssemos brincar de escolinha, penso que foi lá que tudo começou. A motivação para a carreira partiu do prazer em brincar com os meus irmãos, que não era pouco, pois somos cinco filhos, e jamais esqueço o estímulo que minha mãe me deu, porque ela também admirava esta profissão.*

Nos relatos das lembranças da infância das professoras Diamante, Quartzo Rosa, Ametista e Ágata, podem observar que as vivências que elas tiveram com outros professores influenciaram positivamente na escolha da profissão. O brincar de ser professora mostra a experiência positiva que marcou na escolha do futuro profissional.

Utilizamos a pesquisa realizada por Saccol (2006, p. 57), pois deixou evidente que as vivências de sala de aula na infância alimentam o desejo da profissão. “Professores

competentes são lembrados como modelos para a vida toda. E mais do que isso, muitas crianças alimentam o sonho de ser professoras, quando encontram no seu processo educativo professores que servem de exemplo, alimentam o sonho”.

Nesse sentido, a professora Opala relatou sobre o início de sua vida escolar e a imagem positiva da professora: *Lembro que gostava muito da professora do jardim, gostava da sua presença e do jeito que ensinava.*

A professora Topázio citou que a oportunidade que ela teve em ajudar a suprir a falta de professor na escola, ainda bem jovem, foi importante e gratificante e auxiliou na escolha da profissão: *Foi nesta escola que despertou em mim o desejo de ingressar no Magistério, pois na oitava série, quando faltava algum professor dos anos iniciais, a diretora me chamava para substituí-los.*

Para a professora Rubi, o surgimento de sua escolha profissional tem origem na história da vida familiar e mostra outra realidade: *tudo começou quando substitui a minha irmã que era professora, fui contratada por 90 dias. Gostei e percebi que esta seria a profissão que iria me realizar. Como não tinha formação pedagógica, trabalhava com o esforço e a coragem. Assim, passaram-se alguns anos até que um dia fui convidada para cursar magistério.*

Segundo Tardif (2007), as experiências, as relações com os professores e a escola também contribuem para a formação da identidade do professor, somando a isso experiências que mais marcaram, determinantes com outros adultos, no âmbito de atividades fora do contexto escolar ou outras.

Observamos nos relatos das professoras pesquisadas e nos estudos de Tardif e Lessard (2005), entre outros pesquisadores, que, além das impressões positivas em relação ao ser professor na infância, a influência de antigos professores e também as relações com familiares professores auxiliaram na escolha do magistério como profissão.

**Referente aos saberes docentes,** somente as professoras Diamante, Pérola, Topázio, Turmalina e Opala fizeram referência durante suas narrativas. Na sua narrativa, a professora Diamante escreveu sobre os saberes de alfabetizadora que utiliza para efetivar sua prática pedagógica:  *cursos traziam muito era referencial teórico. Porém eu precisei estudar muito sobre lingüística e entender muitas regras, da língua portuguesa, porque eu precisava entender como uma criança se alfabetizava como ela entendia os sons das letras e juntava para formar palavras, eu precisava entender, saber como uma criança de seis, sete anos com uma vontade enorme de brincar construía conceitos que eu julgava tão complexos. E tinha a matemática, como a criança entendia esses conceitos, como construía noções matemáticas.*

*Foi então que me dediquei a estudar com duas professoras, uma do Curso de Letras e outra do Curso de Matemática.*

Podemos observar no relato da professora Diamante que as lacunas deixadas pelo curso de formação são evidentes, mas as reflexões sobre sua atividade diária e suas dúvidas levaram-na a buscar os conhecimentos ausentes no contexto da formação. A professora não ficou limitada à ausência, buscou um caminho alternativo. A procura por grupos de estudo demonstra que as disciplinas de linguística e de matemática podem ter sido superficiais na graduação.

Nesse relato evidencia-se o pensamento de Nóvoa (1995a, p. 25) quanto à importância da formação, que ela “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

A prática reflexiva das atividades docentes auxilia o professor a buscar soluções para suas dificuldades, pois, ao refletir sobre sua prática as lacunas de conhecimentos científicos, estas ficam evidentes e estimula que o docente ache alternativas na busca de complementação para sua formação.

A professora Pérola escreveu sobre os saberes que julga necessário para o seu dia - a - dia na alfabetização: *Com a experiência do dia-a-dia e com leituras, fui adquirindo mais e mais saberes. Com a faculdade, mais explicações surgiram e eu sentia que com os conhecimentos adquiridos ali e aplicados em sala de aula, tudo tomava forma, com isso a busca se tornava mais e mais constante. A especialização aliada aos conhecimentos que eu já tinha e mais as experiências diárias me levaram a um vasto conhecimento dentro desta área. Hoje, sei que muitas coisas se aprende com experiências dos outros, a leitura é importante. Sem dúvida, a escola da vida é aquela que mais ajuda em todos os sentidos na busca de saberes.*

Observamos que a professora, com o decorrer do tempo, aprendeu na vivência diária as atividades de ser professora, mas sentiu necessidade de buscar mais conhecimentos e procurou a formação acadêmica. Percebeu que somente isso não era o suficiente e continuou sua procura na especialização. A professora relatou que, além de sua formação, ela aprende com a experiência dos pares e mudou sua maneira de alfabetizar com o passar do tempo. O que utilizamos hoje pode não servir amanhã, pois a aprendizagem não é estática ela evolui, e os conceitos precisam ser revistos.

Na concepção das entrevistadas, vários são os saberes que o professor precisa para mediar o processo do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 262) assinala que:

[...] em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provem de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Pelas palavras do autor e das entrevistadas, percebemos que no dia-a-dia da sala de aula vários são os conhecimentos e os saberes utilizados, mas fica evidente que os saberes experienciais e a troca entre os pares são os que mais contribuem para o cotidiano escolar.

Segundo a professora Topázio, *os saberes utilizados no dia-a-dia da 1ª série constituem-se de referenciais práticos, teóricos e sociais. Ou seja, são usados os conhecimentos dos níveis de alfabetização para o acompanhamento e avaliação diária do código da escrita e leitura; em relação à prática embasamo-nos das trocas de idéias entre colegas e das próprias ações realizadas no decorrer dos anos e os aspectos sociais referentes a consideração da vida e vivências do educando.*

Referente aos saberes docentes, a professora Turmalina relatou que: *no dia-a-dia da sala de aula aplico os conhecimentos adquiridos durante anos de experiência e prática. Uso também conhecimentos da faculdade, leituras, livros, cursos de formação e principalmente a troca de saberes observados no trabalho das colegas, os relatos destas experiências e na observação das coisas que deram certo e julguei importantes, adequando a minha realidade e turma.*

As professoras Topázio e Turmalina ressaltaram a importância dos conhecimentos adquiridos com a experiência da troca entre os colegas, o aprender com o outro na vivência diária, conhecimentos e estratégias utilizadas para alfabetizar, mas que, no decorrer de suas atividades, vão se aperfeiçoando ao serem relatados e modificados por quem os utiliza. Essa troca entre pares surge como formador dos saberes docentes. A busca por metodologias que auxiliem no ensino e na aprendizagem dos alunos e os relatos de atividades entre as professoras é uma constante no cotidiano escolar. Quando se referem que conhecimento é

disponibilizado aos colegas em forma de relatos de experiência, é evidenciar o aprender por meio da aprendizagem do outro, é construir alternativas compartilhadas, é crescer uns com os outros no cotidiano da profissão, é formar e formar-se continuamente.

Nesse sentido Borges (2004, p. 79) ressalta que os saberes do professor só podem ser compreendidos em relação ao trabalho, ao ensino. É um conhecimento caracterizado “pela sua individualidade, uma vez que cada sujeito desenvolve um *corpus* de conhecimentos diferente do dos outros. Um conhecimento que ganha sentido no e pelo trabalho”.

Outro aspecto de suma importância relatado pelas professoras é a necessidade de observar a realidade de seus alunos, suas vivências, seus conhecimentos, para saber o que pode ser utilizado das atividades realizadas pelos colegas, pois as individualidades de cada um e de cada turma, a realidade e a individualidade dos alunos não podem ser esquecidas nesses momentos de troca.

Relativo aos saberes, a professora Opala narrou: *Os conhecimentos utilizados são os construídos através da leitura, cursos de formação, vivências no dia-a-dia de sala de aula, com as experiências que deram certo, com sugestões repassadas por colegas, os saberes construídos durante o curso do magistério e pedagogia. E muitos conhecimentos o professor consegue aprender com os próprios alunos, durante a aplicação das práticas.*

Quanto a isso, a professora ressaltou a importância da busca constante para construir seus saberes. Evidenciou a leitura para aperfeiçoar os conhecimentos que possui, pois o curso de magistério e a licenciatura não conseguiram abranger todos os conhecimentos necessários para a atividade docente. A aprendizagem se efetiva quando o aluno consegue usar o que aprendeu em sala de aula, na sua vida, quando usa em sua casa e comunidade os aprendizados da escola, essas seriam aprendizagens significativas, pois, segundo Ausubel (1980), uma aprendizagem se torna significativa quando o que foi armazenado de uma informação é utilizada mais tarde pelo indivíduo.

Observamos nas narrativas das professoras que os saberes que elas possuem são diferentes saberes, isso é, saberes da universidade, do referencial teórico e das relações com seus pares na escola. Na concepção de Tardif (2007, p. 64):

[...] os professores usam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado, trabalham com os programas, livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional.

O autor ressalta ainda que a experiência permite que ocorra uma retomada, um repensar crítico dos saberes obtidos antes ou fora da prática profissional. Dessa maneira, o professor pode filtrar, selecionar os saberes, e, ao rever seus saberes, pode julgar, avaliar e assim validar os que são constituídos na prática diária.

O conhecimento científico e os outros saberes interagem com os saberes da experiência, que são produzidos no cotidiano da sala de aula e estão sempre em processo de reflexão e são incorporados ao saber dos professores por meio da prática diária, por intermédio dos pares.

As professoras Diamante, Pérola, Turmalina e Opala citam a formação acadêmica juntamente com os saberes experienciais que auxiliam no dia-a-dia da sala de aula. Para as demais professoras, os saberes experienciais são os que mais influenciam suas atividades docentes.

Ao narrarem suas primeiras experiências, as professoras deixam transparecer as preocupações em acertar, em tentar fazer o melhor. Tardif (2007) enfatiza que essa aprendizagem do professor é uma maneira de sobrevivência profissional, é o momento em que ele precisa dar provas de sua capacidade, é o início da edificação do saber experiencial, que vai se transformar em certezas profissionais, em rotinas, modelos, truques.

Percebemos por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras que os saberes docentes são formados pelos conhecimentos acadêmicos e pelos experienciais, nenhum se basta por si só, a complementação que existe entre eles é que faz com que a prática pedagógica se efetive de maneira satisfatória. Nas minhas atividades como professora, sempre busquei e continuo buscando cada vez mais complementar esses saberes. Entendo que o domínio de conteúdos, conhecimentos e estratégias de ensino não existem sozinhos, o docente precisa levar em conta o desenvolvimento integral do ser humano, a teoria somente não basta. Desenvolver e estimular no aluno não somente suas capacidades intelectuais, mas também suas capacidades afetivas, sociais, interativas, de comunicação, pois ele é o todo, não se divide o aluno em partes para ensiná-lo. Da mesma forma, o professor, ele não é somente conhecimento, precisa buscar desenvolver todos os saberes que possui e da mesma maneira se desenvolver na troca de experiências, na afetividade, na comunicação, na relação e interação com o outro, seja esse outro colega ou aluno.

No que se refere neste momento à concepção das professoras em relação as suas **experiências coletivas no processo de alfabetização**, pois ficou evidente nas narrativas das professoras a importância dos saberes coletivos e como isso auxilia na sua trajetória profissional. As experiências marcantes levaram as professoras a repensar suas atividades e

auxiliaram a ver que a alfabetização podia ocorrer de maneira significativa, assim como suas experiências de aprendizagem com os pares também é significativa. Parafraseando Arroyo (2007) cada história e cada prática trocada entre professores se tornarão outra história e outra prática, “troca-se memória coletiva” (ARROYO, 2007, p. 236).

A professora Diamante, por exemplo, destacou que uma amiga com experiência de três anos de profissão como professora alfabetizadora a ensinou a alfabetizar. Ela narrou com detalhes essa relação com a colega, essa sistematização de saberes que ajudou a formar a professora que ela é na atualidade: *Lembro que ela me deu seus diários, muitas atividades, joguinhos [...] dia após dia eu fui entendendo mais o processo de alfabetização [...] essa minha amiga me ensinou a alfabetizar com palavras e depois identificando letras, vogais [...] lembro que ela dizia que quando me desse conta, todos estariam lendo e escrevendo, mas eu não acreditava [...] As crianças, com o tempo, foram mesmo se alfabetizando como dizia a minha amiga.*

A professora Rubi lembrou: *encontrei muitas colegas e houve trocas de experiências e fui me formando na Faculdade da exigência, da responsabilidade e do fazer bem feito.*

As professoras evidenciaram em suas narrativas a importância das experiências coletivas, mostrando que se permitiram crescer com os colegas, aprendendo novas técnicas, efetivando uma construção coletiva e na socialização das atividades. Nesse sentido Nóvoa (2004a) ressalta que é importante a coletividade na escola, as experiências educacionais serem compartilhadas, discutidas pelos pares, o planejamento ser integrado, as atividades divididas, com o objetivo do desenvolvimento dos alunos. É necessária a formação mútua, baseada na compreensão e no diálogo profissional, uma maneira de compartilhar experiência.

Referindo-se a esse contexto, a professora Pérola destacou: *Felizmente, as minhas colegas eram muito legais. Uma delas considero minha mestra, minha estrela guia. Prestava atenção como ela fazia para explicar algo para as crianças, nos mínimos detalhes: a expressão das mãos, do olhar, das palavras, do corpo. Eu anotava no meu diário tal qual essa minha colega fazia e dizia, para ensaiar em casa e depois fazer em sala de aula.*

A professora Opala relatou sobre as colegas de trabalho: *O momento das trocas de experiência ocorre na sala dos professores, nos estudos realizados, na caixa de sugestões de atividades que existe na sala de professores e no planejamento.* Esse procedimento é diferente do que habitualmente ocorre em sala dos professores, pois para muitos a sala de professores é um local de queixa, de reclamar das dificuldades, dos alunos que não aprendem, das famílias que não participam. A professora relata que existe troca de experiências na sala de professores, fica evidente que essa interação pode se tornar momentos de aprendizagem, um

exercício de convivência, de trocas, de envolvimento com os colegas, de crescimento pessoal, profissional e de sugestões.

Em relação a esse contexto, Borges (2004, p. 86) ressalta que os saberes docentes são relacionais “são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional”. O professor tem como objeto de trabalho o ser humano, e se vê confrontado com a individualidade de cada aluno. Sendo um trabalho interativo, é preciso diferentes qualidades, como capacidade de negociação (para poder intervir na sala de aula, ele precisa da cooperação do outro) e tolerância.

A autora evidencia que, por mais conhecimentos que o trabalho do professor exija, este não pode esquecer que sua atividade é com seres humanos, e é necessário que haja emoção, respeito, interações, escuta, percepção das capacidades e qualidades que os alunos possuem e precisam ser afluídas, é preciso paciência e comunicação adequada entre professores e alunos.

A professora Ametista, ao falar das trocas de experiências com uma colega, assinala: *Na época, tínhamos duas turmas da série, e a professora da outra sala era uma alfabetizadora maravilhosa, tinha aparência brava, mas cumpria muito bem sua função, e aprendi muito com ela. Planejavamos juntas, e com a mistura do método dela aliado ao meu, saiu uma mistura que deu certo. Ela me colocando os “pés no chão” e eu contribuindo com atividades mais atrativas, explorando principalmente o lado psicomotor.*

É interessante a percepção da professora Ametista, que conseguiu interagir com sua colega, não deixando de lado suas convicções. Conseguiu separar o que ela achava interessante na prática tradicional da colega do que ela não aprovava, cada uma acrescentou algo no cotidiano da outra, sem copiar, uma interação com crescimento profissional para as duas.

A partir das análises das narrativas das professoras pode-se observar a importância do trabalho coletivo na escola entre os professores, mas, na atualidade, o tempo disponível para que isso aconteça é raro, uma vez que os professores têm uma carga horária, muitas vezes, dividida em duas ou mais escolas. Percebe-se que as políticas públicas — conforme estudos realizados por Zibetti (2005), comentado na introdução deste trabalho oportunizam momentos de formação para que ocorra essa troca entre os professores. Evidencia-se que as habilidades pessoais das professoras, a improvisação, as interações entre os pares, a complexidade do dia-a-dia escolar, a criatividade, as emoções, a afetividade, tudo isso, juntamente com a prática, possui uma dimensão formadora, pois

[...] é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade; as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. Os relacionamentos dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2007, p. 52).

A produção de saberes partilhados entre os professores somente pode ocorrer se a parte diretiva da escola propiciar e garantir que esses momentos existam, a aproximação na sala dos professores não é suficiente, ela pode ser o começo, o entrelaçamento inicial dos pares. Não basta as políticas públicas oportunizarem a formação continuada se a escola não tiver seus objetivos traçados do perfil de professor e de aluno que ela deseja. É necessário enfatizarmos a importância do Projeto Político Pedagógico<sup>7</sup> (PPP), pois é por meio dele que cada um que faz parte da escola pode organizar, participar e agir para que ela se torne uma escola para todos, já que o PPP planeja, orienta, prevê ações, conhece a realidade escolar; por meio dele que se conta a história da escola e como ela age na comunidade em que está inserida, por isso o PPP é a identidade de toda a comunidade escolar. Sendo assim, ele precisa contemplar também os interesses, as expectativas e necessidades dos alunos; ele define um jeito de ser, de fazer, de conviver e aprender próprio daqueles que convivem diariamente na escola, ou seja, alunos, professores, funcionários e comunidade. Dessa maneira, não pode ser um plano abstrato, sem atores, feitos por técnicos, mas, sim, feito por quem nela trabalha na escola e sabe aonde quer chegar com a aprendizagem de seus alunos.

Referindo-se à importância das trocas entre os professores para a aprendizagem dos alunos, Nóvoa (2004a) assinala que os professores não podem embarcar nos modismos ou em tudo o que lhe tentam vender, precisa acreditar no que é construído e discutido com os colegas: “Partilhamos nossas dúvidas, nossas angústias, nossas críticas e aflições, pois se é o diálogo que nos mantém vivos, como dizia Paulo Freire, é o diálogo com os colegas que nos faz professores” (NÓVOA, 2004, p. 3).

Em relação à **formação inicial e a acadêmica**, as professoras relembram a formação inicial no ensino médio, magistério. Segundo Pimenta (2008, p. 20) ao chegar ao curso de formação inicial o aluno já tem saberes sobre o que é ser professor.

---

<sup>7</sup> Projeto Político Pedagógico: Planejamento Coletivo do Trabalho Educacional da Escola.

Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais os professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.

A formação inicial é uma etapa na vida dos professores na qual eles já possuem crenças e valores sobre o ensino e o ser professor. Os professores possuem imagens positivas e negativas da atividade docente decorrentes dos anos que vivenciaram como alunos.

A professora Topázio relatou sobre a sua formação inicial: *Durante o curso normal, as didáticas foram as disciplinas que marcaram, as quais auxiliaram na minha atuação como alfabetizadora até hoje. Além disso, as monitorias e trocas de experiências com as colegas de curso foram fundamentais para realizar o estágio.*

Nesse sentido, a professora Pérola contou: *Percebi no decorrer do curso que era isso mesmo que eu queria. Nos três anos que cursei o Normal muitas coisas marcaram: meus colegas que até hoje nos encontramos, alguns professores como de Psicologia, Sociologia, Ciências, Didática (esta sim, sempre apostou em mim), entre outras, a própria escola, que era no centro da cidade, os jantares de confraternização [...].*

Percebemos nos relatos das professoras Topázio e Pérola que a formação é construída por saberes científicos e pedagógicos. É uma construção individual, permeada pelas trocas, pelas interações, amizades e experiências que em conjunto com os conhecimentos específicos marcam um tempo, uma trajetória, uma época da vida do futuro professor.

Na sua narrativa, a professora Esmeralda demonstra muita força de vontade e a importância do relacionamento com os professores no momento decisivo de sua vida: *Fiquei muito tempo sem estudar, após o 4º ano. Quando com a reforma veio a 5ª série na escola em que eu trabalhava como doméstica, a professora de português da escola me incentivou muito, insistiu até que voltei a estudar. Na época, doméstica era discriminada, os colegas faziam pouco, tratavam com indiferença desprezo, mas não desisti graças ao apoio dos professores e da direção da escola. Cursei o magistério até por não conhecer outros cursos, mas não me arrependo.*

Nessa narrativa, é possível observar a importância da palavra, da escuta, do apoio que os professores exercem na vida de seus alunos. Conforme Barbier (1993, p. 188), “qualquer um de nós, precisa da interpelação do ‘outro’ para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior [...] para lhe fazer descobrir os valores essenciais ao seu devir”. A formação de professores não pode ser somente acúmulo de

conhecimentos, técnicas, precisa considerar o desenvolvimento pessoal, investir na pessoa, nos valores, na relação humana. Relatos como esse me faz refletir sobre a minha prática pedagógica: como Coordenadora Pedagógica, qual o meu pape nesse sentido? O que tenho feito em prol dos meus professores no desenvolvimento pessoal dos que trabalham comigo?

A professora Diamante ressaltou que, ao continuar seus estudos, fez a graduação em pedagogia: *Foi um bom curso, tive bons professores. Mas foi no meu 5º semestre que me apaixonei pelo curso e também pela alfabetização, tudo por causa da professora que trabalhou com minha turma. Esta professora falava da primeira série com carinho, com brilho nos olhos. Sua disciplina é que me fez querer além de ser professora, que eu ainda não trabalhava na área, ser professora, alfabetizadora. A professora conseguiu mostrar de um jeito único, como é “fácil” e ao mesmo tempo desafiador e gratificante ser alfabetizadora. Ela trabalhava nesta área e também fazia pesquisas sobre o assunto e trazia para nós do curso.*

A professora Opala relatou sobre sua formação: *Os cursos de formação que cursei (Magistério e Pedagogia) deixaram lacunas nessa área (alfabetização). Sinceramente, a prática de alfabetizadora, veio mesmo com a experiência com o contato com as colegas e os alunos. Existe muito que poderia ser avançado com uma formação mais objetiva, porém acredito que a alfabetizadora se constrói com a prática.*

É evidente nas narrativas das professoras Diamante e Opala que os conhecimentos científicos repassados na faculdade não são suficientes. A formação acadêmica se torna superficial e abstrata, tanto no magistério quanto na pedagogia. Autores como Piaget, Vigotski, Wallon embasaram a minha formação acadêmica. Reflito sobre minha prática pedagógica, considero muito esses autores, ao fazer uso do contexto sócio-histórico dos alunos e professores que trabalham comigo. E também acredito na questão emocional imbricada com a intelectual, que passei a compreender a partir dos estudos de Wallon.

Nesse sentido, compreendo a angústia das professoras que tiveram forma superficial ou não tiveram contato com esses autores, pois, em conversas informais com as professoras, ficou nítida a necessidade desses autores no exercício da docência. Por isso, a importância de nós professoras alfabetizadoras continuarmos a busca constantemente por novas maneiras de alfabetizar, adaptar as teorias contemporâneas que vêm ao encontro da diversidade existente na sala de aula. Diversidade essa que vem ao encontro dos nossos alunos e precisa ser percebida e mediada, a fim de que possamos conduzir o aluno a construir diferentes aprendizagens. Ressaltamos aqui as palavras de Vigotski (2003, p. 76): “o professor é o

organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”.

A formação dos professores não pode se limitar a técnicas, normas, procedimentos. Ela precisa estar vinculada à reflexão sobre a prática, em que os conhecimentos científicos precisam dialogar com os vários saberes que o professor possui, pois esses conhecimentos são imprescindíveis, mas não os únicos para efetivar a dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Segundo Nóvoa (1995a, p. 25), estar em formação, “implica num investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Podemos observar que, nas narrativas das pesquisadas sobre a trajetória de formação, aparecem as disciplinas e as experiências que mais influenciaram suas atividades cotidianas. Todas as entrevistadas fizeram como primeira formação a Escola Normal Magistério. Das professoras entrevistadas, Pérola, Opala e Topázio citam a disciplina didática do Magistério como a disciplina que mais auxiliou no cotidiano da sala de aula. A professora Turmalina citou a disciplina de filosofia no Magistério como a que mais teve influência na sua formação. A professora Diamante referiu-se à professora de alfabetização da universidade como a que mais contribuiu e todo o referencial teórico do curso, os livros sugeridos, como o que mais auxiliou na sua trajetória acadêmica e profissional. As professoras Quartzosa Rosa, Rubi, Ágata, Ametista não fazem referência a nenhuma disciplina, e a professora Esmeralda enfatizou os professores onde ela trabalhava que incentivaram a fazer o Magistério, mas que as professoras do magistério deixaram muito a desejar. Todas citam as experiências profissionais diárias, a prática acumulada nos anos de profissão e a troca de experiências com os colegas de profissão muito importantes no desenvolvimento profissional delas.

Para Nóvoa (1995a, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Mais uma vez enfatizamos a importância de unir os conhecimentos científicos, oriundos do magistério e da licenciatura, com os saberes da experiência cotidiana da sala de aula, para que os professores possam possibilitar uma aprendizagem significativa, não esquecendo os aspectos afetivos que envolvem a relação professor aluno.

No que se refere à **formação continuada** das professoras, utilizamos as palavras de Pimenta (2008) que ela explicita que a formação passa pela mobilização de vários saberes, saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria, do dia-a-dia pedagógico. O pensar na formação docente deveria partir de um projeto único que englobasse a formação inicial e a

contínua, dessa maneira ela seria um processo duplo, o processo de autoformação que tem seu princípio na reelaboração constante dos saberes utilizados na prática, e o saber de formação nas instituições onde atuam. Ressalta que é necessário preparar os professores para atuarem com uma atitude reflexiva em relação ao seu trabalho, que reflitam sobre suas ações na prática diária.

Observamos nos dados registrados na entrevista inicial que as professoras Esmeralda, Topázio, Ágata, Rubi, Opala e Turmalina realizam cursos duas vezes por ano, conforme proposta da Secretaria Municipal. Esses cursos são chamados de formação continuada e envolvem temas como inclusão, consciência fonológica, dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, diversidade cultural, audição, inteligências múltiplas.

As professoras Quartzo Rosa e Ametista realizam cursos e encontros, na escola, conforme proposta da Secretaria de Educação do Estado uma vez ao ano, os temas são referentes às dificuldades de aprendizagem, capacitação do profissional da educação, valores e autoestima, gestão escolar, relação professor-aluno.

As professoras Diamante e Pérola fazem cursos de atualização, pois a formação evidenciada pelas instituições onde trabalham somente se refere ao material didático utilizado, ficaram nítidas nas suas narrativas que buscam apoio às suas dificuldades em estudos paralelos por sua conta.

Destacamos a prática demonstrada pela professora Diamante que tratou de conseguir por sua conta a formação continuada de que precisava para exercer suas atividades em sala de aula. Quando constatou a falta de conhecimentos na área da linguística e da matemática, procurou capacitação com outros profissionais, uma busca isolada de suas dificuldades, mas sanada pela obtenção de referenciais que pudessem auxiliá-la no momento em que se fez necessário.

Referente à formação continuada, prevista em lei, observamos pelos relatos das professoras, que as políticas públicas ainda não contemplam a formação continuada nas escolas, e o professor busca por conta própria preencher as lacunas que surgem no seu trabalho, pois cada instância educacional prevê durante o ano letivo momentos de encontros e cursos considerados formação contínua. Contudo a formação, segundo Nóvoa (1995a, p. 25, grifo do autor) “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência*”.

Na concepção do autor, a formação passa pelo investimento, pela experimentação, inovação e pelo ensinar novas maneiras do trabalho pedagógico, sem esquecer a reflexão crítica. É preciso troca de experiências de formação, partilha pelas escolas, instituições para criar uma nova cultura de formação de professores. Todavia, essa atitude implica em mudanças por parte dos professores e das escolas, investir positivamente nas experiências inovadoras para não acontecerem resistências pessoais e da instituição e, desse modo, provocar a passividade de alguns professores. Os professores têm de ser atores, protagonistas dos processos de formação, desde o planejamento até o momento da avaliação. Dessa maneira, poderão construir sua autonomia profissional e ser sujeitos da sua própria história.

A formação continuada é o momento de o professor refletir sobre suas práticas, seus conhecimentos referentes aos teóricos da educação e propostas de alfabetização e diagnosticar o que precisa ser alterado no dia-a-dia da sala de aula, ou seja, não é complementação de conteúdos. Nesse sentido, a formação precisa ser uma constante na prática escolar, e a participação dos professores na escolha dos temas, na avaliação, é imprescindível, uma vez que ela precisa atender às necessidades prioritárias de cada área, e a valorização também da pessoa do professor e aluno.

Tardif (2007) ressalta que, para compreender a natureza do ensino, é necessário levar em conta a subjetividade do professor. O professor que está diariamente na sala de aula não aplica somente conhecimentos produzidos por outros, ele é “um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta ( TARDIF, 2007, p. 230).

Nesse sentido, o autor apresenta mudanças na concepção da formação dos professores; ao reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento, é admitir que eles precisam dizer algo sobre sua formação: “ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas” ( TARDIF, 2007, p. 240).

A formação dos professores supõe um *continuum* da carreira docente, alternando fases de trabalho com fases de formação continuada. Segundo o autor, há quatro fases de formação que são cronologicamente distintas e com aquisição de saberes e competências diferentes. Elas estão expressas antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso da profissão, nos primeiros anos de carreira, e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional (TARDIF, 2007, p. 287). Esse seria o sentido do termo formação continuada, abrangendo todos os anos da docência.

A busca pela formação tem de ser uma constante para todo o profissional docente. Quando iniciei minha carreira profissional, achei que a licenciatura era o suficiente para minhas atividades, uma vez que a maioria dos professores só tinha o magistério. Todavia o dia-a-dia da escola, as dúvidas que surgiram fizeram com que eu procurasse algo a mais na minha área, então, procurei a especialização. O sentimento de solução para os problemas que surgiam parecia instantâneo, mas os desafios ao assumir outras atividades como docente, a coordenação pedagógica, e aos questionamentos das professoras que eu coordenava fizeram com que visse a necessidade da procura do mestrado. E enfatizo, corroborando com os autores citados, que o passar dos anos, durante o trabalho profissional, o desafio, o desejo de continuar se formando vai tomando conta, e a procura pela formação constante se torna necessária.

#### 4.2 A DIALÉTICA<sup>8</sup> DO ENSINAR E APRENDER NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO NA CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

O ensino e a aprendizagem fazem parte do cotidiano dos professores e alunos para que ocorra, é necessária a interação entre os sujeitos, por meio dos conhecimentos acadêmicos, metodologias de aprendizagem, da afetividade, compreensão, respeito e do diálogo. O trabalho educativo está fundamentado na mediação entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares. O professor cria condições em sala de aula para que os conhecimentos científicos sejam internalizados, apropriados de maneira significativa, concreta, pela elaboração e reelaboração de conceitos por parte dos alunos. Existe um movimento dialético no ensino e na aprendizagem, em que cabe ao professor as interações, o diálogo e criar situações para que a aprendizagem se concretize. Dessa maneira, o aluno será ativo em seu aprendizado, experimentando, perguntando, aplicando os conhecimentos que aprende. O

---

<sup>8</sup> Dialética: arte do diálogo ou discussão; desenvolvimento de processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades; a natureza verdadeira e única da razão e do ser que são identificados um ao outro e se definem segundo o processo racional que procede pela união incessante de contrários *-tese e antítese* – numa categoria superior a *síntese*. Segundo Marx, o processo de descrição exata do real. (Dicionário Aurélio, 1986, p. 585).

Dialética: Podem-se, todavia, distinguir quatro significados fundamentais: 1º a dialética como método de divisão; 2º a dialética como lógica do provável; 3º a dialética como lógica; 4º a dialética como síntese dos opostos. Esses quatro conceitos se originam das quatro doutrinas que influenciaram a história do termo e, precisamente, da doutrina platônica, da aristotélica, da estoica e da hegeliana. (Dicionário de Filosofia, 1962, p. 252).

professor precisa conhecer seus alunos e, assim, compreender suas potencialidades e, por meio de estratégias e reflexões, desenvolver no aluno o gosto pelo aprender, o incentivo às novas buscas, descobertas e compreensões. As situações de aprendizagem precisam ser criadas com o foco no aluno e nas relações existentes entre os colegas e o professor.

As professoras que fizeram parte desta pesquisa ao narrarem o **início da sua carreira** como alfabetizadoras, deixam transparecer o “ir e vir” do ensinar e aprender no cotidiano escolar. Ressaltam seus sentimentos, medos, alegrias, criatividade, competências, estabelecem rotinas, enfim, como estruturaram as práticas profissionais.

Utilizamos na análise, os estudos das fases da carreira de Huberman (2007), porque permitem perceber o papel do professor e sua profissão, suas aprendizagens como profissional, as transformações das condições de trabalho, a busca, a afirmação profissional. De acordo com o autor, a literatura delimita uma série de sequências que as pessoas atravessam dentro de uma profissão. Essas sequências não são vividas na mesma ordem, e muitas vezes, os indivíduos não vivenciam todas no decorrer da profissão.

O autor (2007), em seus estudos sobre os ciclos de vida dos professores, constatou diversas fases ocorrem, sendo elas: entrada na carreira; estabilização; diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo; lamentações. Nas narrativas dos sujeitos de pesquisa, a fase pôr-se em questão não aparece. As outras fases são perceptíveis, como enfatizamos a seguir.

A primeira fase que observamos é a entrada na carreira, é um processo de ajustes em relação às atividades anteriores e à realidade do trabalho profissional. O autor descreve a fase inicial como uma sequência de fases que balizam a carreira. Para alguns acontece um choque com a realidade, pois o momento é de transição, em que a realidade, muitas vezes, não corresponde à imagem desejada (HUBERMAN, 2007).

Nesse contexto, a professora Opala relatou: *Quando iniciei fiquei com muito medo, não queria uma primeira série, tinha muito que aprender. Mas não tive opção foi a série que iniciei o meu concurso público e a minha primeira série como profissional. Na sala buscava colocar em prática a teoria, porém foi a experiência e o contato com os alunos e colegas que foram ajudando a prática a ficar mais tranqüila.*

A professora Pérola revelou: *Pensava ser dona de todo o saber de que eu precisava, mas aos poucos fui percebendo as dificuldades. Quando me deparei com uma situação real, percebi que nada seria fácil, que o desafio seria muito grande, pois a teoria até então fora das mais lindas.*

Referindo-se ao início da profissão de alfabetizadora em uma escola municipal, Topázio relatou: *A minha tarefa era alfabetizar uma turma com vinte e sete alunos. O medo, a insegurança, a pesquisa e a troca de idéias foram constantes a partir desse momento.*

As professoras referem-se aos primeiros anos que são os mais críticos, pois são períodos de intensa aprendizagem da profissão. Nesses momentos, existem sentimentos contraditórios, de expectativas, inseguranças e se constituem um período muito importante da vida profissional, no qual pode se determinar o futuro profissional e sua relação com o trabalho. As que as professoras Opala, Pérola e Topázio, quando narraram o início da atividade como profissionais, mostraram a entrada na carreira, conforme citada pelo autor, pois perceberam os desafios da profissão, o choque da teoria com a prática, a percepção de que precisavam achar alternativas para sobreviver a esse início desafiador que o magistério revela.

No que se refere ao exposto, Huberman (2007, p. 38-39) enfatiza:

[...] o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos [...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio (Estou-me agüentando?), a distancia entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade face a face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre demasiado intimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc.

Como sugere o autor e pelas palavras dos sujeitos da pesquisa, os professores passam por processos no decorrer da trajetória profissional. Existe um distanciamento entre a teoria e a prática, as dificuldades e as realidades que são encontradas ao iniciarem nas escolas, são fatos que preocupam por elas não saberem se estão no caminho correto, pois os problemas são diversos e as incertezas inúmeras.

A professora Esmeralda relatou que o início da carreira como alfabetizadora não foi diferente, em sua narrativa enfatizou: *O magistério não me preparou para a sala de aula. Quando comecei a alfabetizar, aconteceu da seguinte maneira: ninguém queria a 1ª série e o critério era a última professora a chegar à escola ficaria com o que sobrava, no caso, a primeira série. Comecei a gostar e ir atrás de informações, sugestões, conversas com colegas que tinham experiência e fui tentando, mudando, vendo o que era melhor e deu certo. É muito gratificante quando as crianças começam a ler.*

Ao relatar sobre o início das atividades profissionais, Ágata destacou: *É claro quando chega uma professora nova, é colocada numa turma de primeira série. No começo como não poderia dizer que não, fiquei apavorada, iniciei as atividades, me encantei e nunca mais parei de trabalhar com esta série, pois ela traz motivação profissional para que todo o profissional da educação não desista. No início, sem experiência, sempre trabalhei conforme a coordenadora repassava que era através de métodos bem tradicionais, com passar do tempo iniciei o trabalho com a consciência fonológica.*

Podemos observar que a prática inicial gera insegurança no enfrentamento de diferentes situações que se apresentam nas escolas, como sugere Huberman (2007), é um “estádio de sobrevivência” de confronto com a complexidade da realidade profissional.

Nas palavras das professoras Esmeralda e Ágata, ficou evidente que em muitas escolas municipais e estaduais acontece a prática descrita por ambas, quando um docente inicia sua profissão é destinada à alfabetização, uma vez que quem está chegando não tem opção de escolha, as professoras com mais tempo de magistério têm a possibilidade de optar pela série que desejam trabalhar, cabendo às novatas a designação feita pela direção da escola, nesses casos, não há preocupação com a experiência profissional e como isso pode causar sérios problemas na alfabetização dos alunos, podendo, inclusive, resultar em fracasso escolar e em repetência.

Referente ao aspecto da descoberta, que está presente no início da carreira, segundo o autor, lembra o entusiasmo inicial, o experimentar, “a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Quanto a esse aspecto, a professora Ametista relatou: *A primeira vez que entrei numa sala de aula foi como professora da primeira série e talvez por isso goste bastante do processo de alfabetização.*

Quartzo Rosa também revelou seus conflitos ao iniciar sua vida profissional: *No início tive um pouco de medo em alfabetizar, mas, me desafiei e fui criando atividades variadas de acordo com a necessidade, utilizando os referenciais teóricos da graduação, sempre gostei de trocar experiência entre as colegas, relatar experiências e práticas que deram certo.*

As professoras Ametista e Quartzo Rosa descreveram a fase da descoberta, quando nas suas narrativas mostraram a responsabilidade por assumir sua turma, do desafio de trabalhar e utilizar o que aprenderam na graduação, apostar no seu conhecimento, nas trocas de experiências com o grupo ao qual começaram a pertencer.

A fase da estabilização, segundo o Huberman (2007), é a fase do “comprometimento definitivo”, “da tomada de responsabilidades”. “Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. Essa fase fica caracterizada na escrita da professora Quartzo Rosa: *Hoje, tenho a certeza que para alfabetizar, o educador deve ser um apaixonado pelo que faz. É muito mais do que viver o momento, é estar enamorado, é sentir prazer no que se faz, inovando a cada instante e procurando constantemente a formação.*

A professora demonstrou o seu comprometimento com a profissão e com ser alfabetizadora, assumiu a profissão e demonstra o carinho e responsabilidade que possui em relação à sua atividade e a certeza do compromisso em ser professora.

A fase da diversificação se caracteriza, de acordo com Huberman (2007, p. 41) pelos momentos em que as pessoas lançam “uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos”. Nessa fase os professores seriam os mais motivados, os mais empenhados, “a busca de novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina”. Observamos essa fase no relato da professora Diamante: *Já este ano, a turma que trabalho tem muitas dificuldades. É diferente em tudo para mim. A turma é complicada, meus métodos de alfabetização foram repensados. Mas eu não vou desistir, porque apesar de tudo eu “amo” o que faço e quem eu sou.*

Essas características também são encontradas na narrativa da professora Topázio: *Com o passar dos anos, estava apaixonada pelo fantástico mundo da alfabetização, agregando aspectos positivos dos diferentes métodos, fui construindo a minha metodologia de trabalho. Pesquisa, dinâmica, jogos... todas as atividades contextualizadas com diferentes tipologias de textos.*

As professoras Diamante e Topázio enfatizaram as diversas fases que acontecem no decorrer dos anos profissionais, o amadurecimento no entender a prática pedagógica, pois sabem que as dificuldades não diminuem, mas a insegurança já não toma conta como no início da carreira. Destacaram enfim, que a procura pela diversidade de atividades, a criatividade, o entendimento que os alunos não são os mesmos e não são iguais, decorrente disso, descobrem que a pesquisa precisa ser uma constante, na busca de alternativas que auxiliem sua prática docente.

A fase da serenidade e do distanciamento afetivo, segundo Huberman (2007), é aquela em que o professor está menos sensível, menos vulnerável à avaliação dos outros. Mostra grande serenidade na sala de aula, em que pode prever tudo o que pode acontecer. O nível de ambição diminui e o de investimento também e sensações de confiança e serenidade

umentam. Os objetivos já não são os mesmos do início da carreira. Destacamos essa fase na professora Pérola, quando relatou: *Enfim, não penso que o que sei seja suficiente, mas já é um grande caminho percorrido nestes anos do magistério.*

Nas palavras da professora Pérola, encontramos a fase da serenidade, pois demonstra em sua narrativa a tranquilidade referente à profissão docente. Os vários anos que possui de magistério trouxeram a ela muitos aprendizados, no entanto reconhece a dimensão do saber, que ele nunca está concluso, que conhecimento não acaba. Entretanto, sabe o valor do que aprendeu com esses anos de alfabetizadora, o que faz com que desenvolva suas atividades sem medos, angústias, mas de maneira a utilizar os conhecimentos que possui tranquilamente na sua profissão. Nesse sentido, Tardif (2007, p.83), ressalta “constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”.

A fase do conservantismo e lamentações é aquela na qual aparecem as queixas da evolução dos alunos, atitudes negativas em relação ao ensino, queixas dos colegas (que não são empenhados), resistência às inovações, nostalgia. Encontramos algumas características dessa fase na professora Rubi, sua dificuldade de aceitar as propostas das colegas mais novas, pela falta de flexibilidade, pela sua fala quando conta que alfabetiza pela maneira tradicional e que ninguém aceita, quando relata que é enérgica, na sua forma de alfabetizar por etapas a serem seguidas, como veremos mais adiante.

Durante os anos de profissão, os professores passam por fases com características diversas. Por mais diferente que essas fases possam ser e independentemente em qual o professor se encontre, o principal objetivo do professor na sua profissão é o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, uma vez que a aprendizagem é um processo que se constrói no ritmo de cada criança, integrando conhecimentos científicos aos conhecimentos que o aluno já possui, proporcionando, assim, uma verdadeira aprendizagem para o aluno. Numa sala de aula, as crianças podem estar em diferentes níveis de aprendizagens, por isso o professor precisa pensar na alfabetização como processo dinâmico, de construção no qual cada criança participa com as práticas e usos da leitura que já possui.

Ao enfatizarmos os **processos de ensino e de aprendizagem**, ressaltamos que o processo de apropriação da escrita, é um processo cultural, de caráter histórico que envolve práticas interativas e conhecimentos prévios. Para Vigotski (2001, p. 110), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Ao ler as narrativas das pesquisadas, muitas vezes, me enxerguei nos escritos e ao falar do ensino e aprendizagem, não poderia deixar de lembrar o meu processo de alfabetização. A prioridade não era o que já sabíamos, mas a estratégia era completar linhas e mais linhas, decorar o que estava na cartilha, fazer caligrafia, saber identificar as vogais que iniciavam as palavras nos cartazes colados no alto do quadro negro, e até hoje, lembro-me das figuras com a inicial em negrito. O silêncio tomava conta, só falávamos quando solicitados pela professora, e mecanicamente, repetidamente íamos decorando, uns mais rápido outros mais lentos. A professora lá na frente, nós uns atrás dos outros, mãozinhas levantadas para perguntar, e ao término, cabeça abaixada na classe, esperando novas atividades. Mas lembro que a professora era nova e muito bonita, não gritava e quando me chamava à mesa dela, pegava-me no colo ao corrigir o caderno.

Enfatizamos no relato das professoras pesquisadas, os processos de ensino e aprendizagem na sua maneira de alfabetizar. Iniciamos com a professora Opala: *Hoje utilizo o mesmo método (do início da profissão), lógico que sempre revendo e melhorando alguns aspectos, mas basicamente continua sendo uma mistura dos métodos, por acreditar que este está mais de acordo com a necessidade e realidade dos alunos e com o qual eu acredito ter mais sucesso no ensino e aprendizagem.*

A professora Turmalina relatou: *Já trabalhei na linha construtivista, silábico, fônico, hoje é uma mistura, não sigo uma única linha, um método único.*

Nesse sentido, a professora Pérola narrou: *o processo do ensino e da aprendizagem hoje, é um pouco diferente daquela de anos passados. Utilizo métodos em que a criança possa construir a leitura e escrita de forma mais lúdica, com auxílio da fonética, sem que tenha de encher linhas e linhas de caderno. O importante é que ela aprenda, não importando por qual via.*

Com base nas minhas experiências e do que vivencio na escola compreendo ser difícil conceber que podemos misturar métodos de alfabetização. As professoras precisam perceber que não é o método por si só que vai garantir a alfabetização de seus alunos. Para mim o método somado à mediação que faço na diversidade da sala de aula é que vai ensinar. Conforme Vigotski (2003, p. 75), “na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade”.

Ao relatarem suas histórias, as professoras revelam a visão que têm sobre a alfabetização. Os métodos que conhecem, usam ou já usaram, e demonstram conhecimentos por vários métodos de alfabetização. Percebemos que, além do método para alfabetizar, existe

uma preocupação com o aluno, com suas necessidades e sua realidade. Quanto a isso, a teoria histórico-cultural de Vigotsky parte da compreensão de que alunos e professores precisam se apropriar dos conhecimentos sociais e, na interação com os outros e com o meio, reelaborar esses conhecimentos de acordo com as necessidades históricas atuais do seu contexto.

Para a professora Diamante, *o processo do ensino e aprendizagem na alfabetização acontece quando se consegue proporcionar às crianças, um conhecimento e compreensão do mundo ao seu redor, e que neste mundo ela possa se comunicar, possa expor suas idéias e se tornar um ser pensante, ativo e participativo na sociedade.*

Observo que a professora Diamante, quando narra o que pretende e espera com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, dá uma dimensão interdisciplinar de alfabetização, pois pretende que seus alunos compreendam a realidade, o mundo em que vivem e que nele possam participar. Conforme Freire (1991), o objetivo da interdisciplinaridade, e para se chegar a transdisciplinariedade é preciso, experimentar, viver uma realidade global que se inscreve no cotidiano do aluno, do professor articulando saber, conhecimentos, vivências, escola, comunidade.

A Professora Rubi ressaltou: *A alfabetização, ler e escrever não acabam na 1ª série, mas é uma seqüência nas posteriores. Sempre há o que ensinar e o que aprender.* Dessa maneira a professora enfatiza que os professores precisam conversar entre si, sobre suas turmas, os conteúdos didáticos e os objetivos alcançados ao final do ano letivo. Nesse sentido, Nóvoa (1995a, p. 26), assinala que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Nas narrativas das professoras, a pluralidade e a heterogeneidade, as variações dos saberes ficam evidentes nas explicações, na conduta de suas atividades de alfabetização, nas suas experiências profissionais, como podemos observar nos relatos a seguir, nas quais elas explicam como alfabetizam, a metodologia que faz parte de suas atividades diárias, sua maneira de trabalhar, suas experiências profissionais.

A professora Diamante assinalou: *Logo no início do ano, faço um reconhecimento das letras na sala, trabalho com a letra bastão, depois inicio a letra cursiva. Ao mesmo tempo em que faço a troca do alfabeto da sala, vou traçando as letras no quadro e as crianças vão fazendo na mesa, no ar. Depois de ter apresentado todo o alfabeto, vamos para o pátio da escola, e lá, com giz, as crianças vão traçando o alfabeto, conforme o que aprenderam. Escrevem seu nome, as letras, fazem outras palavras, tudo como elas conseguiram aprender. Ao voltar para a sala, fazem o traçado em uma folha de ofício e mais tarde passamos para a escrita no caderno. Trabalho com palavras, identificar letras, sons, número de sílabas,*

*ditados. Após algum tempo, parto para a aprendizagem e construções de textos. Há crianças que escrevem muito bem. Nesta fase observo as aprendizagens que ocorreram para a efetivação da alfabetização.*

Com base nas falas sobre ensino e aprendizagem, observamos que as professoras seguem um padrão. Esse padrão precisa estar atrelado aos conhecimentos prévios dos alunos. Ao trabalhar as diferenças de traçados de letras, conforme descrição da professora Diamante, não trabalhava um conhecimento prévio do aluno, a partir do momento em que foi para o pátio e trabalhou o que eles conheciam dos traçados e conseguiam fazer, utilizou os conhecimentos prévios que os alunos possuíam.

O método de alfabetização também é enfatizado pela professora Quartzó Rosa: *Durante esta trajetória na alfabetização, usei diferentes métodos de aprendizagem. Acredito que podemos variar nossa prática usando o método construtivista e também algumas experiências da prática do método tradicional. Preservo alguns pontos que acho importante na alfabetização que é dar o significado aos fatos, diálogo, a valorização e a construção da responsabilidade. Hoje tenho a certeza que ensinar na alfabetização é muito mais do que viver o momento, é estar enamorado, é sentir prazer no que faz, inovando a cada instante e procurando constantemente a formação.*

A partir das narrativas das professoras sobre a alfabetização, ao trabalhar diversos métodos, observamos que não são as variedades de métodos que garantem a alfabetização. Mas a verdadeira alfabetização se faz pela mediação, é a maneira como o método é trabalhado que se efetiva a alfabetização dos alunos. É nítida a preocupação com a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, evidenciam que em suas práticas procuram conhecer a realidade dos alunos. Essa atitude por parte dos professores é de suma importância, pois, segundo Ausubel (1980), as experiências e trajetórias do ser humano não podem ser ignoradas, as experiências e os conceitos já existentes contribuem para os novos conhecimentos e aprendizagens do aluno, mediadas pela intervenção docente e pelo grupo. O professor e aluno são participantes de um processo cooperativo, que acontece por meio da ação e reflexão do que precisa ser aprendido e ensinado e qual a melhor maneira para conduzir o processo de aprendizagem, em que o professor faz a mediação, é o facilitador do que o aluno não sabe, utilizando estratégias para que o aluno se aproprie de suas aprendizagens. Para Vigotski (2003, p. 79):

Se entendermos convencionalmente o meio social como conjunto das relações humanas, é totalmente compreensível sua excepcional plasticidade, que o transforma em um dos recursos mais flexíveis da educação. Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático. Quando combina de certo modo esses elementos, o ser humano cria novas formas do ambiente social.

O sujeito é um ser social, os conhecimentos também são produtos da interação social e cultural, por isso a importância de o professor conduzir, ser o mediador do conhecimento para o aluno, criar condições para que o aluno aprenda o novo, reelabore conhecimentos de acordo com o contexto atual.

Referente aos métodos de alfabetização, a professora Ametista assinalou: *Acredito que não existe método pronto para alfabetizar e muitas vezes somos atraídas pelos “modismos”. A melhor forma de alfabetizar o professor descobrirá no decorrer do processo, conhecendo a realidade do aluno e partindo de textos-palavras-sílabas-letras que são significativas para ele.*

A professora Esmeralda resumiu: *Acho que não há um método específico para ensinar a ler e escrever, ou seja, alfabetizar, é necessário ajustar, tornar as aulas significativas e atrativas.*

A professora Topázio relatou: *Iniciei o trabalho de alfabetização com muito amor, incluindo na condução das aulas, para melhorar a aprendizagens dos alunos aspectos do método fônico. As estratégias foram mudando para atender à diversidade dos alunos.*

Percebemos aqui, uma visão das professoras em relação ao contexto de todo o processo de alfabetização, é evidente a preocupação com o aluno e sua aprendizagem. Vigotski (2003) ressalta que a aprendizagem do aluno está ligada com o ambiente e com o outro, ou seja, colegas e professor, escola, comunidade, pois o indivíduo aprende e se desenvolve por meio da convivência, na interação. É importante observar nas narrativas dessas professoras a forma diferente na percepção do processo de ensino e na aprendizagem na alfabetização. Eles não se detêm simplesmente no método, mas se preocupam em conhecer os alunos, em ajustar as aulas para que sejam atrativas e significativas, existe a preocupação com o aluno. Isso vai ao encontro da concepção de Vigotski por entenderem que são mediadoras desse processo e da contribuição de Ausubel, quando deixam explícito que partem do que é significativo para os seus alunos.

Os relatos das professoras sobre como alfabetizam deixam claro que cada uma delas tem sua maneira, sua habilidade, sua técnica, mas todas com a finalidade de alfabetizar seus alunos. Observamos, também por meio das narrativas, que as professoras procuram permear

suas relações com os preceitos de Wallon (1975), em que a compreensão, o respeito e a afetividade se mostram presentes e demonstram a qualidade das interações presentes na sala de aula.

Em relação à alfabetização, a professora Rubi relatou: *Uso o método tradicional, juntando o lúdico e um pouco das técnicas consideradas boas ao longo da minha caminhada e dos cursos que participei. Primeiro: alfabeto exposto na sala de aula, todas as formas de letras. Leitura diária. Segundo: dado as vogais e junções. Terceiro: letra cursiva, treino, muita leitura, desenhos, colagem, recortes, música. Quarto: som da consoante, juntar vogais (sílabas), formar sílaba-palavra, formar frase e pequenos textos. Assim, quando o aluno aprende a frase, já observa letra maiúscula no início e ponto no final. Ex: A babá é boa. Quinto: apresentam-se as sílabas, palavras, frases e textos na cartilha. Sexto: copiar com letra cursiva. Sétimo: todo o dia fazer tomas para verificar a aprendizagem e as dificuldades. No mês de junho, os alunos estão lendo em livros infantis [...] é muito fácil trabalhar e ensinar assim.*

Na descrição da professora Rubi, notamos na sua maneira de trabalhar a ênfase na repetição, uma maneira mais tradicional de ensinar, na qual o professor é o centro do processo. Não podemos ignorar que a professora segue um método etapista<sup>9</sup>. A concepção de ensinar e aprender, para Freire (1996), é dialógica, principalmente quando se refere à aprendizagem e à alfabetização. O autor não acredita na alfabetização mecânica, memorizada, imposta. A aprendizagem precisa ter a colaboração do professor e dos alunos, por isso a importância do diálogo entre todos, da interação, criatividade e afetividade.

Nesse sentido, Moll (2006) acentua que existe um erro ao pensarmos que a alfabetização é um ato meramente motor. O ato motor existe, mas a alfabetização é uma produção conceitual, que inicia antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo, das suas interações, por isso “na escola é preciso considerar o ponto de partida em que a criança se encontra no momento do seu ingresso. Por ignorar quem a criança é, a escola exige dela o que ela não tem, considerando naturais coisas que para ela são desconhecidas”(MOLL, 2006, p. 71).

Na alfabetização, ao seguir receitas passo a passo, os alunos são considerados iguais, como se todos aprendessem da mesma maneira, reduz os alunos a “bonecos vivos”, esquecem que eles possuem vida, pensam, constroem, são sujeitos que pensam e têm emoções e sentimentos e uma maneira única de se relacionar o que já sabe e, dessa maneira, aprender.

---

<sup>9</sup> Método etapista: trabalha por etapas a serem vencidas de forma igual para todos.

Práticas como essas só enxergam o método, a prontidão, a classificação. Professores que agem assim ignoram a abrangência e a riqueza do processo de apropriação que envolve a alfabetização. É imprescindível a importância da intervenção do professor no processo de aprendizagem, em que ele precisa estar a todo o momento redefinindo e redimensionando a ação docente para poder colaborar na aprendizagem do aluno. É preciso, nesse contexto de sala de aula, que o professor entenda que a alfabetização não é somente a parte do método, de como se ensina, é buscar em sua prática cotidiana como se aprende a ler e escrever, como construir essa representação de leitura e da escrita no seu aluno, como a criança elabora suas aprendizagens e considerar o caminho que ela já percorreu, com seus significados dentro do contexto que vive.

Nesse sentido Sopelsa (2000, p. 121) afirma que:

É necessário que o professor resgate a criança que foi um dia, recordando como aprendeu; que ele valorize os saberes que o aluno traz consigo, construídos ao longo de sua trajetória de vida; que ele perceba que o ensinar é ajudar o aluno a construir novos significados a partir de seus conhecimentos já existentes; que ele reflita sobre a metodologia, a didática e a avaliação, praticadas em sala de aula.

O professor alfabetizador necessita, além dos conhecimentos científicos que possui, refletir sobre seus usos, desde as metodologias para ensinar e a melhor maneira de avaliar o andamento do processo de alfabetização. Não pode esquecer que trabalha com crianças que precisam ser entendidas, orientadas, desafiadas, compreendidas como seres humanos que têm sentimentos e emoções.

Não quero em momento algum julgar a professora Rubi, pois acredito que também estou em fase de construção e tenho muito que aprender, porém faço os seguintes questionamentos: Essa professora segue essa maneira de ensinar por pensar que é correta, por pensar que tantos anos faz, por que mudar? Falta a formação acadêmica que não teve? Ou será que é falta de planejamento do PPP da escola que faz parte, e que precisa rever as lacunas de cada professor e a necessidade de cada aluno? Será também a falta de uma participação maior das políticas Públicas nas formações continuadas?

As atividades que envolvem o processo de ensino e da aprendizagem abrangem muitos objetivos, por isso é evidente que o professor não pode ficar atrelado a um método, a atividades mecânicas, pois é preciso em uma sala de aula atender as peculiaridades que existem nesse contexto. As interações entre alunos e professores demonstram como o

professor precisa mobilizar várias habilidades e saberes, para atingir os objetivos a que se propôs. Fica destacado, no relato das professoras pesquisadas, que o professor, ao trabalhar, apoia-se em vários conhecimentos, alguns disciplinares, nos didáticos e somam-se a esses os conhecimentos dos livros, programas escolares e, para desenvolvê-los tem vários objetivos no decorrer das atividades pedagógicas.

As atividades que o professor se propõe a realizar com seus alunos precisam ser pensadas e realizadas sem esquecer sua função prioritária: o ensino e a aprendizagem. Para tanto, os professores precisam repensar sua prática e perceber que uma aprendizagem, para ser significativa, conforme os preceitos de Ausubel, não pode acontecer de forma mecânica, memorizada, por repetição. Ela precisa ser desafiadora, motivadora e envolver os alunos. Quando o aluno consegue entrelaçar o que o professor está propondo, realizando, com conhecimentos que ele já possui e consegue ligar a isso coisas que já vivenciou, certamente isso será significativo para ele.

“Ensinar exige comprometimento” (Freire, 1991, p. 30). As atitudes e ações precisam estar coerentes com a fala do professor, ambas não passam despercebidas pelo aluno. Para ensinar, é preciso querer bem ao aluno, saber escutar, levar em conta também a afetividade, gostar do que fazemos e acreditar que, mesmo não podendo mudar o mundo, muito podemos mudar por meio da prática educativa, uma vez que cada aluno tem sua história de vida, uma história de relações, conhecimentos e sentimentos. Portanto, “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 1991, p. 30).

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve o objetivo de pesquisar a constituição dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras os quais sustentam suas atividades de ensino. Para sua realização, investigamos a concepção das professoras em relação à própria formação acadêmica, ao significado da alfabetização para elas, às experiências marcantes na sua trajetória profissional e suas concepções sobre o processo do ensino e da aprendizagem na alfabetização.

Optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa com enfoque narrativo, deu-se a palavra às professoras alfabetizadoras, por meio das narrativas de sua trajetória profissional e pessoal e, assim, permitir acesso a uma compreensão subjetiva da pessoa do professor alfabetizador.

Procurei desenvolver cada seção, observando os objetivos específicos propostos. Sendo assim, na primeira seção, há introdução e os procedimentos metodológicos, a segunda seção foi desenvolvida sobre os saberes docentes contemplando o primeiro objetivo, que era investigar a concepção dos saberes em relação à alfabetização e formação acadêmica das professoras alfabetizadoras.

Na terceira seção, emergem as tramas da alfabetização, discorrendo sobre os métodos de alfabetização, os processos de ensino e de aprendizagem e o professor alfabetizador. O objetivo, nesta seção, foi verificar o significado da alfabetização para as professoras alfabetizadoras e as experiências que marcaram sua profissão.

Na quarta seção, ao iniciar as análises, procuramos contemplar o terceiro objetivo, que foi evidenciar a concepção das professoras em relação ao ensinar e aprender no processo de alfabetização. Dessa maneira, buscamos responder à questão central da minha pesquisa: Quais os saberes docentes que orientam a prática das professoras alfabetizadoras?

Com base no referencial teórico, nos objetivos e na questão central, estabelecemos duas temáticas para analisar as narrativas. Sendo elas: A trajetória das professoras: da alfabetização à formação acadêmica; e a dialética do ensinar e aprender no processo da alfabetização na concepção das professoras.

As professoras narraram o que consideraram significativo sobre seus saberes. Para elas os referenciais teóricos estudados por meio do magistério, formação acadêmica e continuada não fazem um elo entre teoria e prática pedagógica. Na concepção das professoras, possuem saberes científicos, mas muitas vezes não conseguem utilizar, ou utilizam de forma

fragmentada por terem um entendimento superficial, ou seja, as professoras não conseguem perceber o uso da fundamentação teórica como orientação para suas ações na sala de aula.

Fica evidente, então, que a formação acadêmica precisa estar vinculada à prática. Não podemos conceber que a formação inicial, no magistério ou na pedagogia, se houver relação da teoria com a prática, os acadêmicos, os futuros professores, já estariam em contato frequente com o ambiente escolar.

A disciplina de metodologia da alfabetização<sup>10</sup>, ministrada no Ensino Superior, é dada de uma maneira teórica, sem vivências práticas das professoras. As dificuldades apresentadas durante as aulas são sanadas com as colegas de profissão, com ensinamentos práticos. Percebeu-se que todas as pesquisadas tiveram sua primeira experiência profissional na primeira série. Em virtude da inexperiência, sentiam inseguranças e, por isso, angústias, recorrendo a professoras que já alfabetizavam, as quais por meio de suas experiências contribuíram significativamente.

Retomando a legislação, observamos que as mudanças que ocorreram no Curso de Pedagogia nos últimos anos, ainda não foi o suficiente para alterar de forma significativa a prática escolar. Constatamos na análise das narrativas, que as disciplinas e os currículos continuam sendo organizados por técnicos, sem a participação dos professores, são saberes conhecidos e utilizados por estes, mas são verticalizados e, como mencionado não há ligação da teoria com a prática.

Na concepção das professoras, ficou evidente os vários saberes que o professor precisa para alfabetizar seus alunos. O saber mais evidenciado por elas foi o saber experiencial, entretanto reconhecem que os saberes acadêmicos somados à prática diária formam um saber que o professor alfabetizador necessita para a realização de seu trabalho. O saber experiencial se constrói com a troca de experiências adquiridas com o passar dos anos, entre os pares. Os saberes experienciais aparecem de forma significativa quando as professoras narraram suas práticas diárias e ao citarem suas experiências marcantes. Demonstraram que aprenderam muito com as colegas de profissão, nas atividades cotidianas, todavia enfatizaram que as trocas de experiências acontecem sem planejamento, nos corredores, no recreio, nas salas dos professores e em conversas informais. Todas as professoras percebem a importância do saber coletivo, a importância do outro, da escuta, da cooperação na trajetória profissional.

Entendo que o espaço escolar é o momento ideal para a troca experiencial entre os pares, mas precisa ser proporcionada de maneira a ser um auxílio uma busca, e não troca de

---

<sup>10</sup> Metodologia de Alfabetização: em alguns cursos de pedagogia denominam a disciplina como Fundamentos de Linguagem Oral e Escrita.

receitas nos corredores e sala de professores. As políticas públicas e a gestão escolar precisam proporcionar este momento, durante o planejamento, de maneira que as professoras possam evidenciar as práticas efetivadas com sucesso e buscarem juntas alternativas para a realidade da comunidade que a escola está inserida. A troca entre pares precisa ser vista também entre as séries a fim de que as professoras da primeira, segunda e terceira série possam interagir, pois a alfabetização não se concretiza na primeira série. Se queremos realmente efetivar uma prática de alfabetização com letramento precisamos entender que ela não acaba ao findar o ano letivo da primeira série, ela tem continuação nas posteriores. O planejamento na escola é o momento de propiciar que os saberes experiências apareçam e tornem-se uma coletividade, na qual todos possam refletir, discutir e contribuir novas formas de ensinar e aprender.

Outro momento em que a coletividade e o saber experiencial se fazem presentes na escola, e precisa ser evidenciada pelas direções e coordenações, é na construção e na reformulação do Projeto Político Pedagógico. Esse momento de escolher a proposta de alfabetização da escola, com base em princípios que norteiam as concepções de homem, aluno e professor e a metodologia que a escola acredita. Assim, a coletividade dos professores com seus saberes, suas experiências, optam por um método de alfabetização de acordo com a realidade de seus alunos.

Entendo que os professores são os principais atores do ensino e da aprendizagem, pois eles precisam deixar claro no PPP quem são seus alunos e o que querem de seus alunos até o término do ano letivo. Isso só pode se efetivar na coletividade da comunidade escolar e em um documento elaborado com a participação de todos, professores, funcionários, alunos e comunidade.

Evidencia-se nas narrativas das professoras, que a formação continuada existe, faz parte do ano letivo, mas os assuntos trabalhados são escolhidos pelas instituições, pelas direções das escolas e, muitas vezes, não vêm ao encontro das necessidades das professoras de alfabetização.

A formação continuada prevista em lei, conforme as narrativas das professoras, não são cumpridas integralmente por todas as Instituições de Ensino, pois ainda existem escolas que não estão realizando ou proporcionando esta atividade. As agências empregadoras que contemplam a formação continuada precisam rever a maneira como estão sendo realizadas. A prática que acontece é o acúmulo de conhecimentos, e a decisão do que deve ser trabalhado nas formações e é realizada pelas instituições sem envolvimento dos professores, sem a escuta do que eles precisam. Dessa maneira, torna-se, para muitos, um fardo a ser cumprido pela exigência da lei. A formação contínua é o momento dos professores refletirem sobre suas

práticas e, a partir de suas reflexões, buscarem conhecimentos para sanar suas dificuldades, aprofundar conhecimentos e transformar a prática cotidiana.

Evidencia-se, assim, a necessidade de as instituições de Ensino Superior repensarem a maneira de decidir e planejar as formações, sejam iniciais ou continuadas. Todos os saberes precisam estar presentes na formação do professor, e ficou evidente que os saberes disciplinares, curriculares e o saber da formação profissional estão sendo desenvolvidos fragilmente, pois, pelas narrativas das professoras alfabetizadoras, hoje o que se destaca é o saber experiencial.

Após a empiria e a análise, observamos que o trabalho do professor está permeado de escritas, elaborações de aulas, planos, atividades, as professoras escrevem muito mais do que são escutadas. A escuta está tão sem uso em seu cotidiano, que é mais fácil escrever. Na minha concepção de professora, de maneira geral é tão difícil ter liberdade de vez e voz na escola, a maior parte do tempo a professora passa ensinando e escrevendo. Talvez, por isso, todas optaram por escrever suas histórias. E, quem sabe, a escolha de escreverem suas trajetórias foi o que tornou tão significativas, ricas, cheias de emoção suas narrativas. Ao dar a palavra às professoras pesquisadas, observamos a necessidade, a importância que esse ato tem para as professoras alfabetizadoras. Entendo que foi um momento necessário para que as professoras aprendam a compreender a escuta e a palavra do aluno. Mas, percebo também, que essa é uma atitude que se faz necessária para a equipe diretiva das escolas, e as instituições de Ensino Superior que as empregam. Essa escolha de narrar por meio das escritas apresenta como nova maneira de organizar o trabalho na graduação e na formação continuada.

Ao dar a palavra para as professoras alfabetizadoras e conhecer suas concepções acerca dos saberes que elas possuem e suas concepções sobre a alfabetização, trouxe à tona temáticas, questões que envolvem as alfabetizadoras. Dessa maneira, aprendi por intermédio das explicações das professoras que há lacunas da formação inicial. Enfatizo também a ausência de leitura e dos estudos de grupo que envolvam as questões da alfabetização. Evidenciei, também, a necessidade das Políticas Públicas atenderem, com a legislação, ao que diz respeito à formação continuada dos professores, e disponibilidade de troca de experiências na coletividade dos professores. E, por fim, percebo que como professora preciso considerar que a alfabetização é um processo contínuo e que é importante, principalmente, levar em consideração a diversidade existente em sala de aula. E isso só acontecerá a partir da minha flexibilidade de aprender a cada dia.

Gostaria de mencionar que, ao se sentirem envolvidas e ouvidas, algumas professoras agradeceram a oportunidade e relataram ao término da narrativa que o momento foi de

reflexão e de reviver momentos que estavam adormecidos em sua memória, e a possibilidade de ver como cresceram profissionalmente e o quanto precisam buscar alternativas de melhorar suas atividades docentes. Saliento que dez professoras alfabetizadoras, em suas narrativas, foram dez pedras preciosas, cada uma com sua identidade, características, beleza, delicadeza e que com o seu brilho deram outro significado ao Mestrado e à nova etapa da minha vida profissional.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto Imagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- AUSUBEL, David P. et al. 2. ed. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 5, p.187-286, 1993.
- BARBOSA, José J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BORGES, Cecília F. B. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. São Paulo: JM editora, 2004.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.  
Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo\\_Paulo\\_Freire](http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Paulo_Freire)>. Acesso em 23 jun. 2008.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia**. Brasília, 17 mar. 2005.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Resolução n.1, 15.5.2006. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação e Cultura. **Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Parecer homologado**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p. 27.833- 27.841, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 3.554**, de 7 DE agosto de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2008.
- BRITO, Antonia E. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A.; CARVALHO, M. A. **Formação de Professores e Práticas Docentes, olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

BUENO, Belmira de Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida dos professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan/jun. 2002.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização sem o Ba-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998b.

\_\_\_\_\_. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a.

CAMPOS, Casemiro de M. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CATANI, Denice Bárbara; et al. (Org.) **Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: Método Fônico**. 3. ed. São Paulo: MeMnon Edições Científicas, 2004.

\_\_\_\_\_, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando; VALLE, Luiza H. R. Fracasso Escolar. In: VALLE, Luiza H. R. do. **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. São Paulo, Tecmedd, 2004.

CHAGAS, Valnir. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CUNHA, Maria I. Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1 e 2, jan./dec. 1997. Disponível em: <[http://www.acielo.br/scielo.php?pid=50102-5551997000108&script=sci\\_arttext](http://www.acielo.br/scielo.php?pid=50102-5551997000108&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 fev. 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUTRA, E. A. Narrativa como uma técnica de Pesquisa Fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, n. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRER, C. V. La Crítica como narrativa de lãs crisis de formacion. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GANDIN, Danilo. **Indicadores: Sinais da Realidade no Processo do Planejamento**. São Paulo: Loyola, 2002.

GARCIA, Carlos M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na invstigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Regina L. (Org.). **A formação da Professora Alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTIER, Clermont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIRAFAMANIA. **Pedras Preciosas**, Disponível em:  
<<http://www.girafamania.com.br/tudo/pedra.html>>. Acesso em: 03 set. 2008.

GUIA.MERCADOLIVRE. **Pedras Preciosas**. Disponível em:  
<[http://guia.mercadolivre.com.br/curiosidades-historias-pedras-preciosas-6132-VGP\\_](http://guia.mercadolivre.com.br/curiosidades-historias-pedras-preciosas-6132-VGP_)>.  
Acesso em: 02 set 2008.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 15. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEMLE, Mirian. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braude/ Imprensa Oficial, 2005.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da biologia e psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

MENEZES, Elbenezzer Takuno de; SANTOS, Thais helena dos. **Método Decroly**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=425>>. Acesso: 10 jul. 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambros.org>>. Acesso em: 12 jun. 2008.

MINGOT, Ana C. V.; CUNHA, Maria T. (Org). **Práticas de Memória Docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOOL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_, **Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, (Org.) **Múltiplos Alfabetismos: Diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MONTEIRO, Maria I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Instituto de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio; MASSINI, Elcie F. S. **Aprendizagem Significativa**. A teoria de Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MORTATTI, Maria R. Palestra proferida no seminário “**Alfabetização e Letramento em Debate**”, Promovido pelo Departamento Político de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília em 27 abr. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_mortattihistxtalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihistxtalfbbr.pdf)>. Acesso: 20 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Cartilha de Alfabetização e Cultura Escolar: um pacto Secular. **Cadernos Cedes**, n. 52, p. 44, nov/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v20n52/a04v2052.pdf>>. Acesso: 20 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e Saberes Docentes**: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia. Erechim: Edifapes, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Novas características do Professor**. **Diário do grande ABC**, Santo André, 16 jul. 2004a. Disponível em: <[www.diárionaescola.com.br/Escola\\_16\\_07.pdf](http://www.diárionaescola.com.br/Escola_16_07.pdf)> Acesso em: 21 set. 2008.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**. n. 154, p. 23, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004b.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Ed. Porto, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. 2. ed Porto: Ed. Porto, 2007.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42. abr. 2001. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo, 1999.

RODRIGUES, Disnah B.; MENDES SOBRINHO, José A. C. A Formação de Professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, José C., CARVALHO, Marlene A. (Org.). **Formação de professores e Práticas Docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÁ, Celso P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1996.

SACCOL, Marilda. **A Constituição da Docência entre as Professoras que Alfabetizam**. 2005, 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2005.

SACRISTAN, José G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IBERNÖN, Francisco. **A Educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Cadernos Cedes**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2005/02/a1.htm>> Acesso em: 06 de maio de 2008.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Formação de Professores no Brasil**: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia, v-CD ROOM. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005, 192 p.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. ISSN 0100-1574. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2008.

\_\_\_\_\_, Leda, Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: LINHARES, Célia. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001, v. 1, p. 9-22.

\_\_\_\_\_; AGUIAR, Márcia A. A formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 20, v. 20, n. 68, p. 220-238, Dez. 1999.

\_\_\_\_\_, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. Formação Docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP: CED: Ufsc 2002, 208 p. Série Pesquisa, v. 1, p. 11-34.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. **Pedagogias do Século XX**. In: JORDI MONÉS, Pujol-Busquets. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 23 jun 2008.

SOPELSA, Ortenila. **Dificuldades de Aprendizagem**: Resposta em um Atelier Pedagógico. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências**: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Educação em questão, UFRN, v. 25, p. 22-39, 2006. Disponível em:

<<http://www.famettig.br/entrevista/docs/A%20ARTE%20DE%20CONTAR%20E%20TROC%20AR%20EXPERI%20CANCINAS%20Revista%20Educa%20E7%E3o%20em%20Quest%20E3o%20UFRN%202006.doc>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOESKI, Tânia (Org.). **Memória e Formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. V.1, p. 137-156.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Edunerb, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista brasileira de Educação**, Campinas, n.14. p. 61-68, maio/ago. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis:Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis:Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Evilázio F. B. **A Educação do Homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TELLES, João. “É pesquisa, é ?Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em:< [http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f\\_joao.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf) >Acesso em: 1º de abr. 2009.

TREVISOL, Joviles V. **Como Elaborar um Artigo Científico**. Joaçaba: Edições UNOESC, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZAKIR, Maisa de Alcântara. **Representações de professores de língua portuguesa em formação acerca da profissão docente**: mediações entre teoria e prática. 2008. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em: < [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/zakir\\_mda\\_ms\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Educacao/Dissertacoes/zakir_mda_ms_mar.pdf) > Acesso em: 1º abr. 2009.

ZIBETTI, Marli L. T. **Os Saberes Docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

WALLON, Henry. BERLINDER, Claudia. **A evolução Psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

WIKIPEDIA. **Pedras Preciosas**. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gema\\_\(mineralogia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gema_(mineralogia))>. Acesso em: 3 set. 2008.

**ANEXO I**

**ANEXO A – Carta de consentimento livre e esclarecido****CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM:  
ADULTOS E QUESTIONÁRIO (SEM AVALIAÇÃO)**

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Andréa R. de Almeida Mesquita, pedagoga, portador do CPF 44117736000, RG2033557964, estabelecido(a) na Rua Anita Garibaldi, nº 1463, CEP 99700 000, na cidade de Erechim, cujo telefone de contato é (54 ) 3519 3719, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “ Os Saberes Docentes na voz das Professoras Alfabetizadoras”.

O objetivo deste estudo é de conhecer os saberes docentes e necessito que o Sr.(a) forneça informações à respeito de sua prática pedagógica, cujas perguntas estão em anexo, devendo ocupá-lo(a) por alguns minutos para completar as respostas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará apenas de algumas perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência ou questionamento e que não determinará qualquer risco ou desconforto.

Sua participação não trará qualquer benefício direto mas proporcionará um melhor conhecimento a respeito dos saberes docentes e a alfabetização.

Informo que o Sr.(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

Você poderá, caso sinta necessidade, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste de Santa Catarina, no seguinte endereço: Rua Getúlio Vargas, 2125 – Bairro Flor da Serra – Joaçaba – SC, ou pelo telefone 49-35512012.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na instituição.

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros entrevistados, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Este termo está sendo elaborado em duas vias, e uma via ficará com o Sr.(a) e outra arquivada com os pesquisadores responsáveis.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, em relação ao estudo:

*“Os Saberes Docentes na palavra das Professoras Alfabetizadoras”.*

Eu discuti com o Sra. Andréa R. de A. Mesquita sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem

realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante dele, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Assinatura do sujeito pesquisado ou impressão dactiloscópica.

---

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: (0xx )

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Obs.: Este Termo esta sendo elaborado em duas vias, ficando uma via em posse do sujeito da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE I – Questionário para Entrevista com as Professoras**

## 1 Dados pessoais e profissionais

1.1 Nome:.....

1.2 Escola:.....

1.3 Município.....UF:.....

1.4 Formação:.....

1.5 Idade.....

1.6 Tempo de Serviço no Magistério:.....

1.7 Tempo de experiência na 1ª série do Ensino Fundamental.....

1.8 Série que lecionou nos últimos cinco anos.....

1.9 Participa de curso de formação continuada.....

1.10 Temática dos cursos de formação continuada que participou nos últimos cinco anos.....

**APÊNDICE II – Questões que nortearam as entrevistas e relatos escritos:**

1. O que marcou na sua trajetória como aluna, na sua vida escolar?
2. Houve professores que marcaram sua vida, positivamente ou negativamente, por quê?
3. Como foi sua decisão pelo magistério, que fatores auxiliaram sua decisão?
4. Que disciplinas que cursou na sua formação que auxiliam você na hora de alfabetizar?
5. O que significa alfabetizar para você?
6. Como foi o início da sua carreira de alfabetizador?
7. Que método utiliza para alfabetizar?
- 8- Que experiências marcaram sua história como professora alfabetizadora? Que pessoas ou escolas ficaram gravadas na sua memória?
9. Na sua concepção, de onde advêm seus saberes de professora alfabetizadora para efetivação da sua prática pedagógica?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)