UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA FONTES

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PERCURSOS DE PRÁTICAS EXITOSAS

MOSSORÓ, RN
2013

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA FONTES

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PERCURSOS DE PRÁTICAS EXITOSAS

Dissertação vinculada à linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Central, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Profª Orientadora: Dra. Araceli Sobreira Benevides

MOSSORÓ, RN
2013

Catalogação da Publicação na Fonte.

Fontes, Francicleide Cesário de Oliveira.

Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças: percursos de práticas exitosas / Francicleide Cesário de Oliveira Fontes. – Mossoró, RN, 2013.

221 f.

Orientador (a): Prof.ª Dra. Araceli Sobreira Benevides.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Saberes docentes – Dissertação. 2. Alfabetização de crianças - Dissertação. 3. Formação de professores – Dissertação.
4. Resultados positivos – Dissertação. I. Benevides, Araceli Sobreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.Título.

Bibliotecário: Tiago Emanuel Maia Freire / CRB - 15/449

FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA FONTES

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS – PERCURSOS DE PRÁTICAS EXITOSAS

DATA DE APROVAÇÃO: 29 / 08 / 2013

BANCA EXAMINADORA

Araceli Sobreira Benevides
Profª. Drª. Araceli Sobreira Benevides
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Denise Maria de Carvalho Lopes
Profª. Drª. Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Andréa Jane da Silva
Profª. Drª. Andrea Jane da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Aos meus pais, às minhas irmãs/irmão, aos meus/as sobrinhos/as que, juntos, são a base que me sustenta e a minha fonte inesgotável de amor verdadeiro e incondicional.

AGRADECIMENTOS

À *Deus*, a força maior que me move, que me guia, que me inspira, que me dá sabedoria, inteligência e compreensão para que eu pudesse enfrentar todos os obstáculos do caminho percorrido até chegar ao fim de uma trajetória que não considero o fim, mas mais um começo de novas conquistas.

Aos meus pais, *Francisco Cesário de Oliveira* e *Maria do Carmo Oliveira*, fonte de amor fraterno, que com humildade soube educar a mim e minhas irmãs/o mostrando, que a educação é o caminho que nos leva a vencer na vida. Obrigada a vocês, que me conduziram sempre a ser a pessoa que hoje sou. Obrigada, por me amarem incondicionalmente e por terem me ensinado a amar de tal forma.

Às minhas irmãs *Francicmeire*, *Meirivanda*, *Francimária*, *Edneide* e ao irmão *Júnior*, pelo amor incondicional e pela força que sempre me deram. Obrigada, por acreditarem na minha capacidade de vencer e conseguir subir um degrau tão importante na minha vida acadêmica. Obrigada, por vocês serem parte da minha vida. O meu muito obrigada a *Francimeire* por ter feito a revisão da Língua Portuguesa.

Às minhas sobrinhas *Mariana*, *Marina* e *Marília*, e aos meus sobrinhos *Mateus*, *Renato* e *Francisco José*, por serem fontes inesgotáveis de amor e de alegrias em minha vida. Agradeço imensamente por vocês deixarem a minha vida mais doce.

Ao meu esposo *Vicente Fontes*, pela compreensão de minhas ausências, mesmo estando presente, estive ausente, porque dediquei horas e horas a este trabalho.

À minha enteada *Vanessa Costa Fontes*, pelo carinho e amor que a nossa relação permitiu construir.

À todos/as os *meus amigos/as* que ficaram felizes com a minha aprovação na seleçã Mestrado e que sempre estiveram na torcida da realização dessa conquista, em especial à amiga *Francisca Elizonete (Lili)*, por sempre dividirmos nossas esperanças e medos durante nosso processo de qualificação.

Às/os colegas do *Departamento de Educação* do *Campus* Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos *colegas da nossa primeira turma do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da UERN,* pelos conhecimentos compartilhados e amizades iniciadas, as quais, quero cultivá-las para sempre, em especial as minhas companheiras de estrada no percurso Pau dos Ferros – Mossoró e companheiras de realização de trabalhos coletivos: *Diana* (com quem compartilhamos juntas momentos inesquecíveis desta conquista, desde a comemoração. Nossa amizade só fortaleceu com esse companheirismo), *Iandra Fernandes* (amiga que tenho no meu coração sempre, com quem juntas vivenciamos situações semelhantes), *Emanuela* (minha ex-aluna que se tornou irmã acadêmica, por ser orientanda da mesma orientadora que eu), *Mary Carneiro* (a responsável pela maior parte das nossas risadas em cada idas e vindas) e *Sinara Marinho* (a nossa pequena notável, minha ex-aluna que se tornou colega de mestrado). Obrigada pelas risadas e alegrias compartilhadas, pelos momentos felizes que nos permitimos viver em cada viagem cansativa, pelas angústias e conhecimentos compartilhados.

A Prof.ª Dr.ª *Araceli Sobreira Benevides*, minha orientadora que, com muito sabedoria, inteligência, docilidade, paciência e compreensão soube conduzir esse processo de pesquisa e produção escrita. Araceli soube ser mãe, quando precisamos do seu apoio; foi compreensiva e dócil diante das nossas limitações de tempo, em virtude de estarmos em um processo e qualificação em serviço; foi sábia e inteligente o suficiente para conduzir esse processo, frente as nossas dificuldades em relação à disponibilidade de tempo para que não houvesse prejuízo na qualidade do trabalho. As orientações (*online* ou presenciais) foram fundamentais, obrigada pelo apoio de sempre, pelas sábias e valiosas sugestões. Agradeço a Deus por tê-la colocado em meu caminho como orientadora deste mestrado, é uma orientadora extraordinária. Sem palavras para agradecer.

À Profª Drª *Andréa Jane da Silva* e à Profª. Dra. *Jacyene Melo Oliveira*, por terem aceitado participar da banca de qualificação. Obrigada pelas valiosas e pertinentes sugestões, as quais fizeram com que eu despertasse para o que estava explícito, mas que, para mim, ainda estava implícito.

Às professoras membros da banca examinadora*:* Profª Drª *Maria Antônia Teixeira da Costa*, Profª Drª *Dra. Denise* Maria de Carvalho Lopes, Profª Drª *Andréa Jane da Silva*, Profª Drª *Tatyana Mabel Nobre Barbosa*, as quais, se dispuseram a ler este trabalho trazendo relevantes contribuições para o resultado final.

Às professoras *Estrela*, *Sol* e *Pérola*, professoras-sujeito da nossa pesquisa, pela disponibilidade em participar da construção dos dados da pesquisa, vocês foram muito importante para a realização deste trabalho. Muito obrigada.

À professora *Alexandrina*, Secretária Adjunta para assuntos pedagógicos da rede municipal de Pau dos Ferros, pela receptividade na secretara de Educação, pelo apoio e disponibilidade para nos fornecer dados referentes à *Provinha Brasil*, bem como por ter sido o elo entre nós e as professoras sujeitos da pesquisa. Agradeço imensamente.

À *Camila Fontes*, pela paciência e ajuda valiosa nas transcrições da entrevista coletiva. Muito obrigada!

[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber só trabalho sobre saberes, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

TARDIF (2012)

RESUMO

Os saberes docentes, a alfabetização de crianças e a formação de professores alfabetizadores são conceitos operacionais centrais que conduzem esta pesquisa, os quais geram a seguinte pergunta que norteou o caminho a ser trilhado: como se deu a constituição dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem? Visando desenvolver a investigação no intuito de responder à pergunta de partida, foi traçado como objetivo geral: investigar, através de enunciados de professores alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos, a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas suas práticas pedagógicas, considerando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação inicial e continuada. Os aportes teórico-metodológicos deste estudo estão ancorados na pesquisa qualitativa, orientada pela abordagem histórico-social. A construção dos dados empíricos que constituem o *corpus* de análise tiveram como *lócus* duas escolas municipais da cidade de Pau dos Ferros/RN, tendo como sujeitos três professoras alfabetizadoras que obtém êxitos em suas ações pedagógicas. Os dados discursivos foram construídos, a partir da aplicação de questionários investigativos com questões abertas e fechadas e da realização de entrevista coletiva, a qual estabelece um diálogo entre pesquisador e sujeitos pesquisados, revelam os caminhos que as professoras alfabetizadoras percorreram até construírem uma imagem de profissionais comprometidas e responsáveis pelo sucesso na aprendizagem de seus alunos. Os resultados deste processo investigativo foram analisados a partir do que enunciam as professoras alfabetizadoras sobre os seus processos de formação docente inicial e continuada, o desenvolvimento das ações como professoras alfabetizadoras que conseguem resultados positivos no ensino-aprendizagem e na mobilização dos saberes que norteiam suas práticas pedagógicas. As conclusões indicam que os saberes docentes são uma construção decorrente do percurso da carreira do magistério, unindo prática pedagógica e a própria trajetória de formação inicial e contínua. Desse modo, foi possível compreender que o processo de aprendizado a profissão docente é ininterrupta e permanente, possibilitando aprendizagens consecutivas, as quais possibilitam melhorias para as suas ações em sala de aula com as crianças.

Palavras-chave: Saberes docentes. Alfabetização de crianças. Formação de professores. Resultados positivos.

ABSTRACT

The teacher's knowledge, children's literacy and training of literacy-teachers are important operational concepts that guide this research, and which generate the following question: how was the building of teacher's knowledge used in the pedagogical practices of literacy-teaching of children who show positive results in the teaching-learning process? In order to develop an investigation to answer the initial question, we establishes as overall objective: investigating, through stretches of literacy-teachers of children who shows positive results, the construction/foundation of teacher knowledge used in their pedagogical practices, considering the contributions coming from contexts of process of initial and continuing formation. The theoretical-methodological contributions of this study are based in a qualitative research conducted by historical-social approach. The building of empirical data that form the *corpus* of analysis had as *locus* two municipal schools from Pau dos Ferros – RN, and the subjects were three literacy-teachers who were successfully in their pedagogical actions. The discursive data were built from conference and investigative questionnaires with open and close questions, establishing a dialogue between researcher and researched subjects, revealing ways which literacy-teachers traveled to construct an image of professionals committed and responsible for the learning success of their students. The results of this investigative process were analyzed starting at enouncement by literacy-teachers about the process of initial and continuing formation, development of actions as literacy-teachers who show positive results in teaching-learning process as well as mobilization of knowledge that guide their pedagogical practices. The conclusion indicates that teacher's knowledge is a construction resulted from teaching career, putting pedagogical practices and own process of initial and continuing formation together. This way, it's possible to understand that learning process of teachers is uninterrupted and permanent, permitting consecutive learning which allow improvements to their actions with children in classroom.

KEY WORDS: Teacher's knowledge. Children's literacy. Teacher's training. Positive results.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Resultados do IDEB e da Prova Brasil de 4ª série/5º ano da rede municipal de ensino de Pau dos Ferros nos anos de 2005 a 2011.	38
Quadro 2	Critérios de seleção das professoras sujeitos da pesquisa	42
Quadro 3	Resultado da Provinha Brasil 2011 – 2º ano – 2º semestre – Leitura	44
Quadro 4	Características socioeconômicas das professoras sujeitos da pesquisa	47
Organograma 1	Resultados positivos provenientes da prática docente: o que as crianças aprendem	118
Organograma 2	Dificuldades enfrentadas na prática docente das professoras alfabetizadoras	122
Quadro 5	Saberes docentes necessários às professoras alfabetizadoras	131-132

LISTA DE SIGLAS

CAMEAM	*Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia
FE	Faculdade de Educação
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem
IBGE	Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RN	Rio Grande do Norte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	15
1.1	HÁ UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DENTRO DE MIM QUE JUSTIFICA O INTERESSE PELA PESQUISA	17
1.2	A QUESTÃO DA PESQUISA E OS OBJETIVOS	23
1.3	A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA DISSERTAÇÃO.....	24
2	**CONSTRUINDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**	26
2.1	A DIREÇÃO DO OLHAR DA INVESTIGAÇÃO.....	26
2.2	OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
2.2.1	**A investigação qualitativa**	27
2.3.1.1	A abordagem histórico-social na pesquisa qualitativa	29
2.2.2	**As técnicas de geração de dados**	31
2.2.2.1	O questionário investigativo	31
2.2.2.2	A entrevista coletiva como forma de construção de relatos de experiência da formação e prática das professoras alfabetizadoras.....	34
2.3	A CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA..	36
2.3.1	**Pau dos Ferros: o município escolhido**	36
2.3.1.1	As escolas onde atuam as professoras sujeitos da pesquisa	38
a)	A Escola *Monteiro Lobato*: campo de trabalho das professoras Estrela e Pérola	38
b)	A Escola *Vinícius de Moraes*: campo de trabalho da professora Sol	39
2.3.2	**Os sujeitos da pesquisa: critérios de escolha, adesão à pesquisa e caracterização**	41
2.3.2.1	Critérios para escolha das professoras alfabetizadoras – sujeitos da pesquisa	41
2.3.2.2	A adesão das professoras à pesquisa e a constituição do *corpus* da pesquisa	43
2.3.3	**Caracterização dos sujeitos da pesquisa**	47
2.3.3.1	A professora Estrela: A experiência lhe ensinou a gostar da docência	48
2.3.3.2	A professora Sol: realizada como professora	50
2.3.3.3	A professora Pérola: teve como espelho a mãe professora	51
2.4	FASES DA PESQUISA.....	52
2.4.1	**Categorias de análise.**	53

3 **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, A FORMAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.** 56

3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS. 57

3.1.1 Alfabetização de crianças: da concepção mecanicista à alfabetização em uma perspectiva de letramento. 58

3.1.1.1 A alfabetização com base nos métodos 58

3.1.1.2 A concepção construtivista no processo de alfabetização 62

3.1.1.3 O processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento..... 69

3.2 A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES 74

3.2.1 Contexto histórico da formação do professor alfabetizador no Brasil..... 75

3.2.2 O professor alfabetizador de crianças: necessidade de formação..... 79

3.2.3 A constituição/construção de uma base de saberes específicos à docência..... 87

3.2.4 Os saberes docentes que orientam as práticas alfabetizadoras 90

4 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O QUE DIZEM OS ENUNCIADOS..... 94

4.1 O PERCURSO DE FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS COM A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS 95

4.1.1 O Processo de formação e a trajetória que as fizeram professoras alfabetizadoras de crianças 97

4.1.2 Experiências significativas proporcionadas pela vivência como alfabetizadora de crianças 112

4.1.3 Ações que satisfazem *versus* dificuldades enfrentadas na prática docente de alfabetizadora 116

4.2 OS SABERES ESPECÍFICOS À PROFESSORA ALFABETIZADORA..... 123

4.2.1 A construção dos saberes docentes 124

4.2.2 Os saberes necessários à professora alfabetizadora 128

4.2.3 A mobilização dos saberes docentes no cotidiano da alfabetização de crianças 134

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 139

REFERÊNCIAS 144

APÊNDICES 152

1 INTRODUÇÃO

Os saberes docentes têm sido objeto de discussão nas últimas décadas por vários autores, em âmbito nacional e internacional, cujas discussões procuram mostrar a importância dessa temática para a formação e desenvolvimento da atuação docente. Discutir a repercussão desses saberes, em uma área específica de atuação como a alfabetização, é foco da nossa pesquisa, pois essa etapa de ensino tem sofrido diversas mudanças nas três últimas décadas, as quais trouxeram como consequência transformações nas formas de conceber as práticas de ensino-aprendizagem dessa área.

A alfabetização de crianças também se destaca como tema de estudos nas últimas décadas. Os processos de ensino-aprendizagem dessa etapa de ensino ganharam destaque nos anos de 1970, com as pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita e ênfase, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990, com a divulgação desse trabalho por toda a América Latina.

A socialização dessas pesquisas, cujos objetivos é explicar os processos pelos quais as crianças chegam à aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionaram novas maneiras de desenvolver as práticas pedagógicas na alfabetização de crianças. Nessa nova compreensão, no desenvolver dos processos de ensino-aprendizagem, as crianças passaram a ser consideradas e compreendidas como sujeitos do processo de construção da própria aprendizagem.

Em consequência disso, a ampliação da formação profissional de professores, nessa fase de ensino, tornou-se imprescindível. Ressaltamos que tal exigência tornou necessária aos docentes alfabetizadores a construção de uma base de conhecimentos e saberes específicos em sua área de atuação, muitos desses saberes são construídos na formação inicial, através dos cursos de Pedagogia que visam formar pedagogos para atuarem na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre a diversidade de saberes específicos aos alfabetizadores, destacamos a necessidade da construção da compreensão do processo de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, social e intelectual.

Dessa forma, compreendemos que os estudos e pesquisas realizados e divulgados na área de alfabetização, além de contribuírem para romper com as concepções tradicionais de alfabetização, possibilitaram que os professores alfabetizadores iniciassem reflexões sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho que os docentes realizam para ensinar as crianças a ler e a escrever (GONTIJO; LEITE, 2002).

Por essa razão, esses professores alfabetizadores passaram a buscar uma formação mais ampla e sólida capaz de dá respostas às situações hoje demandadas tanto pelas instituições como também pela sociedade, percebendo, assim, a necessidade de "Aprender, ensinar, compartilhar saberes, pensar *com* a escola e não só *sobre* a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, [...] analisar os contextos de produção do ensino e da aprendizagem [...]" (LIMA; GOMES, 2008, p.170, grifos dos autores). Ou seja, os professores dessa etapa de ensino passaram a perceber a importância de uma formação profissional que leve em consideração os contextos sociais e da escola, bem como o processo de ensino-aprendizagem.

Como consequência, ampliaram também o leque de saberes específicos que necessitam mobilizar cotidianamente no desenvolvimento da prática docente. Isso porque a alfabetização é um processo histórico e social de formação dos indivíduos. Daí, a necessidade de os professores compreenderem que as crianças apropriam-se do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, através de interações com textos escritos e com diversos materiais que envolvam práticas de letramento. Tais interações geram reflexões sobre o funcionamento do sistema da escrita alfabética, nas quais propiciam aos aprendizes apropriação da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos (ALBUQUERQUE; MORAES; FERREIRA, 2008).

Apesar dos avanços nas pesquisas na área da alfabetização, que promoveram a ampliação do seu conceito em resposta às novas situações colocadas pela sociedade e, consequentemente, da formação do professor, que passa a reconhecer a criança enquanto sujeito do conhecimento, é necessário mencionar que essa etapa de ensino, no Brasil, ainda passa por momentos complexos.

Embora, por um lado, metodologicamente as práticas pedagógicas alfabetizadoras também tenham avançado no sentido de conduzir às crianças em fase da alfabetização a usarem a língua escrita nos diferentes contextos, procurando dar sentido à aprendizagem e, por outro lado, o desempenho nos resultados das avaliações institucionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/ IDEB, calculado com base no desempenho dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) /Prova Brasil, de modo geral, venha atingindo as metas projetadas[1], ao analisar as particularidades, encontramos resultados insatisfatórios.

[1] Conforme resultados disponíveis em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=7624> Acesso em 15 ago. 2012.

Além disso, é frequente encontrar práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem ainda arraigadas em metodologias que não levam à reflexão das crianças sobre o uso da linguagem escrita nos diversos contextos.

Por isso, destacamos a importância e necessidade de pesquisar acerca dos saberes mobilizados pelos docentes no cotidiano das suas práticas pedagógicas, levando em consideração os diversos contextos em que esses saberes se constituíram/constituem. Os saberes docentes, segundo Tardif, são formados pela mesclagem de diferentes saberes "[...] oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...]" (TARDIF, 2012, p. 36), que se relacionam e formam um todo.

Desse modo, estudaremos, nesta proposta de pesquisa, a constituição dos saberes que são mobilizados e utilizados no exercício da docência de professoras alfabetizadoras que conseguem resultados positivos[2] no processo de alfabetização de crianças, buscando interpretar o que dizem essas professoras por meio de instrumentos como questionários, entrevistas coletivas, nos quais as docentes narram seu percurso profissional destacando como esses saberes se constituíram ao longo do processo de formação e como, hoje, são mobilizados nas suas práticas alfabetizadoras. Em outras palavras, pretendemos pesquisar os diversos saberes utilizados e mobilizados na prática cotidiana das professoras que, conforme Tardif (2012), são vários e de diversas origens.

Voltamo-nos, como consequência, para o que esses discursos revelam sobre as práticas pedagógicas a respeito desses saberes docentes mobilizados e utilizados no dia a dia do processo de alfabetização de crianças, observando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação.

1.1 HÁ UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DENTRO DE MIM QUE JUSTIFICA O INTERESSE PELA PESQUISA

Nosso interesse em estudar os saberes mobilizados no cotidiano das práticas pedagógicas de alfabetização de crianças justifica-se pelo fato dos saberes docentes serem uma temática que,

[2] No decorrer do texto utilizamos a expressão *resultados positivos*, relacionada às práticas das professoras que ao final do ano letivo conseguem desenvolver com as crianças as habilidades necessárias à alfabetização como, por exemplo: referentes à leitura, a escrita e noções básicas de raciocínio lógico-matemático, ou seja, se alfabetizem ao término do 3º ano do ensino Fundamental.

> [...] expressa uma vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas [...] (TARDIF, 2012, p.23, grifo do autor).

Discutir os saberes específicos à prática docente na alfabetização é, por nós, considerado uma necessidade, já que essa etapa de ensino sempre se constitui em um desafio para a educação brasileira. Desafio esse que demanda o domínio de diversos saberes.

Salientamos que, enquanto profissional, nosso interesse em estudar essa temática está relacionado à nossa atuação como docente do curso de Pedagogia, do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Nesse *campus*, atuamos principalmente com a orientação e a supervisão dos estágios supervisionados voltados para a área de ensino de alfabetizadores e, nessa atividade, desenvolvemos práticas de leitura para temas que abordam a carreira desses profissionais. Estes, motivaram-nos a aprofundar nossos conhecimentos, investigando, no campo dos saberes, a importância do profissional docente conhecer os saberes necessários ao exercício da sua profissão.

Em relação à área da alfabetização, desenvolvemos o interesse desde a formação inicial, no curso de Pedagogia (2000-2003), interligada à prática docente da época, tendo em vista que atuamos como docente da Educação Infantil nos anos de 2001 a 2007, procurando, assim, fazer a relação teoria-prática, através das reflexões desenvolvidas no processo de formação inicial e contínua, conforme discorremos a seguir.

Além disso, compreendemos que a realização desta pesquisa pode contribuir de forma valiosa para os estudos da linha de pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC da Faculdade de Educação/FE da UERN, uma vez que o foco deste trabalho – os saberes mobilizados no exercício da docência na alfabetização de crianças – é condizente com os objetivos dessa linha. Assim sendo, nos é cabível buscar a concretização da investigação de forma séria e comprometida com a produção científica em torno de nossa temática, já que essa área de conhecimento encontra-se em expansão e sua produção científica é vista de forma muito relevante no meio acadêmico-científico.

Do mesmo modo, pretendemos discutir os saberes docentes na área de alfabetização infantil para posterior melhoria do ensino-aprendizagem, contribuindo com as produções acadêmicas relacionadas a dois grupos de pesquisa em particular, com os quais nos relacionamos no fazer acadêmico. O primeiro, o *Grupo de Pesquisas em Formação e*

Profissionalização do Professor, sediado no *campus* de Mossoró/RN, que tem relação direta ao Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculadas como aluna do Mestrado. Este grupo de pesquisa objetiva desenvolver pesquisas voltadas para

> [...] a formação profissional do professor nas perspectivas da profissionalidade (saberes, práticas pedagógicas, concepções de ensino-aprendizagem e concepções sobre educação) e do profissionalismo (processos formativos, condições de trabalho, socialização profissional e a representação social do/sobre o professor. [...][3]

O segundo grupo, com o qual pretendemos contribuir com nossas produções acadêmicas, é o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem (GEPPE)*, localizado no *campus* de Pau dos Ferros/RN, e do qual fazemos parte como membro, exercendo a vice-liderança das atividades de pesquisa, enquanto docente do curso de Pedagogia. As pesquisas deste têm como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem e objetivam "[...] investigar aspectos da atividade de planejamento pedagógico nas diferentes áreas do saber, visando compreender os processos de ensinar-aprender. [...]"[4].

Além disso, esta pesquisa justifica-se ainda pelo fato de pretendermos colaborar com reflexões significativas sobre o processo de alfabetização, porque estas buscam a identificação e compreensão dos saberes mobilizados e utilizados no cotidiano da prática docente na alfabetização.

Nossa pretensão não é buscar e/ou apresentar soluções práticas e imediatas para a resolução das situações problemas apresentadas no processo de alfabetização, ou ser original no tema proposto, haja vista a dimensão das produções que já existem a esse respeito. No entanto, nossa preocupação aqui é ampliar as discussões e reflexões críticas visando aprofundamentos teóricos sobre o processo educativo no âmbito local, situado no campo de nossas práticas educativas.

Nesse contexto, podemos afirmar que, embora o conceito de alfabetização tenha sido ampliado nas últimas décadas, às práticas docentes ainda não têm conseguido, na sua totalidade, alcançar as expectativas colocadas para um ensino-aprendizagem da língua escrita que não se limite a simplesmente ao decodificar e codificar os códigos linguísticos, mas ao saber utilizá-la em práticas sociais. Com isso, procuramos encontrar respostas para as consequências sociais das práticas formadoras que mobilizam saberes na realidade de salas de

---

[3] Disponível em < http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=50117086GS19IU. >Acesso em 11 Ago. 2012

[4] Disponível em < http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=5011708Z9GQ2BI> Acesso em 11 Ago. 2012

aula em que as avaliações, como *Provinha Brasil*, indicam um sucesso por parte de seus atores. Em outras palavras, há professores que atuam e cujas ações, no fazer cotidiano, favorecem aprendizagens significativas na construção da compreensão dos usos da linguagem escrita.

Ao apresentarmos as justificativas que nos conduziram a desenvolver esta pesquisa, sentimos a necessidade de explicitar a nossa história de vida e formação docente, com o recorte de tempo/espaço referente ao início do nosso processo de formação inicial, o qual foi paralelo ao ingresso na prática docente como professora de Educação Infantil. Experiência que consideramos bastante significativa para nos constituirmos na professora que hoje somos e ajuda a explicar a nossa motivação em desenvolver a pesquisa com a temática escolhida.

Acreditamos que a pesquisa é feita de marcos e singularidades de nossas próprias histórias que se constroem socialmente, e são apropriadas de acordo com as motivações pessoais de cada sujeito. Ao propormos às docentes, sujeitos participantes desta pesquisa, que contassem a trajetória da história de vida, revelando o percurso que as levaram a tornar-se professora alfabetizadora de crianças, contamos a nossa história, como forma de motivação para as professoras contarem a suas histórias. Aqui transcrevemos o nosso próprio percurso profissional, fazendo adequações e acréscimos de acordo com as rememorações e lembranças significativas durante o processo de transcrição.

Pesquisar os saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças significa retornar a nossa primeira experiência como professora da Educação Infantil, a qual iniciou no ano de 2001, em uma pequena escola da zona rural do município de Riacho de Santana/RN, quando ainda éramos estudante de graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, em processo inicial da aprendizagem da profissão docente, mas já apaixonada pela docência.

Desenvolvemos uma experiência muito significativa no decorrer de 07 (sete) anos letivos lecionando na mesma escola e trabalhando com crianças com uma faixa etária de dois a seis anos. A princípio, a nossa reação ao ser aprovada no concurso público do município de Riacho de Santana/RN, foi, ao mesmo tempo, de medo e alegria. Medo, pelo fato de não nos sentirmos, é claro, preparadas para assumir a docência em uma etapa tão difícil, em virtude das singularidades da Educação Infantil. E alegria, por estar entrando de forma estável na profissão deseja desde a infância. Assim, encaramos a profissão com muito amor e responsabilidade.

No desenrolar do processo de ensino-aprendizagem, logo no primeiro ano de experiência, já percebemos quão significantes foram as aprendizagens. Embora, nos primeiros

meses de trabalho como professora em uma turma com um número pequeno de alunos, mas bastante heterogênea, tanto no que diz respeito ao nível de aprendizagem como também à faixa etária (02 a 06 anos), foi difícil, pois permanecia a ideia de não saber ensinar a crianças com essa idade, a falta de experiência, a pouca criatividade para confecção de materiais didático-pedagógicos, a falta de um contato mais direto com as músicas e a literatura infantil, por ter tido uma infância humilde, privada de alguns aspectos culturais, enfim uma variedade de não-saberes.

Nesse processo de aprendizagem da profissão docente, tivemos a humildade de assumir os nossos não-saberes e pedir ajuda à coordenação pedagógica do município que não hesitou em nos oferecê-la. O nosso reconhecimento, como não sabedora/conhecedora e as contribuições vindas da coordenadora pedagógica em todas as atividades desenvolvidas foram o divisor de águas para a construção dos saberes docentes para o trabalho com as crianças.

Para nossa surpresa, no final do primeiro ano de experiência, uma das nossas alunas aos 06 (seis) anos de idade, terminou o ano letivo sabendo ler e escrever. Uma leitura fluente, ou como costumavam dizer em outros tempos *lia sem gaguejar,* isso foi motivo de admiração para todos da escola, como também para a equipe pedagógica. Sua escrita já era uma escrita alfabética com poucos *erros* ortográficos.

Durante todo o período da nossa experiência com essa etapa de ensino, construímos muitos conhecimentos e saberes específicos à docência na Educação Infantil (que na época destinava às crianças de 0 a 6 anos), como também, da alfabetização de crianças, tendo em vista que, como a maioria das crianças começava a estudar conosco desde os 02 (dois) anos de idade, então, aos 04 (quatro) anos, já começávamos com o trabalho de alfabetização delas.

Essa experiência *in loco* proporcionou-nos a construção de uma base de conhecimentos referentes à Educação Infantil e a alfabetização, tais como: conhecimentos referentes à coordenação motora das crianças (aprendendo uma diversidade de formas de desenvolvê-las, seja cm atividades ou com brincadeiras), à literatura infantil (construindo, então, um acervo de histórias infantis, poesias), à musicalidade infantil, às brincadeiras infantis, a conhecer as crianças em suas especificidades. Isso tanto no que diz respeito à questões socioculturais e econômicas como também no que se refere aos níveis de conhecimentos como, por exemplo, saber e compreender as hipóteses de aprendizagens da escrita das crianças, saber diagnosticar o que sabem as crianças e o que precisam saber em cada faixa etária, dentre tantas aprendizagens que trazemos na nossa bagagem e na carreira profissional de professora.

Essas aprendizagens foram proporcionadas pelo curso de Pedagogia (2000-2003), pelos estudos pedagógicos desenvolvidos com a equipe da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do Município (mensalmente), além da participação em cursos de formação continuada como: Os *Parâmetros em Ação – Referenciais Curriculares para a Educação Infantil/RCNEI* e Curso de *Alfabetização e ensino de língua portuguesa/Pró-Letramento*, (2007), promovidos pela Secretaria de Educação do município de Riacho de Santana/RN; *Curso de formação continuada para professores de Educação Infantil* promovido pelo MEC em parceria com as prefeituras do Alto-oeste Potiguar (2002 e 2006). Foram aprendizagens que, unidas à nossa prática pedagógica, assumiram importância significativa para a nossa construção enquanto docente.

Consideramos muito importante o fato de assumirmos a prática docente antes mesmo de concluir o curso de graduação em Pedagogia, porque foi possível fazermos uma relação entre a teoria estudada e a prática desenvolvida na própria sala de aula de Educação infantil. À medida que íamos apropriando-nos das discussões teóricas, proporcionadas nas disciplinas da graduação, procurávamos articulá-las à prática cotidiana de sala de aula, principalmente nas discussões referentes às disciplinas *Princípios de Educação Infantil* e *Alfabetização e Letramento*, as quais nos deram um suporte indispensável as peculiaridades da etapa de ensino que atuávamos.

Foi através dessas duas disciplinas, juntamente com os cursos de formação continuada e o desenvolvimento de uma prática reflexiva, que também construímos e ampliamos muitos saberes, os quais, consideramos necessários e específicos ao professor alfabetizador como, por exemplo: ampliamos os saberes sobre os níveis de aprendizagem da escrita; construímos estratégias sobre como ensinar as crianças a ler e a escrever sem *ba-be-bi-bo-bu* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2001) e acerca de como desenvolver o raciocínio lógico matemático das crianças em fase de alfabetização (PIAGET, 2013); conhecimentos de quais conteúdos e temáticas desenvolver nas áreas de ciências naturais e sociais (BRASIL, 1998); aspectos históricos, culturais e sociais referente a criança, dentre outros saberes que mobilizamos.

São saberes que construímos ao longo do processo de formação inicial (Curso de Pedagogia) e continuada. Cotidianamente esses saberes são mobilizados espontaneamente e muitas vezes não conseguimos defini-los, por se tratarem de compreensões ou "[...] competências que interiorizamos de tal forma que seria difícil descrever o conhecimento que implicitamente revelam essas ações. Muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrindo fazendo-as." (CONTRERAS, 2002, p.106).

Todas as experiências vivenciadas, todos os saberes construídos e mobilizados, marcaram a nossa formação, aumentando o envolvimento e a motivação para continuar nessa etapa de ensino tanto como profissional como também como pesquisadora, tendo em vista, que nosso trabalho monográfico também foi nessa área, pois pesquisamos sobre o trabalho teórico-metodológico com a escrita na Educação Infantil. Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer a prática de uma professora da Educação Infantil, o que possibilitou a solidificação dos nossos conhecimentos acerca da alfabetização de crianças.

A nossa busca pela formação continuada não para, estamos sempre estudando, buscando novos horizontes, o que nos conduziu a atuar no ensino superior, como professora do Curso de Pedagogia do CAEMAM/UERN, e, a buscar a formação *stritu sensu*, com vistas à melhoria da nossa atuação docente. Dessa forma, avaliamos que essa experiência com a pesquisa de Mestrado nos trará contribuições, enquanto profissional docente, tendo em vista que voltaremos ao espaço de atuação no Curso de Pedagogia – depois do Mestrado – atuando de outro modo, com mais saberes construídos para o desenvolvimento das atividades cotidianas com os alunos, com um repertório de leitura bem ampliado, com o nível de compreensão mais aguçado, não somente no que diz respeito à temática pesquisada, mas ao que se refere às temáticas discutidas nas disciplinas cursadas no Programa de Mestrado, com mais maturidade com relação à pesquisa.

1.2 A QUESTÃO DA PESQUISA E OS OBJETIVOS

Considerando a importância da construção de uma base de conhecimentos específicos à docência no processo de alfabetização, esta pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: Com base em discursos de professores alfabetizadores, como se deu a constituição dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem?

Orientadas por esse questionamento, traçamos os seguintes objetivos para responder à pergunta de partida:

Geral

Investigar, com base em enunciados, o percurso de construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores que

conseguem resultados positivos, considerando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação inicial e continuada.

Específicos

- Desenvolver uma discussão teórica envolvendo os conceitos de alfabetização de crianças e a relação com a formação de professores alfabetizadores e os saberes docentes dos professores que atuam na alfabetização
- Descrever os saberes docentes mobilizados que favorecem à aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, com base na análise do discurso de relatos de professoras alfabetizadores;
- Estabelecer relações entre os saberes mobilizados e os contextos do processo de formação das professoras de forma que isso proporcione uma reflexão sobre o impacto social das práticas exitosas para o processo de aprendizagem relativo à alfabetização.

Considerando a pluralidade dos saberes e das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que obtém resultados exitosos no processo de ensino aprendizagem das crianças, acreditamos que este estudo acrescentará saberes aos profissionais envolvidos com a pesquisa, como também aos profissionais comprometidos como o educar em uma perspectiva de alfabetização em seu sentido amplo.

1.3 A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em *cinco capítulos*, além das *Referências* e dos *Apêndices* e *Anexos*.

O primeiro capítulo, a *Introdução*, apresenta reflexões iniciais acerca da temática, a justificativa, a questão que orienta a pesquisa e os objetivos traçados.

O *segundo capítulo* traz o percurso teórico-metodológico da pesquisa, mostrando toda a trajetória percorrida para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando o contexto (cenários escolhidos e sujeitos que deram vida ao *corpus* da pesquisa) e a metodologia adotada, a qual norteou o nosso trabalho.

O *terceiro capítulo* apresenta os aportes teóricos que guiaram nossas interpretações. Os pressupostos teóricos desenvolvidos neste capítulo baseiam-se nos conceitos sobre:

alfabetização de crianças, formação do professor alfabetizador e saberes docentes. São abordados, também, os estudos sobre letramento e sobre os métodos de alfabetização.

O *quarto capítulo* consta das análises do *corpus* da pesquisa, constituídas por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevista coletiva, cujas técnicas geram enunciados escritos e orais, acerca do percurso de formação e construção de saberes docentes de professoras alfabetizadoras de crianças.

No *capítulo cinco*, procuramos apresentar algumas considerações finais com base em reflexões de pesquisadores e estudiosos acerca dos processos de alfabetização de crianças, do percurso de formação e construção dos saberes de docentes alfabetizadoras, bem como, a partir dos enunciados das professoras, as quais foram sujeitos dessa investigação.

Nos *apêndices* organizamos documentos elaborados por nós, necessários para o andamento da investigação, como: a solicitação de autorização para pesquisa, entregue à secretária adjunta de assuntos pedagógicos da rede municipal de ensino de Pau dos Ferros/RN; termo de consentimento livre e esclarecido, cujo documento foi entregue e assinado pelas professoras partícipes da pesquisa, tornando-as cientes dos objetivos do trabalho e do destinado dos dados gerados; os questionários e entrevista coletiva, elaborados e aplicados às professoras, bem como a transcrição da entrevista coletiva, a qual, junto às respostas dos questionários, compõem o *corpus* de análise deste trabalho.

As *referências* mostram a origem das discussões teóricas e metodológicas desenvolvidas no trabalho, indicando os autores lidos para a produção desta dissertação.

2 CONSTRUINDO O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

> *Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.*
>
> *Rosália Duarte*

Neste capítulo, apresentamos o caminho teórico-metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa, focalizando o cenário escolhido para o acontecimento da pesquisa (a cidade e as escolas onde atuam as professoras) bem como os sujeitos envolvidos na pesquisa (as três professoras alfabetizadoras de crianças), elencando os critérios para a escolha dos sujeitos. Além disso, descrevemos os aportes teórico-metodológicos que norteiam a investigação qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica, as técnicas utilizadas para a construção dos dados e as categorias de análise que tomamos como base para a análise do *corpus*.

2.1 A DIREÇÃO DO OLHAR DA INVESTIGAÇÃO

O nosso olhar investigativo direciona-se para os saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças, analisando os enunciados de três professoras alfabetizadoras que conseguem resultados positivos com as suas ações do fazer pedagógico, ou seja, que conseguem desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a pesquisa foi orientada buscando compreender e responder ao questionamento que consideramos importante: Como ocorreu a constituição dos saberes docentes mobilizados na prática pedagógica das alfabetizadoras de crianças que conseguem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem?

Entendemos que em qualquer pesquisa a primeira e uma das mais importantes decisões no planejamento é da determinação da direção do olhar da investigação. A formulação da pergunta é essencial para determinar o que queremos pesquisar, construindo assim a problematização. Por sua vez, "A definição do problema ou objeto de pesquisa às vezes é tarefa difícil. [...]" (DESLANDES, 2011, p. 39). Embora não seja tarefa fácil definir a questão que orienta toda a pesquisa, compreendemos que ela é a razão da existência de um projeto que, por sua vez, desencadeará na existência da pesquisa.

Desse modo, é a partir da questão norteadora da pesquisa, a qual propõe investigar como se deu a constituição dos saberes docentes de professoras alfabetizadoras de crianças que conseguem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, que buscamos um aprofundamento do tema *Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças*. Assim, consideramos as reflexões teóricas desenvolvidas, as quais deram suporte à análise dos discursos das professoras acerca do percurso de formação como docentes alfabetizadoras e a construção dos saberes que orientam a suas práticas como alfabetizadoras.

2.2 OS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os aportes teórico-metodológicos da nossa pesquisa estão fundamentados na pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio histórica, por representar "[...] um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. [...]" (FREITAS, 2007, p. 26). Dito de outro modo, compreendemos que a construção do conhecimento, no desenvolvimento da pesquisa, realiza-se através da compreensão da complexidade dos fenômenos em seu contexto histórico, bem como por meio das contribuições dos sujeitos envolvidos na investigação, considerados seus contextos de atuação.

2.2.1 A investigação qualitativa

Esta pesquisa insere-se no modelo qualitativo de investigação, muito embora a pesquisa qualitativa tenha sido, durante muito tempo, questionada em termos de validade e confiabilidade, por ser considerada marginal e vista com desconfiança, principalmente, quando era comparada com as investigações da pesquisa quantitativa. Porém, no decorrer das últimas décadas, ocorreram consideráveis mudanças com relação a essa abordagem, o que garantiu o respeito, a aceitação e a validade, passando, assim, a ser caracterizada como uma tentativa de compreensão mais detalhada dos significados e situações encontrados pelos investigadores (RICHARDSON, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 2012; TRIVIÑOS, 2010).

A investigação qualitativa tem seu reconhecimento recente, no entanto, possui uma rica tradição na pesquisa social. Na investigação educacional, os historiadores da área tomam o ano de 1954 como um divisor de águas. Entretanto, somente no final da década de 1960, podemos verificar o desenvolvimento dessa abordagem de pesquisa.

A abordagem qualitativa da pesquisa possui cinco características que a definem, mas em uma pesquisa, essas não se apresentam de igual modo, pois alguns estudos considerados qualitativos podem estar "[...] desprovidos de uma ou mais das características [...]" (BOGDAN; BIKLEN, 2012, p. 47). Vejamos os pormenores que caracterizam essa abordagem, segundo Bogdan e Biklen (2012):

> 1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador principal*. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros, e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...] assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo.
>
> 2. *A investigação qualitativa é descritiva*. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. [...] os investigadores [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes forem registrados ou transcritos. [...] Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos, abordam o mundo de forma minuciosa. [...]
>
> 3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo de que simplesmente pelos resultados ou produtos*. [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interações diárias.
>
> 4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar s seus dados de forma indutiva*. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou afirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que dos dados particulares foram recolhidos se vão agrupando. [...]
>
> 5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*. [...] os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*. [...] fazem questão em se certificarem de que estão a aprender as diferentes perspectivas adequadamente. [...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...] (BOGDAN; BIKLEN, 2012, p. 47-51, Grifos dos autores).

Com efeito, procuramos, no decorrer da nossa pesquisa, assumir os fundamentos teórico-metodológicos que contemplem o máximo possível dessas características, pois, conforme Bogdan e Biklen (2012) apontam, em uma pesquisa qualitativa nem sempre encontraremos todas essas cinco características, pois o que determina esse modelo de investigação é o grau em que se apresentam. Desse modo, optamos por essa abordagem porque é "[...] uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. [...]" (RICHARDSON, 2010, p.79), do mesmo modo também pelo fato de considerar a relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, além de ser apropriada ao trabalho no campo educacional, já que se preocupa com a interpretação e análise dos dados,

facilitando a compreensão do fenômeno investigado, uma vez que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador busca estratégias de aproximação com os dados, a fim de obter respostas a respeito do que investiga. (RICHARDSON, 2010).

2.2.1.1 A abordagem histórico-social na pesquisa qualitativa

Neste trabalho, ao investigarmos a constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras de crianças, considerando os contextos do processo de formação, buscamos compreender os momentos vivenciados pelas professoras nos seus percursos de formação e prática docentes. Por essa razão, lançamos mão da abordagem sócio-histórica, a qual valoriza, no processo de construção e análise dos dados, a atenção pelos aspectos descritivos e pelas percepções pessoais, focalizando "[...] o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. [...]" (FREITAS, M.T.A, 2002, p. 26).

Esta pesquisa toma como base metodológica a orientação sócio-histórica como forma de produção do conhecimento no campo das Ciências Humanas, cujo embasamento teórico, está amparado nas produções de Vigostki (2007) e Bakhtin (1995; 2010), bem como nos estudos de Freitas (2002; 2007). Esta última, por ser pesquisadora dos dois autores, conhece, interpreta e divulga os fenômenos psicológicos e a teoria social da construção do conhecimento desenvolvidos por Vigostki, assim como a teoria discursiva da Linguagem apresentada por Bakhtin.

Vigotski (2007) apresenta como raiz da abordagem histórico-social, o materialismo histórico-dialético, para a compreensão da história humana, ao admitir "[...] a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através de mudanças provocadas, novas condições naturais para sua existência. [...]" (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Dessa forma, o teórico acredita no comportamento transformador que homem exerce sobre a natureza, diferente das abordagens naturalistas que compreendem que são as condições naturais que determinam as ações humanas.

Desse modo, a perspectiva sócio-histórica acarreta implicações que refletem nas características do fazer pesquisa, exigindo do pesquisador uma coerência no modo de compreender e de usar os instrumentos metodológicos para a construção e análise de dados bem como na produção do texto e na sistematização da discussão dos resultados da investigação.

Compreendemos que as contribuições dos trabalhos de Vigotski e Bakhtin para a fundamentação da abordagem histórico-social visam a uma mudança paradigmática. As teorias desses dois teóricos, nascidas do materialismo histórico dialético, e, construídas a partir de suas insatisfações e críticas, têm em vista superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas.

Conforme interpreta Freitas (2002, 2007), Vigotski, insatisfeito com os métodos utilizados nas pesquisas na área da Psicologia, que fazia a separação entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos, propõe construir uma nova psicologia objetivando considerar o indivíduo em sua totalidade, através da articulação dialética entre os aspectos externos e os internos. Além disso, tinha com o propósito valorizar a relação desse indivíduo, enquanto sujeito social que pertence a uma sociedade e nela participa ativamente da construção histórico-cultural, ou seja, uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade.

É com base nessa compreensão que consideramos os sujeitos da nossa pesquisa, como seres humanos que constroem sua história e que estabelecem relações com a sociedade na qual estão inseridos, contribuindo assim para a construção dos dados da nossa investigação e, consequentemente, para a produção do conhecimento.

Nesse sentido, a preocupação de Vigotski consiste em "[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico [...]" (FREITAS, M.T.A, 2002, p. 22). Isso porque, considera o ser humano como um sujeito concreto cujas ações criadoras e interações sociais produzem e reproduzem a realidade social, histórica e cultural e que, ao mesmo tempo, são produzidos e reproduzidos pela sociedade através de um processo dialético.

Localizando Bakhtin na abordagem sócio-histórica, refletimos acerca dos seus estudos sobre a teoria enunciativa da linguagem, através de uma visão integradora de compreender o homem, no desenvolvimento das pesquisas na área das ciências humanas, na qual os sujeitos relacionam-se em uma perspectiva dialógica. Desse modo, compreendemos que as ciências humanas usam métodos diferentes das ciências exatas, pois "[...] estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo independentemente dos textos que cria significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas." (FREITAS, M.T.A, 2002, p. 24).

De acordo com Bakhtin (2010), na pesquisa das ciências humanas, o pesquisador está diante de um objeto de estudo que "[...] é o ser *expressivo* e *falante*. [...]". (BAKHTIN, 2010,

p.395, grifos do autor) o qual interage com ele, fala sobre e com ele por meio de um processo interativo, considerado essencial nos fenômenos humanos.

Nessa perspectiva, neste trabalho, a compreensão e a interpretação dos dados aconteceram partindo dos enunciados das professoras sujeitos da pesquisa, as quais tiveram a oportunidade de interagir no momento da construção dos dados, na realização da entrevista coletiva, compreendida, de acordo com Freitas (2007, p.34) "[...] como uma produção de linguagem [...] numa situação de interação verbal e com o objetivo de mútua compreensão [...]." Uma interação que leva à compreensão ativa e responsiva.

2.2.2 As técnicas de geração de dados

Para a execução dessa fase, recorremos à utilização de técnicas de geração de dados como: questionários (um questionário investigativo com questões abertas e fechadas e o outro com questões abertas acerca da formação, experiência e construção dos saberes docentes na alfabetização de crianças) e entrevista coletiva com as professoras.

Os questionários forneceram dados que possibilitaram o delineamento do perfil das professoras bem como a compreensão da formação e da prática das professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, uma vez que algumas questões propostas levaram a respostas, muitas vezes, traduzidas como relatos do processo de formação docente e da construção de saberes docentes na alfabetização de crianças. Essas questões permitiram uma reflexão que levou a um autoconhecimento dos sujeitos pesquisados, visto que seu objetivo é mostrar como as pessoas dão forma às suas experiências, fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência, representam e inscrevem o curso de sua vida nas temporalidades e nos espaços de seu ambiente histórico e social (JOSSO, 2004). A entrevista coletiva, de forma mais expressiva, permitiu a construção desses relatos, vez que nos oportunizou, enquanto pesquisadoras, tirar as dúvidas deixadas na escrita proposta pelos questionários.

2.2.2.1 O questionário investigativo

O questionário é uma das técnicas mais comuns para se gerar as informações relacionadas à construção dos dados de uma pesquisa. Em decorrência, a escolha dessa técnica deu-se pelo fato de, segundo Richardson (2010), o questionário permite observar as características dos indivíduos ou grupos pesquisados, além de deixar o sujeito informante

mais à vontade, dando tempo suficiente para responder às perguntas o que torna possível obter respostas mais refletidas, com maior liberdade de expressar suas opiniões.

Foram aplicados dois questionários. O primeiro, denominamos de questionário *socioeconômico e de caracterização do professor alfabetizador de crianças* (APÊNDICE C), contém perguntas abertas e fechadas, visa traçar o perfil socioeconômico e profissional docente das professoras, especialmente na alfabetização de crianças. Além disso, investigamos também os motivos da escolha da profissão, bem como, iniciamos uma breve investigação sobre a construção dos saberes docentes das professoras, enquanto alfabetizadoras, levando em consideração as influências recebidas durante o percurso da formação profissional, como também as dificuldades enfrentadas no cotidiano do desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O segundo questionário, denominado *questionário do perfil de formação e constituição de saberes docentes do professor alfabetizador de crianças* (APÊNDICE D), contém perguntas abertas e está dividido em duas seções. Na primeira seção, *experiência com a alfabetização de crianças,* procuramos provocar nas professoras a uma reflexão, que possibilitasse uma caminhada consciente para o interior de si, o que permitiu lembrar os fatos da própria vida pessoal, estudantil e profissional que estão guardados na memória. Com base nessa reflexão, solicitamos a escrita da própria história de formação, descrevendo o percurso da formação profissional, assim como os contextos que as fizeram tornarem-se professoras alfabetizadoras de crianças e as experiências significativas que tiveram na vivência com a alfabetização infantil.

A segunda seção, *saberes do/a professor/a de alfabetização de crianças,* teve o intuito de construir dados que digam respeito aos saberes necessários e específicos ao professor/a para se trabalhar com a alfabetização de crianças e, ao mesmo tempo, conseguir dados que demonstrem como esses saberes (que resultam positivamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças) foram/estão sendo construídos, levando em consideração as dificuldades encontradas na construção daqueles.

As questões postas em cada seção do segundo questionário tiveram como propósito fazer com que as professoras refletissem acerca dos processos da experiência formativa da profissão docente, o que favorece "[...] a reconfiguração de suas próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma atenção mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro. [...]" (CATANI, 2003, p.127), constituindo assim, uma dimensão autoformadora.

Por consequência, os questionários, juntamente com a entrevista, possibilitaram uma forma de construção de relatos de formação e experiência das professoras alfabetizadoras, construídos com base no processo de reflexão, ordenando o tempo de maturação e o tempo da rememoração, isso porque, "[...] o processo de reflexão caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito. [...]" (JOSSO, 2010, p.69).

Ao propormos as questões que desencadearam na construção dos relatos/ narrativas de formação – escritas pelas próprias professoras pesquisadas sobre sua formação, enquanto alfabetizadoras e o seu fazer pedagógico nesse período escolar – induzimos as professoras a uma reflexão e a partir dessa, elas revisitaram sua história de vida e de formação marcadas pela experiência o que permite, segundo Josso (2004, 2010), *voltar para si mesma*, *caminhar para si* no plano da interioridade para construir a autoria. Esse voltar para si, requer uma ressignificação das situações e os acontecimentos de sua existência, representam e inscrevem o curso de sua vida nas temporalidades e nos espaços de seu ambiente histórico e social. Dito pelas palavras de Delory-Momberger, as narrativas de formação, são uma

> [...] maneira com a qual os indivíduos dão uma forma às suas experiências, com a qual eles comunicam as situações e os eventos de suas existências, com a qual eles inscrevem o curso de suas vidas no seu ambiente histórico e social. (DELORY-MOMBERGER, 2008 p.93).

Do mesmo modo, Josso (2004, p.43) afirma que "[...] a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão e dos desafios de conhecimentos ao longo de uma vida". Nessa perspectiva, estimulamos a escrita das narrativas / relatos de experiência da formação e prática das professoras alfabetizadoras.

Consideramos importante deixar claro que neste trabalho, não seguimos as quatro fases de elaboração de narrativas descritas por Josso (2004), mas seguimos um caminho metodológico construído por nós, enquanto pesquisadora, para a construção dos dados que constituem em relatos de experiência da formação e prática das professoras alfabetizadoras. Isso significa dizer que seguimos fases consideradas necessárias para construímos nosso próprio percurso de construção dos dados, que denominamos de *entrevista coletiva*. Para isso, tomamos como base Kramer (2004), ao mesmo tempo em que também seguimos as orientações de Souza (2008) acerca da entrevista narrativa, tendo em vista que as professoras narram seu percurso de formação e construção dos saberes docentes mobilizados na alfabetização das crianças.

2.2.2.2 A entrevista coletiva como forma de construção de relatos de experiência da formação e prática das professoras alfabetizadoras

A entrevista é uma técnica privilegiada de construção dos dados, pois possibilita a comunicação verbal que, segundo Minayo (2011), constitui uma conversa entre dois ou vários interlocutores (como é o nosso caso) que tem finalidades específicas, principiada por iniciativa do entrevistador, para construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa. Além disso, as informações são "[...] diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. [...]". (MINAYO, 2011, p.65).

Sendo a entrevista uma técnica que "[...] tem como matéria-prima a fala dos interlocutores. [...]" (MINAYO, 2011, p.63), consideramos importante utilizá-la neste estudo, já que temos como um dos nossos objetivos identificar os saberes mobilizados pelas docentes no processo de alfabetização de crianças. Com base na análise do conteúdo das entrevistas, podemos interpretar as entrevistas e os relatos de formação que aludem sobre a prática dessas professoras alfabetizadoras.

Assim, o segundo momento da construção dos dados foi a realização da entrevista coletiva. Essa técnica de construção de dados é fruto de estudos realizados em Kramer (2004), que caracteriza a entrevista coletiva e trabalha com este tipo de entrevista, por manter uma relação de diálogo entre pesquisador e participantes da pesquisa, oportunizando aprendizagens e experiências formadoras. Souza (2008) é outro autor que destacamos, pois apresenta a entrevista narrativa, a qual permite o sujeito participante da pesquisa expressar suas vivências de mundo através de suas histórias de vida pessoal, social e coletiva. Além disso, possibilita

> [...] um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, permite entender sentimentos e representações dos professores acerca do seu processo de formação, através de diferentes modos de narração, de discursos biográficos desenvolvidos no trabalho docente no espaço profissional. (SOUZA, 2006, *apud* SOUZA, 2008, p.89).

Dessa forma, trabalhamos com a entrevista coletiva, seguindo os passos utilizados por Kramer (2004). E ao mesmo tempo, seguimos algumas características da entrevista narrativa descrita por Souza (2008). Por essas propostas, durante a realização da entrevista, buscamos favorecer a participação ativa dos sujeitos, no sentido de termos permitido às professoras

contarem a sua história de vida, enfocando o seu percurso de formação docente e construção dos saberes que orientam as suas práticas pedagógicas.

Optamos por esse instrumento de geração de dados, por promover uma situação dialógica, pelo fato de não só a pesquisadora deter a autoridade para fazer as perguntas, indagações ou comentários acerca dos enunciados dos entrevistados. Nesse caso, a influência do poder e da posição hierárquica são minimizadas; o conhecimento é compartilhado e confrontado; as diversidades entre os entrevistados e entrevistadores são percebidas face a face; as análises são mais profundas e substanciais. (KRAMER, 2004).

Conduzimos a entrevista coletiva com as professoras alfabetizadoras, como pressuposto para a ampliação dos relatos de experiência da formação e prática das professoras alfabetizadoras, que foram construídos, conforme indicamos acima, por meio das repostas do segundo questionário.

De acordo com o trabalho desenvolvido por Kramer (2004), compreendemos que a entrevista coletiva, por permitir uma relação dialógica entre os pesquisadores e pesquisados, possibilita a explicação de palavras, expressões ou conceitos usados cujos significados estão obscuros ou ambíguos, gerando processos de ressignificação a partir da interação entre pesquisador e informantes.

Assim, "[...] para entender o que é dito é preciso conhecer não só o enunciado, mas fundamentalmente o contexto da enunciação [...]" (KRAMER, 2004, p.504). É importante deixar claro que utilizamos o termo enunciado com base na visão de Brait e Melo (2005, p.63-65), que inspiradas em Bakhtin concebem-no "[...] como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. [...]". Como um termo diretamente ligado ao "[...] discurso verbal [...]". Portanto, em nosso processo de escrita da pesquisa, usamos os termos enunciado e discursos como sinônimos.

Desse modo, para analisar os enunciados das professoras, recorreremos às concepções de Bakhtin ao nos indicar que para podermos entender o que dizem as professoras é preciso conhecer não somente o discurso pronunciado/enunciado, mas também o contexto do enunciado, a enunciação, já que "O discurso citado é *o discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação* [...]". (BAKHTIN, 1995, p.144, grifos do autor).

Consideramos importante descrever aqui a forma como a entrevista foi realizada, os instrumentos utilizados para a sua realização e como transformamos o discurso verbal em discurso escrito. A entrevista foi divida em duas seções denominadas de *Experiência com a alfabetização de crianças* e *Saberes do/a professor/a alfabetizador/a*. Em cada uma das

seções fizemos perguntas específicas às três professoras, as quais responderam estabelecendo um diálogo, já que na entrevista coletiva tem essa característica. A entrevista foi realizada em dois momentos, nos dias 03 de janeiro e 22 de fevereiro de 2013, com o auxílio dos seguintes instrumentos: Gravador de áudio e filmadora. Em cada dia realizamos as perguntas referentes a cada seção da entrevista.

Depois de realizada a entrevista, passamos a transcrição dos enunciados das professoras, escrevendo as palavras, seguindo a forma original dos discursos das professoras e pesquisadora. Todas as transcrições encontram-se no APÊNDICE F.

Assim, com os dados gerados, foi possível nos debruçarmos no material transcrito para, então, iniciarmos as análises do nosso objeto de estudo: a constituição dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, considerando os seus contextos de formação.

2.3 A CARACTERIZAÇÃO DO *LÓCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O *lócus* escolhido para desenvolver a pesquisa, assim como os sujeitos, constitui-se como de grande relevância. Pois o *lócus* é o contexto dos acontecimentos, do desenvolvimento das ações dos sujeitos partícipes da pesquisa. Os sujeitos são nossas fontes de informação da pesquisa de campo, são eles que, em contato diretamente com o pesquisador, fornecem os elementos imprescindíveis à construção do *corpus* da pesquisa.

2.3.1 Pau dos Ferros: o município escolhido

O município de Pau dos Ferros/RN tem sua sede como a principal cidade da região do Alto Oeste Potiguar. Por seu desenvolvimento econômico ascendente, em virtude da oferta de serviços como comércio, educação, saúde e serviços bancários, atende à demanda de um número expressivo de municípios circunvizinhos. Atualmente, o comércio atua como a mais importante atividade econômica e geradora de empregos.

A oferta educacional também se destaca no município, tendo em vista que a cidade sedia os *Campi* de três instituições de ensino superior, a saber: a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN; o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia/IFRN e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido/UFERSA, o que agrega grande quantidade de estudantes dos municípios próximos a Pau dos Ferros, vindos não só do Rio Grande do Norte, mas também de cidades do Ceará e da Paraíba.

Pau dos Ferros teve sua elevação à categoria de município em 04 de setembro de 1856, através de decreto-provincial, sendo, portanto, desmembrado do município de Portalegre/RN. Seu nome permaneceu o mesmo do povoado, originado das marcas deixadas pelos vaqueiros que transitavam e gravavam com ferro em brasa as marcas das respectivas fazendas no tronco de uma oiticica, uma árvore muito frondosa que oferecia uma grande sombra. Consequentemente, tornou-se um excelente local para o repouso dos vaqueiros, quando chegavam cansados do difícil trabalho de campear reses que se afastavam do bando. (IBGE, 2013).

O município tem uma área territorial equivalente a 259. 959 Km² e, de acordo com o senso demográfico de 2010, sua população corresponde a 27.745 habitantes (IBGE, 2013). Localizada na mesorregião Oeste Potiguar, a qual compreende as três microregiões: Pau dos Ferros, Serra de São Miguel e Umarizal, comportando 37 municípios, sendo Pau dos Ferros o mais populoso e o mais desenvolvido, e, consequentemente, o que mais oferece serviços à população da própria cidade circunvizinhas. Em virtude dessa oferta de serviços, o município tem um raio de abrangência que compreende, além dos 37 municípios da mesorregião, alguns municípios da Paraíba e do Ceará.

Escolhemos o município de Pau dos Ferros como *lócus* desta investigação, por nossa relação e comprometimento com essa cidade polo e, ainda, pelo fato dela sediar o *Campus* Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, no qual atuamos como docente do Curso de Pedagogia. Nossa experiência com os estágios supervisionados possibilita um contato com as escolas das redes de ensino estadual e municipal, bem como conhecimentos acerca da realidade das escolas localizadas na cidade.

A rede municipal de ensino de Pau dos Ferros apresenta um quadro quantitativo crescente no que diz respeito à qualidade da educação, de acordo com um dos principais indicadores de avaliação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Segundo esses dados, o município *lócus* da nossa pesquisa ainda não tem alcançado as metas desejadas, mas seu crescimento, apesar de tímido, é notável, como podemos observar no quadro **1**, abaixo:

Quadro 1 – Resultados do IDEB e da Prova Brasil de 4ª série/5º ano da rede municipal de ensino de Pau dos Ferros nos asnos de 205 a 2011.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB								
IDEB Observado					Metas Projetadas			
Município	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013
Pau dos Ferros	3.1	2.8	3.3	3.6	3.2	3.5	4.0	4.2

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com pesquisas realizadas em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7328

Conforme mostram os resultados quantitativos apresentados acima, podemos perceber que, a rede municipal de ensino de Pau dos Ferros vem conseguindo avanços, exceto no ano de 2007, no qual observamos uma regressão na educação dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, comparando com o biênio anterior à avaliação.

2.3.1.1 As escolas onde atuam as professoras sujeitos da pesquisa

Duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN constituem o *lócus* desta pesquisa. Nesse caso, as escolas se caracterizam como *lócus* não por se tratar do lugar a ser estudado, mas porque foi o local onde encontramos os sujeitos da pesquisa: três professoras alfabetizadoras de crianças que conseguem resultados positivos em suas ações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem. Nesse ambiente, conseguimos construir o *corpus* da pesquisa. Escolhemos nomes fictícios para denominar as escolas, pois reconhecemos a importância de preservar a identidade de cada uma das duas instituições onde atuam as nossas partícipes. Desse modo, escolhemos nomes de dois autores *Monteiro Lobato* e *Vinícius de Moraes*, os quais, no conjunto de suas obras literárias direcionam livros e/ou poemas ao público infantil.

a) A Escola *Monteiro Lobato*: campo de trabalho das professoras Estrela e Pérola[5]

A história da Escola *Monteiro Lobato* é bem recente, segundo informações contidas no seu Projeto Político Pedagógico/PPP. A instituição foi criada por meio da Lei Municipal n°

[5] Nomes fictícios das duas professoras entrevistadas que atuam nessa escola.

722/96. A escola foi institucionalizada no dia 09 de Dezembro de 1996 e iniciou suas atividades letivas a partir do dia 06 de janeiro de 1997.

Oferta o ensino das seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, dessa etapa, a oferta abrange do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. Trata-se de uma escola de pequeno porte com uma média de 200 a 250 alunos matriculados com faixa etária entre 3 a 13 anos.

Essa instituição tem uma estrutura física composta por: salas de aula, cozinha, banheiros, secretaria, depósitos e área de circulação. Estrutura essa que já se torna limitada para atender à demanda de alunos da escola, que está aumentando.

Conforme informações colhidas no PPP da escola, o quadro de recursos humanos é composto por 24 funcionários desenvolvendo as seguintes funções: 10 professores, 01 supervisora, 01 diretora, 01 vice-diretora, 02 vigias, 01 secretária, 01 auxiliar de secretária, 06 (Auxiliar de Serviços Gerais), 02 merendeiras.

Ainda de acordo com as informações contidas no PPP da instituição, esta dispõe de um acervo razoável de recursos didático-pedagógicos para desenvolver atividades com as crianças em sala de aula nas diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo: livros de literatura infantil e infanto-juvenil, globos, mapas, diversos jogos educativos, alfabeto móvel, etc.. Além disso, há os seguintes equipamentos: aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, caixa de som. Sentimos a ausência de equipamentos que dão maiores suportes às atividades pedagógicas na escola como, por exemplo, aparelho de multimídia, TV à cabo, antena parabólica, laboratório, sala de leitura, biblioteca.

Todo o conjunto que forma a escola (espaço físico, recursos humanos, recursos didático-pedagógicos e equipamentos) visa suprir às necessidades dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

b) A Escola *Vinícius de Moraes:* campo de trabalho da professora Sol

A Escola *Vinícius de Moraes*, legalmente institucionalizada em 28/02/1978, através do Decreto 294/78, faz parte da rede municipal de ensino de Pau dos Ferros e oferta o ensino regular de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

Para o seu funcionamento, a escola conta com uma infraestrutura que, segundo a caracterização no Projeto Político Pedagógico/PPP[6] (2012), considera-se como uma instalação razoável, sendo que alguns espaços necessitam de uma ampliação para melhor atendimento aos alunos e mais conforto para a equipe de trabalho da escola. Desse modo, os recursos físicos estão assim dispostos: salas de aula, secretaria, laboratório de informática e brinquedoteca (esses dois dividindo o mesmo espaço físico), uma área descoberta, cozinha, diretoria, banheiros. É interessante observar que no PPP da escola já se observa a necessidade da construção de uma sala para a biblioteca, visto que na escola já tem o acervo literário, faltando apenas melhorar o espaço físico.

Quanto aos recursos pedagógicos para o desenvolvimento das suas atividades educacionais, a escola conta com os seguintes equipamentos: aparelho de TV, vídeo, aparelho de DVD, computadores, sons (*mini-syster*), caixas de som amplificada, impressoras/ copiadora, 01 *Data Show* (multimídia). Além desses equipamentos, a escola conta com um bom acervo literário que, embora não haja um espaço físico destinado a biblioteca, é utilizado para ampliar o repertório de leitura dos alunos.

Em termos de recursos humanos, a escola contempla, em seu quadro funcional, 27 servidores distribuídos nos seguintes cargos: 01 diretora e 01 vice-diretora, 02 supervisoras, 01 secretária e 01 auxiliar de secretária, 08 professores, 02 merendeiras, 08 Auxiliares de Serviços Gerais, 01 vigia, 01 bibliotecária e 01 digitador.

Esses três aspectos, infraestrutura, recursos pedagógicos e recursos humanos, tornam possível o atendimento aos alunos. Esses alunos possuem características específicas e, ao mesmo tempo, gerais de uma escola pública de bairros periféricos, os quais, por sua vez, são: "[...] carentes, de modo geral, provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego, alcoolismo e uso de drogas. [...]" (PPP[7] da Escola *Vinícius de Moraes*, 2012, p.8).

Visando atender às necessidades de cada aluno, a escola *Vinícius de Moraes* tem como missão primar por um ensino de qualidade, que garanta o acesso à permanência do aluno na escola, formando cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na realidade. Desse modo, um dos pressupostos que a comunidade escolar considera necessário "[...] é alfabetizar todas as crianças no momento certo, desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. [...]" (PPP da Escola *Vinícius de Moraes*, p.05, 2012). Essa missão da escola comunga com as nossas discussões acerca dos saberes docentes das

[6] Documento utilizado por nós que ofereceu os subsídios necessários para a construção das características da escola

[7] Documento utilizado pela pesquisadora, o qual ofereceu os subsídios necessários para a construção das características da escola

professoras alfabetizadoras, pois para atingi-la é importante considerar que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é essencial investir na formação dos professores visando à construção dos saberes necessários à alfabetização de crianças.

2.3.2 Os sujeitos da pesquisa: critérios de escolha, adesão à pesquisa e caracterização.

Os sujeitos que compõem o universo investigativo desempenham um papel primordial na pesquisa, visto que interferem diretamente na qualidade das informações que serão analisadas para chegarmos à compreensões mais amplas do problema pesquisado. No caso desta pesquisa, os sujeitos participantes foram três professoras alfabetizadoras de crianças que desenvolvem práticas pedagógicas com resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem das crianças alfabetizandas.

Com o intuito de preservar a identidade das professoras, sugerimos que cada uma escolhesse um nome fictício para que possamos utilizar cada vez que precisarmos nos referir a elas. Assim, por ordem de adesão, temos as seguintes professoras como sujeitos que estiveram diretamente conosco na colaboração da construção dos dados da pesquisa: Estrela, Sol e Pérola.

2.3.2.1 Critérios para escolha das professoras alfabetizadoras – sujeitos da pesquisa

Ao lançarmo-nos ao desafio de pesquisar sobre os saberes docentes mobilizados pelos professores alfabetizadores de crianças, partimos para a escolha dos sujeitos da pesquisa. Para isso, inicialmente, fizemos uma visita à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pau dos Ferros, para tomarmos conhecimento das escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à rede municipal de ensino. Sendo nosso interesse pesquisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras, compreendemos que não pretendíamos escolher aleatoriamente os sujeitos da pesquisa.

Desse modo, procuramos eleger alguns critérios para selecionar os sujeitos, conforme mostramos no quadro **2**, a seguir:

Quadro 2 – Critérios de seleção das professoras sujeitos da pesquisa

Critérios elencados:
a) Ser professor/a da escola pública – rede municipal de ensino;
b) Atuar nos três primeiros anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
c) Ser pedagogo/a;
d) Atuar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental há pelos menos 5 (cinco) anos;
e) Atuar em escolas que apresentem, nos últimos anos, resultados satisfatórios nos índices oficiais como a Provinha Brasil;
f) Ser reconhecidas pela equipe da coordenação e supervisão pedagógica, como professoras que conseguem resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização das crianças.

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os critérios de seleção elencados.

Escolhemos as professoras das escolas da rede pública de ensino, por ter desenvolvido o nosso processo de formação estudantil e docente nas redes públicas de ensino, ter atuado nessa rede de ensino na Educação Básica e, atualmente, por desenvolvermos nossas atividades docentes no Ensino Superior também da rede pública. Além disso, por ser essa a rede de ensino mais ampla, no sentido de abranger um número maior de alunos e, por essa razão, consideramos que os desafios nessa fase do Ensino Fundamental são mais explícitos.

Selecionamos professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por constituir o ciclo destinado à alfabetização das crianças, pois, é nesse momento que a construção de conhecimentos solidifica-se, sendo, portanto, o período da alfabetização, considerando a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Em outras palavras, nesses três anos as práticas pedagógicas desenvolvidas devem objetivar o favorecimento da sistematização das aprendizagens referentes à alfabetização das crianças[8].

[8] A alfabetização plena das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aos 08 (oito) anos de idade, vem sendo discutida, documentada e amparada legalmente através de decretos, do Plano Nacional de Educação e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, recentemente assinado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios. O decreto Nº de 6.094, 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, já anunciava em seu artigo 2º, inciso II, a necessidade de "[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico". (BRASIL, 2007); O Plano Nacional de Educação propõe, em sua meta 05: "Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade" (BRASIL, 2010); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que tem como objetivo "[...] assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental." (BRASIL, 2012, p.11).

A formação inicial é outro fator que consideramos importante no momento de definirmos os sujeitos partícipes da pesquisa. Optamos por professoras que tenham formação em Pedagogia, considerando a exigência da formação do professor alfabetizador, conforme dispõe a LDBEN 9.396/96 em seu 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)

Embora a LDBEN deixe margem para os professores com formação em nível médio atuarem na alfabetização de crianças, as discussões atuais acerca da formação em eventos científicos diversos, como encontros e seminários, visam à formação inicial mais consistente e ampla, com o curso de Pedagogia.

Elegemos o critério de tempo mínimo de experiência, haja vista que, de acordo como Tardif (2002), muitos autores consideram que os 05 (cinco) primeiros anos da carreira docente representam um período de aprendizagem muito importante para a história profissional do professor. É, pois, determinante por ser uma fase de exploração e consolidação da profissão docente.

Elencamos como um dos critérios a nota da avaliação *Provinha Brasil*, por se tratar de uma avaliação diagnóstica sobre o nível de alfabetização das crianças que se encontram matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Com base nas informações obtidas, os professores e gestores terão condições de planejar formas de intervir visando à eficácia no processo de alfabetização das crianças até oito anos de idade. (MEC, 2012).

Outro critério que consideramos necessário foi o reconhecimento das docentes, pela coordenação pedagógica, como *boas professoras* que alcançam resultados satisfatórios com as crianças alfabetizandas, já que é a equipe que acompanha diretamente o planejamento com essas professoras alfabetizadoras, o que possibilita o conhecimento do desempenho da qualidade das atividades de ensino delas, bem como a qualidade dos resultados realizados com as crianças.

2.3.2.2 A adesão das professoras à pesquisa e a constituição do *corpus* da pesquisa

A adesão das professoras à participação na pesquisa não foi um processo fácil nem tampouco rápido. Foi um processo no qual enfrentamos alguns obstáculos, mas, com

paciência e perseverança, conseguimos a adesão das três professoras necessárias para o desenvolvimento dessa investigação. Nesse momento de enfrentamento de entraves e complexidades, apoiamo-nos no nosso desejo de realização da pesquisa e na compreensão de que, no percurso de uma pesquisa, o pesquisador passa por diversas etapas, sequências e ações contínuas, e, por mais que apareçam dificuldades, perca a paciência em alguns momentos, é preciso continuar para chegar ao resultado final da investigação.

Assim foi o nosso caminhar. Inicialmente, em julho de 2012, fizemos uma visita à Secretaria Municipal de Educação, objetivando entregar a solicitação para a realização da pesquisa nas escolas municipais e com três professores alfabetizadores de crianças que compõem o quadro efetivo da rede municipal. A solicitação, contendo os principais critérios para a seleção de professores alfabetizadores foi entregue à secretária adjunta[9] de Educação municipal, com a qual já havíamos desenvolvido um relacionamento anterior em virtude da nossa formação continuada no curso de especialização em Formação do Educador no CAMEAM/UERN. Nesse momento, já conversamos sobre os nossos os critérios elencados para a escolha dos sujeitos e aproveitamos para pedir sugestões de professores, tendo em vista o conhecimento que ela tem sobre os mesmos.

Junto com a secretária adjunta, verificamos os resultados da *Provinha Brasil* do 2º semestre 2011, sobre leitura, conforme, expostos no quadro **3** abaixo, e ela já nos indicou três professoras, consideradas boas professoras e cujos números da Provinha Brasil indicavam resultados positivos.

Quadro 3 – Resultado da Provinha Brasil 2011 – 2º ano – 2º semestre – Leitura

ESCOLAS	TURMA	MÉDIA	NÍVEL	PONTOS
Escola 1[10]	Única	17	4	204
Escola 2	Única	17,27	4	380
Escola 3	Única	19,19	5	499
Escola 4	Única	17,37	4	278
Escola 5	Única	19,66	5	295
Escola *Vinícius de Moraes*	Única	17,66[11]	4	424

[9] A Secretária Adjunta da Educação Municipal de Pau dos Ferros foi nossa intermediária, porque possibilitou o acesso às informações sobre os sujeitos participantes, como também nos cedeu as informações sobre a *Provinha Brasil*.

[10] Para preservar a identidade das escolas, todas estão enumeradas, exceto as escolas campo de atuação das professoras sujeitos da pesquisa. Estas estão com os nomes escolhidos por nós.

[11] Turma da professora Sol

Escola *Monteiro Lobato*	A	19,64[12]	5	550
Escola *Monteiro Lobato*	B	17,78	4	249

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Pau dos Ferros

As professoras foram indicadas de acordo com as maiores médias da Provinha Brasil, como também conforme o conhecimento das práticas pedagógicas que a secretária conhece-as pelo trabalho desenvolvido nos planejamentos. A professora da turma que obteve a maior média (19,66), não foi contatada por nós, porque a secretária que intermediou nosso contato com as professoras, comunicou-nos a impossibilidade da sua participação alegando a indisponibilidade de tempo da docente, pelo fato dela trabalhar em duas escolas. A professora responsável pela turma que obteve a terceira maior média (19,19) foi convidada para participar da pesquisa, aceitou, porém desistiu antes de iniciar a sua participação, declarando estar com acúmulo de tarefas.

É válido lembrar que a turma da professora Pérola, não aparece nas médias da *Provinha Brasil*, porque esse tipo de avaliação é realizado nas turmas de 2º ano. Em 2011 Pérola lecionou em uma turma de 3º ano.

A secretária adjunta intermediou o nosso encontro, o qual foi marcado para três semanas depois. Nesse encontro, das três professoras convidadas, vieram duas, o que não impediu de fazermos a apresentação do projeto, enfatizando os objetivos da pesquisa, dando destaque para a importância da participação de professoras alfabetizadoras de crianças que obtém resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. Das duas professoras, apenas uma aceitou participar da nossa pesquisa, a professora Estrela, que levou os questionários 1 e 2 da pesquisa (APÊNDICE C e D), para responder, o qual recebemos na semana seguinte.

Em agosto de 2012, voltamos a conversar com a secretária adjunta para fazer novos contatos com os professores. Marcamos um novo encontro com outras duas professoras, mas apenas uma compareceu, esta, apesar de entusiasmada e disposta a participar da pesquisa, foi impossibilitada de tornar-se sujeito, por não atender ao critério tempo de experiência na alfabetização de crianças, já que o ano de 2012 era seu primeiro ano de atuação da professora na alfabetização de crianças.

Sem os sujeitos suficientes para o desenvolvimento da pesquisa, passamos a visitar as escolas onde há professoras alfabetizadoras que obtém os resultados mais elevados na

[12] Turma da professora Estela

Provinha Brasil. Fomos à Escola Municipal *Vinícius de Moraes*, conversamos com a professora Sol, explicamos nossos propósitos com a pesquisa e, com isso, conseguimos a adesão da segunda professora para colaborar conosco. De imediato, já lançamos os dois questionários a serem respondidos, marcando a devolução para a semana seguinte via e-mail.

Continuamos, percorrendo o caminho à procura da terceira professora. Fomos a mais uma escola municipal, conversamos com a vice-diretora da escola, que nos indicou uma professora alfabetizadora, considerada por ela, muito boa. Mantivemos contato a alfabetizadora, por telefone, a qual, de imediato aderiu à pesquisa. Marcamos um encontro para a entrega dos questionários, mas a professora, ao analisar sua agenda de trabalho, percebeu que estava com acúmulo de atividades, por participar de um projeto de pesquisa da UERN desenvolvido na escola onde trabalha, o qual requer o desenvolvimento de muitas atividades. Por essa razão, desistiu da pesquisa. Assim, ficamos nós, novamente à procura da terceira partícipe.

Em setembro de 2012, em mais uma visita à Secretaria Municipal de Educação, a fim de pegar o resultado da Provinha Brasil de 2012, resolvemos explicitar à coordenadora adjunta da rede municipal, a nossa situação com relação aos sujeitos da pesquisa. Esta, por sua vez, indicou-nos a professora do 1º ano da escola *Monteiro Lobato*, escola onde também trabalha a professora Estrela. Fomos à escola conversamos com a professora, apresentamos o objetivo da nossa pesquisa e conseguimos a adesão da terceira participante. Aproveitamos a oportunidade para entregar os dois questionários a serem respondidos e, no mesmo momento, marcamos o dia da devolução, já em outubro de 2012.

Com adesão das professoras sujeitos da pesquisa, passamos, então, a construir a primeira parte do *corpus* da pesquisa, constituído pelos dois questionários investigativos.

Vencida esta etapa de conquistar a adesão das professoras, passamos a construir as informações a serem analisadas. De posse das respostas dos questionários, fizemos uma prévia análise, visando a conhecer as professoras e, ao mesmo tempo, perceber algumas lacunas deixadas nas respostas escritas, para buscarmos respostas mais completas e sistematizadas com novas perguntas dirigidas a estas mesmas professoras na ocasião da realização da entrevista coletiva.

Com base nas questões elaboradas para os dois questionários, foi possível elencar algumas categorias de análise *a priori*. De posse dessas respostas, juntamente com a elaboração das perguntas para a entrevista, elencamos as categorias *a posteriori*, conforme estão expressas no item **2.4.1**.

Para a realização da entrevista coletiva, reunimo-nos com as três professoras dois dias, que foi em 03 de janeiro e em 22 de fevereiro de 2013, na sala do Grupo de Pesquisa GEPPE do CAMEAM/UERN, totalizando 06 (seis) horas em contato direto com as participantes, desenvolvendo um diálogo acerca do processo de formação docente e da constituição dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras. Para o desenvolvimento desse procedimento, apoiamo-nos em estudos realizados por Kramer (2004), que discute a importância do diálogo estabelecido na entrevista coletiva e, em Souza (2008), o qual entende que o sujeito partícipe parta da experiência de si, demarcando os sentidos das suas vivências e aprendizagens, estimulando as ideias potencializadoras da construção e reconstrução da formação pessoal e profissional.

2.3.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

As três partícipes deste trabalho são professoras efetivas do quadro da rede municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN. Todas possuem formação inicial em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, no Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia/CAMEAM. Com uma faixa etária entre 41 e 50 anos, têm entre 20 e 25 anos de atuação na profissão docente, e entre 15 e 20 anos de experiências em alfabetização de crianças. Desenvolvem suas funções docentes em apenas uma instituição de ensino com carga horária semanal de 25 horas aulas, e um rendimento mensal entre 1 e 3 salários mínimos. Vejamos as informações detalhadas no quadro **4** abaixo:

Quadro 4 – Características socioeconômicas das professoras sujeitos da pesquisa

	Estrela	**Sol**	**Pérola**
Faixa etária	41 a 50 anos	41 a 50 anos	41 a 50 anos
Escolaridade	2º Grau: magistério; 3º Grau: Pedagogia; Especialização: Não tem	2º Grau: magistério; 3º Grau: Pedagogia; Especialização: Psicopedagogia	2º Grau: magistério; 3º Grau: Pedagogia; Especialização: PROEJA
Tempo de serviço como professora	25 anos	24 anos	24 anos
Tempo de serviço como professor/a alfabetizador/a	20 anos	15 anos	20 anos
Tempo de serviço na escola que leciona atualmente	07 anos	02 anos	15 anos
Vínculo empregatício	Efetivo	Efetivo	Efetivo

no município			
Desenvolve as função de professora em outra instituição	Não	Não	Não
Carga horária semanal da sua jornada de trabalho	25 hora/aulas	25 hora/aulas	25 hora/aulas
Faixa salarial que recebe pelo trabalho mensal	1 a 3 salários mínimos	1 a 3 salários mínimos	1 a 3 salários mínimos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no questionário socioeconômico e de caracterização das professoras alfabetizadoras

As três professoras têm características que se aproximam no que se refere à formação profissional, ao tempo de atuação na docência na alfabetização de crianças, ao vínculo empregatício, a carga horária de trabalho e a faixa salarial, visto trabalharem na mesma rede de ensino.

2.3.3.1 A professora Estrela: A experiência lhe ensinou a gostar da docência

A professora Estrela iniciou sua trajetória como professora lecionando na Educação Infantil quando ainda estudava a 8ª série do Ensino Fundamental (hoje corresponde aos 9º ano). Esse ingresso na profissão lhe fez cursar o curso profissionalizante Magistério, o qual preparava para a docência da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (o que hoje corresponde de 1º ao 5º ano).

No ano de 2012, a professora lecionou em uma turma de 2º ano, na qual desenvolveu o seu fazer pedagógico visando alcançar resultados satisfatórios na alfabetização das crianças. De acordo com seus relatos, chegou ao final do ano satisfeita com o resultado da turma, pois dos 29 alunos, 22 concluíram o ano letivo lendo e os outros 07, na fase de transição do silábico para o alfabético, já um pouco avançado.

Nos dados que constam nos relatos, nos questionários e na entrevista coletiva, encontramos a informação de que o interesse profissional, da professora, inicialmente, não era ser professora, mas, por incentivo e orientação de familiares (tia e primas) que já atuavam na educação, resolveu abraçar a profissão, mesmo não gostando, pois antes sonhava ser administradora. Com o ingresso na docência, a professora foi aprendendo a gostar da profissão, por isso, seu sonho inicial foi, aos poucos, sendo deixado de lado.

A docente afirma que o gosto pela profissão veio durante o Magistério, uma vez que, com os estudos desenvolvidos e as orientações dos professores formadoras, passou a aprender a profissão e se sentir mais segura em sala de aula, conforme relata:

> ***36. Estrela:*** *[...] fui fazer Magistério, e aí eu fui criando gosto [...] comecei mesmo numa sala de aula de verdade auxiliando [...] um 4º ano. Quando eu comecei fazer magistério foi que eu comecei mesmo num 1º ano (1ª série, na época era os o ciclo). E com o tempo e com os estudos e com as orientações foi que eu fui criando aquele gosto pelo magistério, pela sala de aula para alfabetizar. Mas a minha vontade mesmo era administração*. (Trecho de enunciado de Estrela – entrevista coletiva)

Apesar da docência não ser a profissão dos seus sonhos, a professora Estrela sente-se bem e profissionalmente realizada ao ver os resultados positivos das suas ações pedagógicas. Nos enunciados, selecionados da entrevista coletiva, ela diz se sentir feliz *"[...] em deixar a minha marca pelos anos aí na minha profissão. [...]"*.

Em sua trajetória de formação profissional, além dos cursos de formação inicial Magistério e Pedagogia, a professora iniciou uma especialização, mas não chegou a concluir, por falta de afinidade e pelas dificuldades encontradas no decorrer da jornada, por ser à distância. Participou de vários cursos de formação continuada, os quais trouxeram muitas orientações, aprendizagens e ajudaram na construção dos seus saberes docentes como alfabetizadora, como, por exemplo, o PROFA, o Pró-letramento de Língua Portuguesa e Matemática, dentre outros que ampliaram seus conhecimentos. Segundo a professora, a construção dos seus saberes docentes para alfabetização de crianças começou a se consolidar com o curso PROFA, o qual possibilitou o conhecimento *"[...] das fases de escrita, fases de leitura e como chegar para o aluno, que tipo de atividade levar naquela fase. [...]".* (Trecho de enunciado da professora Estrela – entrevista coletiva).

A professora compreende que a aprendizagem é um processo constante, por isso, busca sempre construir com seus alunos novas aprendizagens para levar à sala de aula, considerando as crianças como sujeitos ativos e participantes dos seus próprios conhecimentos, para que o processo de aprendizagem seja significativo para as crianças alfabetizandas.

2.3.3.2 A professora Sol: realizada como professora

A professora Sol iniciou sua carreira como professora aos 16 anos de idade, época em que já cursava o curso profissionalizante magistério, o qual, segundo ela, contribuiu significativamente para a aprendizagem da profissão docente, trazendo muitas dicas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Em sua experiência profissional, já atuou na Educação Infantil, cuja etapa de ensino descreve com muita paixão, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2012, a professora atuou numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental, o qual desenvolveu um trabalho exitoso, já que dos 19 alunos que terminaram o ano letivo, na turma, 16 conseguiram as habilidades de leitura fluente e escrita alfabética, com condições suficientes para acompanhar o 4º ano. Ou seja, conseguiu desenvolver nas crianças as habilidades de leitura e escrita, consideradas essenciais no processo de alfabetização.

Em seus enunciados, durante a entrevista, a professora destaca a importância da aprendizagem contínua e confirma isso nas suas ações, assim revela*: "[...] gosto muito de ler e estudar de buscar e participar dos cursos, tudo que tem eu estou fazendo [...]"* (Trecho de enunciado da professora Sol – entrevista coletiva) e ainda expõe a necessidade de estar sempre construindo novos conhecimentos tanto através de leituras como também por meio da participação de cursos de formação continuada, estudos pedagógicos, trocas de experiência com colegas.

Seu percurso de formação docente inicial concretizou-se com o curso de Pedagogia. Compreendendo a necessidade do professor viver uma busca constante pelo conhecimento, Sol cursou especialização em Psicopedagogia, além disso, participou de diversos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do município e convênio com o Ministério da Educação, Cultura e Desportos/MEC, como por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA, o Pró-letramento de Língua Portuguesa e Matemática, os quais trouxeram grandes aprendizagens para a construção e mobilização de saberes no cotidiano de sala de aula, principalmente o PROFA, conforme partilha a professora:

> ***2. Sol:*** *[...] Foi do PROFA que eu aprendi a questão dos níveis das crianças de como se encontrava cada uma, e foi assim muito bom para mim enquanto professora e para eles também porque a gente vai descobrindo que a criança vai aprendendo, isso é gratificante enquanto a gente educador, enquanto profissional, você saber que pode fazer aquelas crianças*

> *aprenderem, com estratégias que são diversas.[...].* (Trecho de enunciado de Sol – entrevista coletiva)

O curso PROFA contribuiu significativamente para a formação profissional docente da professora Sol, possibilitando a construção de conhecimentos teóricos que refletiram na prática de sala de aula.

A professora Sol busca dedicar-se ao máximo à sua profissão, dando o melhor de si para conseguir resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem das crianças e se sente realizada como professora. Segundo ela, não consegue ver-se em outra profissão, apesar das dificuldades enfrentadas tanto no que diz respeito às condições de trabalho, de valorização e do processo de ensino-aprendizagem. Enfim, sente-se uma profissional realizada, pois ama a profissão que escolheu.

2.3.3.3 A professora Pérola: teve como espelho a mãe professora

A professora Pérola ingressou na profissão docente no ano de 1989, tendo sua mãe, que atuou na docência, como espelho, hoje é professora aposentada. Para ela, a mãe foi um grande exemplo de profissional a ser seguido. Desde criança, observava-a desenvolvendo as atividades de professora. Segundo suas lembranças, ***105. Pérola****: "[...] quando ela sentava na mesinha simples dela, para corrigir prova e eu ficava admirando achava muito bonito aquele jeito dela está com aquele monte de prova [...]"*. (Trecho de enunciado de Pérola – entrevista coletiva).

Mediante as dificuldades enfrentadas frente à insegurança em assumir uma sala de aula, e o medo de não corresponder às expectativas, ter sua mãe como exemplo e incentivadora foi importante para a construção da sua carreira profissional. O medo e a insegurança foram vencidos pela atenção e o respeito que as crianças tinham pela professora Pérola, *"[...] isto fez despertar o meu interesse para pôr em prática um trabalho que atendesse às necessidades dos alunos na sua aprendizagem."* (Trecho do memorial da professora Pérola).

O caminho percorrido na busca da trajetória de formação docente inicia com o curso Magistério o qual, segundo ela, foi consolidando a sua aprendizagem da profissão docente, pois já atuava em sala de aula e os estudos/teorias contribuíam para o seu fazer pedagógico, principalmente no período de estágio. Esse período lhe possibilitou novas aprendizagens. Desse modo, a professora Pérola ressalta que:

> ***109. Pérola****: [...] fui fazer o estágio, lá onde eu aprendi bastante, era preocupada em fazer aqueles planozinhos, não é? Ave Maria! Preocupava demais, demais, e mãe, [...] Ela sempre procurava fazer com que eu fosse buscar. Ela dizia: "eu não lhe ajudei no primeiro, eu lhe ajudei como era que você ia trabalhar essa metodologia, pois você vai procurar, você estude, vá estudando que você vai aprender minha filha." [...].* (Trecho de enunciado de Pérola – entrevista coletiva).

Além do curso Magistério, a professora Pérola sempre participou dos cursos de formação continuada, os quais favoreceram continuação da sua aprendizagem, pois segundo ela

> ***119. Pérola:*** *[...] somos grandes aprendizes, estamos sempre em construção, em fazer aprendizado e é através da nossa prática que a gente vai desenvolvendo esses trabalhos, nós vamos adquirindo esses saberes [...].* (Trecho de enunciado de Pérola – entrevista coletiva).

Depois de 10 anos que concluiu o Magistério, cursou a graduação em Pedagogia no CAMEAM/UERN, a qual também contribuiu e muito para a sua formação profissional e, como já era professora, foi possível estudar as teorias, refleti-las em sala de aula com as crianças dos anos iniciais, etapa com a qual mais trabalhou desde o seu ingresso na profissão, atuando principalmente em turmas de 2º e 3º anos.

No ano de 2012, Pérola lecionou em uma turma de 1º ano, na qual, à principio, sentiu dificuldade para trabalhar com a fase inicial do ciclo de alfabetização, pois há anos não trabalhava com esse ano de escolaridade. Porém se dedicou e ao final do ano conseguiu resultados positivos. Sua abertura ao diálogo e a aceitação de novas experiências contribuem para a construção de novos saberes docentes, os quais, moblizados em sala de aula, favorecem a realização de ações pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento das habilidades e aprendizagens dos alunos em fase de alfabetização.

2.4 FASES DA PESQUISA

O caminho metodológico que percorremos foi constituído por dois momentos principais: o teórico-bibliográfico e o empírico. O primeiro compreende a investigação teórico-bibliográfica acerca das discussões de diversos autores, dentre eles Tardif (2002), Freire (1996), Lima e Gomes (2008), Pimenta (2009), Gauthier (1998), que trazem reflexões acerca dos saberes docentes; Ferreiro e Teberosky (1999) Ferreiro (2001), Colello (2004, 2010), Braggio (1992), Frade (2007), Galvão e Leal (2005), Soares (2004, 2009, 2012),

Tfouni (2010) que fundamentaram as análises acerca da alfabetização de crianças considerando as discussões desde os métodos de alfabetização à perspectiva do letramento; Freitas (2002, 2004), García (1999), Imbernón (2002), Nóvoa (1999), Araújo (2008) contribuíram para as nossas discussões sobre a formação, a história e os percursos profissionais dos professores. Dentre outros que desenvolveram estudos sobre a importância da construção de saberes necessários à prática docente, sobre a formação de professores, bem como à alfabetização de crianças, visando à qualidade da aprendizagem dos sujeitos aprendizes. Além disso, respaldamo-nos em Richardson (2010), Minayo (2011), Bogdan e Biklen (2010) que nos orientaram sobre a construção dos aspectos metodológicos da pesquisa; Souza e Albuquerque (2012) assim como Bakhtin (1995, 2010) ajudaram-nos a entender a análise dialógica do discurso.

O segundo momento constitui a fase empírica da pesquisa e envolve três professoras que atuam como alfabetizadores de crianças da rede pública municipal de ensino da cidade de Pau dos Ferros/RN.

Vencidas essas duas etapas, partimos para a sistematização e análise dos dados à luz dos teóricos estudados ao longo do estudo. Tendo contemplado essas etapas da pesquisa, desenvolvemos reflexões e considerações gerais a fim de analisar os dados construídos ao longo da pesquisa, tomando sempre o cuidado de não perder de vista os objetivos propostos. Almejamos, com isso, produzir um trabalho científico de qualidade que possa enriquecer as produções já existentes acerca dos saberes necessários às práticas pedagógicas e a formação docente na área de alfabetização, que, ao mesmo tempo, consista em um processo de formação significativa para nós, enquanto pesquisadoras, e para as professoras pesquisadas.

2.4.1 Categorias de análise

Como já mencionamos, o *corpus* empírico da nossa pesquisa é constituído por discursos de três professoras alfabetizadoras de crianças, acerca da constituição dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, mobilizados nas suas práticas pedagógicas, levando em consideração os contextos de formação. Conforme já mencionamos no item 2.2.2.2, compõe-se fundamentalmente pelo conjunto de enunciados obtidos através dos dois questionários aplicados bem como da entrevista coletiva realizada com as professoras. Em todo o material, fizemos recortes no momento das análises, buscando observar e estabelecer relações entre os saberes docentes mobilizados no cotidiano de sala de aula e os contextos do processo de formação das professoras que propiciaram a constituição desses saberes.

Buscamos direcionar as nossas análises apreciando o que demonstram os enunciados das professoras, levando em consideração os estudos de Bakhtin (2010) acerca da utilização da palavra na comunicação verbal ativa que é continuamente marcada pela individualidade e pelo contexto, uma vez que

> [...] A expressividade de um enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim, levando-se em conta o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido. A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os objetos do seu enunciado. [...]. (BAKHTIN, 2010, p. 297-298, grifo do autor).

Ou seja, os enunciados das professoras, manifestam não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro.

Fundamentadas na compreensão de que o discurso é composto por enunciados, considerados por Bakhtin (2010) como um elo na cadeia da comunicação verbal, serão feitas análises dos enunciados das professoras alfabetizadoras.

Além disso, baseamo-nos também no pressuposto de que a relação entre pesquisador e sujeito estabelece grande importância no desenvolvimento da pesquisa, pois de acordo com os estudos bakhtinianos desenvolvido por Souza e Albuquerque (2012) acerca da pesquisa nas Ciências Humanas, compreendemos que:

> Ao levar em conta a particularidade do encontro do pesquisador com o seu o*utro* e, consequentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111, grifo das autoras)

Isso significa dizer que, nesta pesquisa, o enunciado do *outro* constituiu objeto de análise para nós, o que possibilitou uma construção de conhecimentos considerando a complexidade da relação dialógica *eu-outro*, através do diálogo estabelecido durante a realização da entrevista coletiva.

Ao partirmos para as análises dos dados construídos, elencamos categorias de análises *a priori* e *a posteriori* considerando os discursos que podem evidenciar os relatos das histórias de vida e de formação docente das professoras através do questionário 2, denominado de *questionário do perfil de formação e constituição de saberes docentes do professor alfabetizador de crianças* e da entrevista coletiva.

A priori, com base nas questões elaboradas para os questionários e para a entrevista, construímos duas categorias gerais: ***o percurso de formação e as experiências com a alfabetização de crianças*** e ***os saberes específicos à professora alfabetizadora,*** as quais

dividiram o nosso questionário 2, e a entrevista em dois blocos, o que permitiu desenvolver uma análise mais detalhada.

A posteriori, considerando os enunciados das professoras nas respostas do questionário 2 e da entrevista, elencamos as categorias específicas para a construção dos resultados da pesquisa.

Assim, na categoria ***o percurso de formação e as experiências com a alfabetização de crianças***, elencamos as seguintes categorias específicas:

- O Processo de formação e a trajetória que as fizeram professoras alfabetizadoras de crianças;
- Experiências significativas proporcionadas pela vivência como alfabetizadora de crianças;
- Ações que satisfazem *versus* dificuldades enfrentadas na prática docente de alfabetizadora;

Com a análise dessas categorias, tivemos como intuito identificar, através dos discursos das professoras, como se deu o processo de formação/qualificação profissional dessas profissionais, levando em consideração o percurso que levou até a docência na alfabetização, analisando as ações que as satisfazem e as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica.

Na categoria ***os saberes específicos à professora alfabetizadora***[13], selecionamos as categorias específicas:

- A construção dos saberes docentes;
- Os saberes necessários à professora alfabetizadora;
- A mobilização dos saberes docentes no cotidiano da alfabetização de crianças.

Por fim, esse momento de análise do *corpus* da pesquisa é considerado de grande relevância por ter possibilitado a chegarmos a respostas e reflexões acerca da nossa pergunta de partida. As análises, fundamentadas no referencial teórico, proporcionou a compreensão de como se constituíram os saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras alfabetizadoras, favorecendo a conquista de resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem das crianças enquanto sujeitos aprendizes.

[13] Usamos os termos no feminino porque os sujeitos da pesquisa são todas professoras do sexo feminino.

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, A FORMAÇÃO E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

> *O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações não são recebidas passivamente pelas crianças. [...].*
>
> *Emília Ferreiro*

> *[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito das suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. [...]*
>
> *Maurice Tardif*

Neste capítulo, buscamos desenvolver uma discussão teórica que contemple aspectos relevantes acerca do processo de alfabetização de crianças no que diz respeito à evolução das concepções e das práticas do processo de alfabetização, levando em consideração a relação com a formação de professores alfabetizadores no Brasil e a construção dos saberes docentes que são mobilizados no cotidiano da sala de aula de alfabetização de crianças.

O processo de formação de professores e os saberes construídos/constituídos na docência têm sido tema de discussão, investigações, produções e publicações nas últimas décadas por vários autores em âmbito nacional e internacional com o propósito de construir um aporte teórico-prático voltado à efetivação dos conhecimentos, saberes e habilidades referentes ao desenvolvimento da atuação docente. Essas investigações e publicações, no campo da educação, vêm ganhando legitimidade a partir da década de 1980 e apresentam expressiva multiplicação dos estudos na área, assumindo uma posição de destaque em virtude do movimento de profissionalização docente no final da década de 1980 e início da década de 1990, momento em que foram propostas significativas reformas nos processos de formação, profissionalização docente e sistematização de uma base de conhecimentos para essa profissão.

Discutir a formação docente e constituição dos saberes em uma área específica de atuação, como a alfabetização, é nossa intenção, neste capítulo, tendo em vista que essa etapa de ensino tem sofrido diversas mudanças nas últimas décadas, que trouxeram como consequência transformações nas formas de conceber as práticas do processo de ensino-aprendizagem dessa área.

3.1 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Desde os últimos sessenta anos, é percebido que a sociedade tem se preocupado mais com o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, o que tem levado pesquisadores da educação e da linguagem a desenvolverem pesquisas e a refletirem sobre as consequências do das novas práticas sociais e do uso da linguagem na sociedade. Essa preocupação inicia na década de 1950 com pesquisas desenvolvidas sobre a Psicologia cognitiva – pois até então, segundo Braggio (1992), o processo de alfabetização era desenvolvido e explicado a partir dos métodos sintéticos e analíticos, quando a maioria dos professores buscava adotar o melhor método para alfabetizar seus alunos – e acentua-se no final da década de 1970, com os estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e colaboradores. Esses estudos possibilitaram uma nova compreensão sobre o que é a alfabetização, que passa a ser compreendida como um processo complexo de elaboração de hipóteses a respeito da língua escrita, e não mais como a apropriação de um código.

Nos anos seguintes, com a emergência dos estudos sobre o letramento, bem como a compreensão da língua escrita e de seu aprendizado em uma dimensão sociocultural, o processo de alfabetização abrange novas perspectivas e requer novas exigências na formação dos professores que lecionam nesse nível de ensino, haja vista a necessidade de melhorar o nível de qualificação e desempenho profissional diante das novas demandas sociais. Isso porque o aprendiz – no nosso caso a criança – passa a ser visto como um sujeito sociocultural que está inserido em um contexto de práticas sociais e de uso da leitura e da escrita, tendo a oportunidade de vivenciá-las e dar sentido a essas práticas, com a possibilidade de uma efetiva aplicação e utilização nas situações cotidianas da sua vivência.

Assim, o fato de a criança já compreender as questões do mundo escrito, por estar imersa em contextos socioculturais que trabalham a sua expressividade e sua compreensão da linguagem, tanto oral quanto escrita, possibilitou o rompimento de ideias e da concepção de que a escola é o único lugar em que se aprende e se ensina ou de que o professor é a única fonte de informação e que a criança chega à escola como uma folha em branco a ser preenchida pelo professor.

3.1.1 Alfabetização de crianças: da concepção mecanicista à alfabetização em uma perspectiva de letramento

As concepções acerca do processo de alfabetização vêm sendo construídas ao longo do tempo com base nas pesquisas desenvolvidas por estudiosos e pesquisadores da área que vem se dedicando em busca de um conceito mais amplo de alfabetização. Nesse processo construtivo, podemos perceber avanços significativos tanto no que diz respeito ao conceito como também às práticas de ensino de alfabetização.

Esses avanços no conceito de alfabetização e a introdução do conceito de letramento nas práticas alfabetizadoras como dois conceitos específicos, mas, estabelecendo uma relação de indissociabilidade entre ambas as concepções, é consequência do novo rumo dado pela Linguística e pela Psicologia. A Linguística passa a se interessar pelos aspectos sociais que constituem a linguagem e, com isso, redimensiona seu entendimento acerca da linguagem escrita, levando em consideração as características peculiares que envolvem a aquisição, a estrutura e a função da língua. A Psicologia, por sua vez, passa a estudar não somente os aspectos comportamentais, mas inclui nas suas pesquisas a cognição no processo de aprendizagem.

Nesse processo de evolução das concepções de alfabetização, não podemos esquecer que o professor de alfabetização precisou ampliar a sua formação e a sua base de saberes docentes para atuar adequadamente perante as exigências sociais, políticas, econômicas e acadêmicas postas então.

Desse modo, a nossa intenção é percorrer um caminho que vai das concepções mecanicistas e ingênuas – centradas nos métodos de ensino – a uma concepção de alfabetização que, no processo de aquisição da língua escrita, concebe a criança como um sujeito ativo na construção da própria aprendizagem e leva em consideração, no processo de ensino-aprendizagem, os contextos de letramento.

3.1.1.1 A alfabetização com base nos métodos

As discussões sobre métodos de alfabetização são concomitantes ao processo de sistematização da escolarização das práticas de leitura e de escrita. Isso porque fazem parte do contexto educacional desde a institucionalização da escola como uma escola popular ou escola de massa. Assim, de acordo com Frade (2007), a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares, momento que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos ao mesmo tempo e em um mesmo espaço.

Durante décadas, entre os pesquisadores e os professores da área de alfabetização discutiram-se quais seriam os métodos mais eficientes: se seriam os do grupo dos sintéticos ou os do grupo dos analíticos.

No processo de alfabetização baseado nesses métodos, a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição técnica com ênfase nos aspectos grafofônicos da língua mecanicamente adquirida, "[...] onde a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração. [...]" (BRAGGIO, 1992, p.10). Nesse caso, Braggio acrescenta que ler com significado ficaria relegado quando a criança já tem aprendido a relação soletração/som, havendo, com isso, um grande prejuízo com relação ao significado do processo de aprendizagem em consequência da excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita.

Nesse contexto, Braggio (1992), afirma que as práticas pedagógicas do processo de alfabetização eram apoiadas nos métodos tradicionais, os quais tinham base explícita na psicologia behaviorista, propostos por linguistas influenciados pelo comportamentalismo.

A história dos métodos de alfabetização, conforme também nos aponta Frade (2007), fundamenta-se em dois marcos fundamentais que são os métodos sintéticos e o dos métodos analíticos. Apresentamos de forma abreviada, para não corremos o risco de sermos exaustivos, as características de cada método de seus respectivos grupos.

O grupo dos *métodos sintéticos*, considerado como o mais antigo, caracteriza-se por priorizar como ponto inicial, na aprendizagem, as subunidades da língua, relacionando essas às correspondências fonográficas. Por isso, partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de aprender outro (GALVÃO; LEAL, 2005). Assim, primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação, para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita. Esse grupo compreende o método *alfabético* ou de *soletração*, o *fônico* e o *silábico.*

O *método alfabético* ou de *soletração* caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado, pois, de acordo com Carvalho (2010, p.22), "[...] o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. [...]". Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

No *método fônico* a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua, iniciando o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que unindo a outro se formam as sílabas e depois as palavras. Para isso, deve seguir uma sequência gradativa, começando dos sons mais fáceis para os mais complexos, já que o objetivo principal é a ênfase na relação letra/som, esse é o motivo que, na leitura ensina-se a decodificar os sons da língua e, na escrita, ensina-se a codificá-los.

O *método silábico* ou *de silabação* também se caracteriza por sua ênfase excessiva aos mecanismos de codificação e decodificação, apelando-se para a memorização como recurso didático que, por sua vez, desconsidera a capacidade de compreensão do aluno. Nesse método, a principal unidade de análise é a sílaba. Frade (2007) explica que seu desenvolvimento segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas nas palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras.

O grupo dos métodos analíticos tem como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem como as letras e as sílabas, o que

> [...] supõem que no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método [...] vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. (FRADE, 2007, p.26).

A aprendizagem através dos métodos analíticos dedica um longo tempo a atividades baseadas na memorização das unidades maiores e mais complexas da língua escrita (textos, frases, palavras), para, na sequência, a criança passar a perceber as partes menores (sílabas, letras, fonemas), por meio de um processo de descoberta espontâneo.

Nesse grupo, estão os métodos: *global de palavração*, de *sentenciação* e *global de contos.* O método da *palavração* parte da palavra. A criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas em um processo oral, usando a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes

para construírem sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e as letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons. (GALVÃO; LEAL, 2005).

No método de *sentenciação,* a unidade de análise é a sentença, que, depois do processo de memorização para o reconhecimento global, passa à decomposição em palavras, depois em sílabas, tornando a criança capaz de reconhecer essas partes em outras sentenças.

No método *global de contos,* o processo é aplicado através da análise das partes maiores (textos, frases) para chegar a partes menores (palavras, sílabas) de forma sequencial. Segundo Carvalho (2010) e Frade (2007), a história completa é apresentada repetidas vezes para o reconhecimento global, depois, desmembra-se o texto em frases, para que a criança aprenda a reconhecer globalmente e a repita em uma espécie de pré-leitura. Na sequência, vem o reconhecimento de sentenças, que são dispostas repetidamente, para facilitar a memorização, e só, então, chegar ao reconhecimento das palavras com suas divisões silábicas, para finalmente formar novas palavras com as sílabas estudadas até o momento.

Os métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) propõem um ensino que desconsidera as capacidades cognitivas dos alunos, por essa razão, a partir de meados dos anos de 1950, pesquisadores e teóricos começam a desviar a atenção para a psicologia cognitiva, passando a estudar a alfabetização à luz dos processos de aquisição do conhecimento. Assim, no estudo da alfabetização, sob o olhar dos psicolinguistas, o foco recai no sujeito e na sua atividade mental e não mais no objeto escrita. O enfoque, segundo Soares (2012), está voltado para maturidade linguística da criança como aprendiz da leitura e da escrita, para "[...] as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e a não visual no processo de leitura [...]" (SOARES, 2012, p.19), já que a aquisição da linguagem é vista como processo ativo de criação que envolve uma interação entre pensamento e linguagem.

A partir dos anos de 1960, entre os linguistas e psicólogos, surge o interesse pelos aspectos sociais que constituem a linguagem. Essa tendência, conceituada como sociolinguística ou sociologia da linguagem, tem seu foco nas relações que dizem respeito a "[...] organização social do comportamento linguístico, o qual inclui não somente o uso da língua, mas também as atitudes e comportamentos das pessoas com relação à língua e seus usuários". (BRAGGIO, 1992, p.28). A criança sabe que a linguagem tem uma função e um papel na comunicação. A aquisição das funções da linguagem precede a aquisição das formas de linguagem, ou seja, quando a criança usa a linguagem, ela a usa com uma determinada função, antes mesmo que a use de forma consciente. (BRAGGIO, 1992).

As funções e situações da língua oral e escrita, conforme aponta Soares (2012), variam de comunidade para comunidade. Tais variações alteram o processo de alfabetização que propõe o ensino da língua materna mais voltado para a realidade sociocultural das crianças, tendo em vista que a língua escrita não é um meio de comunicação neutro ou descontextualizado, mas carregado de atitudes, valores culturais dos contextos social, cultural e econômico no qual a língua é usada.

É importante deixar claro que na proposta de ensino, baseada nos métodos tradicionais de alfabetização, o aluno era visto como um ser passivo no processo de aprendizagem da língua escrita, pois a ele não era dada a oportunidade de participar desse processo de forma ativa como um sujeito aprendente. Além disso, não havia a preocupação em atribuir significado às atividades muito menos a formar leitores, visto que as letras, palavras, frases ou pequenos,ou seja, textos trabalhados eram descontextualizados da realidade do aluno, já que não priorizam a inserção dos alunos em situações em que a língua escrita fosse tratada de forma dinâmica e contextualizada, levando em consideração as diferentes funções da escrita nos contextos sociais.

3.1.1.2 A concepção construtivista no processo de alfabetização

A teoria construtivista surgiu no século XX a partir das experiências do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Através de suas observações científicas e rigorosas, a crianças, desde o nascimento até a adolescência, Piaget concentrou-se no processo de aquisição do conhecimento, a fim de descobrir a gênese do conhecimento centrado na ação do sujeito, ou seja, como se dá o desenvolvimento da inteligência. Tais observações o fizeram perceber que

> [...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis) [...] (PIAGET, 2007, p.1).

O que Piaget está querendo nos mostrar é que o conhecimento comporta construções e elaborações contínuas e, nesse processo de construções, o sujeito interage com o meio em que ele vive. Visto que não se trata de um processo estático ou linear que visa a acumular novas informações e conhecimentos, mas à integração, à modificação, à coordenação entre

esquemas de conhecimentos que já possuímos e os que estão em construção de acordo com cada aprendizagem que realizamos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), embora Piaget não tenha desenvolvido pesquisas e reflexões especificamente acerca da alfabetização e da aquisição da língua escrita, a interpretação dessas duas pesquisadoras nos levam a entender que suas reflexões são relacionadas aos processos de construção do conhecimento, de modo geral, e não se limita simplesmente aos processos de construção do conhecimento lógico-matemáticos e físicos. De acordo com suas ideias, fica claro que o conhecimento dá-se através das descobertas próprias das crianças, em outras palavras, o aprendizado é construído pelo próprio aluno. Desse modo, as pesquisadoras interpretam que "[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco de referência teórico, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento. [...]". (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 31, grifo das autoras).

Assim, entendemos que a teoria de Piaget, permite-nos relacionar a concepção de aprendizagem da escrita, concebendo a criança como sujeito dos processos de aprendizagem, um sujeito cognoscente que aprende, que procura ativamente compreender o mundo em que está inserido, que interroga, que busca o conhecimento, que constrói o significado próprio e pessoal do objeto de conhecimento e não simplesmente espera que alguém que sabe o transmita.

Dessa forma, de acordo com Nunes (1990, p. 22), "[...] É a partir do momento em que a leitura e a escrita passam a ser vistas como processos cognitivos, e não perceptuais e motores, que as teorias construtivistas começam a participar da análise da alfabetização. [...]". Em outras palavras, o construtivismo chega à alfabetização quando começa a considerar o papel ativo da criança como sujeito dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita. A autora entende que "[...] O construtivismo é, portanto, uma teoria situada dentro do campo da epistemologia genética" (*Ibidem*, p.22), isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural do indivíduo.

A alfabetização de crianças compreendida em uma perspectiva construtivista, leva em consideração os processos construtivos desenvolvidos pelos educandos, nos quais estes são considerados "[...] como sujeitos-aprendizes que possuem capacidades particulares para construir seus próprios conhecimentos [...]" (FONTES, 2006, p. 17) tendo, a oportunidade de pensar e refletir sobre suas ações do processo de aprendizagem, elaborar hipóteses e, com isso, colocar em jogo todo o conhecimento sobre a língua escrita para aprender de forma significativa o que ainda não sabem sobre essa.

Pensando nessa oportunidade que a criança possui em refletir quando tem um professor que leva em consideração a construção do conhecimento, para exemplificar, usamos as palavras da professora Estrela em entrevista nos concedida, ao falar da forma como fazia uma professora sua, na qual se espelha para a realização de sua prática docente:

> ***Estrela 66:*** [...] *Ela fazia uma pergunta sobre o que a gente estava estudando e a gente respondia, e ela ainda fazia de novo a pergunta em cima daquela resposta, ela puxava muito da gente, que deixava tudo claro na nossa cabeça, e deixava a gente com aquela vontade de correr pra sala de aula e aplicar aquele aprendizado [...].* ***Estrela 72****: hoje eu faço isso com meu aluno. Às vezes um aluno pergunta: tia como é isso. Aí eu digo: você vai ler, reler e vai tentar descobrir. Se você não descobrir, eu vou explicar e você vai tentar entender. Mas eu quero a resposta. Eu não lhe dou.* [...]. (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva).

Essas ações mostram o quanto é importante que, durante o processo de aprendizagem na alfabetização, a criança tenha a oportunidade de usar não somente o conhecimento que já tem, mas que esse conhecimento seja potencializado através de desafios que estão ao seu alcance, garantindo o progresso autônomo para atingir seus objetivos.

Nesse sentido, a criança deve arriscar-se sobre os conhecimentos que ainda não tem, testando suas hipóteses, elaborando problemas e enfrentado contradições, pois na perspectiva construtivista, um dos pressupostos indispensáveis para que o conhecimento avance, é a existência de bons problemas, porque são esses que fazem com que a criança pense, reflita e raciocine sobre a língua escrita e construa novos conhecimentos, atribuindo-lhes significados próprios. Isso porque, "[...] Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender." (SOLÉ; COLL, 2006, p. 19).

Como consequência, a alfabetização torna-se um processo de elaboração e construção de hipóteses sobre a aquisição, a estruturação e funcionamento da língua escrita, já que para ler e escrever, o aluno precisa ser colocado em situações que o desafiem para que esse sinta a necessidade de refletir sobre a língua e, assim, consiga transformar as informações em conhecimentos próprios. Ultrapassando a ideia de o aluno encontrar um conhecimento pronto, dado/transmitido pelo professor, mas de vivenciar um processo de construção.

Sendo assim, o conhecimento da língua escrita

> [...] aparece como uma aquisição e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são "errôneas" (no que se refere

> ao ponto final); porém "construtivas" (na medida em que permitem aceder a ele). [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.33, grifo das autoras).

Essas afirmações levam-nos a compreender que, na alfabetização, o conhecimento da língua escrita deve ser visto como um processo de construção dinâmico, no qual não há um ponto de partida absoluto no que se refere aos conteúdos vistos. Para Ferreiro e Teberosky (1999), o ponto de partida de toda aprendizagem é o sujeito e não o conteúdo.

Nesse sentido, desde o início do processo de aprendizagem, a construção de significados é levada em conta, porque o conhecimento é concebido como uma atividade por parte de quem aprende, o que integra novos conhecimentos aos já existentes, resultando, pois, em novas aprendizagens, já que "[...] o foco de uma teoria construtivista ao analisar o processo de alfabetização deve ser a compreensão do objeto de conhecimento, a língua escrita. [...]" (NUNES, 1990, p.23).

É fundamental considerar o conhecimento que o sujeito-aprendiz já possui, uma vez que esse é construído e trazido nos/dos seus contextos de vivência (família, sociedade, igreja, etc). Por isso, a necessidade de respeitar as variedades socioeconômicas, culturais e dialetais, bem como as particularidades das crianças na forma de aprender, de modo que torne possível, no processo de ensino-aprendizagem, inserir a criança em um contexto dentro de sua realidade e a ela (a criança) seja demonstrada a utilidade e a significação no aprendizado para, por fim, chegar à compreensão.

Pensando a alfabetização sob o olhar construtivista, é importante compreender que a função do professor de buscar estratégias didático-pedagógicas que tenha como objetivo contribuir para que a criança, enquanto sujeito da aprendizagem, participe ativamente do seu processo de construção do conhecimento. Sendo assim, o professor passa a ter a responsabilidade de mediar à aprendizagem do sujeito-aprendiz, desenvolvendo sempre em suas práticas pedagógicas ações como problematizar, estimular a busca do conhecimento, intervir, orientar e possibilitar a participação ativa, criativa e reflexiva em cada aluno.

Assim, o desafio do professor é procurar inserir esse aprendiz no próprio processo de construção dos conhecimentos, pois esse vai construindo uma aprendizagem significativa, não simplesmente pelo fato de possuir determinados conhecimentos básicos, mas, principalmente, através do processo de mediação do professor, nesse processo de construção orientada que tem, como consequência, o progresso na aprendizagem. Por isso, o professor que desenvolve sua prática pedagógica, seguindo essa linha de compreensão, é consciente de que a aprendizagem é um processo construtivo e que esse processo não deve ser dado de forma pronta para a criança. Para isso, é fundamental um professor com uma formação específica e

que tenha desenvolvido na sua formação e experiência docentes uma base de conhecimentos e de saberes relacionados à alfabetização nessa concepção: a criança é o sujeito protagonista da construção do seu próprio conhecimento e, no processo de aprendizagem da língua escrita, passa por diversas fases, elabora hipóteses e constrói significados.

Nesse processo de construção da aprendizagem da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001), em suas observações e investigações descobriram que, quando o professor permite e orienta a construção dos conhecimentos da criança, ela desenvolve a aprendizagem de forma processual, vivenciando cada hipótese da evolução da língua escrita. Essas autoras classificam as etapas vivenciadas nesse processo em fases *pré-silábica, silábica, silábico-alfabética* e *alfabética*, cada uma, desenvolvida com características peculiares, conforme descreve Ferreiro (2001) a seguir:

A fase *pré-silábica* caracteriza-se pelas primeiras escritas das crianças, que do ponto de vista construtivo, vai evoluindo no seu modo de representar a escrita da distinção entre desenhar e escrever ao progresso nos eixos quantitativos (variar a quantidade de letras na escrita de palavras diferentes) e qualitativos (variar o repertório de letras utilizadas de uma escrita para outra, como também modificar a posição das mesmas letras, sem, no entanto, modificar a quantidade de letras). Do ponto de vista gráfico, a escrita *pré-silábida*, vai desde as primeiras escritas da criança caracterizadas como rabiscos linhas onduladas, em forma de zigue-zague, linhas contínuas, traços ou bolinhas repetidas, até chegar à escrita da letra convencional sem correspondência sonora.

É no período da fase *silábica* que a criança começa a descobri que cada parte da escrita é representada por uma letra, compreendendo que a quantidade de letras necessárias para a escrita de uma palavra corresponde à quantidade de partes/sílabas que soam emitidas através da fala. Inicialmente, essa correspondência quantitativa não tem correspondência qualitativa, ou seja, as letras que representam as sílabas não necessariamente atribuem o seu valor sonoro. Assim, "[...] Inicia-se assim o período silábico que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma letra por sílaba e sem repetir letras. [...]" (FERREIRO, 2001, p. 25). Nesse período a criança já tem estabelecido a correspondência com o eixo qualitativo, se permitindo escrever letras semelhantes para partes semelhantes em que as crianças começam a atribuir valores sonoros silábicos relativamente estáveis, ingressando então na fase *silábico-alfabética*, período marcado pela "[...] transição entre esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos." (FERREIRO, 2001, p.27). Em outras palavras, é o processo de transição entre a fase silábica e a fase alfabética.

À medida em que o processo de alfabetização vai avançando a criança vai ousando e descobre que para representar uma sílaba, uma letra não é mais suficiente e passa a escrever duas letras com valor sonoro convencional para cada sílaba, entrando na fase *alfabética*. A partir dessa descoberta, a criança depara-se com novos problemas tanto quantitativos, dada a existência de sílabas escritas com uma, duas, três ou mais letras, quanto qualitativos, uma vez que uma letra não representa o mesmo som em todas as ocasiões, nem o mesmo som é representado pelas mesmas letras em todos os casos. Todos esses problemas vivenciados geram as dificuldades ortográficas e fonéticas.

Nessas fases é importante o professor ter consciência da necessidade de considerar o erro como parte do processo de aprendizagem, visto que esses demonstram uma construção, e com o tempo vão diminuindo conforme as crianças vão evoluindo nos aspectos qualitativos e quantitativos.

Concebendo o processo de desenvolvimento da alfabetização em uma perspectiva construtivista, a criança é considerada como um sujeito-aprendiz ativo que evolui em sua aprendizagem, tendo em vista que nessa concepção de ensino a ideia que predomina é a de "[...] que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. [...]" (BECKER, 1992, p. 88). Assim, há sempre a construção e reconstrução de novos e de velhos conhecimentos através de um processo dinâmico.

Nas ações que envolvem o ensinar e o aprender, considerando os níveis de aprendizagens da criança, na fase de alfabetização, o conhecimento é construído através de um processo de interação com o outro, tanto no sentido de relações entre sujeito e objeto de conhecimento (a leitura e a escrita), como também entre sujeito-sujeito (criança-criança/criança-adulto).

Essas ações de interação são ilustradas através do diálogo entre pesquisadora e as professoras sujeitos participantes da pesquisa, por ocasião da realização da entrevista coletiva:

> ***164. Sol**: [...] Eu tenho essa mania daqueles que já sabem ler, quando a turma está muito... Muita coisa para fazer, muito trabalho eu digo: olhe você que saber ler, vá ajudar a fulaninho, não é fazer não, você vai lendo, para você ir ajudando ao seu colega, vá dizendo as letras, vá não sei o que ... .*
> ***165. Estrela**: eu também faço isso, [...]. Ajudando, pronunciando a palavra para ele para ir descobrindo*
> ***166. Sol**: Isso até que funciona, porque os que sabem, os que estão mais adiantados [...] vão ajudando aos demais*
> ***167. Estrela**: Funciona*

> ***168. Sol**: E eu tenho, assim, o ajudante do dia, eu faço de propósito mais aqueles que estão mais avançados pra ir ajudando aqueles mais lentos*
> ***169. Pesquisadora**: Até porque quando esse mais avançado termina, ele fica ocioso.*
> ***170. Sol**: É, fica ocioso, sem fazer nada.*
> ***171. Pérola**: tem que ocupar*
> ***172. Sol** Até o momento de leitura, aí quando eu estou lendo com um eu digo: você que sabe ler, vá ler para fulaninho*
> ***173. Estrela**: Pronto, eu faço isso. É tanto que aqueles que terminam de ler dizem: "Tia, eu já terminei a minha eu posso ir ajudar a fulano?" Eles já sabem, não é?* (Trechos de enunciados de Sol, Estrela, Pérola e Pesquisadora – Entrevista coletiva).

O diálogo acima comprova que a interação com o outro é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem das crianças alfabetizandas, seja entre professor-crianças ou crianças-crianças. Nessa interação, segundo Vigotski (2007), efetivada com o outro, a partir dos signos e dos instrumentos, numa dinâmica comunicativa através da troca de experiência entre ensino e aprendizagem, de forma que os sujeitos envolvidos no processo de construção e reconstrução do conhecimento são considerados ativos e participativos, construtores de ideias a partir das experiências vivenciadas por si próprios. Por isso, desenvolvem o seu potencial cognitivo, intelectual e humano passando de um estado de entendimento, no processo do conhecer, para outro mais evoluído, pois a contribuição do outro em é primordial para o desenvolvimento do ensinar e do aprender através da mediação pedagógica.

Desse modo, compreendemos que "[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. [...]" (VIGOTSKI, 2007, p. 95). Para isso, é importante que o professor alfabetizador, descubra e conheça as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança para desenvolver a mediação pedagógica com base nas necessidades de aprendizagens dos sujeitos aprendizes.

Em outras palavras, isso significa que é indispensável aos professores alfabetizadores os conhecimentos referentes aos diferentes níveis de aprendizagens das crianças e a distância entre o que elas já conseguiram aprender e o que elas sabem com a orientação de um adulto. Essa distância, Vigotski (2007) chama de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal

> [...] *é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*. (VIGOTSKI, 2007, p.97, grifos do autor)

Assim, compreendemos que os conhecimentos e conteúdos que estão zona de desenvolvimento proximal da criança, são os que necessitam da mediação pedagógica, já que é através dessa que em um futuro imediato a criança atinge o seu desenvolvimento real. De modo que "[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã." (VIGOTSKI, 2007, p.98).

O que Vigotski (2007), explica-nos é que no processo de aprendizagem, a dependência e a autonomia da criança são sempre provisórias e relativas porque a construção dos conhecimentos está em movimento, haja vista que "[...] O ainda não saber de hoje pode ser o saber de amanhã e novos ainda não saberes revelam-se num processo ininterrupto, pois o conhecimento é provisório, parcial, transitório". (SAMPAIO, 2008b, p. 99).

Nesse processo dinâmico, o professor tem o papel fundamental de mediar a aprendizagem do aluno para que esse avance na construção dos próprios conhecimentos, pois atualmente, é imprescindível que o docente atue em uma perspectiva de compreensão de que

> [...] Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1999, p.100).

Ou seja, é importante que o professor seja esse mediador da produção de conhecimentos dos seus alunos, tendo a consciência de que precisa "[...] *Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*. [...]" (FREIRE, 1996, p. 47, grifos do autor). Porque é importante que o conhecimento seja apreendido não somente no aspecto teórico, mas precisa também ser testemunhado e vivido pelo aluno. Para isso, o professor alfabetizador vem buscando uma formação profissional ampla e específica, fundamentada nos conhecimentos teórico-práticos que deem conta da construção de saberes docentes necessários de forma que, no seu fazer pedagógico, leve em consideração o saber de que é necessário trazer para a sala de aula situações práticas e concretas da teoria, introduzindo a criança no mundo vivo da leitura e da escrita.

3.1.1.3 O processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento

O processo de alfabetização de crianças visto com base no seu conceito restrito compreendido como o ensino-aprendizagem do código alfabético que habilita a criança a estabelecer as relações entre as letras e os sons, a ler e a escrever não dá conta de atender às necessidades da escola e às demandas sócio-comunicativas da sociedade da comunicação e da informação, caracterizada como uma sociedade letrada na qual a criança está inserida.

Conhecer as letras e os sons das letras é um pressuposto indispensável para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas, além disso, é fundamental também buscar sentido, significado e compreensão do que está escrito, contemplando, assim, as duas facetas da aprendizagem: a alfabetização e o letramento.

Os processos de alfabetizar e letrar são interligados, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se, porém é importante ter claro que são processos específicos nos quais cada um estabelece suas funções no processo de aprendizagem já que alfabetizar, de acordo com Soares (2012, p.16) "[...] é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. [...]". E letrar tem a função de inserir e familiarizar a criança com as diversas práticas e usos sociais da leitura e da escrita que se concretizam através da apropriação e uso dessas dentro da sociedade compreendendo quais as funções da língua escrita, para que serve, que utilidade tem em sua vida, onde e por que usá-la, etc., tornando a escrita como parte da própria vida como forma de expressão e de comunicação.

Dessa forma, sendo a criança um sujeito ativo do próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que vivencia eventos de letramento[14] diariamente, seja na escola, em casa, nas ruas, em lojas, ou em supermercados, o fato de ser capaz de codificar e decodificar símbolos linguísticos, e, por isso, ler apenas sílabas ou palavras isoladas e descontextualizadas não é mais considerada uma pessoa alfabetizada, já que, para isso, precisa também participar dos processos de expressão e compreensão de significados da língua escrita.

Com base nessa compreensão, fazemos uso das palavras de Paulo Freire – através de uma pedagogia voltada para o mundo que tem o sujeito-aprendente como centro – ao afirmar que seria impossível engajar-se "[...] num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. [...]" reduzindo a alfabetização ao ensino descontextualizado das

[14] Usamos o termo *eventos de letramento* para caracterizar as atividades/episódios que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para falar sobre eles (MARCUSCHI, 2001). Ou seja, "[...] a leitura por esse ponto de vista significa perceber que os diferentes participantes dos eventos de leitura agem a partir de diferentes lugares de interpretação, produzindo, assim diferentes leituras. [...]" (BENEVIDES, 2002, p. 52),

letras, sílabas e palavras, como se "[...] o alfabetizador fosse 'enchendo' as cabeças supostamente 'vazias' dos alfabetizandos. [...]". (FREIRE, 2003, p.19, grifos do autor). Mas, pelo contrário, o autor compreende a alfabetização como um processo concebido como um ato de conhecimento e ato criador, porque o alfabetizando é o sujeito do conhecimento.

Ao ser considerada como um sujeito-aprendiz no/do processo de alfabetização, a criança participa, opina, questiona e vivencia a língua escrita. Nesse conjunto de ações, defendemos que nas práticas alfabetizadoras o professor leve em consideração o processo de letramento no qual ambos – alfabetização e letramento – possam acontecer simultaneamente, contribuindo para a qualidade do domínio da leitura e da escrita, uma vez que no alfabetizar letrando, a criança não se limita ao conhecimento das letras (códigos alfabéticos), ao domínio da relação entre som e grafia, à capacidade de ler e escrever (decodificar e codificar). O alfabetizar letrando vai além, requer do aluno a capacidade de tornar-se usuário da leitura e da escrita no convívio social pela familiaridade com os eventos, *práticas de letramento*[15] e usos sociais da língua de modo que tem propriedade para atribuir significados e usar a língua escrita em contextos sociais diversos.

Embora no processo de alfabetização se busque a interligação com o letramento no sentido de procurar garantir à criança a aquisição da escrita associada ao sentido que esta traz, bem como, a sua função e o seu uso, o conceito de letramento, por ser complexo, está começando a ser dicionarizado e vários autores pesquisam sobre o tema buscando uma definição. No Brasil, o termo foi utilizado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* ao acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento. Mas somente na década de 1990 é que este aparece de forma sistemática com os resultados das mudanças e avanços no plano social, político e educacional.

Por sua complexidade, existe uma variedade de estudos acerca desse conceito. Tfouni (2000) faz comparações entre a alfabetização e o letramento, compreendendo a alfabetização como um processo de aquisição individual das habilidades da leitura e da escrita, enquanto que o letramento diz respeito não somente a esse processo de aquisição, mas "[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. [...]" (TFOUNI, 2000, p.20). A autora entende que o letramento não se limita a aquisição de ler e

[15]Utilizamos o termo *práticas de letramento* para caracterizar os modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento, ou seja, para os modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na leitura e na escrita. (MARCUSCHI, 2001). Pois segundo Benevides, (2002, p. 51), "[...] são formadas e modeladas pelas práticas sociais e pelos valores construídos e partilhados pelos grupos sociais, o que quer dizer que diferentes leitores farão uso de diferentes textos, ou melhor dizendo, diferentes gêneros textuais, dependendo de sua familiaridade com as diferentes práticas de letramento existentes."

de escrever de forma individual, já que o compreende como um processo cuja natureza é social e histórica.

Kleiman (2012) vem ressaltar o impacto social da escrita, diferenciado dos estudos sobre alfabetização, cujas competências para o uso e a prática da escrita são individuais. Para a autora, o letramento vai além da alfabetização, por estar relacionado não somente às práticas individuais do processo de aquisição de códigos, mas como uma prática social promovida pela escola e também por outras agências como a família, a igreja, a sociedade, etc. Nesse sentido, Kleiman (2012, p.18-19), amparada nos estudos de Scribner e Cole (1981) sobre o letramento, compreende-o "[...] como um conjunto de práticas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Outra tentativa de definir o conceito de letramento é de Magda Soares, que o considera como o "[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais". (SOARES, 2009, p.18). Desse modo, a autora compreende que para ser letrado não basta dispor das técnicas de escrever e ter domínio da leitura, é preciso também, saber cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita e a leitura

A introdução do conceito de letramento no mundo acadêmico-científico e nas práticas pedagógicas do processo de alfabetização causou impactos e uma série de problemas no processo de aproximação do conceito de letramento com o de alfabetização, uma vez que, em alguns casos, o conceito de alfabetização perdeu a sua especificidade porque "[...] os dois conceitos frequentemente passaram a ser utilizados como sinônimos. [...]" (LEITE, 2010, p.31), obscurecendo a alfabetização como processo de aquisição do código escrito que desenvolve as habilidades de leitura e escrita, o que não podemos deixar de desenvolver no processo inicial de aquisição da língua escrita.

Nesse processo de mudanças introduzidas no ensino-aprendizagem da alfabetização de crianças, foi fundamental investir na formação dos professores que atuam nessa área, visto que, ao mesmo tempo em que é necessário reconhecer o papel do letramento e inseri-lo nas práticas de alfabetização. É também necessário reconstruir/reinventar o conceito de alfabetização, conforme sugere Soares (2012), ao propor que é imprescindível combinar a apropriação do sistema convencional da língua escrita, a codificação da língua oral em escrita (escrever) e decodificação da língua escrita em oral (ler), ao mesmo tempo em que se apropria também da compreensão e atribuição dos significados.

Para alfabetizar letrando, é fundamental aos professores alfabetizadores a construção de uma base de conhecimentos acerca dessa reinvenção/reconstrução do conceito de alfabetização bem como do conceito de letramento, além de saber como desenvolver as práticas pedagógicas do processo de alfabetização em uma perspectiva do letramento, como, por exemplo, a importância de inserir as crianças nas práticas sociais de leitura e de escrita que já não têm somente fins escolares. Assim, o professor alfabetizador, tendo esses saberes docentes construídos, mobiliza-os com vistas a alfabetizar as crianças para fins práticos como: ler um cartaz, uma placa de trânsito, um aviso, um bilhete, um convite, uma agenda, um diário, um poema, etc.. Nesse caso, a escrita passa a ter função social, a ser vivenciada e experimentada pela criança como sujeito aprendente.

Desse modo, segundo Colello (2010), há um salto qualitativo no plano do ensino admitindo que o processo de alfabetização seja um processo que se dá em longo prazo, que depende dos esforços cognitivos do aprendiz e não simplesmente como resultado de uma metodologia aplicada em um curto período de tempo no primeiro ano escolar. Nesse sentido, admite-se também que o mundo exige "[...] mais do que o mero domínio do código alfabético. Por isso, mais do que estar alfabetizado, importa saber o que o sujeito pode fazer com o conhecimento sobre a língua. [...]" (COLELLO, 2010, p.85).

No processo de alfabetizar letrando, é importante levar em consideração a necessidade de um trabalho de caráter intencional com atividades que envolvam eventos e práticas de letramento, bem como as *práticas comunicativas*[16], de forma que a criança seja ajudada a compreender a função social da língua escrita. Nesse caso, torna-se indispensável a presença de um professor com uma formação que atenda a essas exigências e com saberes docentes específicos que sejam utilizados e mobilizados no dia a dia das ações pedagógicas de modo a fazer as crianças vencerem a barreira da alfabetização inicial e oferecendo contatos suficientes com a escrita para que elas se tornem ao mesmo tempo alfabetizadas e letradas.

Portanto, compreendermos que o processo de alfabetização de crianças tem passado, em seu percurso de construção, por mudanças significativas que são resultados das pesquisas desenvolvidas não somente no que se refere à perspectiva da alfabética e a linguística, mas fundamentalmente a psicológica, a psicolinguística e a sociolinguística, cujo redimensionamento dos estudos dessas áreas possibilitaram uma ampliação no modo de compreender e desenvolver as práticas pedagógicas alfabetizadoras

[16] Utilizamos o termo *práticas comunicativas* para caracterizar as práticas que incluem as atividades sociais através das quais a linguagem ou a comunicação é produzida. (MARCUSCHI, 2001)

3.2 A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Abordar o tema formação de professores alfabetizadores está cada vez mais complexo, em virtude das mudanças decorrentes das pesquisas acerca do ensino-aprendizagem nessa etapa de ensino que causam consequentes impactos na docência. Enquanto antes o papel do professor alfabetizador resumia-se a ensinar as letras e as relações destas aos seus sons, a transferir informações, de acordo com os conhecimentos que o professor possuía, sem nenhuma preocupação com sua contextualização, hoje isso requer uma construção ativa, tendo em vista que a criança alfabetizanda é considerada um sujeito que participa ativamente do processo de construção do próprio conhecimento. Com isso, cabe a esse professor alfabetizador, a responsabilidade de estabelecer conexões complexas e situadas no tempo e no contexto histórico-social.

Com base nas novas compreensões acerca do processo de alfabetização sobre a aprendizagem da criança e a forma como esta é considerada, enquanto sujeito-aprendiz, a formação específica para a alfabetização vem ganhando cada vez mais importância, haja vista a necessidade que o profissional dessa área tem em repensar as práticas pedagógicas, visando à construção de uma base de saberes necessários e específicos à prática alfabetizadora.

Essa perspectiva de redimensionamento na compreensão no processo de alfabetização traz como consequência a necessidade da ampliação da formação dos professores que atuam nessa área, exigindo destes uma base de saberes docentes específicos à alfabetização de crianças, pois atualmente, com base na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional/LDBEN, a Lei 9.394/96, não é permitido que qualquer pessoa que se considere alfabetizada, atuar no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de criança.

Tal exigência incumbe aos docentes alfabetizadores à construção de uma base de conhecimentos que são edificados na formação inicial, através do curso de Pedagogia. Dentre a diversidade dos saberes, destacamos a construção da compreensão do desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, social e intelectual, já que a criança, enquanto aprendiz, em vez de passiva, meramente reprodutora, passa a ser concebida como

um sujeito ativo do processo de conhecer, como construtora de ideias a partir de suas próprias experiências. (UBARANA, 2011).

É importante deixar claro, aqui, a nossa compreensão sobre formação de professores, a qual consideramos um processo de construção contínua da aprendizagem da docência em sua multidimensionalidade, articulando as dimensões técnica, humana e política da prática pedagógica (CANDAU, 1999), visando assegurar o domínio da ciência, do conhecimento técnico e da arte da profissão (García, 1999) e ao mesmo tempo construir as capacidades, as competências e os saberes necessários à atuação na profissão docente.

3.2.1 Contexto histórico da formação do professor alfabetizador no Brasil

A atividade de ensino é tão antiga quanto à história da humanidade, porém a profissão docente só se constitui como profissão no século XVIII. Inicialmente, era considerada uma ocupação secundária exercida por religiosos ou leigos das mais diversas origens, desenvolvendo-se de forma subsidiária e não especializada. Desse modo, a profissão professor surge no seio das congregações religiosas, que progressivamente foram "[...] configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente" (NÓVOA, 1999, p.15-16, grifos do autor).

Nesse contexto inicial da profissão docente, não havia ainda preocupação com a formação e com a qualificação dos professores, pois aqueles que sabiam ler, escrever e contar, poderiam considerar-se aptos a exercer o cargo de professor, por não haver exigências sociais ou legais. De acordo com Imbernón,

> Historicamente, a profissão docente, [...] caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo [...] (IMBERNÓN, 2002, p.13).

Esse autor ainda acrescenta que, ao professor eram exigidas, além desse conhecimento formal mínimo, algumas características profissionais como ter autonomia e capacidade de tomar decisões sobre os problemas profissionais que surgem na prática docente. (IMBERNÓN, 2002).

No entanto, tais características, embora sejam necessárias, hoje são insuficientes para compor o repertório de saberes dos professores, que necessita se adequar às especificidades do contexto, como por exemplo, a capacidade de construir uma visão de ensino não tão

técnica, considerar o conhecimento como inacabado, construído junto com/pelo aluno e não como forma de transmissão formal de um conhecimento pronto, imutável e acabado. Além disso, completa Imbernón, a profissão professor exige muitas outras funções como: "motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, [...] tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente [...]" (IMBERNÓN, 2002, p.14).

No campo da alfabetização, a questão da não preocupação com a formação docente estendeu-se por mais tempo, porque a concepção teórica presente na escola e na sociedade era a de que alfabetizar crianças constituía-se em uma atividade pedagógica que qualquer pessoa alfabetizada saberia realizar, ou seja, bastava ensinar o alfabeto, cuidar das crianças, "[...] ser paciente, carinhosa e atenciosa. Não precisava estudar. [...]" (SAMPAIO, 2008a, p. 19). Nessa forma de compreender a concepção e a prática de alfabetização, não era necessário ao professor construir seu repertório de conhecimentos e saberes docentes específicos.

Em outras palavras, não havia a formalização dos saberes necessários para a execução das tarefas próprias a profissão docente. Essas ações são consideradas por Gauthier (1998), como um ofício sem saberes. Com base no autor, na nossa compreensão, para ser professora alfabetizadora, bastava conhecer o conteúdo (as letras do alfabeto, codificá-las e decodificá-las), ter talento (saber ensinar, ter paciência com as crianças), ter experiência (aprender na prática).

O processo de institucionalização da formação dos professores, preconizado por Comenius, no século XVII, é concomitante ao desenvolvimento econômico, nos séculos XIX e XX, tendo em vista que, nesse momento, a sociedade vivia o pós Revolução Francesa, o que passou a exigir e necessitar uma mão-de-obra mais qualificada para atuar no mercado de trabalho, sendo, pois, colocada à situação da instrução popular (SAVIANI, 2009; GARCÍA, 1999). Nesse mesmo contexto, segundo García (1999), os sistemas nacionais de educação e de ensino começam a desenvolver-se.

De acordo com García (1999), na Europa, foram criadas as Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação inicial dos professores do ensino primário e constituíram um espaço de afirmação profissional dos professores com vistas a legitimar

> [...] um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1997, p. 16)

A aprendizagem da profissão dava-se principalmente através da observação da prática, não havendo necessidade de uma relação entre teoria e prática, nem de saberes específicos à docência, já que "[...] o magistério não se distinguia de outras profissões; [...]" (GARCÍA, 1999, p.72).

A formação do professor alfabetizador de crianças, inicialmente, era baseada em modelos de base empírica que adotavam determinadas posturas em relação à aquisição da língua escrita – considerada como uma habilidade a ser adquirida de forma passiva, mecânica, repetitiva e limitada. Nesse sentido, o ato de alfabetizar era considerado um processo mecânico, no qual a criança era uma receptora passiva e acrítica. (BRAGGIO, 1992)

No Brasil, a preocupação com a questão da formação dos professores surge pela primeira vez no início do segundo quartel do século XIX, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 que determina como exigência para o preparo didático, o *treinamento* dos professores, tornando-os capazes de desenvolver o método mútuo, às próprias custas. (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

Situamo-nos brevemente no contexto dos aspectos históricos da formação docente no Brasil, através dos trabalhos de Saviani (2009) e Tanuri (2000), que nos apontam que a formação dos professores para as escolas primárias no Brasil surge baseada no modelo dos países europeus com a criação das Escolas Normais, instituídas inicialmente, no Rio de Janeiro, em 1935, seguido pela maioria das províncias, mas de forma intermitente, ou seja, sendo fechadas e reabertas periodicamente. Nos anos de 1890 a 1932, é implantado um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais que se expandem por todo o país, com base no pressuposto de que o ensino não pode ser eficaz, se não há professores preparados científica e pedagogicamente para atuar em sala de aula. No entanto, o programa de estudo é insuficiente, pois não oferecia condições de preparar seus alunos. Essa limitação provocou uma reforma visando enriquecer os conteúdos curriculares e dar ênfase às atividades práticas de ensino.

Nos anos de 1932 a 1939, com as ideias do movimento da Escola Nova, cujo objetivo era expandir a educação pública, os pensadores desse movimento renovador, que compreendiam os Institutos de Educação como espaços de cultivo à educação, propuseram uma revisão nos padrões tradicionais de ensino, associando este à pesquisa e indicando que os padrões de ensino não seriam

> [...] mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o

> acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado "verbalismo" da escola tradicional. (TANURI, 2000, p.72, grifos da autora)

As ideias dos escolanovistas eram divulgadas através de conferências, publicações e debates visando formar uma nova consciência educacional, considerando a educação pública como direito de todos, onde o Estado reconhecesse o seu papel na promoção de uma escola pública e gratuita para todos.

No ano de 1939, em consequência da preocupação com a formação de docentes para o Curso Normal, é criado, no Rio de Janeiro, o curso de Pedagogia, regularizado através do decreto 1.190/1939 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia e uma seção especial, Didática. O curso de Pedagogia, a princípio, foi definido como um espaço para o bacharelado, havendo também a possibilidade de obter o diploma de licenciado, através do sistema denominado 3+1 (três anos dedicados às disciplinas de conteúdo dos fundamentos da educação e um ano à Didática geral e específica), ganhando, portanto, a licença para atuar como professor. Desse modo, o curso tinha dupla função: a de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e a de formar licenciados, para atuar na docência nos cursos normais.

Ao longo da história do curso, muitas mudanças acontecem na sua estrutura no que diz respeito ao currículo, a duração do curso (de três para quatro anos) e a habilitação que passou desde a habilitação dupla (licenciado de bacharel), passando pela obtenção do título de professores do ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais (para preparar os professores primários), especialista para atuar em atividades de orientação educacional, administração, supervisão e inspeção nas escolas. (LEITE; LIMA, 2010)

Hoje, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o pedagogo está apto para

> [...] o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005).

Atualmente, a formação inicial do professor alfabetizador, conforme a legislação, deve ser em nível superior e acontecer nos cursos de Pedagogia. Assim, compreendemos que esse profissional necessita de uma formação teórico-prática bem consolidada, visto que o trabalho docente na alfabetização de crianças requer do professor uma multiplicidade de saberes que atenda à diversidade de situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula de alfabetização.

Segundo Nóvoa (1997), a aprendizagem da profissão docente começa a acontecer nas instituições de formação inicial, visto que estas caracterizam, "[...] Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional. [...]" (NÓVOA, 1997, p.18) e da construção de uma base de conhecimentos específicos à profissão docentes, uma vez que a formação não pode se dissociar da construção de saberes.

3.2.2 O professor alfabetizador de crianças: necessidade de formação

Discutimos nas seções anteriores a evolução das concepções e das práticas do processo de alfabetização e o contexto histórico da formação do professor alfabetizador, para compreendermos que com as exigências legais e a vivência em uma sociedade letrada, é necessário que esse professor busque uma formação docente baseada nos princípios teórico-práticos e coerentes com a sua área de atuação. No caso do professor que atua na alfabetização de crianças, é exigida a formação no curso de Pedagogia, mas sabemos que a formação inicial não é suficiente, é indispensável ir além com a formação continuada a fim de construir uma base de conhecimentos/saberes docentes necessários e específicos a sua área de atuação.

A preocupação com a formação do professor se intensifica no final da década de 1970 e início da de 1980, com o movimento dos educadores que reivindicam sua formação e a profissionalização do magistério no contexto histórico da redemocratização da sociedade brasileira. Nesse contexto, importantes mudanças aconteceram na educação cujo objetivo foi adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado (FREITAS, 2004), o que possibilitou reafirmar a centralidade da formação dos profissionais da educação e trouxe grandes contribuições

> [...] para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza [...] (FREITAS, H.C.L, 2002, p.138).

É a partir desses movimentos e lutas que a discussão acerca da formação vem sendo ampliada e se expandindo através de socializações em fóruns, congressos e publicações, seja em periódicos ou em livros por diversos estudiosos e autores que vem desenvolvendo pesquisas e ampliando estudos acerca dessa temática (FREITAS, 2004).

O debate da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acentua-se na década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que estabelece, em seu 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).

A partir da LDBEN/9.394/96, há o reconhecimento legal da necessidade de ampliação do nível de formação dos professores, haja vista que as reformas propostas para a educação brasileira a partir desta Lei em seu Art. 2º, elegem como objetivo "[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Documentos como *Os referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN* também vieram confirmar essa necessidade de ampliação da formação do professor alfabetizador, bem como contribuir para essa formação, uma vez que trouxeram subsídios teórico-metodológicos para a melhoria do ensino e traçam o perfil profissional do professor, exigindo competência polivalente, cabendo a esse trabalhar com os diversos conteúdos provenientes das diversas áreas de conhecimento, o que demanda uma formação ampla (BRASIL, 1997; 1998), a qual possibilita a construção de saberes docentes a serem mobilizados no cotidiano de sala de aula.

O professor que trabalha em uma perspectiva de desenvolvimento pleno do educando com vistas à formação do indivíduo com capacidades para atuar ativamente na sociedade exercendo seus direitos e deveres enquanto cidadão, é necessário um processo de formação profissional que leve em consideração as múltiplas dimensões do educador "[...] da formação técnica, humano-interacional, política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética, cultural, ética, e da formação identitária [...]" (PLACCO; SOUZA, 2012, p.85) e que entre essas dimensões haja uma articulação nas relações que estabelecem umas com as outras, pois se esse conjunto de dimensões não for considerado sincronicamente, não haverá resultados positivos nos processos formativos dos próprios sujeitos em formação e, consequentemente, na prática cotidiana desses.

Um processo de formação, considerado por Candau (1999), omnilateral, por envolver as diversas dimensões necessárias ao professor para atuar no cotidiano escolar buscando

abranger as suas ações as múltiplas dimensões visando superar a unilateralidade, ou seja, o reducionismo a uma única dimensão.

Assim, "[...] o trabalho dos professores precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade. [...]" (KRAMER; SOUZA, 1996, p.15), na qual os professores e os alunos não sejam vistos apenas como aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, mas como sujeitos históricos e produtores da linguagem[17].

Com base nessas necessidades de formação docente, atualmente, quem assume a profissão professor tem a responsabilidade de dominar adequadamente a ciência, a arte e a técnica da profissão, visto que, é preciso possuir competência profissional (GARCÍA, 1999), para, com base nesse domínio, mobilizar os saberes específicos à sua área de atuação na docência.

Para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Brzezinski (2008) acrescenta que é indispensável que a formação dos professores nos cursos de formação inicial, nesse caso, o curso de Pedagogia, privilegie um domínio de saberes que o torne capaz de desenvolver na profissão uma postura científica, ética, política, didática e técnica, visto que o processo de preparação desse profissional deve ter como objetivo a construção de

> [...] a) um saber específico (científico), com base no estatuto epistemológico e no método investigativo do campo de conhecimento em que irá atuar; b) um saber pedagógico que conduza a uma reflexão sobre as práticas educativas, acerca do uso das tecnologias educacionais como suporte didático e das amplas questões educacionais. [...]; c) um saber cultural e político que promova o cultivo de "um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular" (Forquin, 1993, p. 12). [...]; d) um saber transversal que estimule a multi, a inter e a transdisciplinaridade de conhecimentos, de informações e de metodologias, como estratégia de superação das inflexíveis fronteiras epistêmicas de cada campo específico, herdadas do modelo da racionalidade instrumental. (BRZEZINSKI, 2008, p.1144-1145)

O domínio dessa multiplicidade de saberes favorece a solidez de conhecimentos e práticas para o exercício de uma prática docente de qualidade, uma vez que didaticamente o professor tem condições de reconstruir os conhecimentos que devem ser ensinados, bem como constrói uma visão ampla das relações entre educação, sociedade e cultura, necessárias à formação do professor como um profissional culto e crítico com habilidades para desenvolver um trabalho decente com vistas a sua emancipação profissional.

[17] Kramer e Souza (1996) concebem o ser humano como sujeito histórico e produtor de linguagem pelo fato de que a linguagem que constitui o ser humano como sujeitos humanos e sociais que estão imersos na coletividade.

Esses saberes e conhecimentos são exigidos no contexto educacional vigente, que prima por profissionais qualificados, com formação adequada nas áreas específicas, visto que a formação docente representa "[...] uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo [...]" (GIMENO, 1982, *apud* GARCÍA, 1999, p.23) e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Na área específica de ensino da alfabetização de crianças não é diferente, visto que "A prática pedagógica do professor alfabetizador exige dele uma formação alicerçada em saberes docentes, requeridos na alfabetização de crianças [...]" (ARAÚJO, 2008, p. 28). Ou seja, a qualificação para o professor alfabetizador também é exigida, pois com o processo de desenvolvimento histórico, econômico, social, cultural, e, principalmente, com a ampliação e redimensionamento das pesquisas nas áreas da Linguística, da Psicologia e surgimento da Psicolinguística e da Sociolinguística que trouxeram um novo entendimento acerca processo de aquisição da língua escrita o qual não se limita ao simples processo mecânico de cópias e repetições, requer um professor com múltiplos saberes para desenvolver e mediar o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

Esse conjunto de fundamentos tem sustentando que a aprendizagem está centrada nas ações dos alunos os quais são considerados sujeitos aprendentes e que o conhecimento da língua escrita não está pronto, dado ou acabado, mas em permanente construção e reconstrução. Os estudos no campo do letramento não ficam de fora, possibilitaram a consciência de que não basta simplesmente alfabetizar, mas viabilizar a oportunidade do contato com as diversas práticas de usos sociais de leitura e escrita.

Porém, é interessante observar que durante muito tempo, pelo menos até o final da década de 1970 e início da década de 1980, as discussões e, principalmente, as práticas pedagógicas da alfabetização de crianças giravam em torno dos métodos alfabetização e da busca pelo melhor dos métodos. De um lado, os que defendiam o método sintético, de outro lado, os que defendiam a eficácia do método analítico, conforme caracterizamos no item 3.1.1.1.

O ensino na alfabetização com base no método sintético e nas metodologias mecânicas é confirmado pelas professoras sujeitos da nossa pesquisa, explicitado no enunciado da professora Pérola, em resposta ao questionário 2 que visa investigar o perfil de formação e constituição saberes docentes do professor alfabetizador de crianças:

> *[...] Fui alfabetizada dentro de um sistema alfabético em que se pensava sobre a hipótese da leitura e escrita, partindo das letras, depois famílias silábicas e em seguida palavras, fazendo leituras mecânicas, para poder*

> *adquirir uma leitura compreensiva. [...]* (Trecho de enunciado de Pérola – Questionário 2)

Com base no que vimos desenvolvendo acerca dos métodos de alfabetização, bem como no enunciado da professora Pérola, o que podemos observar é um processo de alfabetização mecânico, que se utiliza da repetição para obter os resultados na aprendizagem da criança.

É válido ressaltar que, nesse contexto histórico, ainda não havia a preocupação com os saberes e habilidades do processo de aprendizagem do aluno, enquanto sujeito aprendiz que consequentemente não necessitaria de uma formação ampla para os professores dessa etapa de ensino. O que havia nas práticas alfabetizadoras era um ensino apoiado em metodologias mecanicistas, com atividades baseadas na cópia e na memorização dos aspectos grafofônicos, restringindo a uma linguagem fragmentada e sem sentido, por não estabelecer vínculo com a realidade sociocultural do aluno. Assim, nesse contexto histórico em que o aluno era considerado um sujeito passivo, construir saberes específicos à alfabetização, como por exemplo, sobre o conceito de alfabetização ou conhecimentos acerca do processo de aquisição da língua escrita, não se constituíam em pré-requisitos para alfabetizar, pois para ser professor alfabetizador bastava saber ler, escrever e contar, já que o que predominava, conforme relata uma das professoras, sujeito da nossa pesquisa, era

> *[...] uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta de trabalho rígida, para ser desenvolvida na sala de aula com um ensino de forma tradicional. [...].* (Trecho de enunciado de Pérola – Questionário 2)

Nessa forma de compreender e desenvolver o ensino na alfabetização de crianças, o aluno tinha como obrigação receber as informações de forma passiva porque o professor era tido como "[...] um especialista técnico infalível [...]" (CONTRERAS, 2002, p.111), ou seja, o único detentor de conhecimentos e informações a serem transferidos/transmitidos aos alunos.

Essa compreensão tanto na forma de conceber o aluno como também o processo de aquisição da língua escrita começou a mudar a partir de meados da década de 1960, quando psicólogos e linguistas começam a se interessar em desenvolver pesquisas sobre os aspectos constitutivos da linguagem, redimensionando, pois o entendimento da língua escrita no que diz respeito à aquisição, a estruturação e a função da língua, passando a ser analisada no seu contexto de uso e na sua função de comunicação. (BRAGGIO, 1992)

Na prática dos processos de ensino-aprendizagem dos professores alfabetizadores essas compreensões começam a chegar com as pesquisas e publicações encabeçadas principalmente pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, no final da década de 1970. O livro *Psicogênese da Língua Escrita,* escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, documenta o grande marco das investigações realizadas nos anos de 1974, 1975, 1976 em Buenos Aires acerca da descrição do processo de aquisição da língua escrita. Os resultados das pesquisas causaram uma revolução conceitual na alfabetização de crianças, deslocando a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem, iniciando assim, uma nova maneira de interpretar a forma pela qual a criança aprende a ler e a escrever. No Brasil foi uma espécie de divisor de águas na história da alfabetização. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

As pesquisadoras foram além da análise da língua em seus aspectos linguísticos, pois, fundamentadas na construção do conhecimento da criança proposta por Piaget, aplicaram esses conhecimentos teóricos à análise do aprendizado da língua escrita. Elas buscaram mostrar que existe uma nova maneira de considerar o problema do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, levando em consideração a escrita como um objeto cultural que tem função e valor social e a criança como um ser que procura ativamente compreender a linguagem, passando a ser considerada como um sujeito participante do próprio processo de aprendizagem dos conhecimentos da língua escrita, visto que essa busca compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, "[...] formula hipótese, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações, [...] reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio". (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.25).

O termo letramento surge em meados da década de 1980, associado à "[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita." (SOARES, 2004, p. 06). Em outras palavras, as formas como a linguagem escrita é usada nos diversos contextos sociais e sua apropriação passa a ser compartilhada não "[...] só para os indivíduos, mas também para a sociedade como um todo. [...]" (UBARANA, 2011, p.77)

O desenvolvimento e sistematização desses estudos, na década de 1990, tornaram possível o direcionamento para a reconstrução do conceito de alfabetização e da forma de conduzir o processo de alfabetização de crianças, uma vez que há a necessidade de alfabetizar e ao mesmo tempo letrar, conforme vimos em seção anterior.

Com base nas pesquisas e publicações sobre o letramento, o tratamento dado ao processo de alfabetização vem sendo modificado, pois até a década de 1970, a noção de alfabetização, como também as práticas de alfabetização eram baseadas em concepções ingênuas com modelos empíricos, ou seja, nos métodos mecânicos (sintéticos ou analíticos) que tinham como princípios a repetição e a memorização. (BRAGGIO, 1992). Em consequência das mudanças sociais e educacionais, a formação dos professores que atuam nessa etapa de ensino passa a ser revista e redimensionada levando em consideração as exigências garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei Nº 9.394/96, com o objetivo de atender às necessidades da sociedade vigente e à construção e ampliação de saberes específicos à atuação na alfabetização de crianças, já que:

> [...] Ensinar hoje é diferente do que era há 20 anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, como os cem por centro de problemas sociais que essas crianças levam consigo. [...] (ESTEVE, 1999, p.96).

Atuar, hoje, na alfabetização de crianças, requer uma formação bem mais ampla, com novas posturas e novos saberes para serem utilizados e mobilizados no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização de crianças. Essa exigência se dá em virtude dos avanços significativos que já conquistamos no campo teórico e os avanços que estão sendo incorporados no campo das práticas docentes alfabetizadoras. Assim, o processo de alfabetizar não é mais concebido apenas como a apropriação de um código de forma mecânica, mas compreendido como um processo contextualizado das transformações socioeconômicas e culturais da sociedade na qual a criança está inserida e onde vivencia as práticas de letramento.

O processo de alfabetização é, portanto, desencadeado com o acesso à cultura escrita, e, desse modo, cabe à escola desenvolver ações pedagógicas com o objetivo de tornar seus alunos capazes de usarem a escrita em diferentes contextos sociais. Entretanto, cabe lembrar que a escola ainda não incorporou totalmente a ideia de que a criança traz de casa e do convívio social muitas informações que precisam ser ampliadas e sistematizadas na escola. Na verdade, a escola e os professores estão acostumados, conforme aponta Ferreiro (2001), a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem exclusivo da escola, por isso, torna-se difícil reconhecermos que o desenvolvimento dessas habilidades começa antes da criança chegar à escola.

Por mais que a escola ainda insista em ignorar as práticas sociais de uso da linguagem nos mais diversos contextos sociais em que a criança convive (família, igreja, mídias, etc.), sobrepondo a ela a unicidade das práticas de letramento escolar, não podemos considerar essa instituição e os professores como os únicos agentes promotores das práticas de letramento. (ROJO, 2009).

As pesquisas visam mostrar que a escola, como "[...] a principal agência alfabetizadora [...]" (ROJO, 2009, p. 60), deve alfabetizar em um contexto letrado, isto é, um contexto que envolva e introduza as crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, pois,

> A alfabetização não pode deixar de ser um momento de inserção ou familiarização dos alunos em práticas significativas do letramento. O trabalho docente, portanto, deve levar os alunos além do conhecimento e domínio das relações entre fonemas e letras. (SILVA; BARBOSA, 2009, p. 108).

No contexto de mudanças que presenciamos, a qualificação exigida para o professor alfabetizador também se transforma ao longo do tempo. Isso porque é necessário levar em consideração uma formação profissional docente que se constitui em uma construção atrelada aos objetivos propostos pela área de atuação, que está permanentemente sofrendo alterações para adequar as condições reais e aos contextos sócio-históricos em que se situam. (CUNHA, 2010).

As demandas colocadas para a alfabetização das crianças se transformam e, consequentemente, também ampliam as exigências com relação à formação dos professores alfabetizadores, sendo necessária à prática docente desses profissionais, a articulação, a mobilização e a utilização de diversos saberes de forma que materialize "o pressuposto de que as crianças constroem/desconstroem/reconstroem conhecimentos por meio da relação/interação com o/s outro/s, no espaço da intersubjetividade" (SAMPAIO, 2008a, p. 24-25).

Entendendo a materialização do processo de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, é perceptível a necessidade de ampliação da formação do professor alfabetizador, para que também este, amplie o conceito de alfabetização, compreendendo que para atender às exigências da sociedade letrada, é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar. Isso implica dizer que o alfabetizador precisa ter noção sobre o processo de aprendizagem da criança em relação aos modos como ela faz uso da linguagem escrita.

A alfabetização não se resume ao aprendizado da escrita de letras, palavras e orações, ou simplesmente envolve a relação da criança com a escrita, mas implica na constituição de

sentido. Isso significa dizer, que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita se amplia à medida que esses conceitos se ampliam. A leitura passa

> [...] a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de código (escrito) ouro (oral), mas como um ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (ROJO, 2009, p. 77, grifos da autora).

E a escrita com significação e de maneira situada não se limita a grafar ou codificar, mas é preciso ir além, considerando as necessidades de:

> - *Comunicar*, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veiculo, de maneira a atingir suas finalidades;
> - *Textualizar*, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (*progressão temática*) e atribuindo-lhe *coerência* [...] e *coesão*;
> - *Intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar. (ROJO, 2009, p.90, grifos da autora).

Em vista da ampliação dos conceitos de leitura e de escrita, compreendemos a necessidade de intensificar a formação dos professores que atuam na alfabetização de crianças, já que é desde o início da alfabetização que esses conceitos devem ser trabalhados na prática cotidiana das ações pedagógicas. Por isso, a importância da constituição de uma base de saberes específicos aos docentes alfabetizadores, para desenvolver um trabalho que vise uma aprendizagem significativa dos alunos levando em consideração a construção de sentidos.

3.2.3 A constituição/construção de uma base de saberes específicos à docência

O trabalho dos professores está pautado no conhecer e no saber (saber, saber-fazer e saber ser), isto é, há a necessidade de buscar conhecimentos teóricos, compreendê-los e procurar fazer a relação desses com a prática pedagógica desenvolvida. Esses conhecimentos e saberes necessários à docência são constituídos através da mistura de um conjunto de fontes de saberes vindos tanto dos processos de formação como também das experiências vivenciadas na docência.

O conceito de saber que aqui discutimos vai além do saber-fazer. A nossa compreensão de saber vai ao encontro do que defende Tardif (2012) quando explica que a noção de saber é vista em um sentido amplo, englobando "[...] os conhecimentos, as

competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]" (TARDIF 2012, p. 60). Gauthier (1998) é outro autor a entender que no campo do ensino os saberes são compreendidos como um repertório de conhecimentos, isto é, "[...] um conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes que um professor necessita para realizar seu trabalho [...] num determinado contexto de ensino [...]" (GAUTHIER, 1998, p. 61).

Construir uma base de conhecimento composta por diversos saberes para uma atuação visando à qualidade da aprendizagem dos alunos, que atualmente são considerados sujeitos ativos e construtores do próprio conhecimento, é pressuposto básico para atuar na profissão docente. Por isso, a atividade docente deve dispor de saberes específicos que orientem e configurem as práticas, sendo, portanto, exigido um conjunto de conhecimentos e saberes que, ao serem construídos, integrados e articulados, passam a influenciar a natureza e as abordagens dos modelos do fazer docente.

Nesse contexto, o professor continuamente está em aprendizagem acerca da própria profissão. Como não há uma conclusão dos estudos das teorias, das metodologias e das técnicas relacionadas à prática docente, constantemente esse profissional pode se deparar com situações problemáticas novas e essas, por sua vez, podem se revelar como casos únicos e inéditos, exigindo sempre uma renovação e reelaboração dos saberes docentes.

Tal revelação evidencia a necessidade de uma formação na qual haja a aproximação entre teoria e prática, onde os professores consigam associar à teoria aquilo que desempenham na prática, mas que, todavia, está em constante transformação. Assim, o perfil desse profissional docente exige "uma formação que envolva a prática reflexiva e competente, isto é, além de conhecimentos o professor deve dominar atitudes que passam a ser tão importantes quanto os conhecimentos" (PERES, 2010, p.40).

Para isso, Luckesi (1999) aconselha que, enquanto professores, temos o compromisso e a responsabilidade de pensar e compreender que

> O educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática (LUCKESI, 1999, p.29).

Isso porque, a formação do professor acontece sempre em continuidade. A busca e construção permanente de saberes docentes é necessária, por essa razão, precisa que o processo de formação profissional aconteça cotidianamente visando uma prática docente que

tenha como base a construção significativa de conhecimentos que venham ressignificar a prática.

Dessa forma, é importante compreender que "[...] O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...]".(FREIRE, 1996, p.92). O que o autor quer dizer com isso é que o esforço do professor pela qualificação profissional que visa a consolidação da construção de saberes docentes deve estar sempre presente na trajetória da aprendizagem da profissão.

Isso proque a formação contínua do professor e a construção de saberes docentes são necessárias a uma prática docente que tenha como base o desenvolvimento significativo de conhecimentos, pois ensinar exige consciência de que a construção dos saberes docentes é inacabada. (FREIRE, 1996). O professor que compreende esse saber como necessário a prática docente sabe que é preciso continuamente construir e reconstruir sua base de saberes docentes, uma vez que ao entrar na sala de aula, não encontrará um aluno passivo que apenas escutará e receberá as informações e conhecimentos trazidos pelo professor, mas um aluno que é sujeito ativo do processo de aprendizagem dos conhecimentos, capaz de pensar, refletir e raciocinar, construindo os próprios saberes. Por isso a importância de considerar a construção de saberes como inconclusas, visto que no cotidiano da escola constantemente surgem situação novas onde há a necessidade de mobilização e utilização dos saberes que fazem parte do repertório do professor.

Os inconclusos percursos investigativos a respeito dos saberes docentes levam-nos a concordar com (TARDIF, 2000; 2012) e (GARCIA; ALVES, 2012), quando afirmam que os saberes profissionais dos professores são temporais, porque são construídos através do tempo, considerando tanto a história de vida escolar, da formação profissional como também a história da prática docente.

No processo de formação e desenvolvimento das práticas docentes, é importante considerar a diversidade de saberes docentes construídos e, ao mesmo tempo, a origem desses para construir estratégias para lidar com as situações diárias de sala de aula. Esses saberes têm origens diversas, porque advém desde as experiências pessoais, familiares, socioculturais, estudantis e profissionais, às construídas nas disciplinas curriculares, nos conhecimentos advindos através dos cursos de formação. Todos esses saberes são importantes para serem articulados, mobilizados e utilizados no fazer pedagógico.

Sendo assim, os saberes profissionais dos professores não são apenas ligados à profissão, mas também exteriores a esta, já que estes são plurais e construídos não somente

nas universidades ou nas práticas cotidianas docentes. Desse modo, podemos dizer que os saberes dos professores, além de se consolidarem como plurais, se constroem ao longo do tempo, "[...] *de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.* [...]" (TARDIF 2012, p. 64, grifos do autor).

Esses saberes, construídos ao longo da trajetória pessoal e profissional, são importantes para a prática docente. É nessa prática que também o professor constrói e amplia seu repertório de saberes. Os saberes e fazeres docentes resultantes da prática também são necessários e relevantes, tendo em vista que

> [...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus saberes profissionais. [...]. (TARDIF, 2012, p.21).

Contudo, é indispensável compreender que os saberes construídos na/com as experiências da prática docente são resultantes de um processo dialético da práxis docente (movimento realizado simultaneamente pela ação-reflexão e indissociabilidade entre teoria e prática). Segundo Ghedin (2008, p.131-132) "[...] o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa sua crítica". Dito de outra forma, teoria e prática são dois pontos de um mesmo objeto, sendo, portanto, indispensável ao processo de construção do conhecimento.

Desse modo, é fundamental considerar a relação teoria-prática dos saberes docentes, já que estas se intensificam a partir das reflexões críticas sobre a prática, das trocas de experiências e saberes entre pares, bem como dos estudos e análises das produções teórico-científicas na área da profissão docente.

3.2.4 Os saberes docentes que orientam as práticas alfabetizadoras

A formação dos docentes alfabetizadores vem sendo ampliada tendo em vista os avanços nas construções teóricas sobre alfabetização, bem como pela incorporação dessas nas práticas pedagógicas. Mediante esses avanços, surge a necessidade da construção, mobilização e utilização de saberes diversos que possibilitem e criem/deem condições aos alunos para a construção de um conhecimento sistematizado da língua escrita no processo de

ensino-aprendizagem. Todo esse processo deve levar em consideração o contexto letrado em que os alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem, estão inseridos e as experiências de vida e de linguagem da criança.

Para a construção dos saberes docentes relacionados à alfabetização de crianças, é importante fortalecer a formação inicial que deve ser fundamentada em princípios teórico-práticos visando dar suporte à consolidação dos saberes na prática docente. Dessa forma, no leque de conhecimentos do professor alfabetizador, é indispensável constar os conhecimentos diversos e saberes que se apoiam na Psicologia (desenvolvimento da criança e os processos cognitivos na construção da aprendizagem), na Sociolinguística (o letramento) na Psicolinguística, na Linguística (às fases de aquisição da língua escrita). Assim como a necessidade do conhecimento acerca dos "[...] gêneros que circulam na comunicação de massas e nas mídias [...]" (ROJO, 2009, p.87).

Faz-se necessário beber água nessas fontes de conhecimentos, uma vez que, concebemos uma prática alfabetizadora aquela que leva em consideração a criança como um sujeito-aprendiz e como participante ativo do próprio processo de aprendizagem e além de compreender as situações cotidianas da sociedade letrada. Isso exige um professor alfabetizador com conhecimentos múltiplos, pois as crianças passam por um longo e exigente processo de idas e vindas, reorganizações do pensamento, para construir o conhecimento das relações entre fonemas e grafemas (ROJO, 2009).

Compreendemos, assim, o professor de alfabetização infantil como um profissional que deve articular os múltiplos saberes, que não se limitam ao saber pedagógico ou a um saber-fazer sem reflexão, mas um saber plural e temporal. Plural, por se tratar de uma diversidade de saberes de origens distintas; e temporal, por ser construído não somente durante a carreira profissional, mas durante todo o percurso da vida do professor, ao longo do tempo.

Como as mudanças que ocorrem frequentemente nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, surgem novas demandas no contexto educacional o que torna a profissão docente cada vez mais complexa. Por isso, é imprescindível que o professor mobilize não apenas os saberes referentes ao domínio dos conteúdos e da transmissão. No caso da alfabetização, ensinar a codificar e a decodificar as letras, sem conexão com as práticas sociais não é suficiente, já que em virtude das mudanças no conceito de alfabetização como também na forma de conceber e considerar a criança, o professor passa a lidar com um conhecimento em construção – porque a aprendizagem da língua escrita não se limita a um

processo mecânico, além disso, a criança como sujeito aprendente é autora da construção do seu conhecimento.

Em meio às exigências atuais, os professores que exercem a docência, na alfabetização de crianças, devem construir uma formação sólida e adequada, a qual deve ser oferecida pelas instituições formadoras, para compreender como funciona a estrutura da língua, e o modo como essa é usada em nossa sociedade, para uma posterior compreensão do significado e da importância desse processo e, com isso, possibilitar uma aprendizagem significativa dos alunos. Eles precisam compreender também que os "[...] saberes, por si sós, não garantem a alfabetização, mas eles são indispensáveis para que o professor possa mediar uma aquisição bem sucedida da lecto-escrita, pelas crianças" (CAMPELO, 2002, p.02).

Nesse sentido, Tardif (2002, p.228) confirma que "[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. [...]". Com isso, o autor mostra que os professores, como sujeitos principais que autuam com os alunos, possuem, utilizam e produzem saberes específicos à área de atuação na docência.

Desenvolver a docência na alfabetização de crianças é um ofício que exige o domínio de saberes peculiares à atuação na sala de aula com as crianças, como, por exemplo, os saberes relacionados às metodologias específicas e ao conhecimento dos níveis e hipóteses da aprendizagem da leitura e da escrita, saber vivenciar com as crianças as funções sociais da leitura e da escrita, compreender a visão de mundo dos alfabetizandos, percebendo suas possibilidades e limites. Além disso, entender conceitos como: alfabetização, analfabeto/alfabetizado, analfabetismo/alfabetismo.

Esses são saberes docentes concernentes à prática pedagógica dos professores, mas para garantir o sucesso na alfabetização, estes não devem ser vistos de forma isolada, pois dependem das intervenções mediacionais do professor que favorece uma aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento na alfabetização (CAMPELO, 2002).

Alfabetizar crianças não é uma tarefa para qualquer professor, principalmente para os que não tenham uma formação adequada, mas para um professor que tenha construído uma base de saberes docentes necessários a atuação na alfabetização de crianças. Isso porque não podemos ver a complexidade do processo de alfabetização de forma indiferente, ignorando-a, pois

> [...] Por trás da aprendizagem aparentemente simples, que é o conhecimento das letras e do modo de associá-las, existem aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, psicomotores e emocionais que, em conjunto, são responsáveis pela conquista da língua escrita (COLELLO, 2004, p.09).

Isso implica dizer que o processo de alfabetização, embora seja um processo complexo, é passível de ser encarado e compreendido pelas crianças, se seu desenvolvimento for mediado por um profissional que se preocupa com o processo contínuo da sua formação docente e possibilite a reelaboracão de "[...] saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. [...]" (PIMENTA, 2009, p. 29). Isto é, a formação de um profissional que compreenda que o processo de alfabetização não acontece espontaneamente ou com base em metodologias mecânicas, mas através da mobilização de uma diversidade de saberes docentes, os quais são gerados da relação teoria-prática das experiências cotidianas do trabalho de sala de aula, fundamentado na práxis (ação-reflexão-ação).

4 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O QUE DIZEM OS ENUNCIADOS

> *[...] O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.*
>
> *Maurice Tardif*

Os saberes docentes são construídos ao longo do percurso de vida e da formação profissional docente, que, segundo Tardif (2012), estão situados na interface entre o individual e o social, baseados em fios condutores que buscam capturar a natureza social e individual como um todo. São saberes diversos, utilizados e mobilizados "[...] nas relações mediadas pelo trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas." (TARDIF, 2012, p.17).

Os saberes dos professores são saberes trabalhados e incorporados no processo de trabalho docente pois, só têm sentido através das relações estabelecidas nas situações de trabalho e, por sua vez, é por meio dessas que os saberes são construídos, modelados, utilizados e mobilizados pelos professores que estão sempre em processo de ampliação da aprendizagem da prática docente. (TARDIF, 2000).

Dessa forma, estudar os saberes docentes é considerá-los associados ao profissional e a sua prática, já que não há saberes docentes sem profissionais e sem as situações de ensino nas quais esses saberes são construídos e mobilizados. Os saberes docentes são, portanto, inseparáveis dos professores e do seu trabalho, visto que, conforme, afirma Tardif (2000, p. 11), "[...] 'co-pertencem' a uma situação de trabalho na qual 'co-evoluem' e se transformam".

Tardif (2012) reafirma essa compreensão quando entende que não concebe estudar e/ou falar de saberes sem relacioná-lo com os condicionantes e com os contextos de trabalho. Para o autor, "[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras

dimensões de ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão [...]" (TARDIF, 2012, p.10).

Neste capítulo, a fim de alcançarmos os seguintes objetivos da pesquisa – identificar os saberes docentes mobilizados que favorecem a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização; e estabelecer relações entre os saberes mobilizados e os contextos do processo de formação das professoras – desenvolvemos as análises do *corpus* da pesquisa, constituído de enunciados escritos (gerados a partir dos questionários aplicados às três professoras sujeitos da pesquisa) e orais (gerados por meio da entrevista coletiva realizada com as professoras).

No discorrer das análises, utilizamos recortes dos questionários aplicados e da entrevista coletiva realizada com as professoras. Selecionamos aqueles trechos que indicam um diálogo com as questões de pesquisa e que, na imersão dos dados, geraram *o corpus* de análise. Os recortes de enunciados da entrevista coletiva estão enumerados para facilitar a localização pelo leitor, o número expresso nos recortes citados, indica em qual parte da transcrição (Anexo A), o enunciado selecionado pode ser encontrado.

O capítulo está dividido em categorias de análises, sendo duas categorias gerais que tratam do processo de formação e das experiências das professoras com a alfabetização de crianças, bem como dos saberes específicos às professoras alfabetizadoras. Cada uma dessas categorias elenca suas especificidades acerca do percurso de vida e de formação das professoras alfabetizadoras, das suas experiências significativas proporcionadas através da vivência como alfabetizadora de crianças e das suas ações que satisfazem e que dificultam as ações docentes. Além da forma como se constituíram os saberes docentes específicos e necessários às professoras alfabetizadoras de crianças, e a maneira como esses saberes são mobilizados no dia a dia do fazer pedagógicos dessas professoras.

4.1 O PERCURSO DE FORMAÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS COM A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

A trajetória de formação docente das professoras, sujeitos da pesquisa, é repleta de significados, possibilidades e busca de aprendizagens e melhorias das práticas pedagógicas desenvolvidas, o que permitiu construir uma base de conhecimentos específicos e necessários à docência.

A formação docente é um processo contínuo que ocorre através da construção de uma base teórica de conhecimentos relacionados à docência, mas não se limita a isso, a formação

acontece na relação teoria-prática, no desenvolvimento da *práxis*, que é a realização da prática dinamizada pela reflexão, compreendida por Ghedin (2008) como um movimento operacionalizado de forma simultânea pela ação e reflexão, isto é, uma ação desenvolvida com base na inseparabilidade entre teoria e prática. Por isso, entendemos que o professor deve desenvolver sua prática docente baseada em teorias que iluminam as suas práticas, sendo que estas precisam ser continuamente refletidas, visando a (re)significação da teoria.

Na visão das professoras, partícipes da pesquisa, a formação docente, é, de fato, uma prática contínua. No caso delas, tornarem-se professoras foi uma aprendizagem que se deu na relação teoria-prática, por meio dos cursos de formação inicial (Cursos Magistério e Pedagogia), paralelo ao desenvolvimento das ações de docentes, haja vista que as três professoras iniciaram sua carreira profissional ainda bem jovens, sem nenhum curso específico relacionado à formação docente, sem apoio dos conhecimentos especializados e formalizados. Isto é, sem a preparação mínima acerca dos conhecimentos a serem construídos com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa de ensino em que elas sempre lecionaram.

Essa situação, a qual foi relatada pelas próprias professoras, não é um caso isolado, ocorrido no município de Pau dos Ferros/RN, pois nós sabemos que durante muito tempo a realidade brasileira foi essa. Embora a formação de docentes para as primeiras letras/primeiras séries/anos iniciais tenha sido proposta desde final do século XIX com a criação das Escolas Normais, com cursos, considerados específicos, para a formação docente (GATTI, 2010), até a década de 1980, não era raro ver professores ingressando na docência sem a formação específica, o que fazia com que esses aprendessem a profissão na prática e com a prática.

Temos conhecimento de que esse fato acontecia no interior do Rio Grande do Norte nas escolas das redes estaduais e municipais. Dizemos isso, fundamentadas no que sabemos através da nossa própria formação estudantil referente às primeiras séries/anos iniciais do Ensino Fundamental que se deu com professoras que não tinham formação específica ou habilitação para atuar no Magistério. No máximo, essa formação era o Curso Magistério (curso profissionalizante em nível de ensino médio) ou os cursos Logos[18] (I e II), projeto que teve impacto positivo no processo de formação dos chamados dos professores leigos. Os cursos tinham como eixo central o domínio dos conteúdos e das técnicas de ensino, tendo, portanto, uma concepção pedagógica sustentada no tecnicismo. (MEDEIROS, 2010)

[18] Trata-se de um projeto nasceu em 1973 e tinha como propósito transformar, em curto prazo, o perfil educacional do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do País e de explorar novas vias na qualificação dos denominados professores leigos. (MEDEIROS, 2010)

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o ingresso dos professores na docência dava-se através de indicações políticas como a própria Pérola menciona na entrevista coletiva, ao dizer que a forma de entrada, na rede municipal de ensino de Pau dos Ferros, foi através da indicação de sua mãe, a qual, naquele contexto, exercia o cargo de diretora da escola ***109. Pérola:*** "*[...] Aí, ela disse: eu estou precisando de professores, [...] e, assim, ela me indicou.*" (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva). Tendo a aprovação política, Pérola, inicia a sua carreira docente.

Nesse contexto histórico-social, não era exigida uma formação específica desses profissionais, os conhecimentos eram construídos somente através das experiências. Essa situação apenas toma uma nova configuração a partir dos anos de 1980, especialmente, nos anos 1990, com algumas concretizações de lutas iniciadas na década anterior, em virtude do processo de redemocratização do país e dos movimentos que reivindicavam melhoria na profissionalização docente.

Tais lutas tornaram possível a promulgação da uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, a Lei 9.394/1996, ampliando direitos relacionados à educação, dentre esses os relacionados à formação específica aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual passa a ser exigida, em nível superior em cursos de licenciatura. Muito embora ainda admitisse para os anos iniciais, a formação mínima através de cursos de nível médio na modalidade Normal.

A LDBEN passa, então, a exigir dos profissionais da educação, uma formação que vise ao atendimento das necessidades e das características de cada fase do desenvolvimento dos alunos, além de privilegiar, no processo de formação, a relação teoria-prática.

4.1.1 O Processo de formação e a trajetória que as fizeram professoras alfabetizadoras de crianças

Atualmente, a sociedade vem exigindo das instituições educacionais maior qualidade para acompanhar o desenvolvimento socioeconômico, histórico e cultural bem como o crescente processo de globalização. Nesse sentido, a escola busca desenvolver a sua função primordial de promover a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, os quais estão expressos nas diversas áreas de conhecimentos. Para isso, cabe ao professor o domínio desses conteúdos e meios de favorecer a apropriação deles pelos estudantes. [...]" (SFORNI, 2012, p. 472). Assim, a ação dos professores deve estar organizada de forma intencional, visando à promoção de uma aprendizagem ampla do aluno.

No que tange ao percurso de formação docente das professoras que participaram da construção dos dados da pesquisa, esse foi um processo construído (e, ainda em construção, porque a formação é contínua e permanente) paralelo às suas ações práticas como professoras, já a formação inicial dessas docentes não ocorreu antes do ingresso na docência.

Podemos perceber claramente esse processo de construção da formação profissional docente e o procedimento de se tornarem professoras alfabetizadoras através dos seus discursos, cujos enunciados revelam que as experiências desenvolvidas em sala de aula e as situações inéditas do cotidiano escolar constituíram uma importante fonte de construção de saberes docentes, pois de acordo com Nóvoa (1997), os professores são produtores de saberes, de um saber fazer através das reflexões sobre as práticas. Junto a isso, acrescentamos os conhecimentos gerados, tendo como base, os processos de formação inicial e continuada, que propiciam a relação teoria-prática, o que contribuiu significativamente para constituírem-se professoras.

A entrevista coletiva e os questionários investigativos que tratam do *perfil do socioeconômico, da caracterização, da formação e da constituição saberes docentes do professor alfabetizador de crianças* possibilitaram uma reflexão que conduziu as professoras a uma caminhada consciente para o interior de si, o que permitiu lembrar dos fatos da própria vida pessoal, estudantil e profissional que estão guardados na memória.

Dessa maneira, as docentes fizeram uso da memória lembrando a própria história de formação para descreverem as suas "[...] experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural". (JOSSO, 2004, p.47) no processo de formação profissional e o percurso que as fizeram ingressar na profissão docente. As professoras relatam suas vivências, seus percursos de vida e de formação, suas aprendizagens da profissão, suas dificuldades e obstáculos vencidos, os quais propiciaram a construção de saberes docentes.

> ***2. Sol**: Eu comecei a trabalhar com 16 anos, na época, eu já fazia o magistério, foi o que me ajudou muito, que magistério era relativo para profissionalizante, era o curso profissionalizante e eu comecei a trabalhar... e a partir desse magistério que já dava muitas dicas a gente de como ensinar, claro que faltando muitas lacunas, que o aprender a gente vai aprendendo diariamente, não é?. E a gente vai buscando esses conhecimentos, como você falou, no dia a dia, tanto teórico como na prática a gente vai buscando. E trabalhei com Educação Infantil muito anos também, trabalhei com diversas séries, mas educação infantil é minha paixão realmente. E durante esses anos todos, a gente vai percebendo que a gente vai melhorando a cada ano, observando que vai a gente vai buscando,*

esses cursos de formação nos ajuda muito a clarear. Foi do PROFA que eu aprendi a questão dos níveis não é?, dos níveis das crianças de como se encontrava cada uma, não é?, e foi assim, muito bom para mim, enquanto professora, e para eles também, não é? Assim porque a gente vai descobrindo que a criança vai aprendendo, isso é gratificante enquanto a gente educadora, enquanto profissional, você saber que pode fazer aquelas crianças aprenderem não é?, com estratégias que são diversas. [...]. (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)

34. Estrela*:* [...] *eu comecei minha trajetória na Educação Infantil eu ainda fazia a 8ª série, há 26 anos, quando eu terminei fui fazer Magistério, não queria fazer magistério, mas foi uma época difícil na minha vida, foi quando eu perdi minha mãe e a minha família foi que me orientou que eu tinha que fazer magistério, "porque você tem que fazer! Que você tem que fazer!"* ***36. Estrela****: [...] as minhas primas que eram da educação e minha madrinha que é minha tia também, ela teve muita influência nessa decisão. E assim eu fui, não é?. Desorientada na época, eu estava muito desorientada mesmo, com a perca da minha mãe, eu muito nova, fui fazer magistério, e aí eu fui criando gosto e também a partir do curso, ai comecei mesmo de verdade em uma sala de aula auxiliando, e auxiliava um 4º ano. Quando eu comecei fazer magistério foi que eu comecei mesmo num 1º ano (1ª série, na época era os o ciclo). E, com o tempo e com os estudos e com as orientações foi que eu fui criando aquele gosto pelo Magistério, pela sala de aula para alfabetizar. [...].* (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva)

105. Pérola: *[...] o meu fazer pedagógico inicial [...] eu me espelhei muito em minha mãe, ela sempre trabalhou na educação, começou de nova e aí eu a admirava bastante. [...] E ela não tem nível superior, só tem o magistério.* ***109. Pérola:*** *[...] Ela chegou a fazer de 10 a 12 , mas nunca conseguiu, era o sonho dela entrar em uma universidade, [...] ela disse: "meu sonho é ver uma filha fazendo uma universidade". E eu disse: minha mãe, eu vou realizar seu sonho. Aí ela disse: "você realiza, minha filha?". "Eu não consegui entrar numa universidade, mas eu quero ver você lá". Eu digo: e eu vou seguir, e assim, eu a admirava e comecei a acompanhar a observar. E aí quando ela já atuando como professora, e por questões políticas, [...] ela foi convidada para ser diretora pela capacidade dela. [...]. Aí ela: "não, eu não tenho condições de ser a diretora", aí, na época o prefeito disse: "tem! Mais do que isso". "Mas eu não sou formada". Mas ele disse: "você tem toda a capacidade". E foi aí que ela foi ser diretora, e na época o quadro do município faltava professores, [...] de alfabetização. Aí ela disse: "eu estou precisando de professores", [...] e assim ela me indicou. Fui [...] trabalhar como professora no Perímetro Irrigado foi minha primeira experiência, com muito medo, porque eu era aquela coisinha, só tinha 17 anos de idade. Assim, eu com muito medo apesar dela ser diretora da escola, mas, assim, eu não me sentia como filha da diretora, sentia assim uma profissional já, queria abraçar, toda orgulhosa já para ser funcionária e professora. Lá era um multisseriado, quando eu vi rapazes bem mais velhos e criancinha a partir de 4 a 12 a 18 anos ou da minha idade, eu disse: "Mãe eu não vou saber ensinar não!" Ela disse: "vai!" E ali ela dizia: "venha cá!" Sentava comigo, preparávamos os planos. "Do jeito que está aqui você vai seguir, se lhe derem trabalho tem que falar alto, fale alto para que eles temam a você, agora não deixe eles falarem mais alto do que você não". Aí eu disse: "está certo mãe". Aí ela disse: "agora você tem que ser acima de tudo, (que eu nunca esqueço) ser amiga dos seus alunos, não seja professora grosseira, e sim amiga dos seus alunos que você vai*

> *conquistando e vai conseguir aprender a ensinar e eles vão conseguir aprender. Agora não vá ser só essa professora rigorosa!". E assim, ela foi o meu grande pilar, e aí foi onde eu terminei meu ginásio, ingressei no Magistério. Ela disse: "vai fazer magistério?" "Vou, vou fazer Magistério", e fiz meu magistério.* [...]. (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva)

Nos recortes acima, dos discursos das professoras, os quais tratam do início da trajetória da sua carreira docente, percebemos indícios que permitiram compreender que o percurso de formação de cada uma inicia com a própria prática docente, porque antes mesmo dessas professoras ingressarem em um curso de formação específica à docência, iniciaram suas práticas pedagógicas.

As docentes foram admitidas como professoras através de indicações ou amizades políticas, isso porque havia o pressuposto, principalmente no que se refere à atuação na alfabetização, de que se ensinasse por vocação, por paixão, por se ter paciência para lidar com as crianças, porque bastava ser alfabetizado, etc., e isso, naquele tempo, não requeria conhecimentos específicos.

Nesse sentido, ao afirmarem que começaram a trajetória docente na Educação Infantil ou nos anos inicias com muita insegurança e medo, por serem muito novas, entre 16 e 17 e ainda não terem construído os conhecimentos específicos à docência, podemos perceber que os saberes delas começaram com as ações realizadas na prática docente. As professoras deixam claro que os saberes docentes são uma construção, a qual acontece no percurso da carreira do magistério, unindo prática pedagógica e processo de formação inicial e contínua.

O fato de as professoras terem realizado seu processo de formação inicial em serviço, faz-nos compreender que a prática por si só não é capaz de produzir os saberes necessários à docência. O que significa dizer que a construção dos saberes docentes, por meio da prática, é proporcionada pela reflexão na/sobre a própria prática. Essa ideia é confirmada teoricamente por Pimenta (2008), inspirada nas ideias de Schön, que propõe uma formação de professores baseada na experiência e na reflexão da experiência, fundamentada na epistemologia da prática.

A esse respeito, Contreras (2002), refere-se formação de professores baseada em conhecimentos de princípios sólidos, conceitos e teorias que forneça aos professores os subsídios necessários para que possam ler, problematizar, analisar interpretar e propor alternativas aos problemas de ensino que se apresentam nas escolas. Constituindo, conforme propõe Ghedin (2008), uma base sólida de conhecimentos resultantes de uma reflexão sistemática e do conjunto das ações da prática docente.

Em outras palavras, a prática profissional é considerada um momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento implícito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação do professor é o conhecimento tácito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. E por isso, é mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. (PIMENTA, 2008)

Com as palavras de Pimenta (2008), não estamos valorizando a formação na/pela prática como único meio de formação docente, visto que como a própria autora e também os enunciados das professoras deixam pista de que ela não é suficiente, por não dar conta das novas situações que surgem no cotidiano escolar e extrapola a rotina. Desse modo, compreendemos que há a necessidade de uma formação docente que tenha bases teóricas, tendo em vista compreendermos que não há prática despida de teoria, nem tampouco teoria que não resulte da prática, pois é na prática que a teoria é atualizada ou mesmo modificada, quando não dá conta de explicar o que acontece na prática. (GARCIA; ALVES, 2012).

No entanto, é percebida a contradição dessa produção quando olhamos para o que Pérola informa sobre o modo como se constituiu professora, já que no início da carreira, desenvolveu uma prática por imitação. Porque, segundo ela, teve sua mãe para instruí-la, mostrando como se ensina. Analisando seu discurso, no enunciado **109**, dá a entender que o modelo de prática em que ela se fundamentou foi o tecnicismo, visto que as instruções técnicas de sua mãe deveriam ser seguidas como metodologia para a solução dos possíveis problemas a serem enfrentados em sala de aula. Em outras palavras, os conhecimentos pedagógicos iniciais foram construídos, a partir da racionalidade técnica, estabelecendo quais os mais eficientes (CONTRERAS, 2002) para chegar aos objetivos desejados, que seriam a disciplina a aprendizagem dos alunos.

Como não tinham os conhecimentos teóricos sistematizados, as professoras não possuíam os pressupostos que as conduzissem a uma reflexão da própria prática. Só com o tempo de profissão desenvolvendo as práticas docentes junto ao processo de formação, foram tornando-se capazes de buscar a relação teoria-prática, percebendo a necessidade desta para o processo de ensino-aprendizagem, quando só afirma, no enunciado **2**, a sua preocupação quanto a busca constante do conhecimento tanto teórico como prático.

Garcia e Alves (2012) confirmam a necessidade dessa relação teoria-prática na formação e desenvolvimento da prática docente, garantindo que a prática é a teoria em movimento e a teoria é o resultado da reflexão sobre a prática. Essas reflexões levam-nos a entender que o professor é protagonista da sua formação docente, do seu fazer profissional e

do seu saber através de ações que os conduzem à produção de um saber fazer pedagógico peculiar no desenrolar de sua prática docente.

A construção dos saberes docentes, originários da prática, ocorre no contexto da experiência profissional através do desenvolvimento da prática docente, bem como, da reflexão sobre o trabalho docente. Segundo Ghedin (2008), o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente na prática. Ele é decorrente da ação-reflexão situada nos espaços da sala de aula.

Isso significa dizer que a produção dos saberes dá-se, na vivência da prática do professor. Essa, por sua vez, possibilita a reconstrução do seu saber profissional mediante as demandas dessa prática. Segundo Tardif (2000; 2012), esse saber caracteriza-se pela pluralidade, pois provém de diversas fontes alicerçando a prática pedagógica do professor alfabetizador constituindo-se, em saberes sociais em contínuo processo de transformação, os quais se modificam, se adaptam em função dos momentos e fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional, onde o professor aprende a ensinar desenvolvendo o seu trabalho. (TARDIF, 2012).

Assim, vemos que a prática pedagógica das docentes contribuiu para a construção de saberes e a aprendizagem da docência. Porém, a prática por si só não garantiu a produção de todos os saberes docentes, pois García (1999) aponta a necessidade de um diálogo entre a teoria e a prática na formação e no fazer docente, de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se através da ação, tendo em vista que, diariamente, são mobilizados e utilizados vários saberes no fazer docente.

Assim, como as próprias professoras citam, a orientação para uma prática sólida veio a partir da formação inicial. As três docentes mencionam o curso Magistério como o início das orientações a seguir a prática docente, como bem ilustram os enunciados:

> ***2. Sol**: [...] na época eu já fazia o Magistério, foi o que me ajudou muito [...] a partir desse **Magistério que já dava muitas dicas a gente de como ensinar** [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva, grifo nosso).
>
> ***Pérola:** Optei pelo curso Magistério no ano e 1988, [...] pela influência recebida de minha mãe, além do meu interesse em atuar como professora na vida profissional, como também por ser um **curso profissionalizante que tinha como objetivo, preparar o aluno para lecionar de 1ª a 4ª série** [...] No 2º ano vimos às disciplinas de Fundamentação Pedagógica necessárias ao profissional de Educação [...] A partir do 3º ano os professores deram ênfase às metodologias para ensinar de 1ª a 4ª série, ensinando métodos e técnicas para serem aplicadas na sala de aula com crianças do 1º grau*

> *menor[...] adquiri conhecimentos práticos para exercer o exercício profissional com segurança [...].* (Trecho do memorial da professora Pérola, grifo nosso).

> ***56. Estrela:*** *O magistério também foi um curso também muito bom, foi bom. Eu gostei. Assim, no último ano tive professores como Valdilene Lobo, é, é, Odaleia, elas me deram muita força nisso aí, não é? Essas [...] me orientaram muito e me deram apoio também.* (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva).

Os trechos, grifados nos enunciados acima, demonstram uma compreensão clara de uma época em que para ensinar bastava saber um método, uma técnica e aplicá-la na prática, isto é, para assumir a profissão docente bastava ter certos conhecimentos formais para resolver as situações práticas (IMBERNÓN, 2002).

Os discursos das professoras abordam também, que as aprendizagens são cotidianas e o processo de formação inicial é primordial, porém, é importante compreender que a formação docente é contínua. Para García (1999), é no percurso da formação que os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional. Corroborando com esse pensamento, Imbernón (2002) acrescenta a necessidade da formação inicial e permanente para que o professor aprenda a conviver com as contradições da profissão, buscando elementos para superar as situações e surpresas cotidianas, bem como as incertezas com relação aos conhecimentos, tendo em vista que esses não são estanques, não são dados como prontos e acabados, porque se modificam, ampliam-se, reconstroem-se com o tempo e com as transformações que ocorre na sociedade contemporânea marcada pelas rápidas mudanças.

Nesse sentido, conforme professa Imbernón (2002), a formação docente vai sendo tecida em uma rede de significações que são construídas, desconstruídas, reconstruídas no movimento e no desenvolvimento da *práxis* docente, (*práxis*, entendida aqui como o processo de realização da prática docente, a reflexão sobre a prática), a qual possibilita resignificação da prática.

Analisando o percurso de formação e desenvolvimento das práticas docentes, narrado pelas professoras, percebemos que, do início da carreira para o momento atual, suas práticas foram ressignificadas, uma vez que, elas perceberam a necessidade de buscar a teoria para melhorar suas ações cotidianas no contexto escolar.

As rememorações das professoras, quando dizem: ***2. Sol****:* "*[...] a gente vai buscando esses conhecimentos, [...] no dia a dia, tanto teórico como na prática [...]".* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva); ***113. Pérola:*** *"[...] E aí a gente vai, [...] adquirindo conhecimentos, saberes e a prática, a teoria levando para a prática faz com que você*

realmente desenvolva um bom trabalho [...]" (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva), indicam que a formação docente deve ser embasada em conhecimentos teóricos e práticos. Tais afirmações vão ao encontro do que defende Luckesi (1999), ao tratar da formação do educador, como um processo que nunca está terminantemente pronto ou formado. O autor considera que o processo de maturação da formação do professor se faz no dia a dia, através da mediação entre teoria e prática, sendo assim, a atualização deve ser constante, fazendo-se por meio da reflexão diária sobre a sua prática.

Essa ideia de Luckesi (1999) é confirmada pelas palavras de Pérola, ao mencionar que:

> ***117. Pérola:*** *Assim, eu acho que, enquanto professora, os saberes, nós vamos a cada dia construindo.* ***119. Pérola****: [...] somos grandes aprendizes, estamos sempre em construção, em fazer aprendizado e é através da nossa prática que a gente vai desenvolvendo esses trabalhos, nós vamos adquirindo esses saberes [...]* (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva).

Segundo Luckesi (1999), em consonância com Candau (1999), para formar o educador é imprescindível criar condições necessárias, as quais propiciem ao professor um desenvolvimento omnilateral, de maneira que o preparem para articular, no processo de ensino-aprendizagem, as dimensões humana, técnica e político-social.

A função do professor alfabetizador, por exemplo, não se resume a ensinar o aluno a ler e a escrever, mas também é necessário levar em consideração, além dos aspectos cognitivos, também os aspectos afetivos, familiares e sociais das crianças, tendo em vista que o desequilíbrio e desestrutura desses, podem afetar o percurso do desenvolvimento da aprendizagem cognitiva. Esse fato é confirmado nas práticas docentes diárias das professoras, ilustrado no enunciado de Sol

> ***126. Sol:*** *[...] Eu estava dando aula e uma criança, de repente, caiu no chão, e eu fiquei preocupada, cheguei até a menina, e ela no chão. Eu disse: "a menina faleceu!". E eu fiquei desesperada na sala de aula. Consegui levantar ela e colocar na cadeira. Levei ela para a diretoria, ela olhou para mim e disse: "tia, eu não almocei". Isso doeu tanto dentro de mim, doeu tanto, que eu disse: "meu Deus!" Quer dizer, a criança totalmente necessitada, como é que uma criança morrendo de fome, não tem mãe, a mãe abandonou, mora sozinha com o pai, gente, isso é uma grande lição de vida, como pessoa.* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva).

As docentes compreendem que fatores como esses não são determinantes para a aprendizagem das crianças, mas podem afetar o desenvolvimento cognitivo em que é

vivenciado, como o exemplo citado da fome. Com isso não estamos querendo dizer que as crianças que vivem em famílias desajustadas, de classes sociais desprivilegiadas ou que tem carência de afeto não aprendem, o que queremos explicar é que o professor alfabetizador precisa conhecer essas necessidades das crianças para compreendê-las e saber propor estratégias metodológicas que visem uma aprendizagem significativa.

As professoras, em seus discursos, demonstraram que na alfabetização de crianças, é preciso saber sobre as crianças, sobre a vida extraescolar delas para saber lidar com certas situações que poderão surgir. Por isso, o professor deve estar preparado para buscar soluções para as diversidades de situações que acontecem no cotidiano escolar. Sol ilustra muito bem essa necessidade da diversidade de saberes:

> ***04. Sol****: [...] Na sala de aula existe uma diversidade de conhecimentos muito grande, a questão da afetividade, do respeito, porque a gente não está ali só para ensinar a ler e a escrever, a gente está ali como profissional de todos os termos na afetividade, na interação, na questão do brincar, toda uma gama de conhecimento muito grande. [...].* ***126. Sol****: [...] Às vezes a gente aprende muito mais do que ensina, às vezes não é só o ler e o escrever, às vezes tem lições de vida [...] a gente se detém a ler e a escrever, a gente não ver outro olhar [...]* ***130. Sol****:* [...] *Às vezes a gente está preocupada com os conteúdos, preocupada com a leitura, com a escrita, mas que, por trás dessas coisas tem essas questões da afetividade, de você* ***conhecer o seu aluno, realmente, do meio em que ele vem, porque às vezes ele não aprende também, justamente, por essas situações****. [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva, grifo nosso).

Este depoimento da docente Sol mostra que, enquanto professores, temos que construir o nosso processo de formação e de saberes docentes de forma ampla, baseado em pressupostos teóricos que nos deem suporte para lidarmos com as diversas situações que surgem na rotina do fazer pedagógico que, na verdade, são situações novas. Por isso, precisamos utilizar a teoria para refletir sobre a prática e com isso, encontrar estratégias para solucionar os problemas.

Nesse sentido, Candau (1999), concordando com Luckesi (1999), justifica a urgência de uma formação omnilateral, fundamentada nas dimensões humana, técnica e político-social, especificando cada um dos aspectos. A necessidade de uma formação humana se explica, pelo fato do ensino-aprendizagem ser um processo, ou direta ou indiretamente, está sempre presente no relacionamento humano. O que requer do professor os conhecimentos não somente relacionados aos conteúdos, ou às questões técnicas da aplicação destes, mas uma postura que leve em consideração a vivência do aluno para vivência do aluno, as situações delicadas em que, muitas vezes, vivem os alunos, conforme destaca Sol, no trecho acima,

grifado por nós, as quais interferem no processo de ensino-aprendizagem, dificultando o seu desenvolvimento quando o professor não conhece a situação para saber mediar as situações de aprendizagens.

Na formação docente, é preciso os conhecimentos da dimensão técnica, visto que diz respeito à organização do processo de ensino-aprendizagem intencional e sistemático. A dimensão técnica refere-se aos aspectos relacionados aos objetivos instrucionais, a seleção do conteúdo, as estratégias de ensino, a avaliação, etc. (CANDAU, 1999) sendo, portanto, um dos aspectos indispensáveis à formação do professor, ao processo de aprendizagem contínua e de desenvolvimento das ações docentes.

Embora a dimensão político-social não seja considerada um aspecto do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Candau (1999, p. 15), ela lhe é inerente, porque todo processo de ensino-aprendizagem é situado, pois sempre acontece no contexto de uma cultura específica, além disso, lida com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. E, por isso, está impregnada na prática pedagógica.

Para Candau (1999), nenhuma dessas dimensões, vistas de forma isoladas, dão conta de resolver as situações cotidianas de sala de aula. A autora propõe a superação de uma visão reducionista dessas dimensões, que, vistas de forma dissociadas, tornam-se unilaterais. A dimensão humana, transforma-se em abordagem humanista, levando em consideração apenas os aspectos subjetivos, individualistas e afetivos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a dimensão técnica, quando desvinculada das demais dimensões, tem-se o tecnicismo, privilegiando o fazer e marginalizando questões como por que e para que fazer.

Desse modo, a autora defende a multidimensionalidade, compreendendo-a como um processo de formação que leva em consideração a articulação das diversas e necessárias dimensões para que o professor construa conhecimentos amplos, tornando-lhes capazes de refletir, criticar e buscar estratégias fundamentadas teórica e praticamente para lidar com as situações corriqueiras do fazer pedagógico.

Os trechos abaixo mostram que as docentes consideram a formação continuada imprescindível ao processo de desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a qualidade da educação, visando melhorias em suas ações docentes, mostrando a necessidade da busca de conhecimentos teóricos para fundamentar e melhorar a prática, conforme vemos em trechos dos seus relatos:

> ***6. Sol**: [...] E assim, eu procuro fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, ninguém é melhor do que ninguém, ninguém sabe mais que o outro,*

> *mas a gente está tentando, vai buscando. Eu acho que o profissional deve ter essa concepção de sempre está buscando porque cada dia você encontra dificuldades coisas diferente [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)

> ***48. Estrela**: [...] O PROFA veio orientar, veio assim dá, dá mesmo um ... Não tem nem palavras para dizer mesmo, foi assim essencial....* **50. *Estrela**: [...] os monitores também do curso muito bons, assim... trabalhando com a gente com muita vontade não é?. E depois da graduação e também os estudos na secretaria de educação, os estudos de educação continuada, os estudos nas escolas, a troca de experiências com os colegas. Assim, eu tenho também uma coisa em mim: "se eu não souber, eu tenho humildade suficiente pra perguntar". [...] Eu quero é tirar minhas dúvidas, eu quero é, sabe? é cada vez mais melhorar. E, como Sol disse:* **"receita não tem, nós não temos"**, *e o importante mesmo é que a gente procure, não é?, que a gente estude, que a gente leia mais e mais e mais. [...]* (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva, grifo nosso).

> ***112. Pérola:** [...] a gente está sempre estudando, sempre tirando dúvidas uma com a outra, não só da escola, mas também os colegas de profissão. E aí a gente vai, [...] cada vez mais adquirindo conhecimentos, saberes e a prática. A teoria levando para a prática faz com que você realmente desenvolva um bom trabalho [...].* ***125. Pérola o saber mesmo, você vai adquirindo no seu dia a dia, com seu esforço, com seu estudo, com seu aluno, com sua troca de experiências tanto com o aluno como com o colega de trabalho, com os estudos***. (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva, grifo nosso)

Estes trechos de enunciados das professoras mostram que a aprendizagem da profissão docente é contínua e permanente, compreendida como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos. (MOITA, 2007). E que os saberes são construídos durante o processo de formação, tanto inicial quanto continuada, como também no cotidiano do desenvolvimento das ações docentes. Tudo isso pode ser confirmado nos enunciados **6**, **48** e **112** das professoras, assim como, na compreensão de Tardif (2000), ao afirmar que, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, portanto, necessitam uma formação contínua e continuada.

Os saberes docentes se embasam nas relações entre teoria e prática. Dessa forma, compreendemos que a teoria contribui para o enfrentamento das complexidades das ações da prática da vida escolar, pois é utilizando os conhecimentos e refletindo sobre as situações vivenciadas que são criadas novas estratégias e procedimentos acerca do ensinar e do aprender. Com base nesse pensamento, interpretamos nas palavras de Estrela, que não há uma **receita pronta** para cada docente seguir. Apesar de sabermos que muitos professores procuram por isso.

A aprendizagem da profissão docente com na/com a prática e paralela ao processo de formação possibilitou, às professoras, aprendizagens que trouxeram melhorias para as suas práticas pedagógicas em sala de aula, conforme relatam as professoras nos trechos em análise. Quando elas dizem que a cada ano vão aprendendo mais, essa aprendizagem, por sua vez, é proporcionada pelas experiências desenvolvidas na sua prática docente, como também nos cursos de formação continuada. O enunciado da professora faz-nos compreender a importância da formação inicial e/ou continuada do professor para a qualidade do ensino, para a melhoria, para o conjunto das ações docentes, pois, acreditamos que refletirão nas aprendizagens dos alunos.

Conforme mostram os enunciados das professoras, a aprendizagem da profissão e a construção dos saberes docentes são construídas no percurso de formação e da realização da prática docente. É na trajetória da formação profissional docente que *o tornar-se professora* vai se concretizando, através das relações com os conhecimentos teóricos, com a socialização de experiências com os colegas e no fazer pedagógico. Esses aspectos, associados, possibilitam que os professores construam sua base de conhecimentos teórico-práticos que propiciam ações favoráveis ao desenvolvimento e construção dos conhecimentos aos alunos.

A necessidade da relação teoria-prática nas ações docentes é reforçada por Pimenta (2008), ao apontar que o saber docente não é composto apenas da prática, mas nutrido pelas teorias da educação. Por essa razão, a teoria tem a importância fundamental na formação dos docentes, haja vista que dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Isso significa dizer que a teoria proporciona à prática docente fundamentos indispensáveis para as ações do dia a dia, munindo o professor de subsídios que o torna capaz de agir perante as situações diárias, não de forma impensada ou imatura, mas de forma refletida, crítica e pensada, buscando estratégias para a solução dessas situações, visto que está apoiado em uma formação teórico-prática sólida.

Cabe destacar aqui, algumas ações desenvolvidas na escola que favorecem a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos e da construção de saberes, como por exemplo, a interação entre os pares, os estudos, as trocas de experiências com os alunos e outros colegas, grifados no trecho do enunciado **125**. Ações como essas permitem o diálogo entre teoria e prática, o que possibilitam às professoras uma aprendizagem contínua, já que o fazer docente é complexo, por isso requer essa busca ininterrupta de conhecimentos.

Na trajetória de formação e desenvolvimento da prática docente das professoras, podemos entender a relevância dos cursos de formação inicial e continuada para o processo de tornar-se professora, quando enunciam:

> ***38. Estrela****: [...] O curso do PROFA.* ***42. Estrela****: foi a base, que pena que engavetaram* ***44. Estrela*** *[...] Mas um curso muito bom, e aí a gente descobriu mesmo as fases de escrita, fases de leitura e como chegar para o aluno, que tipo de atividade levar naquela fase. Foi um curso assim, feito ... Na época eu fazia faculdade, graduação, pedagogia, fazia o curso, era assim, muito cheio, muito cheio mesmo, criança pequena, mas foi onde a minha carreira mesmo ajudou.* ***46. Estrela:*** *ajudou demais. Demais! Os meus saberes, foi assim, a partir do PROFA.* ***232. Estrela****: Esses estudos que a gente tem na secretaria [...] a gente estuda mais profundo isso vai fazendo com que a gente adquira mais conhecimento*. (Trecho de enunciado de Estrela– Entrevista coletiva)

> ***111. Pérola****: [...] foi a partir dos cursos, [...] de formação, eu terminei magistério e passei ainda 10 anos após terminar magistério, fiz vestibulares não passei, 3 vestibulares, aí no 4º eu consegui passar para o curso de Pedagogia [...].* ***113. Pérola****: [...] e a partir daí, com a teoria, unindo com a prática e a orientação dela – de mãe – e das colegas, que [...] gosto muito de trabalhar no coletivo, sou muito assim, a gente levava para discussões, para os estudos, e aí foi aperfeiçoando teoria, prática, leituras. [...]*. (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva)

Consideramos que o curso de formação profissionalizante, o Magistério, junto ao desenvolvimento das ações, enquanto professora, constituiu o início da aprendizagem da profissão professora e da construção dos saberes docentes, já que, inicialmente, ao adentrar na profissão docente as professoras não tinham ainda construído conhecimentos específicos à profissão. O que sabiam era o que havia visto dos seus professores, enquanto eram estudantes, visto que não podemos esquecer que antes de entrarem em qualquer curso de formação

> [...] os estudantes tiveram entre 12 e 15 anos de escolaridade, nos quais *aprenderamensinaram*[19] muito sobre o ser professor, o como ser professor – em cada aula que participaram como estudantes, em todos os níveis da educação, em cada brincadeira de escola que inventaram quando crianças, em cada situação em que se viram ensinando ao aprender e aprendendo a ensinar. (GARCIA; ALVES, 2012, p. 489, grifos das autoras)

Sendo a formação inicial, um dos primeiros passos que contribuem para a formação docente, não podemos considerar que essa é a única forma de aprender a profissão e de construir os saberes docentes, pois conforme as próprias professoras concordam que a

[19] Essa é uma forma de grafar que os autores de toda a obra utilizam em pares de palavras que devem se associar, alegando que é para dá conta das dicotomias e separações entre elementos de expressões que parecem ficar melhor quando juntos e não dicotomizados.

aprendizagem é contínua, haja vista entenderem que o aprender é permanente, vai constituindo-se e ampliando-se diariamente. As professoras têm a compreensão de que a aprendizagem não se dá em espaços e tempos fechados, mas em múltiplos espaços e tempos que facilitam a aprendizagens das diversas atividades docentes.

Nessa perspectiva, concordamos com García (1999), ao entender que a formação inicial não é um espaço que oferece *produtos acabados*, mas como a primeira fase de um logo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Compreendendo que os espaços e tempos de formação são múltiplos, ilustramos o ingresso de Pérola na carreira docente e o início da sua aprendizagem como professora. Aprendizagem essa, que teve como eixo norteador a experiência da própria mãe que, na época exercia a docência com muito *amor, zelo e capacidade*, tanto que era considerada pela comunidade escolar e pela administração do município como uma professora que, mesmo não tendo a formação em nível superior, tinha muita habilidade com a docência, que até foi convidada a exercer o cargo de diretora.

Foi a partir desse momento que surgiu a oportunidade de Pérola começar a ser professora, conforme vimos no trecho da entrevista acima, enunciado **109**, no qual ela relata seus medos, seus anseios e seu processo de aprendizagem no início da carreira, e como ensinar, de como lidar com os alunos, já que a turma a qual iniciou, era multisseriada, com alunos até mais velhos que ela. Foi sua mãe quem deu as orientações primordiais para enfrentar as situações que iria vivenciar em sala de aula com as questões do ensino-aprendizagem, quando sentou com Pérola para ensinar a elaborar os planos de aula e o passo a passo em sala de aula, como também no que diz respeito à relação professor-aluno, ao mostrar como deveria tratar os alunos.

> *A grande influenciadora foi minha mãe que até hoje conversa comigo e mostra exemplos de como ser uma boa educadora. E não esqueço esta frase dita por ela: "seja amiga e professora do seu aluno. Não desanime. Ensine, que eles aprendem"* (Trecho de enunciado de Pérola – Questionário 1)

No percurso de formação das docentes sujeitos da pesquisa e no processo de tornar-se professora alfabetizadora, podemos confirmar que a formação inicial é um processo primordial para a busca de conhecimentos teórico-práticos, vez que os cursos oferecem estágios, momentos de aprendizagem na prática, o que proporcionam aos alunos e/ou alunos-professores, como foi o caso das professoras participantes desta pesquisa, uma aprendizagem concreta, na qual o aprendiz tem a oportunidade de desenvolver a *práxis* pedagógica, já que

no campo de estágio é possível desenvolver uma prática refletida, visto que o estágio, segundo Lima (2012), é entendido como um elemento de interligação entre a teoria e a prática e na como um momento de desenvolver a prática pela prática.

Assim ocorreu com a professora Pérola, o estágio foi um momento de grandes aprendizagens da prática docente, embora já exercesse a profissão, foi essa atividade teórico-prática, que lhe proporcionou a construção de novos saberes docentes, os quais lhes deram mais segurança para exercer a docência, conforme a própria professora relata abaixo:

> ***109. Pérola:*** *[...] terminei o Magistério, fui fazer o estágio, lá onde eu aprendi bastante, era preocupada em fazer aqueles planozinhos, não é? ave Maria, preocupava demais, demais, e mãe: "não senhora, é assim, assim...". Ela sempre procurava fazer com que eu fosse buscar. Ela dizia: "eu não lhe ajudei no primeiro, eu lhe ajudei como era que você ia trabalhar essa metodologia, pois você vai procurar, você estude, vá estudando que você vai aprender, minha filha, na época eu não tinha uma mãe para me orientar não e hoje você tem, pois eu lhe orientei, eu já dei o primeiro passo". E assim, foi onde eu abracei mesmo, comecei, não é? a ingressar no município, na época não tinha cursos essas coisas, você tinha mesmo que se dedicar a profissão, não é, Estrela? (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva)*

O depoimento de Pérola, ao reafirmar a importância dos cursos de formação inicial para o percurso de formação docente e construção de saberes docentes, é ratificado por Imbernón (2002), ao tratar da relevância e da necessidade de uma formação que abranja os conhecimentos pedagógicos e específicos, os conhecimentos profissionais de iniciação à profissão. Uma formação para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, de busca de autonomia de um profissional que compartilha conhecimentos.

Nos discursos das professoras, até aqui citados, já mostram que a constituição dos seus saberes docentes ocorreu/ocorre na intersecção entre os processos de formação inicial e continuada e o desenvolvimento das ações da prática docente, como alfabetizadoras de crianças, as quais necessitam mobilizar, diariamente, os diversos saberes construídos, ao longo da carreira, para alcançar os resultados desejados, que é o desenvolvimento habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático, bem como as capacidades de praticar os conteúdos atitudinais trabalhados, ou seja, as diversas aprendizagens das crianças.

Nesse percurso que permitiu a construção contínua dos saberes docentes, é interessante lembrar que nem tudo foi fácil, já que as professoras enfrentaram e enfrentam desafios que as colocaram/colocam em situações de conflitos e contradições tanto com

relação às condições oferecidas pelo contexto educacional, como também do próprio processo de construção/desconstrução/construção de saberes.

4.1.2 Experiências significativas proporcionadas pela vivência como alfabetizadora de crianças

O exercício da docência na alfabetização de crianças proporciona a vivência de muitas situações que vão dos sucessos aos fracassos das ações realizadas no dia a dia das práticas pedagógicas. Todas as experiências vividas tornam-se significativas porque levam as professoras a refletirem, a questionarem, a lerem teoricamente as suas próprias práticas e, com isso, construírem saberes docentes que refletem no processo de ensino-aprendizagem.

São nas práticas desenvolvidas diariamente no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, nos atos que envolvem o planejar, o executar, o avaliar, nas ações realizadas na escola, nas relações profissionais e nas trocas de ideias, que as professoras constroem experiências significativas às quais contribuem para a construção de saberes docentes, bem como para fortalecer e solidificar o processo de formação profissional.

Além disso, as experiências significativas desenvolvidas pelas professoras contribuem expressivamente para o avanço da aprendizagem dos alunos. Lembramos que a aprendizagem, aqui, é compreendida, com base na visão de Vigotski (2007), que a concebe como uma aquisição de muitas capacidades que permite pensar sobre várias coisas. O que faz com que as docentes percebam que suas ações obtêm resultados positivos, tendo em vista que seus objetivos, pelo menos em parte, são alcançados com relação ao desenvolvimento das habilidades das crianças tanto ao que se refere língua escrita, ao raciocínio lógico matemático e aos conhecimentos das ciências naturais e sociais, como também às habilidades e capacidades de pensar, de refletir, de compreender, de interpretar, de desenvolver atitudes e hábitos construídos na escola, assim como de desenvolver a expressividade e a oralidade para uma participação ativa no processo de construção dos próprios conhecimentos, tornando-se capazes de elaborar suas próprias ideias e representações pessoais acerca de uma realidade ou mesmo de um conteúdo em processo de aprendizagem (SOLÉ; COLL, 2006).

É nessa perspectiva de envolver as crianças nas atividades que as professoras sujeitos da pesquisa buscam desenvolver suas experiências práticas em sala de aula

> ***478. Sol:*** *[...] todos já sabiam que era hora da leitura, então todos já ficavam ansiosos. "Tia, você vai ler o que hoje?" "Como é que vai ser?"*

> *"Eu vou participar?" Então eles queriam está sempre participando. "Hoje quem vai contar sou eu, quem vai entrar na história sou eu", "você deixa eu ser fulano", "deixa eu ser o lobo mal", "deixa eu ser a chapeuzinho?" Então assim, eles se envolvem mesmo, [...]. Então assim, essas ações têm mostrado que a gente faz um bom trabalho. Porque quando você envolve a criança, que você vê que ela está se envolvendo, participando, isso é gratificante. (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)*

> ***583. Pérola**: Pois é, aí, [...] aqueles que já estão lendo, eu gosto muito de colocar eles para ler, na frente, [...] ele vem, lê a leitura mesmo, [...] aí eu vou questionar, com ele e a turma. E quando termina, o que não sabe ler diz: "Tia, eu vou ler". Aí eu digo: "Pode vir ler!" E ele começa a fazer a leitura dele. Não seguindo o texto, claro, mas da maneira que ele compreendeu ele faz a leitura oral. Quer dizer, e assim respeita, não é? o nível que essa criança está. (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva)*

O envolvimento das crianças nas atividades propostas proporciona uma participação ativa dessas em seu processo de aprendizagem o que possibilita às crianças viverem esses momentos de forma participativa, tornando-se sujeitos ativos da construção do conhecimento. Essas ações, com certeza, favorecem o gosto das crianças pela própria aprendizagem, e, consequentemente, as levarão a resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagens.

Essas experiências contribuem para a consolidação da formação e construção de saberes experienciais relacionados à alfabetização de crianças e fazem com que as professoras percebam que o seu trabalho está surtindo os efeitos esperados, que são as aprendizagens dos alunos, conforme confirmam em seus enunciados:

> ***02. Sol:** [...] Assim, porque a gente vai descobrindo que a criança vai aprendendo, isso é gratificante enquanto a gente educadora, enquanto profissional, você saber que pode fazer aquelas crianças aprenderem, não é?, com estratégias que são diversas [...].**12. Sol:** [...] eu acredito, assim, que, modéstia à parte, eu fiz um bom trabalho, [...] e pretendo fazer, esse é o meu papel, enquanto professora, de está sempre buscando [...]. De 23 alunos, 4 saíram , foram transferidos e os demais 16 saíram lendo e escrevendo. Não é lendo assim, porque a até a gente não ler com fluência, mas assim, lendo que dá, com certeza, para ir para o 4º ano para acompanhar [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)

Sol revela que em sua prática docente os resultados com a aprendizagem das crianças são significativos. Ao mobilizar os diversos saberes em suas experiências, os quais, segundo Tardif (2012), fornecem certezas relativas diante dos contextos das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, visto que as professoras percebem que estão conseguindo alfabetizar as crianças, estão chegando ao final do ano letivo com as habilidades e

capacidades desenvolvidas nas crianças, referente ao processo de alfabetização de acordo com o ano do ciclo de alfabetização em que a criança está cursando.

No diagnóstico final, acerca das aprendizagens dos alunos, realizado pelas professoras, elas percebem que os saberes mobilizados durante o ano letivo, surtiram efeitos positivos na grande maioria das crianças. Como elas mesmas afirmam:

> ***12. Sol:*** *[...] De 23 alunos, 4 saíram , foram transferidos e os demais 16 saíram lendo e escrevendo. Não é lendo assim, porque a até a gente não lê com fluência, mas assim, lendo que dá, com certeza, para ir para o 4º ano para acompanhar [...]. (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)*
>
> ***72. Estrela*** *[...] eu também fiquei satisfeita com o resultado da minha turma. Eram 29 alunos [...] e dos 29, 22, lendo e os outros 7, na fase de transição do silábico para o alfabético, já um pouco avançado. (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva)*

Desse modo, compreendemos que, nos discursos das professoras, as relações de aprendizagens dos alunos "[...] constituem o espaço de onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. [...]" (TARDIF, 2012, p.51). Haja vista que a sala de aula proporciona momentos de interação com os alunos, de modo que se torna um teste referente à profissão professor e aos seus sabres vinculados e necessários ao docente.

As experiências significativas na profissão docente não se resumem à sala de aula, elas também acontecem no contexto escolar como um todo, através das relações com outros colegas, tanto os mais experientes, os quais têm muito a lhes ensinar, quanto os mais jovens que têm muito a aprender por meio das trocas de conhecimentos/experimentos, colegas, que diariamente partilham saberes docentes oriundos das mais diversas fontes e experiências construídas a partir do confronto com as condições da profissão (TARDIF, 2012).

As docentes demonstram que a vivência na escola como professoras alfabetizadoras, influencia e contribui para a construção de saberes docentes, através das situações vivenciadas no cotidiano, cujas ações desenvolvidas na prática, em sala de aula e na escola, propiciam novas descobertas e aprendizagens que as teorias, por si só, não seriam capazes de ensinar, como por exemplo, as experiências enunciadas no dialogo abaixo:

> ***714. Sol:*** *[...] a gente tinha essa mania, não sei se vocês tinham. Antes eu dizia: "ah, tem dez alunos lendo", então, está tudo bem, a maioria lendo, os demais eram excluídos.*
> ***715. Estrela****: E antes também, Sol, eu mesma, o aluno, aquele aluno que tinha muita dificuldade, eu sempre, sei lá, eu deixava escapar, ou sei lá o que era que passava na minha cabeça que sempre com aqueles que estavam mais à frente eu ajudava mais.*

> ***[...]***
> ***717. Estrela****: Aí depois foi que eu fui vendo que não era certo. Claro, eu não ia deixar eles ali parados, mas que aquele que estava lá atrás, ele quem precisava mais de mim.*
> ***718. Sol:*** *Hoje é que eu penso assim.*
> ***719. Estrela****: É, mas há algum tempo atrás, a gente só se preocupava mais em avançar aqueles que já estavam mais avançados, e era uma coisa natural que passava na cabeça da gente e a gente nem despertava.*
> ***720. Pesquisadora****: Isso aí você aprendeu com a prática em sala de aula, não é isso? Então, essa vivência com a escola, no dia a dia de sala de aula, então vai trazendo essas novas aprendizagens.*
> ***721. Estrela****: É, das descobertas através dos estudos das experiências da prática, das vivências. Foi uma coisa assim que eu mesma descobri, fui descobrindo com o tempo mesmo com a prática, com a convivência na escola. (Trechos de enunciados de Sol, Estrela e Pesquisadora – Entrevista coletiva).*

Os anos de experiência trabalhando com a alfabetização, junto ao processo de formação contínua, proporcionaram o domínio de uma diversidade de saberes, os quais, a cada dia vão ampliando-se, o que faz com que as professoras compreendam que os modos de ensinar a aprender, de construir conhecimentos, de alfabetizar retroalimentam-se no fazer docente. Isso converge com o pensamento exposto por Tardif (2012), para quem é por meio do trabalho que se aprende a trabalhar e a dominar progressivamente os saberes necessários à realização de um trabalho articulando teoria ao fazer pedagógico.

Os relatos das professoras apresentam características de um processo de ensino de uma época em que privilegiava o aluno que sabia, pois era ele que tinha mais atenção e, consequentemente, maiores possibilidades de avançar. Aquele que não sabia ou não acompanhava o conteúdo ficava para trás. E, ao mesmo tempo, mostram que o processo de formação e as experiências vivenciadas provocaram mudanças em suas próprias práticas docentes, visto que passaram a perceber que no processo de ensino-aprendizagem todas as crianças são sujeitos da produção do conhecimento, todas possuem capacidades peculiares (FONTES, 2006), são capazes de elaborar representações sobre os conteúdos (SOLÉ; COLL, 2006) no processo de aprendizagem.

Isso só foi dito pelas professoras porque a entrevista coletiva (KRAMER, 2004), criou um clima de confiança entre as participantes, porquanto, elas puderam revelar mais do que apenas algo objetivo. Nesse tipo de entrevista, o fato de pesquisador e sujeitos dialogarem em uma relação horizontal, gera possibilidades do *dizer espontâneo* contribuindo para uma construção de dados que leva em consideração a valorização da relação do indivíduo como parte integrante de um todo, de um contexto sócio, histórico e cultural. (FREITAS, H.C.L, 2002).

4.1.3 Ações que satisfazem *versus* dificuldades enfrentadas na prática docente de alfabetizadora

As vivências proporcionadas pelas ações docentes de alfabetizadoras de crianças proporcionam experiências significativas, as quais favorecem aprendizagens práticas que as satisfazem, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas na rotina de sala de aula. Pois acompanhar o processo de evolução de uma criança em sua trajetória de aprendizagem da leitura e da escrita, vê-la escrevendo suas primeiras garatujas, rabiscos e/ou letras convencionas; vê-las se esforçando intelectualmente para as suas primeiras palavras escritas espontaneamente, para fazer as relações das pautas sonoras na escrita; viver com a criança a superação de cada hipótese da língua escrita; observar a criança em seu processo de evolução da leitura, quando ela lê mesmo sem saber ler; quando começa a compreender que as letras servem para ler; quando começa a identificar as palavras e quer ler tudo que encontra à sua frente; quando a criança começa a ler fluentemente, etc.

Tudo isso são experiências que o professor alfabetizador de crianças vivencia e se satisfaz com os resultados. Dizemos isso, baseadas na nossa experiência enquanto alfabetizadora, que nos causou satisfação ao vivenciar cada ação acima exposta. Vivenciar esses momentos de aprendizagens dos alunos, é, então, muito gratificante e supera as dificuldades enfrentadas no exercício da docência.

A escolha da profissão docente, assim como de outras profissões, pode ser um processo de livre e espontânea vontade, por afinidade e desejo pela profissão, pode ter uma grande influência e/ou tradição da família, porém pode ser resultado da falta de opção, etc.. No caso das professoras investigadas, podemos perceber a forte influência da família nesse momento de escolha tanto no sentido de incentivar e orientar a seguir a carreira, como foi o caso da professora Estrela, como também por ter alguém da família que serviu de exemplo a ser seguindo, como aconteceu com a professora Pérola, que teve sua mãe como espelho no momento dessa escolha.

Interpretando o que as três professoras enunciam durante as sessões da entrevista coletiva, pudemos perceber que elas se sentem satisfeitas com a profissão que optaram ou que foram influenciadas a optar. No caso da professora Estrela, a escolha da profissão professora não foi por vontade própria, inicialmente seu desejo era por Administração, desejo este que foi *superado*, (apesar dela informar que, no fundo, ainda há o desejo por essa área de trabalho), pelos conselhos e orientações de pessoas da família, que já estavam exercendo a profissão docente. A influência desses familiares fez com que Estrela ingressasse no curso

Magistério para buscar o aperfeiçoamento da profissão que já havia iniciado. Profissão, a qual ingressou quando ainda cursava a 8ª série, atuando como auxiliar de uma turma de 4º ano, conforme consta em seus enunciados na entrevista coletiva.

Embora a professora Estrela não tenha escolhido a carreira docente por livre e espontânea vontade, hoje ela se sente realizada com a profissão que resolveu abraçar com muita dedicação e esforço aprendendo a dar o melhor de si para que os alunos sempre aprendam. Como ela mesma diz, o gosto pela profissão, especialmente pela alfabetização de crianças, surgiu depois que fez o curso Magistério e começou de fato a lecionar em uma turma como professora, pois essas ações lhes impulsionaram a estudar, a querer aprender a ensinar

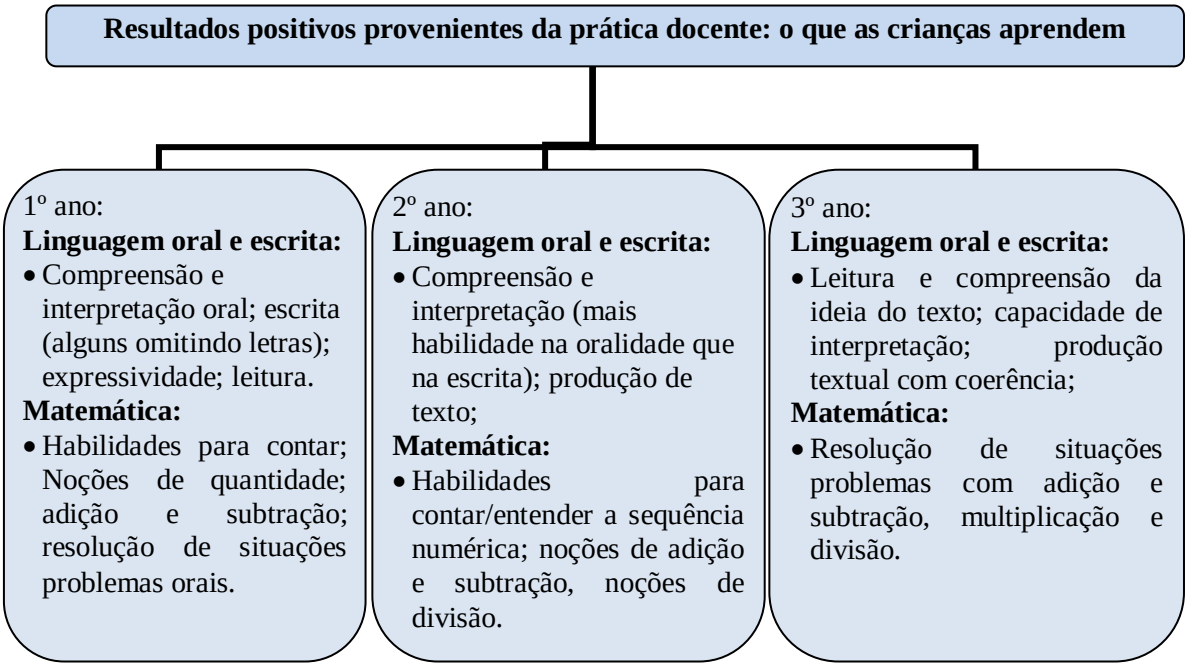
> ***36. Estrela*** *[...] E com o tempo e com os estudos e com as orientações foi que eu fui criando aquele gosto pelo Magistério, pela sala de aula para alfabetizar. Mas a minha vontade mesmo era Administração [...]* ***38. Estrela****: Até hoje ainda tenho. Mas mesmo assim eu me sinto bem hoje em sala de aula porque depois que a gente começa a estudar, a ver, e entender que aquelas crianças, como Sol citou aí, não é?, a gente se sente realizada em ver o resultado, em deixar uma marca, em deixar a minha marca pelos anos aí na minha profissão. E o que veio também, assim, me orientar bastante foi o PROFA. O curso do PROFA. [...].* (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva)

Os enunciados de Estrela dão pistas suficientes para percebermos que o fato de acompanhar uma turma, desenvolvendo suas ações pedagógicas, chegar ao final do ano letivo e ver que obteve resultados positivos com as crianças, ou seja, ver que as crianças aprenderam, contribui para a sua sensação de satisfação com a profissão docente. Além disso, a formação inicial e continuada deu/dá-lhe segurança na realização do seu fazer pedagógico, porque possibilitaram aprendizagens que levaram à construção contínua de saberes docentes necessários à prática de docente alfabetizadora de crianças.

Embora as avaliações nacionais referentes dos alunos no quarto ano de escolaridade como, por exemplo, a do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, mostrem que muitas crianças das escolas brasileiras, ainda não atingiram o ideal, pois, apesar de estarem alfabetizadas, não são letradas, por não serem capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente àquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades (SILVA, 2006). As professoras participantes deste trabalho conseguem perceber, em suas práticas, que atingem resultados positivos no processo de desenvolvimento da aprendizagem da alfabetização das crianças. Elas veem que, no final do ano, as habilidades propostas, e capacidades referentes ao processo de alfabetização são desenvolvidas, por isso, sentem-se satisfeitas em serem professoras.

As professoras enunciam que ao chegar ao final do ano, as crianças alfabetizandas alcançam os resultados esperados, conforme mostra o organograma **1** abaixo :

Organograma 1 – Resultados positivos provenientes da prática docente: o que as crianças aprendem



Fonte: Elaborado pela autora com base nos enunciados das professoras – entrevista coletiva

As aprendizagens das crianças, expostas no organograma acima, são representativas para o que elas chamam de resultados positivos nas suas ações docentes. São, portanto, os avanços nos processos de ensino-aprendizagem, são as evoluções que elas percebem na aprendizagem dos alunos de acordo com as diversas atividades, conteúdos e temas mediados no decorrer do ano letivo com as crianças alfabetizandas. As professoras, ao trabalharem com estratégias metodológicas diversificadas, para ensinar a ler e a escrever, como por exemplo, trabalho com histórias infantis, listas de palavras, uso de materiais concretos e do dia a dia da realidade das crianças, uso de imagens, jogos, brincadeiras, dramatizações, situações problemas orais e escritas, leituras, interpretações e compreensões orais, produções escritas, etc. percebem que, no final do ano, as crianças têm desenvolvido algumas habilidades referentes à leitura e escrita, bem como aos conhecimentos referentes ao raciocínio lógico matemático e às ciências sociais e naturais.

Na alfabetização de crianças, os conteúdos relacionados à matemática, por exemplo, as professoras relatam que a aprendizagem acontece quando trabalham com materiais concretos, com jogos para facilitar a compreensão dos alunos, caso contrário, dificulta o entendimento e

o conhecimento fica superficial, porque o aluno pode até aprender, mas dificilmente saberá levar os conhecimentos para a prática, para a vida real, fora dos muros da escola. Como muitas vezes acontece das crianças saberem comprar e/ou passar troco, mas quando chegam à escola não sabem transformar essa tarefa em uma operação matemática.

A mediação das professoras, no processo de desenvolvimento dessas aprendizagens, com resultados positivos, gera um impacto social no trabalho delas, no sentido de serem reconhecidas como boas professoras tanto pela sociedade escolar como também a extraescolar. A escolar, por exemplo, quando nos indicaram para participar desta pesquisa, pelo fato de as considerarem professoras que desenvolvem práticas exitosas. A extraescolar, quando as próprias professoras informam a satisfação de receber elogios dos pais dos alunos.

Os enunciados das professoras, expressos na entrevista, tornam claro que a profissão professor, apesar de ser árdua, é uma profissão que gera satisfação, no caso dessas professoras, por verem crianças em aprendizagem inicial da leitura e da escrita; das ciências naturais e sociais; da matemática, por desenvolverem o raciocínio lógico e as noções matemáticas iniciais, etc.. É perceptível o contentamento das professoras ao verem as crianças entrando em contato direto com os conhecimentos e construindo-os ativamente através da mediação pedagógica do professor, o adulto experiente que vai proporcionando, diariamente, elementos que possibilitem à criança sair da zona de desenvolvimento proximal e alcançando a sua zona de desenvolvimento real, conforme propõe Vigotski (2007), ou seja, transformando os ainda *não saberes* em saberes.

Vejamos como Sol revela a satisfação em ver sua turma evoluindo, por transformar os não saberes em saberes:

> ***9. Sol:*** *E de uma hora para outra a gente vê aquela criança lendo, vê que ela está caminhando não é? Aí você para e diz assim: "não! Alguma coisa eu contribui, alguma coisa eu fiz". Falta fazer? Falta, a gente sabe. Muitas vezes, a gente não consegue o essencial e o melhor, mas com certeza... Eu me sinto, assim, realizada, esse ano que passou, [...] com uma turminha muito boa na questão tanto de conhecimento na aprendizagem como na questão da afetividade. Acho que Deus me deu assim um presente o ano passado. Eu até dizia às meninas: porque não tive problemas cm minha turma, graças a Deus. [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)

Sobre a satisfação com o processo de evolução na aprendizagem das crianças, as três professoras comentam a evolução percebida, através de diagnósticos realizados no início de cada ano letivo, observando o nível da turma e o acompanhamento diário do aprender a ler e a escrever, chegando ao fim do ano com aprendizagens significativas.

Acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem das crianças, possibilitar estratégias que possibilitem o avanço à construção de conhecimentos, são ações que satisfazem o fazer docente, porque fazem com que o professor perceba que as ações planejadas e efetuadas com as crianças obtiveram resultados positivos, que o trabalho durante o ano letivo e todo o esforço valeram apena, conforme acrescenta Sol

> ***151. Sol****: É exatamente quando a gente chega ao início do ano, como gente encontra e no dia a dia a gente vai vendo o desenvolvimento de cada um na aprendizagem através de diversas situações que se faz, aquelas estratégias de agrupamentos, de duplas, da leitura de acordo com nossa prática ...* **153. Sol**: [...] *você vai vendo, você consegue diariamente, no dia a dia a dia, porque você está ali todos os dias convivendo, você vai observando como eles vão avançando, como ele estava e como ele vai desenvolvendo, evoluindo. Aí, quando a criança aprende a ler, a gente vai vendo. Ah, é ótimo [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)

Os enunciados das professoras revelam que o trabalho diário, as estratégias desenvolvidas em sala de aula, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica baseada na reflexão-ação-reflexão como forma de (re)significação da prática docente que visa conseguir resultados satisfatórios ao final de cada ano letivo, proporcionam elas momentos de satisfação. Apesar dos aspectos subjetivos que envolvem as fronteiras do que é dito pelas professoras, podemos inferir que são experiências satisfatórias e significativas para a carreira das docentes e também para o processo de aprendizagem dos alunos.

São experiências como essas, relatadas pelas professoras, que fazem com que elas sintam-se satisfeitas com a profissão que exercem, porque estão vendo no decorrer das suas ações que as sementes lançadas estão dando frutos. Nas suas ações de ensino-aprendizagem, nas suas mediações pedagógicas acerca da leitura, da escrita, do desenvolvimento do raciocínio lógico matemático das crianças estão dando resultados positivos porque as crianças estão aprendendo. Assim, as professoras falam-nos:

> **153. Sol**: [...] *Esse ano eu tive essa experiência, a menina já conseguindo ler os livros de literatura infantil, projetos de leitura que a gente faz, a gente vê ali as crianças aprendendo a ler, uns já gaguejando como a gente diz, mas gente vai vendo dia a dia, observando como eles vão avançando. Então, eu acho que, com certeza, a gente sabe que é através da nossa mediação, que a gente vai mediando, o que a gente vai mostrando devagarzinho, as orientações, a gente vai orientando e eles vão avançando. [...].* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva)
>
> ***154. Pérola****: É, é aquela coisa, é um avanço contínuo, não é?, a gente vai , nós vamos, no que nós, dá prática, no que nós desenvolvemos, a gente vê mesmo que ele está avançando, aquele aluno, como ela disse, que está em*

> *uma fase de pré-silábica, quando ele já passa para a silábica, da silábica para a alfabética, é uma coisa ...* (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva)

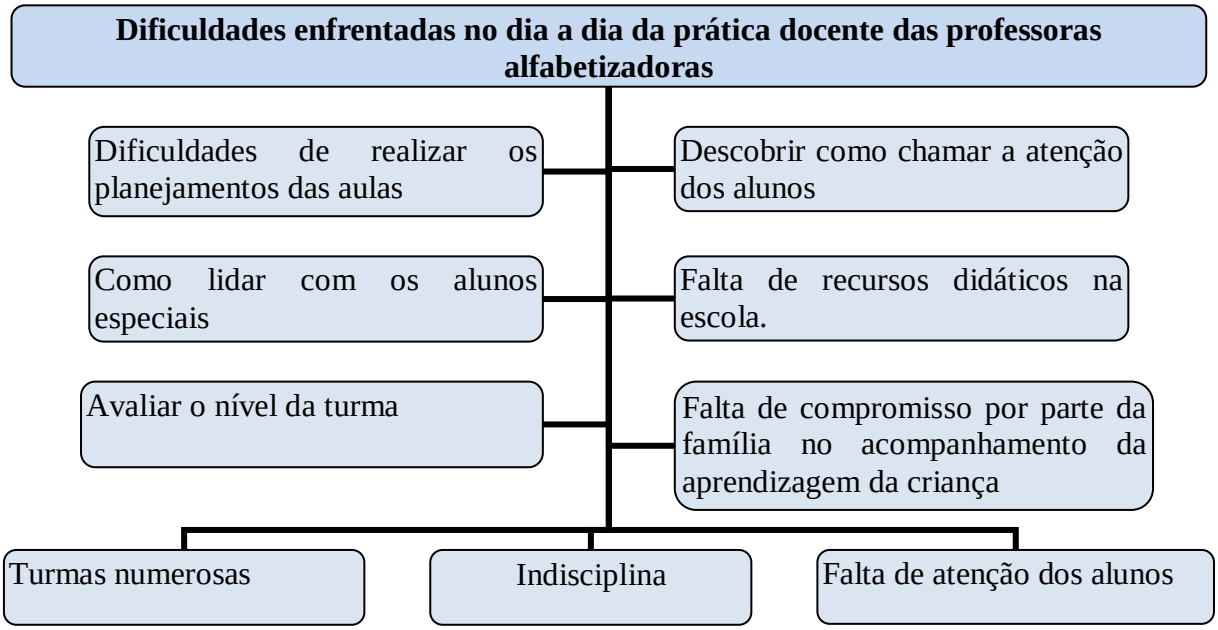
> ***161. Estrela**: Às vezes, de repente o aluno avança, consegue ler, não uma leitura mesmo propriamente dita, mas a decodificação que é o primeiro passo, aí a gente diz: "aí, a professora foi...", não, não é só a professora, ele já vem com experiências de outros professores anteriores e ali [...]* (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva)

Os enunciados das professoras revelam que a mediação pedagógica realizada por elas fazem com que as crianças avancem. Assim, corroborando com Sampaio (2008b), compreendemos que as professoras estão investindo, nos *ainda não saberes*, na Zona de Desenvolvimento Proximal, para que as crianças cheguem ao desenvolvimento real, encorajando-as a realizarem as atividades propostas com ou sem ajuda, pois no decorrer do processo de aprendizagem, há alternância entre o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento consolidado. Desse modo, é fundamental que o professor alfabetizador tenha os conhecimentos específicos relacionados ao processo de alfabetização infantil para que, como propõe Vigotski (2007), permita-lhe perceber o estado dinâmico do desenvolvimento da criança, delineado o futuro imediato de forma a proporcionar o acesso não somente o que já foi atingido, mas também aquilo que está em processo de maturação.

As experiências exitosas, vivenciadas pelas professoras, são fruto de um trabalho realizado com compromisso e responsabilidade com o processo de aprendizagem das crianças, atitudes que elas realizam por compreenderem que o objetivo do professor é obter bons resultados, assim como defende Sol ao enunciar: **741. Sol**: *"[...] O nosso objetivo mesmo, enquanto professora, é que nossos alunos, todos tenham bons resultados, que aprendam mesmo, que a gente possa fazer um bom trabalho. [...]"*. (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva)

Nesse processo de proporcionar o desenvolvimento das crianças, as professoras percebem que em suas práticas pedagógicas acontecem situações, por exemplo, de aprendizagens que as satisfazem, que as animam e estimulam-nas a continuar a profissão com mais vontade de implementar ações comprometidas com a construção dos conhecimentos das crianças. Porém, no decurso da prática docente há muitas dificuldades conforme relatadas no diálogo entre pesquisadoras professoras durante a entrevista coletiva. Apresentamos, no organograma **2** abaixo, elaborado com base nos enunciados de 310 a 373 (ver APÊNDICE F), algumas dificuldades que as professoras enfrentam na sua prática docente:

Organograma 2 - Dificuldades enfrentadas na prática docente das professoras alfabetizadoras



Fonte: Elaborado pela autora com base nos enunciados da entrevista coletiva e do questionário 1

As professoras, ao expressarem as dificuldades encontradas em sala de aula, não as colocam como motivos que as fazem desistir de buscar estratégias para promover as aprendizagens dos alunos, mas como uma maneira de mostrar que, na educação, existe uma série dificuldades que vão desde os aspectos específicos ao processo de ensino-aprendizagem, às questões familiares e de estrutura física da escola. São, portanto, obstáculos a serem vencidos dia a dia, não só pelas professoras, porém por toda a equipe escolar.

Embora as professoras apresentem algumas dificuldades enfrentadas nas ações diárias no contexto escolar, elas demonstram segurança no seu fazer pedagógico, pois em seus discursos, pudemos perceber que essas dificuldades são refletidas porque as professoras usam-nas como situações que geram aprendizagens através da busca de estratégias de superação. E com elas também, as docentes revelam que saberes são construídos através dos desafios que essas proporcionam.

Com isso, podemos afirmar a existência de segurança, de tranquilidade e de domínio técnico da alfabetização, demonstrados pelas professoras através dos anos de experiência na docência, bem como pelo nível de formação profissional, esforço e dedicação em estar sempre buscando estudar. Tais características assemelham-se à etapa da carreira docente, denominada por Huberman (2007) de fase de questionamento→serenidade, já tendo passado da fase de estabilização, em que o professor tem consolidado um repertório de saberes pedagógicos. De acordo com o autor, tal serenidade dá-se em virtude do domínio das situações pedagógicas

inesperadas. Porém, conforme as próprias docentes reconhecem, os saberes estão em permanente processo de reelaboração.

Mediante as análises dos enunciados das professoras alfabetizadoras sujeitos dessa pesquisa, compreendemos que o percurso de formação profissional destas, constitui um processo construtivo e contínuo que produzido ao longo da carreira docente através das suas experiências com a alfabetização de crianças, juntamente com a participação em cursos de formação inicial e continuada. Esses requisitos trazem subsídios teóricos para alimentar a prática e com bases nesses realizar a reflexão-ação-reflexão, de forma que a cada dia a prática docente seja ressignificada buscando a melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque as docentes deixaram evidente o seu desejo e satisfação de ver seus alunos desenvolvendo as habilidades referentes à língua escrita, ao raciocínio lógico-matemático, as noções sócionaturuais e culturais.

4.2 OS SABERES ESPECÍFICOS À PROFESSORA ALFABETIZADORA

Neste item, damos destaque à construção dos saberes específicos à docência de modo geral como também os que são específicos a alfabetização de crianças, visando estabelecer a relação entre os saberes mobilizados no cotidiano do processo de alfabetização das crianças com os contextos de formação das professoras, os quais contribuem para a construção de saberes.

O conhecimento docente é um saber complexo, construído com base em diversas fontes e, ao longo da carreira profissional, através das relações entre o processo de formação profissional e das experiências desenvolvidas na prática docente envolvendo todo o contexto escolar. Ao ver de Tardif, isso decorre das "[...] relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas." (TARDIF, 2012, p.17).

Para o desenvolvimento das ações voltadas para o ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças, é importante que o professor tenha construído uma base de conhecimentos específicos a essa etapa de ensino, já que existem conhecimentos peculiares ao processo de alfabetização infantil. Isso é necessário para que as professoras alfabetizadoras conheçam e mobilizem os saberes docentes, para que assim desenvolvam um processo de mediação pedagógica baseadas em pressupostos teórico-metodológicos consolidando uma prática docente com vistas a alcançar resultados positivos. Dito de outra forma, para que, ao final do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano), consigam desenvolver nos seus alunos as

habilidades e competências necessárias a alfabetização, como por exemplo, habilidades referentes ao domínio da leitura e da escrita, as noções lógico-matemáticos, aos conhecimentos das ciências naturais, sociais e culturais.

A prática da docência na alfabetização de crianças requer o domínio de uma especificidade de saberes docentes para serem mobilizados e utilizados diariamente nas situações de ensino-aprendizagem.

Por isso, a seguir, apresentamos como são construídos os saberes docentes a partir dos sentidos construídos durante a interpretação dos enunciados produzidos com a realização da entrevista coletiva.

4.2.1 A construção dos saberes docentes

A construção de uma base de conhecimentos específicos para o ofício de professor, dos saberes que alicerçam o trabalho docente e a formação dos professores, é um processo contínuo. Segundo Tardif (2012) e Ghedin (2008), os saberes são construídos no contexto de uma história de vida e no decurso da carreira e formação profissional, pois, antes mesmo de sua introdução oficial na docência, os professores já têm certos conhecimentos sobre muitas maneiras de como é o ensino, visto que já teve toda uma vivência no contexto escolar, como estudante.

Apesar de toda essa vivência, é através do processo de formação inicial e continuada, bem como, do contato direto com a profissão, que os saberes docentes ganham vida sólida por meio de um novo olhar. O olhar de professor ou aprendiz de professor e não simplesmente de estudante, haja vista que os saberes são elementos constitutivos da prática docente e "[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. [...]" (TARDIF, 2012, p.35).

O que justifica o fato de o processo de construção dos saberes ser contínuo é compreender que não há saberes prontos, e definidos conforme enunciam as docentes envolvidas na pesquisa. Os saberes vão surgindo e sendo elaborados no dia a dia, com base nas situações diárias de sala de aula, com o fazer pedagógico junto ao processo de formação continuada, com as leituras, e trocas de experiências:

> ***423. Sol**: Assim, esses saberes estão sempre em reconstrução, nossos saberes sociais, culturais, políticos, então há essa gama de saberes que precisam ser reconstruídos, então assim, não é porque eu sei isso aqui que vai ficar... Então, eu tenho que ter essa compreensão de modificar, de reelaborar esses saberes de acordo com as necessidades dos alunos, nossos educandos. ...* (Trecho de enunciado de Sol – Entrevista coletiva).

> ***435. Pérola:*** *Eu também concordo com as colegas, que esses saberes a gente tem que está mesmo construindo no dia a dia, [...]. São saberes que [...] vão acontecendo, surgindo no dia a dia. Acontecem situações novas, situações que nós lidamos com a nossa prática desde quando iniciamos, e que temos mesmo que procurar desenvolver um trabalho que essas crianças desenvolvam mesmo a leitura, a escrita e a compressão, com atividades variadas, que eles gostem, que tenham prazer, que tenham interesse [...].* (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva).

Percebemos o quanto é claro para Sol e Pérola de que os saberes são elaborados e reelaborados no dia a dia de acordo com as necessidades dos contextos educativos.

Esse pensamento das professoras está em concordância com Tardif (2012), a compreender que os saberes docentes não são se definem em um momento ou período de formação e prática, já que "[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo [...]" (TARDIF, 2012, p.13). Mas é um processo sempre em construção, constituído ao longo da carreira profissional, cujas aprendizagens vão acontecendo progressivamente com o exercício da prática docente, somado ao processo contínuo de formação, sendo, portanto, uma construção baseada em pressupostos teórico-práticos, como as próprias professoras enunciam em vários trechos recortados da transcrição da entrevista coletiva:

> ***435. Pérola: [...]*** *São saberes que além da nossa prática, a gente está adquirindo no dia a dia, nos nossos estudos, nas nossas discussões, nas trocas de experiências, que está voltado mesmo para a leitura e a escrita, que a maior preocupação do professor alfabetizador, é que os nossos alunos aprendam a ler, a escrever e a compreender o que eles estão lendo [...].*
> ***526. Pérola****: São saberes mesmo, que são adquiridos mesmo do dia a dia, na prática.*
> ***528. Estrela****: Com a vivência, com os estudos que tivemos, a convivência e a troca com as colegas nas escolas*
> ***529. Sol****: Uma gama de saberes muito ampla.*
> ***536. Pérola:*** *[...] E aí, esse jogo de cintura mesmo, são esses saberes mesmos que já temos, que adquirimos no dia a dia, nos estudos, que faz com que a gente consiga alfabetizar, fazer com que esse aluno vá desenvolvendo. E quando não conseguimos, temos que procurar ajuda.* (Trecho de enunciado de Pérola, Estrela e Sol – Entrevista coletiva)

Nos trechos **526**, **528**, **529**, as professoras ressaltam a consciência sobre a produção e as características desses saberes. Como podemos perceber, elas consideram que a principal fonte de saberes docentes é a relação teoria-prática, a qual possibilita uma construção própria, não se limitando a trabalhar com os alunos apenas os saberes produzidos por especialistas, mas, de acordo com Ghedin (2008), elas próprias tornam-se um especialista do seu fazer teórico-prático-teórico. Para isso, é imprescindível que os educadores construam também uma

postura crítica sobre suas próprias experiências capaz de "[...] Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político e econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado na experiência" (GHEDIN, 2008, p.135).

Ratificando com esse pensamento de compreender o professor como construtor de uma base de conhecimentos específicos a docência, de elaborar seus saberes docentes através da relação teoria-prática, Tardif (2012) valoriza os saberes experienciais como os que são formados por todos os demais saberes, já que eles, ao se constituírem, são retraduzidos, *polidos* e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Nesse processo de elaboração, destacados pelas docentes é importante também que os professores compreendam que a construção do saber é um processo inacabado como bem menciona Freire (1996). Esse saber, conforme Pérola e Estrela enunciam, constrói-se e amplia-se no decorrer da vivência com a profissão com o desenvolvimento das suas ações pedagógicas no contexto escolar. Pelo fato dos saberes docentes terem esse caráter inacabado, Freire (1996) alerta para a necessidade de o professor levar a formação docente a sério, que sempre esteja estudando para desenvolver as atividades pedagógicas com responsabilidade e qualidade.

Nesse sentido, as professoras apontam que os saberes lhes proporcionam o domínio da prática docente como alfabetizadoras de crianças.

Nesse processo dialético, na íntima relação entre os fundamentos teóricos e as ações do cotidiano de sala de aula de alfabetização, que os saberes docentes ganham novos horizontes, ampliam-se e dão subsídios para o desenvolvimento de um trabalho docente que tenha como pressuposto básico os resultados na aprendizagem das crianças alfabetizandas. Essa relação é ilustrada por Pérola, ao afirmar:

> ***435. Pérola****: [...] Baseado nos nossos estudos, nas leituras e formações que os saberes vão acontecendo, surgindo no dia a dia. Acontecem situações novas, situações que nós lidamos com a nossa prática desde quando iniciamos, e que temos mesmo que procurar desenvolver um trabalho que essas crianças desenvolvam mesmo a leitura, a escrita e a compressão, com atividades variadas, que eles gostem, que tenham prazer, que tenham interesse.* (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva).

Essa relação teórico-prática demonstrada no enunciado de Pérola faz-nos compreender que uma formação docente com um repertório de saberes específicos ao nível de atuação das professoras, ajudam a desenvolver um trabalho em que as ações realizadas evidenciam a

maturidade das professoras, como também os resultados que desejam alcançar no processo de aprendizagem das crianças.

Aqui fica visível o que Bogdan e Biklen (2010) dizem sobre as pesquisas em educação, principalmente quando percebemos que as *vozes* de Pérola e Estrela revelam muito mais do que o que está explícito, ao chamarem atenção para o *compromisso* e o fato de *fazer o aprendiz ter prazer em estudar*.

Nesse sentido, o repertório de saberes capacitam as professoras a também avaliarem a sua formação e o desenvolvimento da sua prática docente. Ao avaliarem-se, fazem isso de forma positiva, por conseguirem resultados satisfatórios no processo de aprendizagem das crianças alfabetizandas, fruto de uma prática compromissada, descrita por Estrela:

> ***436. Estrela**: Eu acho assim, que o professor, ele tem que ter a prática, a teoria e acima de tudo, o compromisso. Se é sua função, você tem o compromisso de ir buscar [...].*

A professora Estrela descreve as ações de uma boa professora que se esforçou desde o início da profissão para construir uma base de conhecimentos teóricos relacionados à docência, e estes por sua vez, estão sendo levados à sua prática de professora alfabetizadora como demostra Pérola:

> ***177. Pérola**: Então, você se considera um bom professor, porque o que você aprendeu, o que você está aprendendo, você está pondo em prática. Então, é nessa questão que a gente diz que se considera um bom professor, porque você está fazendo, você está trazendo para sua prática o que você aprendeu e está aprendendo. Você está pondo em prática na sala de aula. Apesar de a gente ter as dificuldades, as diversidades de sala de aula, ...* (Trecho de enunciado de Pérola – Entrevista coletiva).

Pérola deixa claro que aprender a profissão e atuar de forma que os resultados sejam satisfatórios é um processo dialético de *práxis* docente, visto que é possível ser uma boa professora quando teoria e prática se intercruzam. Assim, pudemos perceber que, no decorrer da entrevista coletiva, as três professoras enunciaram que as suas aprendizagens teóricas são refletidas e relacionadas à prática docente com o objetivo de desenvolver uma prática pedagógica que traga resultados exitosos no processo de ensino-aprendizagem. São os saberes construídos ao logo do processo de formação e da carreira docente e mobilizados no cotidiano das ações das alfabetizadoras, que dão esse suporte para alcançar os objetivos na alfabetização das crianças.

4.2.2 Os saberes necessários à professora alfabetizadora

Ao longo da história da formação dos professores alfabetizadores, percebemos a ampliação do papel do professor dessa etapa de ensino, haja vista as novas compreensões acerca da alfabetização e do processo de ensino-aprendizagem, conforme vimos no **capítulo 3**, são (re)construídas com base nas pesquisas desenvolvidas, tanto no que se refere às concepções e as práticas de alfabetização, como também do processo de formação docente.

Tais (re)construções trouxeram como consequências ao trabalho docente na alfabetização de crianças, a necessidade de construir uma diversidade de saberes docentes (TARDIF, 2012; IMBERNÓN, 2002; FREIRE, 1996) específicos ao processo de alfabetização, uma vez que as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos ativos e participantes processo de elaboração do próprio conhecimento (UBARABA, 2011; FERREIRO, 2001; FONTES, 2006). Deixando de ser considerada como um ser passivo que apenas absorvia as informações que eram transmitidas pelo professor.

Dessa forma, uma das exigências com relação à formação inicial e continuada do professor alfabetizador é a construção de uma base de conhecimentos específicos à docência nessa etapa de ensino. São diversos os saberes que o professor alfabetizador deve construir e mobilizar no cotidiano da sala de aula conforme vimos no **item 3.2.4**.

As professoras investigadas compreendem a necessidade e importância dos saberes docentes específicos ao processo de alfabetização das crianças e elencam alguns saberes que ao longo de seu percurso de formação e de prática docente construíram e continuam construindo.

> ***422. Estrela****: Eu acho assim, que o nível do aluno, que o aluno se encontra, o que ele já sabe, os saberes prévios, para buscar, para o aluno avançar, começar do que ele já sabe para avançar. Eu acho que específico mesmo da alfabetização é você ter conhecimento do aluno de como ele chega na escola, o que ele precisa para desenvolver sua aprendizagem. É necessário que o professor tenha esse embasamento, tanto teórico, dos autores, como também o jogo de cintura dele na sala de aula, como eu citei aí, de tipo, o que? Como o professor vai se virar na sala de aula para que realmente esse aluno vá desenvolver, o que é que eu vou trazer para meu aluno para ele avançar.* (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva).

No enunciado acima, a professora Estela chama a atenção para a necessidade de uma série de saberes docentes, com múltiplos conhecimentos como postula (ROJO, 2009), para o trabalho com a alfabetização de crianças, vez que essas passam por um processo de

organização/reorganização do pensamento para construir/reconstruir os conhecimentos acerca do processo de aquisição da língua escrita, das relações fonemas grafemas.

Conhecer os níveis de conhecimentos, as fases em que as crianças se encontram no processo de aprendizagem da escrita, é um conhecimento básico e necessário ao professor alfabetizador. As professoras, sujeitos da investigação, reconhecem essas fases baseadas nos conhecimentos práticos do seu fazer pedagógico como também teórico, visto que durante a entrevista elas afirmam que Emília Ferreiro é uma das teóricas na qual elas se baseiam para a construção de seus saberes. Além de conhecer os níveis de aprendizagens das crianças, as professoras também consideram importante valorizar os conhecimentos prévios, por reconhecerem que a escrita é um objeto cultural e não um produto exclusivamente escolar, pois as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização (FERREIRO, 2001).

O jogo de cintura mencionado pela professora Estrela, o qual ela considera como um saber, diz respeito à diversidade de saberes que o professor deve mobilizar no cotidiano de sala de aula. Ou seja, a forma como deve agir mediante as situações corriqueiras e inéditas que acontecem ao desenvolver as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

As professoras ainda revelam diversos saberes que construíram, sempre deixando claro que esses não foram produzidos de forma estanque, mas ao longo de um processo que envolve a relação teoria-prática. Esta postura reflexiva ratifica que os saberes são organizados nessa relação entre a teoria e a prática, resultando de um processo histórico de organização e elaboração de uma série de saberes pela sociedade (GHEDIN, 2008).

As professoras dão bastante ênfase à necessidade de construir uma base de saberes para fazer com que as crianças avancem. Para isso, a professora Estrela alerta para a importância de ter uma diversidade de saberes

> ***420. Estrela:*** *[...] porque o aluno tem vários níveis de aprendizagem na sala, então, o professor ele tem que estar atento a esses saberes e saber o que fazer com aquele aluno em cada nível e como a colega falou aí, estudar, buscar e procurar saber o que fazer para que ele avance na leitura e na escrita que são os principais e que todos se desenvolvam, porque a gente sabe que tem aquele aluno que tem capacidade enorme de desenvolver, de avançar e aquele outro que não. Aí o que eu vou fazer para aquele que ainda não [avançou], vamos dizer que é o mesmo tipo de atividade, e um [avançou] e o outro não, então, eu tenho que repensar, que buscar outra maneira, mesmo sendo o mesmo conteúdo, seja qual for: português, matemática, qualquer um, para que ele também avance. Então, o que? Eu tenho que estudar e buscar a maneira de como realizar essas atividades que vai fazer com que o aluno avance, o que vai acontecer a aprendizagem*. (Trecho de enunciado de Estrela – Entrevista coletiva).

A compreensão de Estrela com relação às divergências entre a forma como os alunos avançam na aprendizagem, revela a sua responsabilidade em fazer com que todos avancem e se tornem sujeitos aprendizes do processo. Seu pensamento demonstra que o fato dos conhecimentos não estarem dispostos de forma pronta e acabada, favorece o repensar as práticas metodológicas adequadas aos diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, possibilitando a construção dos conhecimentos através de um processo dinâmico. (BECKER, 1992).

O depoimento de Estrela confirma, também, a preocupação que as professoras têm em consolidar essa base de saberes docentes, mesmo sabendo que uma vez construídos estes não ficam definitivos, mas precisam ser reconstruídos cotidianamente no movimento da *práxis* docente como reconhecem Lima e Gomes (2008), ao conceber o professor como um sujeito que não se limita a reproduzir o conhecimento elaborado pelos especialistas, mas procura fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de *práxis* docente e de transmissão humana. Podemos concluir, então, que é na ação refletida e na dimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Elaboramos, a seguir, um quadro onde sintetizamos os saberes elencados pelas professoras, os quais elas consideram indispensáveis à docência como alfabetizadoras. Tomamos como base a transcrição da entrevista coletiva e as informações geradas na elaboração do questionário 2.

Quadro 5 – Saberes docentes necessários às professoras alfabetizadoras

Saberes docentes necessários às professoras alfabetizadoras	
Saber fazer com que as crianças, dos diferentes níveis de aprendizagem, avancem	Conhecer, compreender e respeitar os níveis de aprendizagens das crianças
Saber levar o aluno a pensar, refletir	Saber enfrentar os desafios do dia a dia
Saber sobre a realidade/individualidade/ convivência do aluno	Conhecimentos teóricos específicos à: alfabetização, letramento, leitura e escrita
Trabalhar os conhecimentos prévios para fazer os alunos avançarem	Envolver todos os alunos nas atividades independente do nível de aprendizagem
Saber que o planejamento é flexível	Ensinar o gosto pela leitura
Teoria e prática nas ações em sala de aula	Ensinar a ler e não apenas a decodificar
Saber fazer, saber como fazer	Saber planejar
Saber pedagógico	Saberes práticos e atitudes
Saberes disciplinares	Saberes experienciais
Refletir sobre a prática docente	Atender as necessidades dos educandos
Ter jogo de cintura (saber agir diante das difíceis situações do dia a dia)	Saber organizar os saberes e adequá-los aos momentos

Saber ser agente facilitadora das descobertas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita	Saber selecionar e adequar às estratégias metodológicas de acordo com as necessidades das crianças
Saber autoavaliar, reavaliar e redirecionar a prática	Possibilitar exposição de ideias pelas crianças
Possibilitar o contato com diversas atividades para superar as dificuldades	Saber entender o mundo e a visão das crianças
Saber situar-se/sintonizar-se na criança para entender o processo ensino-aprendizagem que está realizando	Possibilitar momentos de aprendizagem significativa
Saber apoiar e dar oportunidades as crianças	Não se limitar ao repasse de informações

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas informações do questionário 2 e da entrevista coletiva

Como podemos ver, ao longo do diálogo estabelecido na entrevista coletiva com as professoras e na leitura crítica das respostas do questionário, elas mencionam diferentes habilidades ou aptidões, competências, atitudes relacionadas ao trabalho do professor, isto é, aquilo que, ao ver de cada uma, pertence aos saberes docentes indispensáveis à atuação como alfabetizadoras. Dentre os saberes citados, compreendemos que há saberes que são necessários aos docentes que atuam em todos os níveis de ensino, como por exemplo: saber levar o aluno a pensar, refletir, saber que o planejamento é flexível, saber fazer, saber como fazer, relacionar teoria e prática em sala de aula, os saberes pedagógicos e disciplinares, etc. São saberes que fazem parte da base de conhecimentos da docência de modo geral.

É importante que o trabalho do professor tenha como pré-requisito esse conjunto de saberes, conforme as professoras apresentam em seus discursos em ocasião da realização da entrevista coletiva, mostrando que para a atuação na docência é indispensável que se leve em consideração os saberes e o conhecimento sobre a docência, aquilo que os professores devem saber. Devem fazer e compreender para transformar processo de ensino-aprendizagem em uma forma de trabalho que mobilize essa diversidade de saberes e, com isso, tenha o propósito dar sentido as situações próprias das práticas pedagógicas e ao mesmo tempo, visando alcançar êxito nas ações desenvolvidas, seja no que diz respeito a gestão da classe, dos conteúdos, dos processos de aprendizagem, constituindo um conjunto de saberes que fundamenta as ações do professor nos contextos educacionais .

Consideramos relevante para o desenvolvimento de práticas exitosas, a compreensão da necessidade da construção dos saberes para emprega-los e mobilizá-los em sala de aula visando conseguir resultados positivos em seu fazer pedagógico. Saberes como os relacionados ao processo de ensino aprendizagem das crianças no que dizem respeito, ao

letramento, aos aspectos específicos da alfabetização, a leitura e a escrita, como por exemplo, o conhecimento acerca das hipóteses do desenvolvimento da língua escrita descritos por Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (1999) são característicos ao processo de alfabetização.

Conhecer as hipóteses da evolução da língua escrita, propostas por Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (1999), é um dos saberes indispensáveis ao professor alfabetizador, uma vez que as crianças alfabetizandas, em seu processo de aprendizagem passam por fases. Para que essas sejam respeitadas é fundamental que o professor as conheça a fim de possibilitar atividades relacionadas ao nível de aprendizagem de cada aluno, respeitando os seus saberes e fazendo com que esses avancem, de modo que possibilite ao professor a mediação dos conhecimentos em construção para consolidá-los, ampliá-los e construir novos conhecimentos, conforme sugere Vigotski (2007) ao compreender a necessidade do avanço da zona de desenvolvimento proximal para o desenvolvimento real.

Nesse processo de construção da aprendizagem da criança, as professoras enunciam que os conhecimentos teóricos específicos acerca da alfabetização, do letramento, da leitura e da escrita são indispensáveis à base de saberes docentes de professores alfabetizadores. Assim como as professoras, consideramos que esses são conhecimentos de extrema necessidade para quem atua na alfabetização de crianças, visto que não podemos perder de vista a íntima relação entre alfabetização e letramento, que, embora constituam dois processos distintos, com suas dimensões próprias, são considerados inseparáveis, conforme defendem Soares (2009; 2012) e Leite (2010), ao compreenderem o atendimento das demandas da sociedade letrada, repleta de eventos e práticas de letramentos.

Os dados gerados pela entrevista coletiva tornam visível a compreensão das professoras acerca da relação, na prática, dos conhecimentos sobre o letramento e a alfabetização.

É interessante observar que, ao mencionarem os diversos saberes mobilizados no cotidiano do seu trabalho pedagógico, as professoras consideram indispensável que o alfabetizador saiba organizar os seus saberes para adequá-los ao saber fazer e ao saber como, considerando a realidade da vivência dos alunos, diagnosticando as necessidades desses, de modo que o direcionamento das suas práticas vão ao encontro da adequação das estratégias metodológicas conforme os níveis e condições de aprendizagens e particularidades de cada um.

O saber refletir também é considerado pelas professoras um saber indispensável à prática docente, uma vez a reflexão constitui o questionamento efetivo da prática, incluindo

intervenções e visando mudanças. Assim, consideramos que os momentos de reflexão levam à construção de novos saberes a serem mobilizados nas ações pedagógicas das alfabetizadoras com vistas a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que obtenha resultados positivos, ou seja, que de fato as crianças alcancem os objetivos que se referem às diversas aprendizagens do processo de alfabetização.

É importante compreender que para uma prática pedagógica alfabetizadora que visa obter resultados positivos é indispensável à mobilização desse conjunto de saberes docentes especificados acima. Porém é válido lembrar que os saberes por si sós, como defende Campelo (2002), não garantem o sucesso na alfabetização das crianças, é necessário que os professores medeiem os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos contexto de letramento.

Outro saber avaliado pelas professoras como indispensável à profissão docente é a construção da autonomia em sala de aula. Essa autonomia a que elas referem-se é tanto com relação aos conhecimentos a serem construídos com os alunos, como também ao que diz respeito a questões disciplinares dos alunos. E segundo as professoras, é construída também ao longo da carreira docente, com base nos conhecimentos específicos a profissão que dão suporte a agir com autonomia em sala de aula.

A esse respeito, podemos perceber que o fato de conversarem sobre a rotina de trabalho de alfabetizadoras, elas conseguiram explicitar sobre as mudanças significativas no fazer docente que revelam como se formara autônomas:

> ***595. Sol:*** *E assim, antes eu tinha essa mania de tudo chamar a diretora. Antes, assim, eu não tinha essa autonomia de resolver as coisas, acho que a questão de conhecimentos mesmo, eu achava que diretor tinha que resolver essas coisas, não sei se vocês tinham essa concepção, então qualquer problema, vá para a diretoria, fica na diretoria.*
> ***596. Pérola:*** *Antigamente sim, hoje já não é mais assim, já mudou*. (Trechos de enunciados de Sol e Pérola – Entrevista coletiva)

Com base nos enunciados das professoras, a produção dos conhecimentos específicos à docência e a consolidação dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras contribuíram para a construção da autonomia em sala de aula. Tanto no sentido de domínio dos conhecimentos, o que faz com que consigam buscar estratégias de resoluções das situações do cotidiano escolar com mais facilidade, como também no sentido de saber dominar sua própria sala de aula sem medo, sem buscar interferência da gestão escolar. Desse modo, passa a assumir o seu "[...] compromisso moral a partir da autonomia, não de obediência, porque não

é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos. [...]" (CONTRERAS, 2002, p.79).

Ainda analisando os saberes docentes das alfabetizadoras, elas trazem um dado interessante acerca da questão do compromisso com a docência, com o ensino aprendizagem das crianças, mostrando que a formação por si só não traz resultados exitosos. Na compreensão delas, para saber alfabetizar crianças, não basta ter títulos, é indispensável consolidar saberes docentes que tornem os professores capazes de agir diante das situações de aprendizagens. Estas se apresentam de forma complexas, pois não há uma receita pronta para alfabetizar, mas desafios a serem vivenciados e vencidos cotidianamente através de circunstâncias inéditas que ocorrem e precisam ser resolvidas com base nas experiências e nos conhecimentos dos professores.

Além dos saberes indicados, é preciso também ter responsabilidade com a profissão, competência no desenvolvimento das ações, afetividade com as crianças. É importante, também, o conhecimento acerca do planejamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula, levando em consideração o conhecimento de como fazer, ou seja, planejar a aula para saber o que fazer e como fazer, como buscar estratégias metodológicas para fazer para as crianças ficarem atentas aos conteúdos da aula, para avançarem no seu processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, compreendemos que, diariamente, são mobilizados diversos saberes nas práticas docentes para que as crianças progridam em seu processo de construção do conhecimento, que avancem de um o nível de aprendizagem para outro, que os professores, de fato, consigam resultados exitosos no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.3 A mobilização dos saberes docentes no cotidiano da alfabetização de crianças

Os saberes das professoras, mobilizados nos processos de alfabetização das crianças, vêm do processo de formação, da prática e da reflexão sobre a prática, mas vêm também de atitudes que fazem com que as experiências sejam exitosas. As professoras mencionam atitudes como: não ter parado de estudar; ter compromisso com a profissão; possuir reponsabilidade, competência e afetividade com as crianças; a participar dos planejamentos e estudos pedagógicos na escola e na Secretaria Municipal de Educação; a participação nos cursos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e/ou Ministério da Educação/MEC; a busca pela formação contínua (*lato sensu*) nas Instituições de Ensino Superior da região; as trocas de experiências e momentos de tirar dúvidas com colegas de

profissão; a constante busca de construção de conhecimentos/saberes; a compreensão da necessidade de fazer a relação teoria-prática.

A tudo isso, elas acrescentam os conhecimentos atitudinais relacionados ao respeito, valores, normas e regras sociais, visando à intervenção do aluno na realidade, ou seja, para que sejam utilizados na prática nas experiências cotidiana e de forma contínua, conforme demonstra os enunciados da professora Pérola:

> ***238. Pérola:*** *Eu acho interessante que a professora Estrela ela gosta muito de citar. Ela disse: "a gente trabalhou o projeto", participamos de uma formação belíssima que foi "Justiça escola", e lá teve os pilares e nós desenvolvemos, cada escola desenvolveu, e o pilar que a gente trabalhou agora para terminar o ano foi o "respeito". Menina, eles sabem o que é respeito de uma forma assim ... [...].* (Trechos de enunciados de Pérola – Entrevista coletiva).

Para desenvolver um trabalho em sala de aula visando alcançar êxito nos resultados das práticas pedagógicas, é indispensável levar em consideração a mobilização dos diversos saberes docentes que envolvem a profissão docente. Como podemos ver, as professoras enunciam que o sucesso nos resultados do processo de ensino-aprendizagem depende não somente dos títulos adquiridos durante o processo de formação docente, mas, depende muito da qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Durante a entrevista, elas mencionam o que definem como essencial para o desenvolvimento profissional:

> ***647. Estrela****: Não é você ter diplomas e diplomas e faculdades e faculdades e especialização e não procurar desenvolver um bom trabalho, de ter aquele compromisso de procurar, de levar para a sala de aula aquilo que realmente venha ao encontro do interesse do aluno.* (Trechos de enunciados de Estrela – Entrevista coletiva).
>
> ***648. Sol:*** *É como eu digo: é o saber fazer mesmo, o fazer pedagógico no seu dia a dia, porque se você participa de uma formação continuada às vezes tem ideias maravilhosas, não é? Mas se você não praticar, não colocar em prática na sua sala de aula, então assim, vai ser mesmo só um diploma como ela falou.* (Trechos de enunciados de Sol – Entrevista coletiva).

Em outras palavras, não basta saber, é preciso também saber fazer, saber mobilizar o repertório de saberes docentes no dia a dia em sala de aula e em todo o contexto escolar para que a aprendizagem das crianças aconteça de forma significativa. Essa posição confirma a compreensão de que ensinar exige mobilizar uma gama de saberes, de forma que esses sejam

não somente utilizados no trabalho diário, mas adaptados e transformados pelo trabalho docente. (TARDIF, 2012).

Nas suas ações diárias, do processo de mobilização de saberes docentes, as professoras utilizam estratégias que surtem efeitos positivos na aprendizagem das crianças como, por exemplo, os agrupamentos por níveis de aprendizagens, as leituras com estratégias diversas (leitura compartilhada, textos reflexivos, roda de leitura, dramatizações, contação de histórias) de forma que envolva os alunos na leitura, conforme relataram as professoras Sol e Estrela nos enunciados **472** e **480** respectivamente.

> ***472. Sol****: Assim, geralmente eu gosto de trabalhar a questão dos agrupamentos, em duplas, as atividades. [...] E as leituras diariamente, todos os dias a leitura compartilhada, seja em roda de leitura, seja através de fantoche, através de dramatizações, contações de histórias, sempre estar lendo com as crianças, de formas diversas. A gente procura sempre estar procurando coisas diferentes. Às vezes, eu coloco até, assim, um pano e fico de trás. Agora não, que já tem na escola um teatro, já veio um teatrozinho.* (Trechos de enunciados de Sol – Entrevista coletiva).

> ***480. Estrela****: Quando a gente vê que está surtindo efeito, a criança está se desenvolvendo é sinal que nosso trabalho estar sendo bem feito. Eu considero assim. E não é diferente da professora aí, eu também trabalho muito, assim, a leitura, sempre com coisas que chame atenção. [...] eu procuro, [...] envolver eles na leitura, às vezes, eu faço uma leitura, depois vamos fazer a dramatização daquela leitura com os personagens, às vezes, eu levo também textos reflexivos sobre a vida, sobre respeito que a gente trabalha muito [...].* (Trechos de enunciados de Estrela – Entrevista coletiva).

Como podemos perceber, as professoras utilizam diversas estratégias para envolver o aluno de forma ativa no processo e aprendizagem mobilizando diferentes saberes visando o desenvolvimento de práticas exitosas.

Uma das dificuldades, elencadas pelas três professoras, é a falta de atenção dos alunos. Elas afirmam que buscam mobilizar seus saberes, procurando planejar aulas em que inserem atividades diversificadas, de modo à chamarem a atenção das crianças para que essas sintam-se motivadas a aprender e a gostar do ambiente escolar.

> ***481. Pérola****: Assim, como professora do primeiro ano, eu também procuro, assim, trabalhar de forma assim, meio que chame bem atenção, muitas imagens, onde às vezes eu trago até máscaras, para que eles vivam também personagens, reconte o que entendeu. Eu trabalhei muito a questão de fantoche com eles, no livro didático deles que veio muita gravurazinhas pra que eu formasse os fantochezinhos com eles e ali eles recontar a história, essas leituras que a gente chama compartilhada ou deleite, tem aqueles*

> *momentos da gente estar fazendo aquelas intervenções, o que quê você acha que aconteceu? O que quê poderá acontecer? E assim, a gente vai trabalhando, onde eles se envolvam mesmo. Em seguida trabalhar a questão de lista que eles adoram, desenho para que ele produza o que ele compreendeu. E assim é a forma deles se envolverem, deles conquistar*. (Trechos de enunciados de Pérola – Entrevista coletiva).

Nesse exemplo **481**, compreendemos a preocupação que elas têm em fazer com que os alunos se envolvam nas aulas, tornando as crianças sujeitos ativos da própria aprendizagem, buscando envolvê-los nos processos de construção do conhecimento, de forma que ultrapasse a concepção de trabalhar com conhecimentos prontos, que apenas precisam ser *transmitidos*, e com isso, compreendendo e vivenciando na prática pedagógica de alfabetizadoras. Isso legitima que o conhecimento da língua escrita é construído através da mediação pedagógica do professor e das possibilidades das crianças, enquanto sujeito, podem *agir* no cenário educativo.

Diante da dificuldade de obter a atenção dos alunos às aulas, as professoras sentem-se desafiadas a mobilizar seus saberes docentes para um bom começo de aula, que provoque no aluno o gosto para estar na sala de aula, preparando-o para a aula, para o desenvolvimento das atividades cognitivas.

Em uma mesma sala de aula há crianças com diferentes níveis de aprendizagens. Mediante essa realidade, é importante saber quais saberes mobilizar e como fazer isso de forma que nenhum aluno sinta-se excluído do processo de aprendizagem. Para isso, as professoras procuram trabalhar de uma maneira em que todos sejam contemplados ao mesmo tempo, propondo atividades que levem em consideração o que as crianças sabem. Reconhecemos que a formação inicial não supre com conhecimentos específicos às questões de como trabalhar com a heterogeneidade no âmbito da aprendizagem. Interpretamos que – nesse âmbito – os professores buscam a aprendizagem do sujeito e não do conteúdo em si mesmo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

> ***559. Sol****: Respeito é essencial e assim, eu faço as seguintes formas. Como a gente já conhece quando a criança, desde o início do ano, primeiro diagnóstico que é feito. A gente já descobre cada nível que a criança se encontra. Então assim, eu trabalho uma mesma atividade [...] de forma diferenciada. [...]* ***563. Sol****: Que envolva todas as crianças, mas que atenda às necessidades deles.[...]*. (Trechos de enunciados de Pérola – Entrevista coletiva).

> ***617. Pérola****: É o que eu disse as meninas, eu gosto muito de colocar eles para fazer a leitura oral, como eu estou no 1º ano aquele que já conseguia ler, eu trazia ele para frente, que ali ele fazia a sua leitura oral, aí os demais*

> *ficavam atentos, e os que não liam diziam: tia, eu quero ler. Eu dizia: então venha ler. E ali ele fazia a sua leitura de acordo com a sua compreensão. Quer dizer, já para incluir ele também, porque se eu não colocasse, eu estava fazendo o quê? Até excluindo essa criança e até ...* (Trechos de enunciados de Pérola – Entrevista coletiva).

De acordo com os enunciados das professoras, as crianças participam ativamente das aulas, tendo em vista que são provocadas a se envolverem nas atividades propostas, como por exemplo, nos dos momentos de leitura, mesmo as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente, participam lendo com sua própria forma de ler. Desse modo, as práticas alfabetizadoras das docentes demonstram a compreensão delas de que o conhecimento do leitor, não deve ser reduzido ao conhecimento das letras e de seus valores sonoros (FERREIRO, 2001).

A mobilização dos diversos saberes docentes, no cotidiano das práticas alfabetizadoras, é necessária e abre possibilidades para o alcance de resultados positivos nas ações do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Acreditamos que é por intermédio da utilização/reutilização, adaptação e transformação dos saberes por meio do trabalho, como um espaço do qual o professor se serve para a mobilização do seu leque de saberes, construídos ao longo dos processos de formação e experiências docentes, que as habilidades dos alfabetizandos são construídas.

Depois de rememorar o que consideram importante, necessário, difícil, contraditório, em relação ao modo como mobilizam os saberes no contexto escolar, concluímos este capítulo, evidenciando os resultados de nossas análises. Estas revelam que uma prática exitosa envolve aspectos mais do que a compreensão de que ensinar é só por paixão à docência, mas exige estudo, formação, rotina, compromisso, responsabilidade, trabalho coletivo. Condições necessárias para uma formação integral capaz de contemplar as dimensões humana, técnica e político social, isto é, as experiências para lidar com as diversas e inéditas situações que ocorrem na sala de aula.

Por fim, requer dedicação a todos os alunos e não apenas aos que obtém boas notas e têm um ritmo de aprendizagem mais avançado, satisfação com o que faz, o que significa ver a aprendizagem daquilo que está previsto: evolução, transformação dos alunos. E quando isso não for possível, criar caminhos outros que auxiliem aqueles que precisam de mais tempo, mudanças de estratégias, olhares diferenciados, para o crescimento e desenvolvimento da aprendizagem, enfim, a transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos esse percurso, sabíamos que, ao longo do caminho, muitas aprendizagens seriam desconstruídas/construídas e que nossos saberes acerca da temática seriam imensamente ampliados. Ganharíamos, assim, amadurecimento com relação à pesquisa, ao mesmo tempo em que fortaleceríamos a nossa formação profissional docente. Porém, sabíamos, também, que muitos obstáculos surgiriam e teríamos que enfrentá-los como desafios até chegarmos a este momento que não consideramos um fim pronto e acabado, mas que, por hora, precisamos olhar para o que construímos nesse valioso processo para refletirmos sobre alguns aspectos relevantes vivenciados ao longo da pesquisa. E ao mesmo tempo, apresentar elementos que pudemos perceber como (in)conclusivos acerca dos dados construídos e analisados sobre os saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças.

A direção do nosso caminhar foi direcionada pela pergunta de partida, a saber: Como os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica de alfabetizadores de crianças que conseguem resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem são construídos?

Para respondermos essa indagação, traçamos como objetivo geral investigar, através de enunciados do *corpus* discursivo, a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas suas práticas pedagógicas, considerando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação.

Para que esse objetivo fosse atingido, direcionamos nosso olhar investigativo aos enunciados das três professoras alfabetizadoras, construídos através da aplicação de questionários e da realização de entrevista coletiva, na qual estabelecemos um diálogo acerca do processo de formação e da construção dos saberes docentes relacionados a alfabetização de crianças.

Através dos enunciados das professoras, pudemos confirmar que elas obtêm resultados positivos nos processos de ensino-aprendizagem. Tais resultados não vieram do nada, do vazio, pois elas dedicaram um tempo para formação inicial e continuada. Elas não pararam no tempo, buscaram aperfeiçoar os conhecimentos, já que na sala de aula não encontravam subsídios. Tudo isso possibilitou as professoras a construção/ampliação das suas capacidades de despertar para a problematicidade dos contextos escolares/educacionais; questionamentos e autoquestionamentos como pressuposto básico à reflexão dos seus processos de formação, bem como do desenvolvimento das próprias práticas docentes.

Com base no que foi revelado pelas professoras, os saberes docentes começaram a se delinearem a partir da formação inicial, pois embora elas tenham iniciado na profissão

docente antes mesmo de iniciarem o processo de formação específica, os saberes passaram a ser construídos com o apoio da formação inicial. Seguindo uma sequência, começado pelo Curso Magistério, continuando com o Curso de Pedagogia. Esses cursos foram primordiais para que as suas ações em sala de aula fossem modificadas para melhor, pois a partir desse processo de formação, puderam relacioná-lo com a prática docente que já vinham exercendo, já que conhecer mais sobre a profissão contribui para o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade.

É importante destacar aqui que o cenário sócio-histórico da educação brasileira, no qual as professoras iniciaram sua carreira e processo de formação, havia as práticas de contratos através de indicação (política, família), como revelou a professora Pérola, durante a entrevista coletiva ao lembrar de que sua mãe a indicara ao prefeito do município para ser professora, o que pressupõe que se não necessitava de uma formação específica para ser alfabetizadora.

Os conflitos de um fazer sem saberes levam as professoras a ampliar a formação inicial, e a procurar a formação continuada, através de cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo MEC. A formação *lato sensu* também exerceu uma função essencial ao processo de construção dos saberes docentes das professoras, enquanto alfabetizadoras de crianças, pois permitiu que elas continuassem ampliando seus conhecimentos relacionados à docência, e de modo especial aos processos de alfabetização como, por exemplo, o Curso PROFA, que as três professoras citam como o divisor de águas para a construção dos saberes específicos à alfabetização. Elas ultrapassaram os obstáculos, lutando por melhorias que resultassem em suas práticas pedagógicas, ou porque não queriam se acomodar, pois tinham desejo de construir conhecimentos.

Assim, as professoras deixam claro que o processo de construção dos saberes docentes não ocorre unicamente na formação inicial, ou seja, não são elaborados simplesmente por meio dos títulos, com os diplomas, mas junto com o fazer pedagógico. Isso significa dizer que a consolidação dos saberes docentes, de fato, é essa relação intrínseca entre os saberes da experiência e os saberes da formação, porque nem a formação, nem as experiências por si sós, não garantem construção de uma base de saberes que possibilitem práticas exitosas. Os saberes são, portanto, construções que vão se concretizando nas experiências vivenciadas cotidianamente ao lado dos processos de formação inicial e continuada.

A vivência na escola, as trocas de experiências com os colegas de profissão, a realização dos estudos pedagógicos, os planejamentos, a participação dos cursos de formação,

o desenvolvimento das práticas docentes, as reflexões sobre as próprias práticas, representam momentos que influenciam e possibilitam a construção contínua dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, sujeitos desta investigação.

Em outras palavras, os saberes dos professores não se constituem em um conjunto de saberes que são construídos todos de uma vez e considerados prontos, mas são construídos ao longo da carreira profissional docente, através de um processo progressivo do domínio dos diversos saberes, os quais são considerados plurais e temporais.

Essa diversidade de saberes docentes construídos ao longo dessa carreira contribui para que, em suas práticas como professoras, obtenham resultados positivos, pois compreendem que, por essa mobilização, buscam melhorias no desenvolvimento das próprias práticas.

Partindo dessas constatações, registramos que, apesar de parecer uma sequência cronológica que indique uma etapa após a outra, o fato é que o processo de formação e constituição dos saberes não é algo simples. A construção de práticas exitosas exige um conjunto coordenado de ações como, por exemplo: a) estudo para a construção de conhecimentos específicos a docência; b) uma formação sólida, baseada em pressupostos teórico-práticos capazes de dar suporte às ações no cotidiano do contexto escolar; c) condições necessárias para a articulação das dimensões humana, técnica e político-social no processo de ensino-aprendizagem; d) assumir a postura de que o trabalho coletivo surte efeitos positivos; e) experiências para lidar com as situações diversas do cotidiano de sala de aula; f) respeito a heterogeneidade nos processos de aprendizagens dos alunos, dedicando atenção a todos e não apenas aos que tem melhor rendimento e aprendem mais rápido, com mais facilidade; g) satisfação com a realização das ações educativas de modo que veja aprendizagem com os processos mediados: desenvolvimento, evolução e transformação dos alunos.

Nessa perspectiva, pesquisar sobre os saberes mobilizados por alfabetizadoras favorece a compreensão do quanto é importante investir em políticas públicas de formação inicial e continuada no âmbito da legitimação dos conhecimentos produzidos.

O mais importante a destacar, nesta pesquisa, refere-se ao fato de que o ambiente escolar também fornece conhecimentos para construção de saberes pertinentes às ações exitosas. As interações entre os profissionais durante as reuniões de estudos planejamentos, organização de eventos e experimentos que são gerenciados pelos gestores, coordenadores e os próprios professores, também constituem o processo de formação dos docentes.

As reflexões que foram produzidas no interior da pesquisa qualitativa, particularmente, os encontros para a entrevista coletiva possibilitaram uma rica experiência de aprendizagem e troca que não teve significado apenas para as professoras, mas também para a pesquisadora. Acreditamos que esse processo de produção da pesquisa proporcionou significativas aprendizagens, tanto ao que se refere à formação enquanto pesquisadora como também como docente do ensino superior, uma vez que a forma como a pesquisa foi conduzida fez-nos reafirmar que a formação inicial e continuada oferece suporte para um processo de construção de saberes docentes, os quais são construções contínuas e devem ser mobilizados utilizados e reconstruídos no processo de ensino-aprendizagem promovendo uma prática docente com vistas ao alcance de resultados positivos.

Entendemos que o ambiente criado pela entrevista coletiva facilitou para que as participantes expressassem com atenção e interesse as informações que almejamos. A forma como provocamos as professoras a rememorarem sua história de formação e a construção dos seus saberes docentes permitiu que elas refletissem sobre tais processos, assim como, sobre a atuação das ações pedagógicas e os impactos sociais dos resultados das práticas exitosas no processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização, como, por exemplo, ser reconhecidas como boas professoras pela comunidade escolar e pelos pais dos alunos; conseguir êxito nos processos de aprendizagens das crianças de forma que cheguem ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) com as aprendizagens relativas à alfabetização sistematizadas.

Sublinhamos que os dados reunidos e analisados nesta investigação não dão conta de todos os aspectos que envolvem a constituição/construção dos saberes necessários à prática de alfabetizadoras. No entanto, ressaltamos que nossos olhares explicitam os contextos em que se constituíram nossos sujeitos e as experiências vivenciadas por elas que podem significar *vozes* singulares.

Assim, considerando o contexto da realização da pesquisa, compreendemos que os resultados, embora não sejam definitivos, nesta investigação, deixarão resultados positivos para a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pau dos Ferros/RN, sobretudo para as três professoras que tiveram a oportunidade de refletir sobre seus processos de formação, sobre a construção dos seus saberes docentes, como também sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

No âmbito da pesquisa sobre a alfabetização, a formação docente e os saberes docentes, analisados nesta investigação, deixam seu legado no sentido de ampliar as

discussões teórico-científicas servido de apoio teórico para outros pesquisadores que se interessarem por essa área de conhecimento.

Como pesquisadora e docente do Ensino Superior, as contribuições advindas desta pesquisa são imensuráveis, uma vez que consolidamos os conhecimentos acerca do nosso objeto de estudo, o que favorece o desenvolvimento de uma prática docente com mais maturidade teórica, com saberes docentes materializados para assumir com compromisso social a responsabilidade, especialmente, a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que essa é uma das áreas de atuação, a qual o curso de Licenciatura em Pedagogia forma.

Assim, acreditamos que as discussões e análises aqui desenvolvidas possibilitaram contribuições valiosas para os estudos das linhas de pesquisas: *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*, na qual estamos vinculadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN/POSEDUC; *Trajetórias, Políticas, Culturas e a Formação Profissional do Professor*, na qual estamos inseridas como estudante do Grupo de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor; e *Didática, teorias e práticas do ensino e aprendizagem*, onde atuamos como pesquisadora e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem/GEPPE por favorecerem a construção de conhecimentos relativos aos seus objetos de estudo. A essa última linha a pesquisa traz contribuições contínuas, por possibilitar a nossa maturidade nos processos de desenvolvimento de pesquisas fornecendo experiências para uma atuação ativa no referido grupo de pesquisa.

Em síntese, a pesquisa respondeu à pergunta de partida e atingiu aos seus objetivos propostos, pois reconhecemos que a construção dos saberes docentes é fruto de um processo de formação inicial e continuada, junto às experiências desenvolvidas nos contextos educativos, como a realização das práticas pedagógicas e as interações que ocorrem nesses contextos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de e FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação.** 2008, vol.13, n.38, pp. 252-264.

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia**: contribuições e lacunas teórico-práticas. Natal, 2008. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHÍNOV, Valentin N. O discurso de outrem. In:_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2010.

BECKER, Fernando. O que é o construtivismo?. **Ideias.** n. 20. São Paulo: FDE, 1994. pp. 87-93. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf Acesso em 29 dez 2012.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramento dos professores em formação:** a constituição/formação do sujeito-leitor. Natal, 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos

da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bogonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista á sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado, enunciado concreto e enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Brasileira,** Brasília, 1996

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**, sob o processo 23001.000188/2005-02, aprovado pelo parecer CNE/CP5/2005, de 13/12/05. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf > Acesso em 15 out. 2012

_____. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm > Acesso em 13 fev. 2013

_____. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília, 2011. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2012. Disponível em < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf > Acesso em 13 fev. 2013.

_____. MEC. **Provinha Brasil**. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328 > Acesso em 10 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**- (volume1) Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental . **Educação e Sociedade.** 2008, vol.29, n.105, pp. 1139-1166. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf.> acesso em 13 de jan. 2013.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. In: Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25. 2002. Caxambu/MG. **Anais da 25ª ANPED.** Caxambu/MG. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/25/mariaestelacampelot10.doc > Acesso em 09 Ago. 2012.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (Org.). **Didática em questão**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CATANI, Denice Barbara. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 119-130.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

_____. Alfanetização e letramento: o que será que será? In: ARANTES, Valéria, Amorim. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sammus, 2010.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela. *et.al*. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia, corpo espaço. In. PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício e artesanato intelectual. In _____; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org). **Pesquisa social**: teorias métodos e criatividade. 29. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.31- 60

ESTEVE. José M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, António (Org). **Profissão Professor**. Por to/Portugal: Porto Editora, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Ed.2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **Análise teórico-metodológica do trabalho com a língua escrita na educação infantil.** 2006. 97 f. Monografia (Especialização em Formação do Educador). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Pau dos Ferros, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em 13 fev. 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44. Ed. - São Paulo: Cortez, 2003

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) **Tragetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 89-115.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, vol. 23, n. 80, Set./2002, pp. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 31 jul. 2012

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. n. 116, julho/ 2002

_____. A perspectiva sócio -histórica : uma visão humana da construção do conhecimento.. In: _____; SOUZA, Solange Jobim ; KRAMER, Sônia. (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 26-38.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – Para uma mudança educativa**.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. p. 1355-1379. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02 maio 2013.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, 1998

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes e LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar**: **Uma análise histórico-cultural**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 143-167. ISSN 0101-7330.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

IDEB, Resultados e Metas. Disponível em< http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=7328> Acesso em 25 fev. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: Educa, 2004

_____. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KLEIMAN, Angela B.. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

KRAMER, Sônia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

_____; SOUZA, Solange Jobim e. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. (Orgs.). **História de professores**. São Paulo, Ática, 1996.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria, Amorim. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Sammus, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari ; LIMA, Vanda Moreira Machado. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino Em-Revista.** Uberlândia, v.17, n.1, jan./jun. 2010. pp. 69-93

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: líber Livro, 2012. (Coleção Formar).

_____; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo, 2008.

LUCKESI, Carlos Ciprano. O papel da didática na formação do educador. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Didática em questão**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

MEDEIROS, Simone. A Docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para Reflexão. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/90/37\> Acesso em 09 maio 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social**: teorias métodos e criatividade. 29. Ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 61-77.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em < http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em 15 de Nov. 2012.

MORTTATI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário **Alfabetização e Letramento em debate**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NUNES, Terezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Revista Educação**. Belo Horizonte, n.12, dez. 1990. pp. 21-32.

NÓVOA, António. O passado e presente dos professores. In: _____. (Org). **Profissão Professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

PERES, Aparecida de Fátima. **Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa**. Maringá/PR: Eduem, 2010.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**.Tradução Nathanael C. Caixeira. Paris: Presses Universitaires de France, 2007. Disponível em < http://www.slideshare.net/renatacd/jean-piaget-epistemologia-gentica > Acesso em 04 jan. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 15-33.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Saberes e trabalho do professor. In: ENS, Romilda Teodoro; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Ana Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2.ed. Curitiba: Cahmpagnat, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Alfabetização e formação de professores:** aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali.... Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008a.

_____. A complexidade do processo ensinoaprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009. pp.143-155.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma análise do Projeto Forma Vale. In: BRASIL. **Formação continuada do professor alfabetizador**. Brasília: Salto para o Futuro/TV Escola/MEC/SED, 2006 (Boletim 19)

SILVA, Wagner Rodrigues; BARBOSA, Eliziane de Paula S. Práticas de alfabetização sob o olhar de professores. In: SILVA, Wagner Rodrigues; MELO, Lívia Chaves de. **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura**: diálogos entre formador e professor. Campinas/SP, Mercado das Letras; Araguaia/TO: UFT, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Jan /Fev /Mar /Abr 2004, pp.05-17

_____. **Alfabetização e letramento**. ed. 6. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. ed. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César, *et. al*. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discurso da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. (**Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-100.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e.
A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. Bakhtiniana**, São Paulo, V.7, n.2, Jul./Dez. 2012. pp. 109-122

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. pp 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação**.** São Paulo: Atlas, 2010.

UBARANA, Adélia Dieb**. Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes a alfabetização?** Natal, 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ed. 7. São Paulo: Martins e Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

Mossoró (RN), 26 de Junho de 2012.

Ilmo. Professora

Secretária Adjunta para assuntos pedagógicos
Secretaria Municipal de Educação- Pau dos Ferros (RN)

Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa.

Solicitamos de V. Sa. a autorização para realização de pesquisa pela orientanda de mestrado FRANCICLEIDE CESÁRIO DE OLIVEIRA FONTES, do Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC, da Faculdade de Educação da UERN, intitulada *Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças.*

Os dados necessários à realização da pesquisa por parte da orientanda são referentes à identificação de escolas públicas do Ensino Fundamental, neste município, com resultados satisfatórios nos últimos anos, segundo os indicadores oficiais como IDEB e Provinha Brasil e de professores/as alfabetizadores/as que atuam nos três primeiros anos do Ensino

Fundamental há pelos menos 5 (cinco) anos e que fazem parte do quadro de professores das escolas municipais da cidade de Pau dos Ferros/RN, cujas práticas educativas desenvolvidas resultam em experiências com resultados positivos na alfabetização de crianças.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a orientanda necessita, além do levantamento das escolas e identificação dos professores, ter acesso a esses estabelecimentos de ensino para realização de observações de aulas dos/as professores/as selecionados/as conforme critérios acima elencados.

No decorrer da pesquisa, a orientanda desenvolverá ações junto aos professores/as selecionados, através de encontros para a construção de dados referentes a relatos/narrativas das experiências desses profissionais. Tais atividades serão realizadas de comum acordo com os/as professores/as, em dias previamente estabelecidos.

Informamos ainda que a pesquisa pretende contribuir para uma compreensão da realidade escolar de modo a servir de referência para os estudos e melhoramento das políticas públicas de formação inicial e continuada de alfabetizadores e que a participação e colaboração desta instituição serão de grande valia ao desenvolvimento do estudo em questão.



Atenciosamente,
Araceli Sobreira Benevides
Professora Orientadora

APÊNDICE B

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa do projeto de dissertação com título provisório **"Saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças"**, que está sendo desenvolvida pela mestranda Francicleide Cesário de Oliveira Fontes, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/ POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar a constituição dos saberes docentes mobilizados pelas professoras que conseguem resultados positivos no processo de alfabetização de crianças. Desse modo, visa cumprir o objetivo de investigar a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas das professoras de alfabetização de crianças que conseguem resultados positivos, considerando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação.

A pesquisa trará contribuições aos estudos na área da alfabetização de crianças, dos saberes docentes e da formação de professores alfabetizadores. Acreditamos que o desenvolvimento da pesquisa ampliará as discussões e reflexões críticas visando aprofundamentos teóricos sobre o processo educativo.

Compreendemos que discutir os saberes docentes na área de alfabetização de crianças trará posterior melhoria no ensino-aprendizagem, bem como contribuirá com as produções acadêmicas que apontarão caminhos para reflexões significativas sobre a formação docente e sobre o processo de alfabetização já que a referida pesquisa busca a identificação e a compreensão dos saberes mobilizados e utilizados no cotidiano da prática docente na alfabetização.

Você foi selecionada para participar da pesquisa por ser uma dos professores que conseguem resultados positivos no processo de alfabetização de crianças, e por isso, pode ajudar aos que não conseguem desenvolver com êxito as ações de ensinar a ler e escrever. Sendo assim, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude ético-política importante e os riscos serão mínimos, senão inexistentes, visto que a coleta será feita junto a vocês professoras através de aplicação dos questionários e a realização de uma entrevista coletiva, sendo que vocês têm a inteira liberdade de recusar a responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetida aos seguintes procedimentos: responder a dois questionários, com perguntas fechadas e abertas (que delinearão o perfil das professoras bem como a construção de relatos de experiência da formação e prática das professoras alfabetizadoras sujeitos da pesquisa) e participar de uma entrevista coletiva (com questões norteadoras, cujas respostas serão gravadas, posteriormente transcritas pela pesquisadora e apresentada posteriormente a você), de acordo com a disponibilidade das 3

(três) professoras sujeitos da pesquisa), ou seja, em dias previamente estabelecidos de comum acordo.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Francicleide Cesário de Oliveira Fontes no endereço: Rua Clodomiro Elias, 475 – Centro Riacho de Santana (RN), pelo e-mail: fran.cesario@hotmail.com ou pelos telefones (84) 8125-3552/9952-8255

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente das etapas da pesquisa bem como autorizo a utilização das informações contidas nos questionários e nos recursos como videgravações e gravações em áudio no momento da entrevista coletiva.

Participante da pesquisa:

Nome:_____

Assinatura:_____

Pesquisador responsável:

_____

Francicleide Cesário de Oliveira Fontes
Rua Clodomiro Elias, 475 – Centro
Riacho de Santana (RN) – Fones: (84) 8125-3552/9952-8255

Riacho de Santana (RN) _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE C



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
PESQUISA: SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

QUESTIONÁRIO 1

***QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE* CRIANÇAS**

SUJEITOS: PROFESSORES DO PRIMEIRO, SEGUNDO OU TERECEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PAU DOS FERROS CUJAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPICIAM AS APRENDIZAGENS REFERENTES A ALFABETIZAÇÃO.

TEMA: TRAJETÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E O SEU PERCURSO DE FORMAÇÃO

1. NOME_____ (Opcional)

2. Naturalidade: _____

3. Sexo ( ) M ( ) F

4. Faixa etária:

( ) 21 a 30 anos

( ) 31 a 40 anos

( ) 41 a 50 anos

( ) 51 a 60 anos

5. Escolaridade:

- 2º Grau: ( ) Magistério ( ) Sim ( ) Não

Outro(s). Qual(is)? _____

- 3º Grau: ( ) Sim ( ) Não

Qual o curso? _____

- Especialização: ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? _____

6. Tempo de serviço como professor/a:

_____

7. Tempo de serviço como professor/a alfabetizador/a:

_____

_

8. Tempo de serviço na escola que leciona atualmente:

_____

9. Vínculo empregatício no município:

( ) efetivo

( ) estagiário

( ) serviço prestado

( ) outro _____

10. Desenvolve as função de professor/a em outra instituição?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, em qual etapa de ensino? _____

11. Qual a carga horária semanal da sua jornada de trabalho?

_____

12. Turno que trabalha nessa escola:
_____

13. Faixa salarial que recebe pelo trabalho mensal na/s escola/s em que trabalha
    a) 1 a 3 salários mínimos
    b) 4 a 6 salários mínimos
    c) Acima de 7 6 salários mínimos

14. Você gosta de ser alfabetizador/a? Por quê?
_____
_____
_____

15. Por que você escolheu essa profissão?
_____
_____

16. Você se considera um/a bom/a professor/a? Por quê?
_____
_____

17. Quais as maiores dificuldades enfrentadas no dia a dia do saber/fazer pedagógico na alfabetização de crianças?
_____
_____
_____

18. Existe um coordenador pedagógico ou qualquer outra instância de planejamento que proporcionem encontros/mementos para o acompanhamento/apoio ao seu trabalho pedagógico? Quais as contribuições advindas desses momentos para a sua prática pedagógica enquanto alfabetizadora?
_____
_____
_____

19. A vida cotidiana da escola tem influenciado na construção e mobilização de saberes docentes que contribuem nas suas ações alfabetizadoras? Em quais situações?
_____
_____
_____

20. Quais atividades de formação continuada que você participou e que considera muito importantes?
_____
_____
_____

21. Que saberes são necessários para ser docente de alfabetização de crianças?
_____
_____
_____

22. Como você se mantém atualizado/a para desenvolver as práticas pedagógicas na alfabetização de crianças?
_____
_____

23. No seu processo de formação e desenvolvimento profissional docente, alguém lhe influenciou no seu jeito de ensinar? De que maneira?

_____
_____
_____

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

APÊNDICE D

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
PESQUISA: SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

QUESTIONÁRIO 2

***QUESTIONÁRIO DO PERFIL DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO SABERES DOCENTES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE* CRIANÇAS**

Perfil Profissional:

Nome:

Profissão:

Função:

Escola onde leciona:

Idade:

Tempo de serviço:

Tempo de atuação com alfabetização de crianças:

Experiência com a alfabetização de crianças:

A reflexão possibilita uma caminhada consciente para o interior de si o que permite lembrar os fatos da própria vida pessoal, estudantil e profissional que estão guardados na memória. Faça uso da memória lembrando a sua própria história de formação, descreva o seu processo de formação profissional e o percurso que fez você tornar-se um/a professor/a alfabetizador/a de crianças. Descreva também as experiências significativas que você teve em sua vivência com a alfabetização de crianças (o que você mais gosta de fazer em relação a essa etapa de ensino ou que é mais agradável de realizar como professor/a de alfabetização de crianças, o que é mais difícil, como começou a carreira de professor/a alfabetizador/a? E como está atualmente a sua atuação nessa disciplina? Seus pontos fortes, etc).

Saberes do/ a professor/a de alfabetização de crianças:

Que saberes são necessários para se trabalhar com a alfabetização de crianças? Como você construiu [formou] esses saberes? Que saberes específicos os professores/as de alfabetização de crianças precisam saber para que os resultados do processo de alfabetização sejam positivos? Quais as dificuldades encontradas pelo/a professor/a de alfabetização de crianças para a elaboração/construção desses saberes no dia-a-dia da profissão?

APÊNDICE E

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
PESQUISA: SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

ENTREVISTA COLETIVA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CRIANÇAS

Nossa pesquisa tem como objetivo investigar a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas dos/as professores de alfabetização de crianças que conseguem resultados positivos, vislumbrando as contribuições advindas dos contextos do processo de formação.

- Experiência com a alfabetização de crianças

1. De forma resumida, eu gostaria que vocês contassem a trajetória da história de vida de vocês até chegar a ser professora. Eu posso começar contando a minha história...

2. Vocês dizem que se consideram boa professoras alfabetizadoras devido aos bons resultados obtidos na experiência docente como alfabetizadora.
   a) Comentem um pouco sobre essas experiências com resultados positivos que vocês têm conseguido como professoras que lhes fazem considerar uma boa alfabetizadora.
   b) Citem algumas características, saberes ou resultados obtidos que fazem vocês perceberem que são boas professoras alfabetizadoras.

   c) Citem algo mais concreto, por exemplo, o que, de fato, as crianças sabem, que foi diretamente realizado com base na sua ação como boa professora?

   d) Quais as maiores dificuldades enfrentadas na carreira como alfabetizadoras?
      - ⇨ Como vocês têm feito para superar as dificuldades no cotidiano da docência na alfabetização das crianças?
      - ⇨ Como se resolvem as dificuldades de aprendizagem com aqueles que não aprendem a ler?

   e) Vocês dizem que se mantém atualizadas através de estudos e planejamentos realizados durante cada semestre, realizados pela Secretaria Municipal de Educação.
      a) Esses estudos seriam os estudos pedagógicos?
      b) Por exemplo, durante o semestre, além dos planejamentos o que acontece (o que a secretaria promove para ampliar a formação docente de vocês professores)?

4 Na aprendizagem da profissão professora, vocês comentam acerca das influências que receberam durante o processo de formação, quem foram as pessoas e como elas influenciaram no modo de ensinar de vocês?

Saberes do/a professor/a alfabetizador/a

1. Sobre os saberes necessários e específicos para o trabalho com a alfabetização de crianças, vocês citam os saberes das áreas de conhecimentos; saberes pedagógicos; saberes práticos e atitudes, como "jogo de cintura"; respeitar os níveis de aprendizagem das crianças; possibilitar a exposição de ideias pelas crianças; possibilitar contato com diversas atividades; refletir sobre a prática docente, atender as necessidades dos educandos, etc.. Eu gostaria que vocês detalhassem esses saberes da forma como os utilizam no cotidiano de sala de aula:

a) Por exemplo: quais saberes das áreas de conhecimentos você considera específicos à alfabetização;

b) Quais são os esses conhecimentos teóricos necessários ao professor alfabetizador?
c) Cite alguns saberes práticos/atitudes utilizados no dia-a-dia em sala de aula.
d) Nesse jogo de cintura, inclui o que? O que acontece para que a professora alfabetizadora tenha esse jogo de cintura?
e) No cotidiano da prática de sala de aula como os níveis de aprendizagem das crianças são compreendidos e respeitados?

2. O que de fato um professor tem de saber para saber um bom alfabetizador e obter bons resultados?
3. O que é necessário, no cotidiano da vida de um professor alfabetizador para desenvolver uma prática com qualidade e eficiência?
4. Embora, na prática, seja difícil definir os saberes necessários para se trabalhar com alfabetização ...
   a) Mencionasse alguns saberes ou conhecimentos que você utiliza em sala de aula na alfabetização de crianças.
   b) Que conhecimento é preciso que uma professora saiba no dia-a-dia para que a sua prática de alfabetizadora faça a diferença e atenda às necessidades dos educandos?
   c) O que as crianças aprendem no final da alfabetização?
5. Pensando na teoria:
   a) Que autor é necessário conhecer para que vocês seja boas professoras?
   b) Que teoria ajuda, de fato, de modo concreto a agir com eficiência no contexto escolar da alfabetização de crianças?
   c) Que conhecimentos vocês utilizam no cotidiano para fazer os seus alunos aprenderem a ler e escrever?

6. Em relação aos que aprenderam bem e conseguiram êxito no final, o que você usou como conhecimento para conseguir que eles aprendessem?

7. Como a vivência na escola, como professora alfabetizadora, tem influenciado e contribuído para a construção de saberes docentes nas suas ações de alfabetizadora. Cite algumas situações.
8. Eu gostaria que vocês descrevessem algumas experiências positivas/significativas na vivência como professoras alfabetizadoras de crianças?
   a) Com relação a aprendizagem das crianças;
   b) O que mais gostam de fazer em relação a essa etapa de ensino ou o que é mais agradável de realizar como professoras de alfabetização de crianças;
   c) O que é mais difícil.

   d) Vocês mencionaram os saberes que um/a professor/a necessita para obter resultados positivos na alfabetizadora de crianças. Na carreira profissional de vocês como esses saberes se constituíram?
   e) Quais as dificuldades que vocês professoras alfabetizadoras de crianças, encontraram/encontram para a elaboração/construção desses saberes no dia-a-dia da profissão?

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE- UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
PESQUISA: SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CRIANÇAS

Entrevista coletiva

- Experiência com a alfabetização de crianças

1. Pesquisadora: Bom dia. Podemos ficar a vontade. Entrevista coletiva da pesquisa: saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças. Nossa pesquisa tem como objetivo investigar a construção/constituição dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas dos/as professores de alfabetização de crianças que conseguem resultados

positivos, vislumbrando as contribuições que vieram lá dos contextos do processo da formação de vocês. E, eu coloco aqui professoras que conseguem resultados positivo. Por isso que, para conseguir vocês eu precisei ver alguns critérios como: ter mais de 5 anos de experiências na sala de aula de alfabetização de crianças, ser pedagoga, todas três são pedagogas, e o principal também que é conseguem alcançar resultados positivos, que de acordo com conversas com a coordenação pedagógica do município como também com vocês, bem como a partir dos resultados da Provinha Brasil, a gente viu que todas três obtém resultados positivos nesse processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. E aí como eu estou trabalhando os saberes docentes da alfabetização de crianças eu quis saber esses saberes de professoras que conseguem esses resultados positivos. Então... Eu já fiz uma pré-análise dos questionários de vocês, e nessa pré-análise, vocês contaram um pouco da história de vocês enquanto profissional, e é claro que, quando a gente vai contar a história enquanto profissional a gente conta a história de vida enquanto pessoa, porque a gente sabe que a nossa história enquanto profissional está também ligada a nossa história de vida enquanto pessoa. Então a gente pode dá uma retomada nessa história para depois chegar a outras questões. Então, de forma resumida gostaria que vocês se apresentassem, dizendo o ano que ensinou em 2012, que é o ano base, que a gente trabalhou, contando aí a trajetória de vida, até chegar a ser professora. E antes de vocês contarem a história de vocês eu quero também quero contar a minha história, enquanto professora, como eu cheguei a ser professora também. Então para mim, pesquisar os saberes docentes mobilizados na alfabetização de crianças, significa retornar a minha primeira experiência enquanto professora. A minha primeira experiência como professora (aliás, a segunda experiência, porque antes tive um ano de experiência como bolsista do Estado do Rio Grande do Norte, nas séries finais do Ensino Fundamental, lecionando as disciplinas de História e Língua Portuguesa), foi como professora de Educação Infantil, em uma pequenininha escola da zona rural do município de Riacho de Santana/RN. Que aí eu trabalhava com crianças em uma faixa etária, em uma turma só uma faixa etária, de 02 (dois) a 06 (seis) anos, todos juntos lá. Para mim, no início, foi muito difícil. O que era que vinha logo à minha cabeça? O não saber. Eu não sei ensinar! E foi uma série de não saberes, no início da profissão até ir conseguindo, ir construindo esses saberes. Quando eu comecei, eu ainda fazia Pedagogia aqui na UERN. Então essa minha experiência, foram 07 (sete) anos de experiência com Educação Infantil e nesses 07 anos foram aprendizagens bastante significativas. Nesse meu início de não saber, esses imensos não saberes. Nesses não saberes incluíam, falta de criatividade, falta de saber o que fazer com os alunos, eu não sabia o que fazer com aquelas crianças. E aí, o que eu fiz? Assumi que não sabia e fui pedir ajuda a coordenação pedagógica. Inclusive a coordenadora, ela me ensinou muito mesmo, porque ela ajudava-me a confeccionar os materiais para eu trabalhar com os alunos e tipo, orientava-me em como fazer. Então isso foi muito significante para mim, foi uma ajuda muito boa mesmo, pois fez com que eu fosse aprendendo a trabalhar e fosse construindo os meus saberes enquanto professora. E por que quê eu digo que esses saberes, são também saberes de professora alfabetizadora? Porque eu tinha crianças também de 06 (seis) anos e a partir de 04 ou 05 anos, como eles estavam comigo desde os 02 anos, eu já estava ali alfabetizando aquelas crianças. Essa experiência foi paralela ao curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo em que eu estava lá aprendendo a minha prática na prática, eu estava aqui também estudando as teorias, e eu fui buscando fazer essa relação do que eu estudava na teoria fazendo essa relação com a prática e a minha aprendizagem foi se constituindo. Além disso, a gente tinha também, mensalmente, estudos pedagógicos voltados também para a Educação Infantil, participei de cursos de formação voltados para a Educação Infantil e fui construindo a minha aprendizagem teoricamente e também na prática. Nessa construção, nesse aprender, eu fui aprendendo o que era que eu precisava saber para ser essa professora. Então eu fui descobrindo que eu precisava ter conhecimentos literários, porque até então meu conhecimento era muito frágil com relação

a isso, fui tendo que ir buscando fazer esse acervo literário para contar as histórias para as crianças, poesias, para trabalhar com poesias, a questão das brincadeiras, que tem aprendizagens também sobre o brincar, aprender sobre os níveis das crianças tanto os níveis de aprendizagens como a questão das diferenças de níveis entre as crianças. E aí tive que aprender esses níveis de aprendizagens. Eu tive que saber sobre as fases, as hipóteses de aprendizagens da escrita. Porque a gente fazia relatório, na época, e aí, tinha que dizer em que nível da aprendizagem da escrita a criança estava, em que fase, em que hipótese ela estava. Essa aprendizagem, foi uma aprendizagem teórica e prática. Porque aqui eu via a teoria e na prática eu ia observar as crianças. Então quando eu estudava os níveis de aprendizagem da escrita, as hipóteses com Emília Ferreiro, então eu ia ver lá nas crianças como era que se davam essas fases da aprendizagem da escrita. E assim fui construindo essa base de conhecimentos para trabalhar com crianças e consegui também resultados positivos. Meus alunos com 06 anos já sabiam ler e escrever. É tanto que no primeiro ano eu já me surpreendi porque uma aluna aos 06 (seis) anos já estava lendo e escrevendo. Lendo fluentemente. E eu fiquei, depois, me perguntando: Eu consegui ensinar? Como foi que eu soube ensinar e essa criança conseguiu aprender? E no decorrer da minha experiência enquanto professora da Educação Infantil fui tendo esses resultados positivos na aprendizagem das crianças. Elas saiam para o 1º ano, aos 06 anos na época com 07 anos era que eram matriculadas, saiam sabendo ler e escrever pelo menos a grande maioria dessas crianças. Então, por isso, essa minha paixão em pesquisar sobre a alfabetização de crianças e também buscar como se constituem esses saberes docentes. A gente não se dá conta do que a gente sabe para poder ensinar, mas a gente tem construído esses saberes, não é? Então, por isso, que agora eu passo a questão para vocês também falarem sobre essa trajetória de vida de vocês, da história para chegar à profissão.

2. Sol: Sua história não é diferente da nossa, não é?, é bem paralela. Eu comecei a trabalhar com 16 anos, na época, eu já fazia o Magistério, foi o que me ajudou muito, que magistério era relativo para profissionalizante, era o curso profissionalizante e eu comecei a trabalhar... e a partir desse Magistério que já dava muitas dicas a gente de como ensinar, claro que faltando muitas lacunas, que o aprender, a gente vai aprendendo diariamente, não é?. E a gente vai buscando esses conhecimentos, como você falou, no dia a dia, tanto teórico como na prática, a gente vai buscando. E trabalhei com Educação Infantil muitos anos também, trabalhei com diversas séries, mas educação infantil é minha paixão realmente. E durante esses anos todos, a gente vai percebendo que a gente vai melhorando a cada ano, observando que vai a gente vai buscando, esses cursos de formação nos ajuda muito a clarear. Foi do PROFA que eu aprendi a questão dos níveis, não é?, dos níveis das crianças de como se encontrava cada uma, não é?, e foi assim, muito bom para mim enquanto professora e para eles também não é? Assim porque a gente vai descobrindo que a criança vai aprendendo, isso é gratificante enquanto a gente educadora, enquanto profissional, você saber que pode fazer aquelas crianças aprenderem, não é?, com estratégias que são diversas. Dificuldades, muitas...

3. Estrela: Dificuldades não se acabam não!

4. Sol: A gente sabe que existem muitas dificuldades, porque trabalhar com pessoas, com crianças, com essa diversidade de conhecimentos, que cada um com suas diversidades, mas que a gente sabe que a maioria, a gente ver que tem um avanço, que aprende sabe que aprende realmente a ler e a escrever, tirando alguns *enes* problemas que... Tem muitas questões que às vezes a criança não aprende por diversos fatores, às vezes a família não ajuda muito, às vezes a criança não tem um acompanhamento diferenciado, às vezes a gente tem problemas que a gente não consegue mesmo resolver, não é? Assim, às vezes eu digo assim: *"meu Deus, eu queria que todos, eu não, acho que todo professor, todo educador, o que ele quer é que todos aprendessem, não é?, aprendessem a ler e a escrever, e não só isso não é?"*. Na sala de aula existe uma diversidade de conhecimentos muito grande, a questão da afetividade, do respeito,

porque a gente não está ali só para ensinar a ler e a escrever, a gente está ali como profissional de todos os termos na afetividade, na interação, na questão do brincar, toda uma gama de conhecimento muito grande. E infelizmente ficam algumas lacunas, mas que essas lacunas servem para a gente refletir, para gente melhorar cada vez mais, para gente buscar cada vez mais resolver essas situações. E eu até estava falando na escola, eu estou deixando até essa questão da família, sabe, de lado procurando fazer o que a gente pode por essas crianças.

5. Pesquisadora: Deixar de culpar a família, não é?

6. Sol: Deixar de culpar é. Já que eles não têm a família, pelo menos a gente procurar fazer alguma coisa. A gente está vendo que, infelizmente, em algumas coisas a família está fora, não é?, ausente. Então assim, a gente procurar enquanto escola, não só enquanto professor, mas a escola como um todo procurar fazer alguma coisa para essas crianças. E assim, eu procuro fazer o meu trabalho da melhor maneira possível, ninguém é melhor do que ninguém, ninguém sabe mais que o outro, mas a gente está tentando, vai buscando. Eu acho que o profissional deve ter essa concepção de sempre está buscando, porque cada dia você encontra dificuldades coisas diferente. Essa questão agora da inclusão não é?. A inclusão tem sido uma polêmica muito grande, é uma coisa muito ampla e às vezes a gente não está preparada, não é?. Eu digo muito: "a gente tem que buscar. Essa questão... essas crianças com deficiências, essas crianças com problemas de deficiências. Ah, hoje eu não tenho na minha sala de aula, mas amanhã posso ter crianças surdas, crianças com deficiências múltiplas, não é?", e a gente tem que estar preparada, enquanto educador e enquanto profissional, porque a gente não vai saber o dia de amanhã. Então assim, às vezes eu fico: *"Meu Deus! Porque a gente quer um resultado de imediato".*

7. Pesquisadora: Humrrum, e na educação a gente não consegue resultados imediatos.

8. Estrela: De jeito nenhum, é a longo prazo

9. Sol: E de uma hora para outra a gente ver aquela criança lendo, ver que ela está caminhando não é?, aí você para e diz assim: "não! Alguma coisa eu contribui, alguma coisa *eu fiz".* Falta fazer? Falta, a gente sabe. Muitas vezes, a gente não consegue o essencial e o melhor, mas com certeza... Eu me sinto assim realizada, esse ano para mim, que passou, estou me sentido realizada com uma turminha muito boa na questão tanto de conhecimento na aprendizagem como na questão da afetividade. Acho que Deus me deu assim um presente, o ano passado. Eu até dizia as meninas: porque não tive problemas cm minha turma, graças a Deus.

10. Estrela: Esse ano tu quer a turma de novo hein Sol!

11. Pesquisadora: Foi uma turma de que ano?

12. Sol: 3º ano, foi muito boa a minha turminha. Acho que Deus me deu esse presente, eu estava passando por problemas na minha vida, para gratificar. Mas foi muito bom, muito boa, minha turma. Não teve problema de brigas, que isso às vezes é o que mais atrapalha a questão de violência entre eles, até as meninas diziam: Sol sua turma esses ano! E eu dizia graças a Deus, todos os dias eu dizia: *"Obrigada Senhor, por essas crianças que colocou na minha vida"!* De 23 alunos, 4 saíram , foram transferidos e os demais 16 saíram lendo e escrevendo. Não é lendo assim, porque a até a gente não ler com fluência, mas assim, lendo que dá, com certeza, para ir para o 4º ano para acompanhar. A questão da idade também 7 ou 8 anos também, muito crianças. Com certeza, eu acredito, assim, que, modéstia à parte, eu fiz um bom trabalho, eu fiz um bom trabalho e pretendo fazer, esse é o meu papel enquanto professora, de está sempre buscando, gosto muito de ler e estudar de buscar e participar dos cursos, tudo que tem eu estou fazendo porque eu não estou na sala de aula, não estou na educação para agradar a ninguém, estou pra fazer o meu trabalho enquanto professora, enquanto educadora. Então assim, eu quero deixar na minha história de vida alguma coisa, e a minha missão que foi dada foi essa, enquanto professora, que eu faça o melhor

13. Pesquisadora: Quer deixar sua marca não é?!

14. Sol: Quero deixar a minha marca. Apesar das críticas dos olhares, não é amiga? ...
15. Estrela: Dos olhares tortos, que ave Maria!
16. Sol: Dos olhares tortos, mas assim, eu nunca olhei para esse lado, eu procuro fazer o melhor, se eu não sei, eu vou procurar alguém que tenha um conhecimento além do meu, e assim a gente não faz sozinha, porque a gente tem outras pessoas para colaborar com a gente, tem a equipe pedagógica. Então assim, eu sou muito maleável, eu gosto muito de estar dividindo o pouco que eu sei e buscando com os demais que sabem além de mim para que isso aconteça, para que essa aprendizagem possa acontecer, realmente, com resultados positivos. Porque eu acho assim, não tem coisa pior do que passar o ano inteiro numa sala de aula e chegar ao fim do ano e não ver resultado algum. A gente diz: *"o que foi que eu fiz durante esse ano todo, não é?"* E eu tenho certeza que não só eu, mas as pessoas, minhas colegas que são comprometidas com a educação elas fazem essa reflexão, não é?.
17. Pesquisadora: E, nesses 3 primeiros anos, não é?, 1º, 2º e 3º ano é onde a gente consegue ver mais resultado,
18. Sol: Mais resultado, é.
19. Pesquisadora: Por isso que eu gosto tanto da alfabetização, porque você está ali trabalhando, não é?, não ver o resultado de imediato, é claro, mas você consegue perceber
20. Estrela: É verdade
21. Pesquisadora: Que a criança evoluiu, que ela aprendeu um pouco mais não é?
22. Sol: É muito bom não é?.
23. Pesquisadora: Então, você consegue perceber o que quê a criança aprendeu
24. Sol: Exatamente.
25. Pérola: É verdade. Até nós, enquanto professores, não é?, nós para se habituar, porque a educação está sempre mudando, não é?, principalmente, a questão da alfabetização, que as crianças ... que nós enquanto professores de alfabetização, estamos agora acompanhando as crianças do 1º ao 3º ano já com o objetivo de que? de saber como trabalhar aquele aluno, de ver a continuidade . E às vezes até nos nossos estudos nós, professores, questionamos com os nossos coordenadores pedagógicos que é difícil a gente acompanhar uma turma durante 3 anos não só pela questão da aprendizagem, mas a questão do comportamento, a questão da indisciplina hoje que a criança
26. Estrela: Que aí vai gerar a não aprendizagem
27. Pérola: Que a gente bate muito nessa tecla a questão da indisciplina, que vai gerar o que: problemas para a criança aprender, mas que a gente está sempre procurando mesmo.
28. Sol: Essa questão da indisciplina, Pérola, nós somos seres humanos indisciplinados. A gente nunca vai encontrar ... Você ver a gente, adulto, quando a gente está nos encontros, nós somos pessoas indisciplinadas, infelizmente. E não vai existir nunca. Se a gente ler, se você estudar, se você ler não tem resultado, não tem um diagnóstico preciso, não tem nenhuma receita para pessoas indisciplinadas, infelizmente, não é?. É da humanidade mesmo, e do ser humano mesmo essa questão de ser indisciplinado. É claro que a gente sabe que tem casos extras, têm coisas que não é nem indisciplina, e coisa, questão de limites, não é?, a questão do meio em que a criança vive, a questão da família, do pai, da mãe, esses fatores, não é? que influem na vida da criança. Eu batia muito nessa tecla, ah esses meninos são muito indisciplinados, e quando eu comecei a ler, a ler a questão da indisciplina aí o professor disse: você nunca vai encontrar nunca vai encontrar um resultado para a questão da indisciplina. Então a gente vai ter que se adaptar, aprender a lidar com essas crianças, com as diversidades
29. Estrela: Para ver se a gente consegue um meio de chamar a atenção deles
30. Sol: Porque a gente não vai encontrar resultados
31. Pérola: É por isso que eu digo: *"éh, a gente às vezes até reclama, não é?, fica preocupada, não é nem tanto a questão do aprender, da criança aprender, a questão mais da indisciplina, como é que eu vou conseguir alfabetizar essa criança se ela não tem um bom*

comportamento?" A gente diz muito *"ela se acostuma com o professor, aí vai ficar difícil"*. Mas a gente trazendo para o lado bom mesmo, para o lado positivo, é bom até para nós professores e até para o próprio aluno, até para ele dizer: *"ah, aquela professora de novo"?* mas é ali onde você vai ver o que aquela criança já sabe

32. Pesquisadora: Porque terminou o ano, então você sabe até onde aquela criança sabe e sabe por onde começar

33. Pérola: É, e sabe por onde começar

34. Estrela: Pronto, então vou começar a minha trajetória: também não é diferente aí da colega até porque é no mesmo município, as mesmas pessoas que acompanham e orientam, mas eu comecei minha trajetória na Educação Infantil, eu ainda fazia a 8ª série, há 26 anos, quando eu terminei fui fazer Magistério, não queria fazer magistério, mas foi uma época difícil na minha vida, foi quando eu perdi minha mãe e a minha família foi que me orientou que eu tinha que fazer magistério, *"porque você tem que fazer! Que você tem que fazer!"*

35. Pesquisadora: Teve assim, uma certa pressão?

36. Estrela: Não muita pressão, mas as minhas primas que eram da educação e minha madrinha que é minha tia também, ela teve muita influência nessa decisão. E assim eu fui, não é?. Desorientada na época, eu estava muito desorientada mesmo, com a perca da minha mãe, eu muito nova, fui fazer Magistério, e aí eu fui criando gosto e também a partir do curso, ai comecei mesmo de verdade em uma sala de aula auxiliando, e auxiliava um 4º ano. Quando eu comecei fazer magistério foi que eu comecei mesmo em um 1º ano (1ª série, na época era os o ciclo). E, com o tempo, com os estudos e com as orientações foi que eu fui criando aquele gosto pelo Magistério, pela sala de aula para alfabetizar. Mas a minha vontade mesmo era Administração.

37. Sol: E era?

38. Estrela: Era. Até hoje ainda tenho. Mas mesmo assim eu me sinto bem hoje em sala de aula porque depois que a gente começa a estudar, a ver, e entender que aquelas crianças, como Sol citou aí, não é?, a gente se sente realizada em ver o resultado, em deixar uma marca, em deixar a minha marca pelos anos aí na minha profissão. E o que veio também, assim, me orientar bastante foi o PROFA. O curso do PROFA

39. Sol: Um dos melhores

40. Estrela: Foi assim...

41. Sol: A base

42. Estrela: foi a base, que pena que engavetaram e

43. Pérola: Não deram continuidade

44. Estrela: Que não deram continuidade. Mas um curso muito bom, e aí a gente descobriu mesmo as fases de escrita, fases de leitura e como chegar para o aluno, que tipo de atividade levar naquela fase. Foi um curso assim, feito ... Na época eu fazia faculdade, graduação, pedagogia, fazia o curso, era assim, muito cheio, muito cheio mesmo, criança pequena, mas foi onde a minha carreira mesmo ajudou,

45.Pesquisadora: Ajudou a você construir os seus saberes enquanto alfabetizadora

46. Estrela: Ajudou demais. Demais! Os meus saberes, foi assim, a partir do PROFA.

47. Sol: Essa questão dos agrupamentos, não é?, melhorou muito

48. Estrela: Agrupamentos, a gente juntava aluno, um que, coitado que não sabia nem a letra do nome com aquele que já conhecia todo o alfabeto, que já estava querendo escrever palavras. Hoje a gente... O PROFA veio orientar, veio assim dá, dá mesmo um ... Não tem nem palavras para dizer mesmo, foi assim essencial....

49. Sol: Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos salvou

50. Estrela: Nos salvou, rsrsrs, né?. Assim muito bom, os monitores também do curso muito bons, assim... trabalhando com a gente com muita vontade, não é?. E depois da graduação e também os estudos na secretaria de educação, os estudos de educação continuada, os estudos

nas escolas, a troca de experiências com os colegas. Assim, eu tenho também uma coisa em mim: se eu não souber, eu tenho humildade suficiente para perguntar. Tenho 26 anos de no município, mas de sala de aula eu tenho uns 22, eu fiquei um tempo na secretaria. Mas nunca tive orgulho de dizer assim: eu não vou perguntar. Eu quero é tirar minhas dúvidas, eu quero é, sabe? é cada vez mais melhorar. E, como Sol disse: "*receita não tem, nós não temos"*, e o importante mesmo é que a gente procure, não é?, que a gente estude, que a gente leia mais e mais e mais. Apesar de que, eu confesso que não gosto muito de ler, mas a profissão requer isso, então eu leio mesmo sem aquele gostar muito, não é? e não deixo que meu aluno perceba que eu não goste de ler.

51. Pesquisadora: Você ensinou que ano em 2012?

52. Estrela: Um 2º ano

53. Pesquisadora: Você disse que não queria o magistério, queria administração. Aí, como foi essa aceitação pelo magistério?

54. Estrela: Não, assim. No momento de fragilidade em que eu estava, eu não... eu deixei de lado.

55. Pesquisadora: Aprendeu a gostar do magistério?

56. Estrela: Aprendi a gostar. O magistério também foi um curso também muito bom, foi bom. Eu gostei. Assim, no último ano tive professores como Valdilene Lobo, é, Odaleia, elas me deram muita força nisso aí, não é? Essas duas professoras eu tenho elas, sempre assim, elas conversavam, além de dá aula, elas conversavam comigo, que eu procurava conversar com elas. Elas me orientaram muito e me deram apoio também. Até porque elas eram conhecidas da família e sabiam que eu tinha passado, não é? E foi assim. Hoje eu ainda tenho aquela coisinha lá no fundo de administração, mas também não tenho mais essa vontade de fazer. Quero mesmo é me aprofundar na minha profissão mesmo. Agradeço a Deus todos os dias por ter minha profissão, não é?, assim, apesar dos estresses, do cansaço, das dificuldades, dos olhares tortos. Até porque, voltando ao PROFA, a gente fazendo o PROFA, um curso maravilhoso e na escola que eu trabalhava, na época era na creche, na alfabetização mesmo, antes do 1º ano e eu fui muito criticada, quando eu falava em levar as atividades para estudar, sabe? Olhe, a gente pode sentar em outro horário para a gente estudar, eu trago as atividades e a gente vai vendo, e nunca aceitaram na escolinha nunca aceitaram, na escolinha que eu trabalhava e me criticavam, assim, querendo dizer que eu queria saber muito e que elas já tinham o suficiente e que na educação é diferente, nós não temos o suficiente

57. Pesquisadora: Nunca estamos prontos, não é?

58. Estrela: Sempre há um aprendizado

59. Pesquisadora: Sempre há o que aprender

60. Estrela: Sempre há o que aprender. E hoje a gente ainda tem dificuldades, porque às vezes quando vai planejar e a gente fica no pé do ouvido mesmo da supervisora, das colegas, a colega aqui da mesma escola que eu sabe (se referindo a Pérola), isso assim, como é melhor. Então a educação, em sala de aula é um aprendizado infinito, não tem fim.

61. Pesquisadora: No questionário você disse que, na aprendizagem da profissão, tinha tido a influencia de uma professora, uma pessoa, uma professora que tinha um jeito muito especial. O que quê ela tinha de especial que fez você se espelhar?

62. Estrela: A professora Valdilene, foi uma delas e também a professora Maria do Carmo Freire, ela foi um anjo na minha vida, era uma das professoras do PROFA.

63. Pesquisadora: Eu sei, ela também já foi minha professora num curso de formação continuada

64. Estrela: Ela foi muito importante na minha vida profissional, ainda hoje eu chamo ela de minha estrela e ela rir muito.

65. Pesquisadora: E o que quê ela tem assim de especial que te chamava tanto atenção, que fez você se espelhar?

66. Estrela: Ela tinha um amor pela educação tão grande, eu sentia que ela não, ela não... Ela fazia uma pergunta sobre o que a gente estava estudando e a gente respondia, e ela ainda fazia de novo a pergunta em cima daquela resposta, ela puxava muito da gente que deixava tudo claro na nossa cabeça, e deixava a gente com aquela vontade de correr para sala de aula e aplicar aquele aprendizado que a gente tava naqueles cursos lá. Maria do Carmo foi mais importante do que mesmo Valdilene. Valdilene foi no início não é?.
67. Pesquisadora: Porque Maria do Carmo, ela trabalha diretamente com alfabetização. Tem uma coisa que eu aprendi com Maria do Carmo que eu não esqueço nunca. Participando de um curso de formação e eu no início da carreira, então o que eu sabia sobre alfabetização? A forma como eu tinha sido alfabetizada. E naquela época, 2002, por aí, no auge da chegada das ideias e leituras de Emília Ferreiro e aí eu lia, que essa alfabetização sem *ba-be-bi-bo-bu*, mas como é que se ensina se não é silabando? Então eu fiz essa pergunta para Maria do Carmo durante a disciplina que ela ministrou para gente no curso. Ela disse: no final da disciplina você vai descobrir.
68. Estrela: É, ela não dava a resposta. Era isso que me chamava atenção nela
69. Pérola: Ela sempre chamava a atenção para gente estar buscando.
70. Estrela: E hoje eu passo isso por meu aluno
71. Pesquisadora: E eu fiquei atenta na disciplina buscando essa resposta até que consegui
72. Estrela: Hoje eu faço isso com meu aluno. Às vezes um aluno pergunta: tia como é isso. Aí eu digo: você vai ler, reler e vai tentar descobrir. Se você não descobrir eu vou explicar e você vai tentar entender. Mas eu quero a resposta. Mas eu não lhe dou. Isso foi Maira do Carmo que me ensinou. E assim o aluno aprende porque ele se interessa, ele vai, não é? É como a gente disse aqui, se não fosse essa indisciplina, essas coisas do aluno hoje, do mundo muito moderno e o meio em que a maioria vive, era muito boa a aprendizagem. Mas eu também fiquei satisfeita com o resultado da minha turma. Eram 29 alunos (33, pois 2 foram transferidos e 2 desistiram por doença.) e dos 29, 22 lendo e os outros 7 na fase de transição do silábico para o alfabético, já um pouco avançado. Eu também eu gostei do resultado da minha turma, assim, uma turma muito grande. A gente tem ajuda, não é? mas não é aquela ajuda que a gente gostaria de ter, não é? Em parte, assim, a escola falta recursos humanos porque a gente ver que falta mais pessoas, não é?, para dá apoio a gente, para ajudar, mas mesmo com essas dificuldades, a gente consegue desenvolver um bom trabalho
73. Sol: Nós somos vitoriosas, porque a nossa ajuda é muito pouca, deixa muito a desejar por parte da escola.
74. Pérola: É como diz, não é Estrela? O professor é a base mesmo, ele quem está lá.
75. Sol: A supervisora olhou para mim e disse assim: traga novidade. Eu disse: Acho que aqui quem é supervisora é você.
76. Estrela: Eu já passei por isso mesminho Sol, a professora disse: *"tal dia tem planejamento, mulher, traga umas novidadezinhas"!* Aí eu disse: *"eu estou atrás*. Estou esperando que você traga, porque a gente é direto..." Quando diz assim: começou a aula, tem dias, tem semanas de eu abandonar a casa, e é pesquisando, é estudando, é fazendo uma coisa e outra, é perguntando a um, é perguntando a outro e procurando porque eu sei que a responsabilidade maior é minha, não é?, claro, que a escola como um todo, todos têm a responsabilidade, mas a do professor sem dúvida é a maior.
77. Sol: Apesar das dificuldades eu gosto de ensinar, acho que eu não sei fazer outra coisa.
78. Pérola: Também gosto.
79. Sol: Eu gosto mesmo! A gente sabe que tem as dificuldades, a gente sabe que, tem horas que dá vontade de você jogar tudo para o alto ...
80. Pérola: O que faz a gente gostar é o amor
81. Estrela: O que faz às vezes a gente revoltar-se, às vezes se desestimular um pouquinho são as caras, aqueles olhares

82. Sol: Éh, os *enes* problemas
83. Pérola: Éh, são os problemas que vem, é a desvalorização. Para eles, o professor tem que estar sempre andando nesta linha, se ele sair um pouco, ele já é mal visto, é olhado com aqueles olhares tortos.
84. Sol: Quando eu terminei o PROFA, Maria do Carmo disso uma frase que eu nunca esqueci: Você não me decepcione! Eu disse: Jamais! E eu, não sei, a gente vai tentando.
85. Estrela: Que pena que a secretaria do município de Pau dos Ferros, por questões políticas, perdeu Maria do Carmo Freire. Não só ela como a equipe da época.
86. Pérola: Ela era coordenadora pedagógica. Inclusive esse PROFA já veio através de Maria do Carmo, por influência de Maria do Carmo.
87. Estrela: Não era nem só ela, mas toda a equipe era toda comprometida, mas ela era assim, o pilar central.
88. Sol: E hoje a gente ver os estudos, quebrou muito.
89. Estrela: Não querendo menosprezar a capacidade das que estão, das que já passaram depois dela, mas Maria do Carmo era para está em Pau dos Ferros.
90. Sol: Ficou na história.
91. Estela: Ficou na história. Ela não era para ter sido vista por questões políticas. Era para ter permanecido pelo avanço da educação, pela profissional que ela é.
92. Sol: Pior é que infelizmente isso não acontece.
93. Estela: A gente sabe que não é só Pau dos Ferros que acontece isso, é no Brasil inteiro. E eu acho isso aí um erro. Você está aqui desenvolvendo um bom trabalho, mudou o chefe, a gestão/o gestor, sai e lá vem uma que vai começar tudo de novo, vai botar quem ela quer. É por isso que a nossa educação brasileira está indo assim.
94. Pesquisadora: É difícil caminhar bem, por essas questões.
95. Estrela: Por essas questões. Se não existissem essas questões, se realmente existisse mãos dadas na educação, era outra coisa.
96. Sol: Aí se preocupam com o que? Com o IDEB, se preocupa com coisas.
97. Pesquisadora: Com quantidade
98. Sol: Com dados quantitativos
99. Estrela: Com quantidade e não com qualidade. O negócio é quantidade, é número, é número de alunos. Gente, vamos ver a qualidade do ensino. Eu sinto muito, aqui minha colega não me deixa mentir, enquanto a gente não colocar o olhar para a qualidade do ensino, a coisa não vai mudar. E apesar dos nossos esforços, a gente ainda consegue dá aquele pulinho, não é?
100. Sol: Eu percebo assim, enquanto tem alguns que se envolvem mesmo de verdade, que se doam, a gente ver outros professores ainda muito acomodados, porque a gente sabe que tem, não é? Às vezes Pérola está com um 1º ano, um bom trabalho de Pérola, aí Pérola vai me dá os alunos dela para o 2º ano, aí tem aquela quebra porque eu não tenho compromisso, eu não dou continuidade ao trabalho dela, não é? Isso aí é um desfalque muito grande.
101. Estrela: É por isso que o acompanhar do 1º ao 3º ano, por uma parte é bom. A única coisa que eu costumo dizer na escola que não gosto é porque os alunos se acostumam demais com a gente, aí não ligam muito, é procurar um meio para prender a atenção deles, não é? Porque a gente tem essa dificuldade, mas acompanhar na aprendizagem é muito bom, é o ponto positivo
102. Pesquisadora: Porque você sabe de onde continuar
103. Estrela: O ponto positivo é esse aí.
104. Pérola: é aquela questão, o ano passado, desde o ano atrasado, em 2010 tem a provinha formativa, não é? Que veio da secretaria, isso para ver como é que está, para fazer um diagnóstico das crianças do próprio professor. É aí aonde vêm àqueles pontos positivos e os negativos. Que esses pontos negativos, é o que o professor seguinte, ele vai dá continuidade.

Então é aonde acontece às quebras, as críticas, que o professor posterior, ele não deu continuidade não é? Aquelas atividades que foram encontradas, que ficaram questionadas. A partir dali, se aquele aluno só escreve José, porque ele não aprendeu Maria, José Maria? Porque aquele professor não deu continuidade, ele só sabia José, então por quê? Mas nos nossos encontros, nas nossas reuniões, não ficou para o professor posterior dá continuidade? Ah, mas ele não aprendeu antes por quê? Porque é aquela coisa, fica jogando.

105. Pérola: Então, a minha também, o meu fazer pedagógico inicial não foi tão diferente das colegas, foi um pouco assim, porque eu me espelhei muito em minha mãe, ela sempre trabalhou na educação, começou de nova e aí eu a admirava bastante. Também lecionava ainda no ginásio, a 7ª série, e ela já vivia não é?, já trabalhava na educação, eu admirava demais a minha mãe, quando ela sentava na mesinha simples dela para corrigir prova e eu ficava admirando achava muito bonito aquele jeito dela está com aquele monte de prova, não é? que ela sempre... Era diretor, era ASG, tudo ela abraçava, não é porque seja a minha mãe, mas ela abraçava a educação com grande, com uma garra que até hoje ela deixou, ela plantou muita semente boa, que quem passou pelas mãos dela admira bastante. E ela não tem nível superior, só tem o magistério, mas muitos dizem: *"Dona Francimar, não sei por que a senhora não passou nos vestibulares, porque a senhora é uma doutora na educação".*

106. Pesquisadora: Ela chegou a fazer vestibular?

107. Pérola: Chegou a fazer vários vestibulares.

108. Sol E foi Pérola?

109. Pérola: E ela dizia: *"Meu Deus, o que é que acontece?"* Ela chegou a fazer de 10 a 12 , mas nunca conseguiu, era o sonho dela entrar em uma universidade, para ela, aí ela até hoje até chora. Eu não gosto muito de falar porque eu me emociono. Ela disse: *"meu sonho é ver uma filha fazendo uma universidade"*. E eu disse: *"minha mãe, eu vou realizar seu sonho".* Aí ela disse: *"você realiza, minha filha?". "Eu não consegui entrar numa universidade, mas eu quero ver você lá"*. Eu digo: *"e eu vou seguir",* e assim, eu a admirava e comecei a acompanhar a observar. E aí quando ela já atuando como professora, e por questões políticas, ela foi convidada a ser diretora de uma escola na época, em 1988 em uma escola na zona rural, foi, no ano de 1988 ela foi convidada para ser diretora pela capacidade dela, assim, ela é muito inspirada, até poeta, mãe. Aí ela: "*não, eu não tenho condições de ser a diretora"*, aí na época o prefeito disse: *"tem! Mais do que isso". "Mas eu não sou formada".* Mas ele disse: *"você tem toda a capacidade"*. E foi aí que ela foi ser diretora, e na época o quando do município faltava professores, não precisava de concurso não é?, que na Constituição ainda estava de contratos, e aí na escola ela começou no Perímetro Irrigado, ela começou, foi diretora, a primeira vez que foi diretora foi na escola do Perímetro Irrigado, a escola estava abrindo as portas e ela começou a trabalhar lá e precisava de professores, não é? no quadro, de alfabetização. Aí, ela disse: *"eu estou precisando de professores",* na época, não é?. Ela foi lá falar com o prefeito e ele disse: *"você tem todo meu apoio/aval para procurar uma pessoa capacitada para trabalhar". Ela disse: "pode ser do meu sangue?"* Ele disse: *"pode, desde que seja também preparada"*. Preparada, assim, já para que você vá ... e, assim, ela me indicou. Fui, não é?, trabalhar como professora no Perímetro Irrigado, foi minha primeira experiência, com muito medo, porque eu era aquela coisinha, só tinha 17 anos de idade, assim, eu com muito medo apesar dela ser diretora da escola, mas, assim, eu não me sentia como filha da diretora, sentia assim uma profissional já, queria abraçar, toda orgulhosa já para ser funcionária e professora. Lá era um multisseriado, quando eu vi rapazes bem mais velhos e criancinha a partir de 4 a 12 a 18 anos ou da minha idade, eu disse: *"Mãe eu não vou saber ensinar não!"* Ela disse: *"vai!"* E ali ela dizia: *"venha cá!"* Sentava comigo, preparávamos os planos. *"Do jeito que está aqui você vai seguir, se lhe derem trabalho tem que falar alto, fale alto para que eles temam a você, agora não deixe eles falarem mais alto do que você não"*. Aí eu disse: *"está certo mãe"*. Aí ela disse: *"agora você tem que ser acima*

de tudo, (que eu nunca esqueço) ser amiga dos seus alunos, não seja professora grosseira, e sim amiga dos seus alunos que você vai conquistando e vai conseguir aprender a ensinar e eles vão conseguir aprender. Agora não vá ser só essa professora rigorosa!" E assim, ela foi o meu grande pilar, e aí foi onde eu terminei meu ginásio, ingressei no magistério. Ela disse: *"vai fazer magistério?" "Vou, vou fazer magistério",* e fiz meu magistério. E aí os professores, não é?, lembrei quando a professora Estrela disse que ela queria ser, fazer o curso de administração. E aí quando eu comecei a fazer o Magistério, a professora Lúcia Soares, uma grande professora de Psicologia, eu me espelhei demais naquela professora, eu achava lindo o jeito dela, sentava com nós, professores, ela olhava para mim e dizia: tá tá, tá, o comportamento todinho. Eu digo: professora como foi que, como é que você sabe disso? Ela disse: é pelos estudos, eu sou uma professora de Psicologia e sei o que é que você está sentindo, do seu medo, que você está com medo de ir para uma sala de aula, apesar de você já está trabalhando, mas você está com medo, medo de que, medo do aluno, medo de enfrentar o aluno, você acha que não tem saber para estar lá. Eu digo: *"tenho não professora".* Ela disse: *"mas é daqui que você vai adquirir e você tem uma grande profissional na sua casa que é sua mãe, por ela já ser educadora, siga os exemplos dela, você veja como é que ela trabalha"*. Eu digo: *"é por isso mesmo que eu estou aqui nesta cadeira daqui do 31 (se referindo a escola, que na época tinha o nome de Escola Estadual 31 de Março) é justamente para 'mim' seguir essa profissão de professora e eu quero aprender".* Admirava demais ela, e foi tanto que eu disse: *"eu acho que eu vou estudar Psicologia".* E aprendi muito, professora, e eu acho que se eu tivesse, ave Maria, que queria ser acima de tudo professora, mas também queria fazer psicologia porque eu achava lindo, eu me identifico, se eu, assim se eu convivo com você, eu sinto alguma coisa que em você está diferente, você está com algum problema ou alguma coisa está acontecendo, eu tenho isso assim dentro de mim, eu aprendi muito com a professora. Eu estudo muito o comportamento, assim, ver é, sinto logo a presença de alguma coisa, é uma intuição tão grande dentro de mim que eu digo: meu Deus, por que quê eu não estudei Psicologia? Além de professora, eu queria também ser psicóloga, eu queria também, acho muito bonito. E assim, professora, terminei o Magistério, fui fazer o estágio, lá onde eu aprendi bastante, era preocupada em fazer aqueles planozinhos, não é? ave Maria, preocupava demais, demais, e mãe: *"não senhora, é assim, assim..."*. Ela sempre procurava fazer com que eu fosse buscar. Ela dizia: *"eu não lhe ajudei no primeiro, eu lhe ajudei como era que você ia trabalhar essa metodologia, pois você vai procurar, você estude, vá estudando que você vai aprender minha filha, na época eu num tinha uma mãe para me orientar não e hoje você tem, pois eu lhe orientei, eu já dei o primeiro passo*". E assim, foi onde eu abracei mesmo, comecei, não é? a ingressar no município, na época não tinha cursos essas coisas, você tinha mesmo que se dedicar a profissão, não é? Estrela!

110. Pérola e **Estrela**. Logo no início era você e os livros e tchau e

111. Pérola: Era ainda o tradicional mesmo, e aí foi a partir dos cursos, não é? de formação, eu terminei magistério e passei ainda 10 anos após terminar magistério, fiz vestibulares não passei, 3 vestibulares, aí no 4º eu consegui passar para o curso de Pedagogia e a partir daí, com a teoria, unindo com a prática e a orientação dela (de mãe) e das colegas, que ave Maria, eu sou muito humilde, gosto muito de trabalhar no coletivo, sou muito assim,

112. Estrela: Quer tudo nos mínimos detalhes

113. Pérola: Regina, a diretora atual, diz: *"Ave Maria, lá vem ela com o esmiuçado dela".* E Tércia Batalha, que eu adoro, professora que foi minha professora de prática no curso de pedagogia, ela dizia, olhe não esmiúce, porque quanto mais você esmiuçar, mais o aluno vai ter dificuldades. Eu digo: *"pois para mim não, Tércia, quanto mais eu esmiunço, mais fácil ele aprende"*. Ela disse: *"é, por uma parte, mas você sempre mostra que ele vá buscar".* Vocês dizem que Maria do Carmo, mas Tércia foi uma professora que eu aprendi bastante, foi uma professora do curso de Pedagogia de prática de ensino que eu me espelhei muito nela,

bastante, os exemplos dela, as práticas dela, não é?, isso a gente levava para discussões, para os estudos, e aí foi aperfeiçoando teoria, prática, leituras e até hoje estou, não é?. Estou lecionando num 1º ano (ano passado [se referindo a 2012]) que eu assim, devido a mudança que eu... para gente ficar acompanhando 3 anos, que foi de 2010 para cá não foi? Aí eu era assim: um ano no 2º ano outro no 3º ano, que já há anos que eu não trabalhava mais com o 1º ano. Vixe! Para mim foi uma ... Eu alfabetizando de 2º ao 3º ano, quando eu voltei para o 1º, para mim foi um choque grande. Quer dizer, já atuando, não é? há mais de 20 anos, mas senti uma grande dificuldade. Quando eu comecei a trabalhar com esses alunos do 1º ano que veio da pré-escola, eu disse: *"Vaila, Regina, (a diretora) eu não vou conseguir alfabetizar, esses meninos não sabem em tirar do quadro Regina! Regina, pelo amor de Deus!"* Ela disse: *"mulher, calma, professora".* Eu sei, mas eu digo: *"será que eu vou conseguir, eu vou ter saberes para trabalhar com essas crianças para eles atingirem pelo menos a cópia Regina?"* Ela disse: *"tem mulher! Pelo amor de Deus, uma professora, uma pedagoga está com esse ...."* Eu digo: *"não é isso não, é porque eu estou agoniado, com medo de não conseguir".* Ela disse: *"vai conseguir!"* E graças a Deus, não é?, a gente está sempre estudando, sempre tirando dúvidas uma com a outra, não só da escola, mas também os colegas de profissão. E aí a gente vai, não é?, professora, cada vez mais adquirindo conhecimentos, saberes e a prática, a teoria levando para a prática faz com que você realmente desenvolva um bom trabalho, faça com que esse aluno aprenda, apesar da indisciplina que você tem mesmo que deixar um pouco de lado e habituar mesmo a indisciplina e conseguir fazer um bom trabalho. E assim estou na educação por influência mesmo do pilar grande que foi minha mãe, uma grande educadora, que ela hoje se orgulha bastante, que quando eu terminei a universidade, (eu até enfrentei uma especialização que eu fiz por fazer, mas eu não gostei, não estava dentro da minha área porque o nosso município logo acabou que foi a Educação de Jovens e Adultos), ela até foi minha madrinha, eu até convidei ela para ser minha madrinha, que foi uma turma pioneira, não foi Estrela? No ano de 2002, e terminamos aqui o curso de pedagogia, ela chorava mais do que... De alegria por ter realizado um sonho de ver uma filha formada, que ela sempre, ela tinha assim, esse grande sonho e não conseguiu chegar a uma cadeira na universidade. Por isso, até hoje abraço, com grande amor e com grande orgulho essa profissão e devo bastante a ela porque sempre me passou que a educação deve ser abraçada com amor, trabalhar independentemente de cor, da raça, de dificuldade, de desvalorização, nós temos que abraçar, porque a criança está lá, ela precisa de nós, enquanto educadores.

114. Estrela: E não tem culpa desse sistema

115. Pérola: É exatamente.

116. Estrela Quando a professora falou aí em Tércia. Tércia, por ser minha prima, sobrinha do meu pai, foi uma das que me encaminhou para o magistério, na época ela já era professora e na época a forca maior foi dela para eu desistir da administração e ingressar no magistério. E também durante a faculdade aqui ela me ajudou muito, foi professora nossa e financeiramente, ela também me ajudou.

117. Pérola: Assim, eu acho que, enquanto professora, os saberes, nós vamos a cada dia construindo

118. Sol: Somo eternos aprendizes

119. Pérola: É como disse, é, somos grandes aprendizes, estamos sempre em construção, em fazer aprendizado e é através da nossa prática que a gente vai desenvolvendo esses trabalhos, nós vamos adquirindo esses saberes é tão provável, que nossos planejamentos, não é? colegas, são flexíveis, que você acha que preparou uma boa aula que quando você chega lá que você se depara com uma coisa que você vai ter que deixar aquilo que você planejou, que está bonitinho e ir lá para aquela realidade, e você constrói lá, na hora, de momento, que você diz: *"Meu Deus, era pra ser assim, e não desse jeito aqui que eu fiz!"* Então, eu acho que esses saberes, não é Estrela? docentes, a gente vai ...

120. Estrela: Éh, e os encontros, os professores, apesar de que, muitos: ah, eu não posso! Tem aquelas, tem as coisas à parte de cada um, mas o professor era para está na escola, eu acho que é nem de 8 em 8 dias era quase todos os dias no horário contrário pra essas dúvidas, essas coisas
121. Pesquisadora: A troca de experiência.
122. Estrela: sim. Nós sabemos que a gente não pode ir também porque tem outros afazeres, tem casa, filhos, outros compromissos. Mas se fosse uma cosia, assim, que o professor ganhasse e pudesse cobrir os outros compromissos lá fora e se dedicar a profissão. Mesmo assim, roubando uma hora de outros compromissos para gente ir para escola a ente ainda faz muito...
123. Pérola: É assim, Estrela, eu acho que a questão da desvalorização por parte do financeiro, dos governantes e tal. Você professor para fazer um curso para se especializar mais, se preparar mais, você não pode se ausentar, você tem que estar lá presente. Mas também não lhe oportunidade, não oferecem condições,
124. Pesquisadora: Não oferecem as condições necessárias
125. Pérola: Então, o saber mesmo, você vai adquirindo no seu dia a dia, com seu esforço, com seu estudo, com seu aluno, com sua troca de experiências tanto com o aluno como com o colega de trabalho, com os estudos.
126. Sol: Eu digo muito: "às vezes a gente aprende muito mais do que ensina, às vezes não é só o ler e o escrever, às vezes tem lições de vida que você..." Esse ano que passou, eu tive tanta coisa na minha vida que eu penso: Meu Deus! Como a gente é pequena, como a gente se detém a ler e a escrever, a gente não ver outro olhar. Eu estava dando aula e uma criança, de repente, caiu no chão, e eu fiquei preocupada, cheguei até a menina e ela no chão. Eu disse: *"a menina faleceu!"* E eu fiquei desesperada na sala de aula. Consegui levantar ela e colocar na cadeira. Levei ela para a diretoria, ela olhou para mim e disse: *"tia, eu não almocei".* Isso doeu tanto dentro de mim, doeu tanto, que eu disse: *"meu Deus!"* Quer dizer, a criança totalmente necessitada, como é que uma criança morrendo de fome, não tem mãe, a mãe abandonou, mora sozinha com o pai, gente, isso é uma grande lição de vida, como pessoa.
127. Estrela: E um problemão para a gente enfrentar
128. Sol: A gente foi dá comida a ela depois ela voltou. Aí quando foi agora no final do ano, eu pedi para elas fazerem uma cartinha para o Papai Noel. Menina! Aí eu chorei nesse dia viu! Foram os últimos dias de aula. Eu disse: *"escreva seus sonhos, seus desejos".* Ela simplesmente colocou: *"gostaria, Papai Noel, de ver o meu pai e a minha mãe juntos de novo".* Menina! Olhe eu fiquei assim, sem palavras. Jesus! Como é que a gente ver as coisas tão próximas da gente, uma lição de vida tão grande que você tira disso, que eu fui conversar com eles (com os alunos), olhe gente, estão vendo? O sonho dela é tão... as vezes a gente sonha tão alto e o sonho dela é tão, é uma coisa tão simples, ela quer o pai e a mãe, a família.
129. Pérola: Que para a gente é simples, mas para ela é difícil.
130. Sol: Simples assim, eu falo simples para os que tinham, para vocês que tem e não valorizam. O que é que essa criança quer, essa coleguinha de vocês? O pai e a mãe junto. Aí a diretora disse que isso será impossível porque a mãe não quer mais, realmente a mãe na quer o pai. Então assim, a gente aprende muito com essas coisas. Às vezes a gente está preocupada com os conteúdos, preocupada com a leitura, com a escrita, mas que, tem por trás dessas coisas tem essas questões da afetividade, de você conhecer o seu aluno, realmente, do meio em que ele vem, porque as vezes ele não aprende também, justamente, por essas situações. Por trás de tudo isso, dessas novas aprendizagens, tem esses *enes* problemas, como a gente tem os nossos, não é? Às vezes a gente vai para a sala de aula, mas também não está bem, porque a gente é professor, a gente tem problemas, às vezes a gente dá uma aula horrível, porque às vezes a gente não está se sentindo bem, a gente não está preparada naquele dia. Aí você imagine essas crianças, sem estrutura, sem alimentação, sem família, aí a gente se depara

com essas situações. Isso para mim foi uma lição de vida tão grande. E a gente vai passando, vai adquirindo e vai gostando cada vez mais. Outra quando eu colocava para desenhar, só desenhava cemitério, sabe? Aquelas cruzezinhas, cruzezinhas com aqueles montinhos. E eu nunca questionava. Para você ver como a teoria nos ajuda. Eu participava dos estudos do NEEd (Núcleo de Estudos em Educação), um grupo de Pesquisa do Departamento de Educação, e comecei a ler a parte dos desenhos, aí quando foi um dia, como eu já sei a questão do desenho, o que elas identificam através do desenho, que são sentimentos, as suas emoções. Aí eu perguntei: *"Por que você gosta de desenhar esses montinhos com essas cruzezinhas?"* Ela disse: *"é o cemitério, tia, minha mãe está morta lá".* Isso, quer dizer, mexe com a nossa emoção. Para a gente ver, por que, quê essa criança não está conseguindo ter uma boa aprendizagem? Porque ela tem emoções, porque é emotivo, porque tem coisas que afetam o seu eu, o seu interior, e a gente tem que, como educador, tem que ter esse conhecimento. E vocês falaram aí que não gostaram, eu fiz uma pós-graduação, foi a Psicopedagogia, que me ajudou muito. É muito bom, porque você passa a conhecer ainda mais o eu, não é? Então é muito gratificante, eu gostei muito. Pena que eu não fiz a outra parte que é clínica, não é? Porque aqui não tem. Mas é muito bom, foi uma pós-graduação muito boa. E com certeza eu não quero parar de estudar, eu até comecei a pagar umas disciplinas aí do mestrado, mas infelizmente não deu para eu entrar, nem dá continuidade.

131. Pesquisadora: Vai ter o mestrado profissional

132. Sol: É eu estou sabendo, Lúcia me disse. Com certeza eu vou procurar essa vaga. Eu sempre gostei de estudar, independente de qualquer coisa, eu sempre gostei de ler, sempre gostei de estudar e com certeza, até quando eu puder, tiver condições, porque a gente não sabe o dia de amanhã, nossa vida muda em uma fração de segundos, não é? Mas enquanto educadora e enquanto pessoa também porque me realizo, não só como educadora a gente se realiza também. Estou aí na busca.

133. Pesquisadora: Estrela não concluiu, não tem especialização?

134. Estrela: Não, eu tenho vontade de Psicopedagogia, mas ainda não criei coragem de enfrentar

135. Pesquisadora: Pérola tem não é?

136. Pérola: Tenho, fiz o PROEJA,

137. Pesquisadora: PROEJA é uma especialização?

138. Pérola: É. Foi lá no IFRN. Mas foi uma especialização porque surgiu vaga aí mandaram para a escola e a diretora nos incentivou, na época funcionava o curso lá de Educação de Jovens e Adultos.

139. Pesquisadora: Pensei que PROEJA, era tipo, esses cursos como PROFA.

140. Pérola. Não, não, é um programa de especialização. Aí eu fiz assim, fiz porque surgiu a oportunidade, o município estava ate bem necessitado, mas nós estávamos cursando quando foi extinto do nosso município, aí ficamos totalmente sem estímulos

141. Sol: Foi bom par ao seu conhecimento, não é?

142. Pérola: Foi bom, mas que pouco teve retorno.

143. Estrela: além do curso do PROFA, a gente também fez, outro, o Pró-letramento, muito bom de Linguagem e Matemática ajudou muito também.

144. Sol: Assim, o material foi muito bom

145. Estrela: Ajudou assim, mas não como o PROFA. Na minha especialização eu paguei todas as disciplinas de Educação Inclusiva, mas não conclui, porque quando eu comecei no trabalho de Conclusão eu percebi que era o que eu queria, era pela Universidade Federal do Ceará, era todo *online*, eu já tive muito dificuldade nos trabalhos, era tudo por e-mail, eu mandava a dúvida e de lá vinha e a gente ficava com a mesma dúvida e era aquela coisa. Aí eu disse: não isso não é o que eu quero não. Não vai dá pra a mim não. Mas eu tenho vontade

de fazer Psicopedagogia, eu só vivo chamando Francinalda para a gente fazer, porque duas colegas assim, a gente já se junta não é?
146. Sol: Ah, é. Exatamente. Na época que eu fiz, foi eu, Ceição, Teixeira, foi muito bom. Foi um curso muito bom. Ajuda muito porque ajudou a compreender diversas situações. Às vezes você até não encontra a solução, mas você sabe a situação, o problema, não é?
147. Pesquisadora: Nos questionários eu perguntei se vocês se consideram boas professoras. E vocês disseram que se consideram boas professoras porque obtêm resultados positivos. E eu gostaria que vocês comentassem um pouco dessas experiências com esses resultados positivos que vocês têm conseguido como professora e que fazem vocês se sentirem boas alfabetizadoras. Comentem algumas experiências:
148. Estrela: Falar de mim é tão difícil. Se você quiser eu falo dela (se referindo a colega, Pérola, que trabalha na mesma escola)
149. Sol: Éh, eu acho que a gente consegue, mesmo que a gente não, que a escola em si não reconheça o nosso trabalho, tem pessoas que não reconhecem o nosso trabalho, mas assim, eu enquanto professora, eu vejo assim, como eu já falei: não sou a melhor mas também nem pior que as outras, mas, eu acho assim pela questão da gente se doar mais, da gente ter mais compromisso da gente estudar mais, da gente estar sempre buscando e a gente está vendo os resultados, e a gente se considera uma professora boa porque a gente está vendo nosso trabalho.
150. Pesquisadora: Assim, os resultados com a prática com os alunos, no dia a dia de sala de aula, como vocês veem essas experiências que acontecem lá na sala de aula com o processo de ensino-aprendizagem.
151. Sol: É exatamente quando a gente chega ao início do ano, como gente encontra e no dia a dia a gente vai vendo o desenvolvimento de cada um na aprendizagem através de diversas situações que se faz, aquelas estratégias de agrupamentos, de duplas, da leitura de acordo com nossa prática ...
152. Estrela: Atividade de acordo com os níveis, conforme o nível de cada uma.
153. Sol: É, de acordo com os níveis e a gente vai observando dia a dia, através dos diagnósticos que a gente faz diariamente, mesmo que não seja escrito, mas visual a gente vai observando, a gente vai vendo, eu mesma já tenho uma grande facilidade, não faço como aquela minha colega de está todo dia escrevendo porque a gente não tem tempo não é?, mas você vai vendo, você consegue diariamente, no dia a dia a dia, porque você está ali todos os dias convivendo, você vai observando como eles vão avançando, como ele estava e como ele vai desenvolvendo, evoluindo. Aí, quando a criança aprende a ler, a gente vai vendo. Ah, é ótimo. Esse ano eu tive essa experiência, a menina já conseguindo ler os livros de literatura infantil, projetos de leitura que a gente faz, a gente vê ali as crianças aprendendo a ler, uns já gaguejando como a gente diz, mas gente vai vendo dia a dia, observando como eles vão avançando. Então, eu acho que, com certeza, a gente sabe que é através da nossa mediação, que a gente vai mediando, o que a gente vai mostrando devagarzinho, as orientações, a gente vai orientando e eles vão avançando.
154. Pérola: É, é aquela coisa, é um avanço contínuo, não é?, a gente vai , nós vamos, no que nós, dá prática, no que nós desenvolvemos, a gente vê mesmo que ele está avançando, aquele aluno, como ela disse, que está em uma fase de pré-silábica, quando ele já passa para a silábica, da silábica para a alfabética, é uma coisa ...
155. Sol: E a gente percebe também os que não estão avançando
156. Estrela: e aquelas dificuldades enormes que eles têm de avançar
157. Sol: A minha maior preocupação é essa: aqueles que não avançam, eu fico me questionando por que, quê eles não avançam, apesar das questões, que a gente sabe que tem *enes* problemas, mas a gente diz assim: *"meu Deus, porque que a gente não consegue, não os 100%, a gente sabe, mas por que, quê essas crianças (4, 6) não conseguem?"*

158. Estrela: Se eu uso com eles o mesmo método, claro que com atividades diversificadas, porque devido aos níveis e ele não consegue e aquele lá conseguiu?
159. Sol: A gente fica se questionando, não é.
160. Pesquisadora: Cada um tem sua forma de aprender, seus níveis de aprendizagens
161. Estrela: Às vezes, de repente o aluno avança, consegue ler, não uma leitura mesmo propriamente dita, mas a decodificação que é o primeiro passo, aí a gente diz: "aí, a professora foi...", não, não é só a professora, ele já vem com experiências de outros professores anteriores e ali ...
162. Pesquisadora: Deu um o estalo.
163. Pérola E através das suas atividades, respeitando os níveis de aprendizagem é onde você vai percebendo o avanço, a sua compreensão, o seu entendimento com aquela criança, sua interação com ele, a afetividade, é aonde você ver que, realmente, você está sendo uma boa professora, porque você está conseguindo com que seu aluno aprenda, você está respeitando a sua diversidade, respeitando o eu dele não é?, o que ele traz de casa
164. Sol: E até ele com o outro. Eu tenho essa mania daqueles que já sabem ler, quando a turma está muito... muita coisa para fazer, muito trabalho eu digo: olhe, você que saber ler, vá ajudar a fulaninho, não é fazer não, você vai lendo, para você ir ajudando ao seu colega, vá dizendo as letras, vá não sei o que ... .
165. Estrela: Eu também faço isso, mas tem aluno que não quer. Ajudando, pronunciando a palavra para ele para ir descobrindo
166. Sol: Isso até que funciona, porque os que sabem, os que estão mais adiantados, não é?, vão ajudando aos demais
167. Estrela: Funciona
168. Sol: E eu tenho, assim, o ajudante do dia, eu faço de propósito mais aqueles que estão mais avançados pra ir ajudando aqueles mais lentos
169. Pesquisadora: Até porque quando esse mais avançado termina, ele fica ocioso.
170. Sol: É, fica ocioso, sem fazer nada.
171. Pérola: Tem que ocupar
172. Sol Até o momento de leitura, aí quando eu estou lendo com um eu digo: você que sabe ler, vá ler para fulaninho
173. Estrela: Pronto, eu faço isso. É tanto que aqueles que terminam de ler dizem: *"Tia eu já terminei a minha eu posso ir ajudar a fulano?"* Eles já sabem, não é?
174. Pérola: É verdade. E, é assim, Sol e Estrela. E essa questão de a gente dizer assim: A meu Deus do céu! Meu aluno não vai aprender isso, e de repente você se surpreende com ele, não é?. Aquela forma de você estar trabalhando com ele, fez com que ele aprendesse, não e?, que a gente se auto avalia e as vezes diz assim: *"eu não sei porque que a professora Sol, ela tem especialização, ela é psicopedagoga, Estrela é pedagoga, Pérola é também, mas os alunos de Sol conseguem aprender mais do que os de Estrela".* Aí por quê? Porque Sol ela está pondo em prática o que ela aprendeu lá. Estrela e Pérola não estão. Aí será que eu estou sendo uma boa professora?
175. Pesquisadora: Se autoavaliar.
176. Estrela: Porque se eu estou estudando e não levo para a minha prática, eu não estou fazendo nada, é em vão. Porque o que eu aprendo só para mim, se eu sou professora, professor é o único profissional que ensina o que sabe, porque os outros não, os outros não ensinam. Se eu vou procurar, então é para eu retribuir/repassar.
177. Pérola: Então, você se considera um bom professor, porque o que você aprendeu, o que você está aprendendo, você está pondo em prática. Então, é nessa questão que a gente diz que se considera um bom professor, porque você está fazendo, você está trazendo para sua prática o que você aprendeu e está aprendendo. Você está pondo em prática na sala de aula. Apesar de a gente ter as dificuldades, as diversidades de sala de aula, ...

178. Estela: Dificuldades, a gente tem demais, demais.
179. Sol: Eu até fiquei assim, surpresa com o depoimento de Tercilia Batalha, que é uma pessoa que eu adoro, sobre mim, assim, até a gente fica assim, a gente nunca é elogiada, a gente nunca é valorizada não é? E ela falou também de mim que eu disse: você está falando de mim mesmo? Ela disse: é de você. A gente fica surpresa, como referência da educação. Eu disse: eu não, está falando de mim não viu Tercília. Ela disse: é sim. Eu lhe conheço, conheço o seu trabalho, conheço você, trabalhou comigo no Nila Rego 10 anos, foi minha professora no 31 de Março, foi minha professora aqui na Universidade e está comigo lá. Aí eu digo assim: Meu Deus, é bom que a gente pelo menos tem alguém que reconhece que você estar fazendo alguma coisa.
180. Estrela: Assim, o reconhecimento é muito bom, claro a gente precisa do nosso reconhecimento, mais para o nosso superior, Jesus Cristo que veja. Mas na nossa profissão, no mundo em que a gente vive, a gente precisa desse reconhecimento, que incentiva mais. Uma vez eu fiquei um pouco chateada porque em uma determinada escola saiu a notinha lá em um jornal, a diretora e tal e tal, parabenizou a escola por esse projeto, no caso a direção da escola nem se envolvido e nem arrumar a escola, foi o professor. Então o professor não teve valor. A gente sabe que a gente faz, o colega faz, mas o reconhecimento sempre vem do que está lá em cima. Se a escola está bem, ah, a direção da escola tal, aí quando a escola não está muito boa, aí vem: os professores de tal escola, o que estão fazendo? A gente fica chateada com isso, porque a gente se envolve,a gente estuda, aí a gente se chateia.
181. Sol: Porque você está vendo que você está fazendo alguma coisa e ninguém ver.
182. Pérola: Assim, até o próprio pai a gente ver que ele observa, ele avalia o professor. Você veja professora, um leigo, analfabeto ele chega a dizer, eu quero meu filho com professor tal. Então você ver que fez um trabalho bom par ao filho dele. Porque a direção da nossa escola sempre faz essa avaliação. Ela sempre diz, claro por questões de ética, ela não vai citar o nome de professora tal. Então colegas professores eu quero dizer aqui a vocês que pais tais e tais disse que professora Estrela, Sol ou Pérola são boas professoras, quero que meu filho fique com uma delas, mas não quero que fique com professora X, não quero porque eu vi que não foi muito bom, quer dizer é ai onde você se autoavalia e ver que desenvolveu um bom trabalho.
183. Estrela: Ave Maria se acontecer um caso assim do pai dizer eu não quero meu filho com Estrela, eu desisto da profissão, aí vou tentar administração.
184. Sol: Assim, quando é um pai, que às vezes acontece, um caso isolado, tudo bem, mas se for assim, a grande maioria. Eu já escutei, eu fico até triste pelos colegas da gente, porque passa, pode ser a gente amanhã não é? Você ser rejeitado naquilo que você faz não é fácil.
185: Pérola: É aí aonde você vai se autoavaliar: será que eu sou uma boa professora?
186. Pesquisadora: Além dessas práticas que vocês colocaram aí como, por exemplo, na questão da leitura que vocês fazem, que outras atividades vocês fazem, que outras atividades que vocês realizam e consideram positivas na aprendizagem dos alunos
187. Estrela: As brincadeiras, os jogos,
188. Pesquisadora: Vocês percebem a aprendizagem?
189. Professoras: Percebemos
190. Estrelas: É um tipo de atividade que chama a atenção de todos, a brincadeira.
191. Pérola: A questão do material concreto, jogos
192. Estrela: Material concreto, as atividades com materiais concretos, o recorte, pesquisa, os recortes nas aulas de artes também chama muito a atenção
193. Sol: A minha monografia foi sobre o lúdico e eu descobri que é uma das maneiras que leva a criança a aprender. Nós temos agora na escola material que veio agora pelo MEC, muitos jogos e facilita muito a aprendizagem das crianças porque chama a atenção deles.
194. Pérola: A questão do alfabeto móvel que nós utilizamos bastante

195. Estrela: No caso da matemática, eles brincando, eles aprendem mais, assim com atividades onde vai envolver jogos assim, e tem mais eles querem porque querem ser os primeiros eu quero ganhar, eu quero acertar.
196. Sol: Porque torna uma coisa prazerosa
197. Pérola: É interessante que chegou na nossa escola o projeto trilha, diversos tipos de, vários gêneros textuais, jogos. E, os jogos, vêm muito a questão silábica, questão de formar palavras, questão de encontrar a letra inicial da figura, textos com imagens, muito bom.
198. Sol: a escola que eu trabalho está riquíssima na questão de jogos. Tem muito material pedagógico para trabalhar, só não faz um bom trabalho quem não quiser
Pérola: o nosso chegou ano passado não foi Estrela?
199. Estrela: Esse ano agora de 2013, a gente já tem projetos para trabalhar asse material
200. Pesquisadora: Esse trabalho de vocês com a questão das brincadeiras, essa diversidade de atividades são práticas frequentes, que fazem com que vocês percebam aprendizagem e ao perceberem aprendizagem se considerem também boas professoras, são experiências frequentes? Porque assim, o que eu quero obter de resposta, são essas características, são esses saberes que vocês têm, que fazem com que vocês obtenham esses resultados positivos. O que eu quero saber são essas experiência do processo de vocês no ensino-aprendizagem, ou seja, do ensinar e do aprender do aluno. Como por exemplo, vocês citaram as atividades de leitura que vocês disseram que fazem essas atividades que percebem a aprendizagem do aluno, percebem mudanças, avanços na aprendizagem. Então que outras experiências vocês também consideram positivas e que fazem cotidianamente e que veem resultado e consequentemente ver que vocês são boas professoras.
201. Estrela Você está falando em relação às atividades?
202. Pesquisadora: É, também
203. Estrela: São atividades, como a gente já falou agora, sobre os jogos, sobre as brincadeiras, a pesquisa, e principalmente quando a gente traz aquela coisa nova, livros diferentes dos livros deles, com os livros de literatura infantil, para rodadas de leitura, pra depois recontagem da história, às vezes mesmo reconta oralmente, outras vezes pede para escrever o essencial em poucas linhas, até porque eles são de 1º ao 3º ano ainda não sabem escrever muito, aqui, um ou dois já desenrolam mais, são esses tipos assim de atividades que aí a gente vai vendo o resultado positivo.
204. Pérola: A questão do 1º ano, a oralidade isso também, a questão de listas, a produção de textos, a lista que é uma das atividades, que nós consideramos muito positivas, para a criança desenvolver a leitura, desenvolver a escrita. A questão do desenho a questão do desenho não é? que ele vai produzir seu texto com o que ele compreendeu, através de imagens, leituras de imagens
205. Estrela: Quer dizer: com o desenho ele vai reconta história que ele compreendeu
206. Pérola: Reconta o que ele compreendeu
207. Sol: Eu fiz agora um projeto de literatura, onde fiz um livro de pano com eles com aquelas histórias, se vocês quiserem ver, e foi gratificante. Que até Neta (se referindo a secretária de Educação do município) disse assim: eu nunca tinha visto um livro de pano, pois eles escreveram num livro de pano. E foi muito bom, foi uma ideia de Tercília, a supervisora, de fazer e que deu certo. Eu lia os contos e eles faziam o reconto e depois a reescrita, e eu fiz os quadradinhos de tecido e eles escreveram, e ficou maravilhoso! E abaixo os desenhos de cada história: Chapeuzinho vermelho, aí fizeram o reconto com as palavrinhas deles, claro que teve as correções não é?, essas coisas. E os desenhos pintadinhos, ficou muito bonito o livro. Então assim, são essas experiências que a gente vai adquirindo, essas ideias que a gente vai tendo, porque o professor tem que ter esse jogo de cintura, buscar, de procurar ideias. Tem que ter criatividade.

208. Estrela: O professor comprometido mesmo, com responsabilidade com a sua sala de aula, com a aprendizagem o aluno, ele procura mesmo. Ele até inventa, cria faz tudo no mundo para trazer coisas diferentes para o aluno. Aquela coisa todo dia todo dia, todo dia, ele não gosta. Porque, eu sempre a primeira coisa que eu faço na sala é fazer uma leitura de um texto reflexivo, geralmente para o ensino religioso e lá pro final do ano um aluno disse assim: *"de novo?"* Eu disse: *"De novo, mas não é o mesmo texto".* Mas sempre tem aquela leitura e eu nunca repeti nenhum texto e eles já ... e é porque é uma atividade que é orientada como essencial de rotina, que a gente tenha e as vezes o aluno não é? .... Ai eu disse, não, mas se eu tivesse repetindo os textos aí vocês poderiam reclamar, mas sempre é texto diferente, com Mensagens diferentes. E eu sempre levo textos reflexivos para trazer aquela lição, aquele entendimento da moral da história.
209. Sol: Eu gosto de fábulas. E assim, para não virar rotinas eu faço assim: eu faço fantoche, eu coloco quem já sabe ler para lerem, eu pego o livrinho de contos eu coloco para cada um ir lendo uma parte, entendeu. A leitura compartilhada de hoje vai ser, cada um vai ler um trecho da história. Então, é ir mudando não é?, porque só a gente lendo, lendo também
210. Estrela: É isso aí também eu faço, com fantoche, não, eu nunca fiz não. Como também leio uma parte e dá continuidade no outro dia e aí eles tudo ansiosos, curiosos para saber.
211. Pérola: Com essa questão de personagens, não é?
212. Sol Aí as vezes eu coloco eles mesmo para ser os personagens das histórias, entendeu
213. Estral e **Pérola**: Pronto. Para dramatizar a história.
214. Estrela: Aquela lá que a gente fez lá na escola, os meus ainda hoje sabem co a história.
215. Sol: A gente tem muita coisa boa, professora, que não é vista, que assim, eu tenho trabalho com eles assim, como esses livros de contos, dramatizações que eles fazem, coisas boas que as crianças se sentem bem, com prazer que fazem. E assim, a escola em si, ou a Secretária de educação, eles não veem esse trabalho da gente, que poderia ser divulgado, mostrado não é?, como dica para o colega, como incentivo para os demais. Então assim, a gente faz, a gente grava, tira foto, mas fica ali no anonimato, fica só pra gente e acabou, fica guardado ali.
216. Pesquisadora: poderia ser socializado e outro colega, não copiar da mesma forma, mas de acordo com a realidade de sua turma.
217. Sol: Com certeza, porque, Estrela, o que Pérola faz na sala dela não dá certo na minha, mas é uma dica do que eu posso fazer diferente.
218. Estrela: Às vezes ela me dá, eu assisto uma dramatização dessa, mas eu não vou fazer do mesmo jeito porque na minha turma não vai dá certo mas eu posso transformar de outra maneira, procurar outros caminhos e fazer na sala.
219. Sol: Por isso que eu digo que a gente tem sido uma boa professora, porque nós estamos sempre buscando, sempre renovando, sempre procurando criar, ...
220. Pérola: Sempre com diversidade de atividades que faça com que o aluno realmente ...
221. Sol: Às vezes a gente tem dificuldades porque a gente não tem material tal, e o que a gente ganha não dá para ficar comprando o que a gente necessita, mas hoje a escola já está muito bem equipada, a gente já tem multimídia, a gente já tem outras coisas diferentes, outras fontes, nós já temos os computadores para a gente fazer em casa não é?, facilita também. E assim, a educação eu vejo que tem melhorado muito. E a educação eu até digo para mim é o caminhão e que tem tido mudanças, mesmo ainda lenta, mas que tem melhorado.
222. Estrela: Pouco a pouco nós estamos caminhando.
223. Pesquisadora: Pérola ia dizer algo.
224. Pérola: Assim, eu vejo que como diz as meninas, muda constantemente, mas que nós somos parte dessa mudança, principalmente as questão da alfabetização, que hoje até mudou, graças a Deus o nosso quadro no município, que a nossa secretária nos parabeniza, graças a Deus, que alunos de 4º e 5º ano estão chegando já lendo e escrevendo, não todos, mas a maior

parte não é? Então isso é o quê? É o resultado de um bom trabalho nas series iniciais, não é? professora! A questão de nós professores de alfabetização estamos desenvolvendo um trabalho que realmente está gerando efeito não é?, estar tendo aprendizagem mesmo através dessas mediações, dessas preocupações de trazer aquelas atividades que vá fazer com que o aluno aprenda, que ele goste, de desafio. São essas, não é? é essa a nossa prática.
225. Pesquisadora: E vocês, enquanto boas professoras que são, o que vocês consideram que sabem para serem essa boas professoras, que saberes vocês compreendem que têm para obter esses resultados positivos que fazem com que vocês seja boas professoras?
226. Sol: Compreendo que as leituras teóricas
227. Pesquisadora: Que teorias, que teóricos, por exemplo, em que teorias vocês se baseiam?
228. Sol: Eu gosto muito de, eu sempre estou lendo Paulo Freire, que para mim foi um dos grandes mestres, não deixo de está lendo Vygotsky, os teóricos que sempre estão envolvidos na Educação Infantil. Gosto muito de Emília Ferreiro, sempre leio, então assim, eu sempre estou lendo, sempre leio algo que envolva a questão da educação mesmo, esses teóricos mais ...
229. Pérola: Vygotsky, um grande teórico que nos ajudou muito principalmente na questão da Zona Proximal, que a gente tem que está sempre mesmo ali junto ao aluno vendo a sua questão de ...
230. Estrela: No que diz respeito à educação a gente está sempre, professor é assim, viu uma coisa que tem o nome educação ele já está curioso em ler. A gente diz assim, que o que faz a gente dizer que somos bons professores é isso, é que tudo que está envolvido na educação a gente nem que seja para dá um visto, não aquela leitura bem profunda, mas você estar vendo, estar lendo, estar participando de todos os encontros na secretaria, e também acima de tudo, eu acho assim, responsabilidade, essa responsabilidade faz com que a gente vá buscar
231. Pérola: E outra, um pouco de cada teórico desses, ajuda na nossa prática, é Emília Ferreiro, é Paulo Freire, é Vygotsky, é Perrenoud é todos, né?.
232. Sol: Clareia, não é?.
233. Estrela: Esses estudos que a gente tem na secretaria com esses textos que não deixam de ser desses autores que elas tiram parte daqueles textos e a gente estuda mais profundo isso vai fazendo com que a gente adquira mais conhecimento
234. Pérola: E assim a prática do dia a dia também isso ajuda bastante, isso faz com que a cada dia você vá desenvolvendo cada vez mais um bom trabalho, reconheça mesmo que você é professora e aquele aluno tem que aprender, eles estão ali porque eles precisam de seu trabalho, do seu acompanhamento.
235. Pesquisadora: O que vocês compreendem se tem alguma coisa de concreto, por exemplo, o que de fato as crianças sabem e que foi diretamente realizado com base na ação de vocês enquanto boas professoras?
236. Pérola: O que quê as crianças tem de concreto?
237. Pesquisadora: Por exemplo, eu sou uma boa professora, então eu ensino isso, ensino isso, então minha criança sabe o que, que é fruto desse ensino?
238. Pérola: Eu acho interessante que a professora Estrela ela gosta muito de citar. Ela disse: "a gente trabalhou o projeto", participamos de uma formação belíssima que foi "Justiça escola", e lá teve os pilares e nós desenvolvemos, cada escola desenvolveu, e o pilar que a gente trabalhou agora para terminar o ano foi o "respeito". Menina, eles sabem o que é respeito de uma forma assim ...
239. Estrela: Extraordinária, incrível
240. Pérola: Está na ponta da língua, mas por em prática ...
241. Pesquisadora: Na teoria eles sabem
242. Estrela: Na teoria é uma beleza, agora na prática. Aí eu disse assim: a gente está é ao contrário, voltando, porque misericórdia. Logo no final do ano eles tudo já acelerados. Mas

quando eu digo: o que é respeito? Vixe, eles dizem tudo de uma vez. E eu digo: um de cada vez, mas cada um quer dizer.
243. Pérola: Entre uns dez uns dois põem em prática. Eles estão usando aquilo ali para por em prática. Até a professora Marta conversando com a gente, uma criancinha da pré-escola, de quatro anos, ela chegou na sala e conversou com a professora, a professora começou a falar sobre respeito, aí ela em casa, o pai dela, uma criança de quatro anos, o pai chegou em casa e falou de forma grosseira coma mãe dele, aí a bichinha disse: Ei papai, respeite vovó! Quer dizer, aquela criança, ela aprendeu, ela está usando aquilo na sua prática, no dia a dia, uma criança de quatro anos. E são essas questões, assim, diárias que a gente ver que apesar de dez, dois fazer uso na sua prática é que a gente acha que realmente ficou alguma coisa, que valeu a pena. E aqueles que não fazem uso, eu acredito que tem em mente alguma coisa que isso não está correto. Eu acho que devido também a convivência de alguns porque para ele se ele vai usar aquele respeito no meio de três ou quatro que não usa, ele vai se sentir o que?
244. Estrela: A criança ela só vai compreender mesmo depois de oito anos, nove anos, é que ela vai ter mais uma compreensão de que aquilo que ele estar aprendendo é para ser usado. A criança de seis, sete anos, como os nossos alunos, ele entende, mas na mesma hora já estar fazendo outra coisa porque ainda não tem maturidade de que aquilo é para se por em prática. Como Sol citou logo no início que indisciplina, nós somos indisciplinados, não é? Então é isso que leva a criança a aprender.
245. Pesquisadora: E sobre a aprendizagem na alfabetização mesmo, o que quê vocês têm a citar de concreto mesmo que as crianças sabem e que foi diretamente realizado por vocês, uma boa ação de boa professora
246. Sol: A ler e escrever. É uma das realizações, enquanto alfabetizadoras que eles conseguiram essas competências e habilidades de ler e de escrever, e além do mais outros conhecimentos, a questão da matemática também
247. Pérola: O raciocínio Lógico
248. Sol: A questão do concreto. Eu gosto muito de trabalhar essa questão de matemática com coisas do dia a dia e a gente ver que as crianças sabem como passar troco, a mãe vende dindin, vende cocada, eles sabem comprar uma pipoca, sabe quanto é, quanto fica, então assim ...
249. Pesquisadora: Eles sabem na prática e quando chega, a gente estuda muito aqueles, não sei se vocês estudaram em ensino de matemática aqueles textos do livro *Na vida 10 na escola 0*, que a criança sabe passar o troco quando mãe vende dindin e quando ela chega na escola tem lá a situação problema, que a mãe vendeu o dindin por tanto, recebeu tanto, e dá o troco de tanto, ela sabe armar a continha, por exemplo? Sol é 3º ano não é?
250. Sol: É, eu percebo que essa questão como você diz armar, até porque assim ...
251. Pesquisadora: Esse conhecimento da escola, porque essa dificuldade que o aluno tem de associar que esse conhecimento da escola ele serve lá para a prática.
252. Estrela: Mas o aluno, não todos, a gente ver isso aí, dele saber interpretar direitinho e armar a continha, não é a maioria, porque matemática, é difícil o aluno gostar de matemática, mas aqueles que já sabem ler, tem uma leitura mais fluente ele sabe, ele interpreta. Vocês falando aí na continha, eu tenho uma aluna que ela tem um primo que tem uma venda, e no troco lá ela sabia. Então quando a gente estava trabalhando ela disse: agora eu já sei por que o troco de (falou lá o que foi, uma bolacha, sei lá), porque é tanto menos tanto, aí associou. Agora assim, essas questões a gente não ver tanto na sala de aula o aluno chegar e dizer não é?. Eles sabem, ver a situação problema, resolvem, mas dizer assim, associar uma coisa que eles veem lá fora, na minha turma mesmo, esse ano teve só essa menina

253. Pesquisadora: Sol como está no 3º ano, já percebeu esses saberes, que foram diretamente realizados com base nas suas ações. Ler e escrever, ter conhecimentos também de matemática.
254. Sol: Em ciências, a questão do meio ambiente, essas atitudes de colocar o lixo no lixo, a preservação. É assim, eles tem a noção, não vou dizer que eles sabem por que nós também somos contribuidores da não preservação, mas assim, eles já têm essa noção de cuidar. A questão de doenças, a questão de lixo...
255. Estrela: Tem, a gente já ver, a professora disse que não pode jogar lixo na rua
256. Pérola: não pode riscar as paredes, não pode jogar restos de comida no chão, quer dizer, eles sabem
257. Sol: A questão histórica, de saber os patrimônios públicos que a gente vai trabalhando a formação da criança enquanto cidadão, enquanto pessoa
258. Pesquisadora: No caso da leitura e escrita, você já percebeu que o nível de leitura deles já está num nível em que ele já está também compreendendo e não só decodificando?
259. Sol: Sim compreendem, pelo menos os 16 que foram para o 4º ano todos já foram compreendendo, fazem uma leitura e a sabem a ideia do texto, já sabem o que é que o texto fala, já tem pelo menos uma noção de compreensão, não é só ler por ler, que eu sempre, assim, na questão da oralidade, tudo que ele ler eu fico questionado, perguntando o que foi que eles entenderam; se leva para casa: o que foi que vocês leram? O que fala o texto?, assim, a questão da interpretação porque a criança tem que ta compreendendo o que ela ler, porque só ler por ler ...
260. Estrela: Porque a leitura é o entendimento, é a compreensão, não é a decodificação
261. Sol: No caso dos meus de 7 a 8 anos, eu trabalhei mais a Literatura Infantil e eles sabem realmente contar as histórias, sabem interpretar, os personagens,
262. Estrela: Os livrinhos infantis, eles facilitam muito a interpretação, o entendimento, porque é uma coisa que eles estão na fase que realmente eles gostam de ouvir a leitura, de ouvir tanto de ler como que ouvir alguém contar.
263. Pesquisadora: Os seus também já leem
264. Estrela: Já, dos 29 que terminaram 22 já leem. Agora assim, para entender e compreende uns 18. Agora já os contos e as historinhas infantis, se eu contar, se seu ler ou contar eles compreendem assim oralmente, eles podem até não entender assim, ler um texto e a pergunta eles ir lá, ler, eles tem um pouco de dificuldade para interpretar, agora na oralidade eles têm mais capacidade de compreensão.
265. Pérola: a questão do 1º ano também, a compreensão é mais na oralidade.
266. Sol: Eu tenho alguns que até aquelas tirinhas eles compreendem, aquelas charges, eu percebo que alguns já conseguem. Na provinha formativa que foi pra escola era aquelas tirinhas, se eu não me engano de Ziraldo e eles compreenderam direitinho o sentimento, o que era que eles estavam sentindo. Então a gente já ver que eles entendem, os que já sabem ler, os que estão alfabetizados realmente, porque tem os alfabetizados e tem aqueles que estão naquela fase do valor sonoro, começando a, na fase de transição da leitura, então assim, a gente ver que eles já compreendem o que a gente trabalha
267. Pesquisadora: E na hora de escrever, já produzem?
268. Sol: Produzem, tem uns que escrevem textos belíssimos, não estou dizendo, fiz a reescrita das histórias.
269. Pesquisadora: Eles mesmos?
270. Sol: Eles mesmos, sozinhos, sem cópia. Eu tenho até o livro, depois se vocês quiserem ver.
271. Pesquisadora: Os de Estrela também?

272. Estrela: Produção de texto com imagem eu trabalhei muito agora esse ano que passou, os meus são 2º ano não é?, muita leitura de imagem, assim, a imagem para eles escreverem, verem e a partir da imagem ver e interpretar a imagem, dizer o que está acontecendo ali
273. Pesquisadora: Eles fazem uma escrita individual, cada um faz o seu, já conseguem sozinhos?
274. Estrela: Cada um faz o seu. Têm uns com muita fluência, na sequência, direitinho, outros ainda repetindo muito, mas a gente vendo que não está fugindo muito do que está na imagem
275. Pérola: Já o meu, o 1º ano é a questão da lista não é? Observar a imagem e listar. Aí vou cobrar quantidade, vou cobrar o que existe na imagem. Alguns, já, assim, uns15, de 24 uns 15 já conseguem escrever, claro, omitindo algumas letras, mas conseguem identificar, outros não identificam nada, mas que a gente realmente ver que eles tem um conhecimento além do que a gente pensa que eles não têm. Até que eu trabalhei agora uma ..., veio até na provinha formativa da secretaria, que a história... Chapeuzinho Vermelho foi deixar doces para a vovozinha. Que tipos de doces você acha que ela levou? E ali várias crianças tem logo noção o que quê Chapeuzinho poderia levar naquela sesta não é? Numa floresta, tal. Aí citaram diversos tipos de doces, mas teve alunos que disseram logo: "*Picolé, bolo, bolacha recheada*", são coisas da realidade, do cotidiano deles. Aí outros soltaram: *"Tia, levou feijão, levou arroz"*. Mas eu disse: *"mas será que arroz e feijão são doces? Arroz e feijão não são doces".*
276. Estrela: Teve um que colocou: *"levou flores". "Mas flores não são doces". "Não, mas ela passou na Floresta e pegou as flores para a vovozinha"*. Então, se ligam na história.
277. **Pérola**: Se ligam na história. A questão do lobo mal. Será que realmente existe o lobo mal, trazendo para a nossa realidade? Eles questionam que existe. Que o lobo mal são aquelas pessoas que fazem mal as outras pessoas.
278. Sol: Eu questionei isso com eles, eu disse: *"crianças, tem tanto lobo mal. Olhe as pessoas que não fazem boas ações, que praticam coisas ruins, então são pessoas consideradas lobo mal"*. Aí, às vezes, quando eles brigam, chamam palavrão uns com os outros, aí eu digo: *"Eita, que é lobo mal na sala de aula"!* Mas eles entendem. Têm alguns assim que infelizmente a gente não consegue fazer o que a gente queria. Mas o que nos satisfaz, o que nos deixa feliz, é que pelo menos a maioria consegue aprender.
279. Pesquisadora: Assim, na leitura e na escrita vocês colocaram, não é? Na matemática, no caso, 3º ano, já trabalha, eles já conseguem, já sabem as quatro operações, o que quê eles já sabem?
280. Sol: Tem uns que são bem melhores em matemática do que em português, sabia? O raciocínio deles são bem mais rápido que.... Às vezes nem sabe ler, mas já tem um raciocínio bem...
281. Pesquisadora: Já conseguem saber as quatro operações no 3º ano?
282. Sol: Saber, saber, não. Tem noções. Porque eu trabalho até a divisão. Divisão de objetos, noções, não é? Eles estão no 3º ano com 8 ou 9 anos, essa questão da divisão, de dividir até o lanche, porque eu vou sempre dando orientações assim. Eles já sabem quando é trabalhado, por exemplo, você tem 50 balas, você quer dividir para dois colegas, são essas noções,
383. Estrela: Eles têm a noção. No 2º ano também eu trabalhei as quatro operações
284. Sol: Eles não sabem ainda a conta em si para armar e resolver, pelo menos a de divisão eles não sabem. Até porque ultimamente eu estou trabalhando assim, e está dando essas operações
285. Pesquisadora: Nos anos iniciais é mais assim, trabalhar com materiais concretos.
286. Sol: É trabalhar com material concreto para desenvolver o raciocínio
287. Estela: A adição e a subtração, a minha turma é regular, não é totalmente boa, mas é regular

288. Sol: A minha também. E eu trabalhei dobro. Multiplicação eu trabalhei dobro. Foi interessante, e eles sabem bem direitinho porque eu faço a tabela aí o dobro de dois eu digo, olhe, por exemplo, duas coisas duas vezes. Então assim, eu vou dando aquelas orientações e eles vão compreendendo.
289. Estela: É eu comecei
290. Pérola: É verdade. Éh, séries iniciais é difícil não é? A gente acha que alfabetizar é fácil, mas não é.
291. Estrela: Tem aluno tão esperto. Claro, é uma turma de vários níveis de aprendizagem, eu tenho uma aluna, tem umas duas que elas, umas três alunas que elas, competem, a gente percebe que elas tem a competição em tudo. E no finalzinho do ano, as três, elas já conseguiram, não assim, bem arrumadinho, a elaborar situações problemas envolvendo as quatro operações, de todas quatro e resolver. A divisão com mais dificuldade. Mas eu tive a oportunidade de perceber que elas já eram capazes, agora com um pouco de dificuldade, faltando assim, nas ideias da situação, mas dá para entender que elas já estavam compreendendo a criação da situação problema. Agora foram umas três, que elas são demais! Tem duas que, se a outra fizer melhor, ela já fica assim. A gente percebe que além do interesse de aprender, elas parece que tem tipo uma inveja uma da outra, sei lá o que é. De ser melhor. E outra coisa, essa, os pais todos os dias estão na escola. Todos os dias vêm deixar, e todos só dias está perguntando, que saber. Aí, assim, uma ajuda. Se todos os pais tivessem o compromisso, que às vezes Sol diz assim: *"vamos deixar a família um pouco de lado",* mas nós sabemos a família tem que estar presente. Porque a gente viu no *Justiça escola* na apresentação do projeto lá na escola onde a juíza pediu a da família, porque é a partir da família, é a base de tudo. Mas como não acontece a gente deixa um pouquinho de lado e vai fazer a nossa parte.
292. Pérola: Já a questão do 1º ao eu trabalhei a adição e subtração, só com imagens. Situações problemas de somar uma quantidade com a outra, claro, de quanto resta, quanto ficou, qual a diferença de uma quantidade para outra. José tinha tanto, fulano tinha outro tanto, quem é que tinha mais, quem é que tinha menos? Por quê? Mais essa questão da oralidade também e da escrita dentro dessas situações problemas. Porque o livro didático mostra muita atividade boa. Mas a gente nota que eles já dominam essa adição, a questão do somar, a questão de subtrair, *"quanto ficou"? "O que restou"? "Qual a diferença, por que tinha mais"? "Por que tinha menos"? "Quanto falta para chegar a quantidade daquele"?* E assim eles dominaram bem, eu achei, foi muito boa também, graças a Deus eles desenvolverem bastante.
293. Sol: Uma coisa que eles gostaram foi a calculadora, trabalhar com a calculadora. Eu trazia digitadas as situaçõeszinas e para cada um dei uma calculadora. Aí tinha dias que eles diziam: *"Tia e a calculadora"?* Eu digo: *"não hoje, não, também todos os dias, não é"?* Eu dei de presente cada um uma calculadora, no final do ano.
294. Estrela: Uma vez, sol, você falando aí em calculadora, em suma situação problema lá, no livro didático deles, quando eu vi foi uma coleguinha lá, com uma calculadorazinha que ela tinha, tinha trazido, eu sei que não é errado, o aluno usar, mas eu queria naquele momento, que queria que eles usassem o raciocínio. Então eu disse: *"olhe, você vai guardar a calculadora, você vai raciocinar, você ler e procurar entender o que é que está pedindo nesta situação problema, para você conseguir do seu raciocínio, porque se você for lá digitou em um instante você acha, então o aluno não raciocina tanto"*. Ele vai saber que vai ser preciso, vamos supor que se for somar dois mais dois, ele vai colocar o dois e o sinal e tudo, mas é com mais facilidade. E quando ele vai raciocinar ele vai aprender. Eu acho que a calculadora, assim, a meu ver, eu poderia deixar em alguns momentos.
295. Pesquisadora: Ensinar a usar a calculadora
296. Estrela: E deixar que o aluno raciocine

297. Pérola: A questão da sinalização, que sinal representa a operação da adição, que sinal representa a operação da subtração, não é?
298. Estrela: Tia é uma cruz?
299. Pérola: E realmente chama cruz.
300 Estrela: E os dois pontinhos é o quê?
301. Pérola: O sinal é uma cruz, mas chama mais. O da subtração é um tracinho. Quer dizer, é esmiuçar mesmo, eu digo muito isso. A questão do esmiuçar mesmo o sinal lá no quadro. E aí trabalho quando aparece essa cruz que operação e essa? Quando aparece só o tracinho que operação é essa? É de aumentar ou de diminuir? E é essa questão.
302. Pesquisadora: Vai adequando o vocabulário não é?
303. Perola: Com certeza, o vocabulário, porque não posso chegar para uma turma de 1º ano usar logo uma operação da adição, da subtração. Aqui você vai subtrair, você vai somar, adicionar
304 Estrela: Na hora que eles leem eles as situações problema, eles perguntam logo: *"Tia, é de mais ou é de menos"?* Eles têm uma preocupação de querer quer a gente diga se é de mais ou de menos. Ai eu digo: *"você já leu"? "Li". "Então, o que você acha"?* Eles ficam: *"eu estou perguntando". "Mas eu quero que você descubra se é de adição ou de subtração o que é que a mesma coisa de mais e de menos como vocês estão aí na mente de vocês".* Agora vamos tentar mudar, de adição e de subtração. Uns já vão, mas a maioria é mais e menos.
305. Pérola: E é aquela questão, dentro da sala de aula a gente utiliza até, se não leva um material concreto, mas até a própria coleção deles, eu faço muito isso, eu chego á e eu digo: vamos descobrir de que é a situação. Eu tenho quantos lápis? Aí mostro os lápis: quatro. Eu vou pegar mais quatro aqui, vamos juntar. Se tenho quatro, com esses quatro, vamos juntar! Quantas coleções formou? E eles logo sabem. Pronto, então é de que a situação? É de mais. Por que quê é de mais? Eu estou juntando ou estou subtraído? Juntou, aumentou. Quer dizer, a compreensão do aluno do 1º ano é essa. A subtração, eu tenho oito coleções, está aqui, vocês estão vendo oito. E aí trabalhado a questão das cores. E aí, eu vou entregar as quatro a Antônio, eu fico com quantas agora? É aí onde eles vão fazer as associações, se é tirar, se é colocar E assim a gente vai criando situações, dentro da sala de aula, concretas.
306. Estrela: O material concreto para trabalhar é bom demais, eles compreendem com mais rapidez, podem até não saber armar as continhas, mas a compreensão.
307. Sol: Os jogos matemáticos, são bem melhor para que eles compreendam.
308. Pérola: E eles acham muito bom quando a gente trabalha assim: *"eu tenho três pirulitos, três olhem! Três pirulitos. Quem gosta de pirulito"?* Virgem, É aquela festa! *"Mas ganhei dois de Estrela, ganhei dois. Eu já tenho três, ganhei dois de Estrela, com quantos pirulitos eu fiquei"?* É assim, entendeu professora? É criando situações para que o aluno realmente compreenda e ele consiga realizar as suas atividades.
309. Estrela: Outro tipo de atividade que eu gosto de fazer assim na aula, é, terminou o conteúdo que eu estou trabalhando durante o dia, a manhã, aí no final da aula, faltando alguns minutos, eu divido a turma em equipes e vou fazendo perguntas, tipo uma gincana. Virgem Maria! Eles ficam todos doidos para ganhar. Criam grupos, e dão nomes aos grupos, de times de futebol, de cores. Na época da política, era os nomes dos candidatos, era o verde, era o vermelho. Menino, era aquela coisa! As também é uma maneira deles melhorarem, de revisar aquilo que a gente viu, do conteúdo trabalhado.
310. Pesquisadora: E assim, nesse processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, durante a carreira de vocês, quais as maiores dificuldades, que vocês tem encontrado no cotidiano?
311. Estrela: Ih, dificuldades, são muitas.
312. Sol: São muitas

313. Estrela: Assim, a começar mesmo até do próprio planejamento das aulas que no início foi muito difícil. Ainda é. Hoje a gente já tem experiência, mas ainda há dificuldades.
314. Sol: Eu acho assim, de início de ano, sobre a questão de avaliar o nível da turma, por exemplo, se Pérola vai para o 1º ano, então Pérola poderia todos aqueles diagnósticos para conhecer onde seu aluno se encontra, eu pegar os da turma de Estrela e ler. Então assim, a nossa semana pedagógica é mais teórica. Eu sempre bato na tecla: *"poderia ser mais prática".* Nós, educadores, sentarmos por escola e procurarmos o que vamos fazer de início.
315. Estela: Procurar saber aquelas dificuldades que o aluno ficou, cada professor. No caso, agora a gente não vai ter tanta dificuldade porque nós estamos acompanhando a turma, lá na escola, então eu posso planejar o quê? Meu aluno ficou aqui. A partir das dificuldades o que é que eu vou fazer? Eu quero que vocês me orientem a fazer. E assim, a parte da supervisão, do pedagógico mesmo.
316. Pesquisadora: E no fazer, no dia a dia, você e aluno, quais são as dificuldades, nesse processo de ensino-aprendizagem?
317. Estrela: É a falta de atenção. Eu acho que a falta de atenção do aluno e também, eu que ainda não descobri o que é que eu faço para chamar a atenção desse aluno, por que a gente pede, conversa. Essa falta de atenção e o que mais prejudica na aprendizagem mesmo. E gera a dificuldade na sala. Porque o professor, ele, às vezes, perde muito tempo pedindo ao aluno, pedindo mesmo para ele parar, para dá mais atenção. Essa é a dificuldade que eu considero, realmente, que prejudica demais. E as turmas numerosas, como a gente falou anteriormente, a quantidade. Essa quantidade de alunos, trinta e tantos alunos na sala eu acho um absurdo, um absurdo mesmo!
318. Sol: Mas é 25 não é?
319. Estrela: É, mas na minha turma desde o ano passado que é 33, 34. Aí não tem condições, ai eu fico: *"Gente, pelo amor de Deus, eu sou gente, eu sou humana também".* Porque a gente vai levar também para o lado, não é só o profissional, porque quando eu estou ali me preocupando eu também estou, eu minha pessoa meu corpo está se desgastando. E eu acho assim, quero fazer o meu trabalho, eu estou lá para somar, para ajudar, agora, em contrapartida a gente não tem ajuda tanto. O ano passado foi uma dificuldade enorme com a turma do 1º ano que é a mesma que eu acompanho, 34 alunos, eu tive uma dificuldade imensa, imensa, e eu todos os dias: gente, eu preciso de ajuda, mas a gente não ver muito essas ajudas.
320. Pérola: É, essa dificuldade é grande, muito grande.
321. Estrela: Aí cheguei à Secretaria de Educação e me disseram: *"Olhe é o seu desafio, é de sua responsabilidade"*. Eu disse: *"Sim, eu sei que é e não estou fugindo dela, mas eu preciso de ajuda, porque eu não faço educação só, e nenhum ser humano educa outro sozinho".*
322. Pérola: É assim, a nossa grande dificuldade é essa mesma, é de sei o que fazer, mas não sei como fazer com aquele aluno que estar precisando de mais ajuda. Eu digo isso porque eu, ultimamente, peguei já três alunos especiais, e aí é a minha grande preocupação de como trabalhar com essas crianças, como eu fazer. Sei o que fazer, mas não sei como fazer.
323. Estrela: E nem a escola nem a Secretaria de Educação tem essa orientação para a gente
324. Pérola: Quer dizer eu recorro, é claro, as coordenadoras pedagógicas como eu posso trabalhar? Eu não sei professora. E é isso que eu vou atrás e não encontro, eu sei que não tem receitas, mas alguma coisa tem que ser feita para que melhore, para diminuir aquela minha dificuldade, para ver se eu sei como fazer com que aquele aluno pelo menos aprenda a fazer seu nome. Aí, me angustio demais, eu até reclamei bastante, nos últimos três anos com essas crianças, porque eu não sabia como fazer, eu procurava fazer, mas eu não via resultados, eu não estava vendo resultados. E aí eu comecei a procurar uma professora que tem especialização na área, e aí foi onde ela começou a me orientar. Eu disse: *"eu vou ter que procurar mesmo, porque se eu quero o melhor para o meu aluno, eu quero que ele*

desenvolva e eu estou com dificuldades, então eu vou procurar". E procurei essa professora e ela me ajudou bastante, me orientou bastante. Foi aí onde eu comecei a trabalhar, mas ainda com grande dificuldade. Porque o próprio aluno, ele não tinha aquele interesse, não chamava a atenção dele mesmo com as atividades orientadas pela professora especialista, mas eu via que ainda faltava alguma coisa e eu não sabia como fazer, como chamar a atenção dele, então eu acho que assim, a grande dificuldade nossa como professora é esse acompanhamento por parte de algumas crianças sobre o que está sendo trabalhado, que chame a sua atenção, não é prazeroso, não é importante para ela, acho que isso é um acompanhamento, por parte ...

325. Estrela: Outra coisa, a escola não tem assim uma estrutura física que onde possa funcionar uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de leitura, para quando aquele aluno estiver muito agitado ter alguém que leve, que passe um pedacinho lá, depois volte. É muito dificultoso, porque a gente tem que ficar com aquele aluno em sala e com os outros, que ele queira aula, que ele não queira, que ele esteja dando trabalho que não esteja, porque as vezes a gente chega: *"Olhe este aluno aqui, converse aí um pouco com ele, porque as vezes outra pessoa conversa assim é mais fácil".* Não o aluno é para está na sala. A gente não tem essa ajuda, assim, uma pessoa disponível para dizer: *"me dê aqui".* Olhe para conversar com o aluno. Às vezes quando a gente entra na sala de volta, o aluno já está no pé da gente de novo. São essa as dificuldades.

326. Sol: Tem casos que a gente não tem como solucionar, sozinha, porque faz muito tempo que eu trabalho, que eu vejo, que a gente fala sobre isso, mas na escola é o professor e o aluno. A gente não tem mesmo essa ajuda assim do todo, da escola com um todo, de se envolver realmente. Porque a gente sabe que o aluno tem que está na sala de aula, a gente sabe que o lugar do aluno é na sala de aula, mas tem momentos que você não tem como fazer mesmo, você não tem ... Tudo o que você faz não dá certo, então você precisa da ajuda de outras pessoas, como é o caso dessas crianças especiais. Por isso que eu digo que a gente precisa estar estudando. Teve um curso agora com Simone Cabral sobre a Educação inclusiva, e ela dizendo, tem casos específicos, que o professor não resolve, que precisa de outras áreas de conhecimento, outros profissionais. Então assim, acham que a inclusão é só colocar dentro da sala de aula, e não é. Às vezes está muito mais excluindo, porque tem situações que a gente não está preparada para solucionar, para resolver. E na escola ainda não tem essa ajuda, não tem pessoas que possa, no momento em que você precisar, de ter alguém, algum profissional que está ali. Estou precisando de ajuda com esse aluno tal, você vai ficar com ele para ajudar. E essas duas três crianças, realmente, elas atrapalham, eu digo atrapalha entre aspas, porque não atrapalham porque estão lá, mas assim, descontrolam mesmo, às vezes, a turma.

327. Pérola: E o próprio professor

328. Sol: Às vezes a criança com problemas, às vezes a criança que às vezes não quer mesmo, porque a gente tem que ser realista que ainda não descobriu aquela vontade de aprender, de entusiasmo, desmotivada.

329. Pérola: Eu chamo, sol, eu costumo dizer que essas crianças ainda não se habituaram, não acompanham o ritmo das atividades, do ambiente me que está, eu acho que isso é o grande problema

330. Sol: Elas estão desmotivadas para a escola já

331. Pérola: Certeza. Aí torna difícil para o professor só ...

332. Estela: a convivência desse aluno no meio em que eles vivem, a gente é a favor da família e tem que procurar sempre meio para trazer a família para a escola. A gente ver a mãe chegar ao portão da escola e dizer: fique aí nojento, vai me dá sossego pelo menos até tal hora. Aí uma criança dessas tem condições de se concentrar, se a própria mãe já vem tratando ele assim? Aí já vem revoltado, já não quer, outros, sei não meu Deus!

333. Sol: Pois é além de nós sermos professores para alfabetizar, nós somos psicólogos e muito mais, porque na escola que eu trabalho tem crianças com pais que são drogados, com

pais que são presos, crianças que a mãe é prostituta. Então assim, além disso, são *enes* problemas que afetam o dia a dia na sala de aula.
334. Pérola: Pronto, Sol falou nisso, tocou em um ponto muito forte, que a professora lá do 3º ano da manhã que trabalha com a gente, ela citou, que isso chocou muito a gente. Nesse projeto agora, nesse pilar respeito ela trouxe uma atividade onde a criança ela ia desenhar sua mão direita e sua mão esquerda, na esquerda ela ia colocar os seus defeitos, e na direita as suas qualidades. Na esquerda a criança colocou: sua cachorra, rapariga, safada, vagabunda, tanto do palavrão, que aí a professora foi questionar: "*por que você botou"?* Ela disse: *"porque minha mãe me trata assim".* E ela ainda disse: *"se ela me chama é porque eu sou, então é um ponto negativo para mim, é defeito meu"*. Quer dizer, virgem!, ela se chocou muito com isso. Então é essa a realidade que a gente convive.
335. Sol: Uma vez eu pedi para eles desenharem a família, só para eu ver a estrutura que eles tem, logo no início do ano. Aí, um desenhou ele, a mãe e o cachorro. Aí eu disse: *"ah!, o cachorrinho faz parte da sua família não é"?* Ele disse: *"não aqui é meu pai".* Eu disse: *"como seu pai"?* Ele disse: *"porque minha mãe vive chamando meu pai de cachorro".*
336. Pérola: E eles trazem mesmo a realidade
337. Estrela: Mas é mesmo, a realidade, a criança, eles botam para fora o que vem mesmo.
338. Sol: A criança ela se abre muito com a gente. Elas contam a vida delas para a gente, da situação em que elas vivem, elas contam o dia a dia delas,
339. Pesquisadora: Elas querem atenção
340. Sol: Outras rejeitam quando você vai dá um abraço, porque não tem aquele carinho. Um dia desses uma colega chegou na sala e eu disse: *"oi meu amor"!* Aí deu um abraço. E eles disseram: *"eu pensei que você fosse casada tia".* Eu disse: *"sou por quê"?* "*Porque chamou os outros de meu amor"*. Quer dizer, eles são tão sem afetividade, não é? Eu acho, professora, que as dificuldades são muitas, pela questão de tudo isso, pela questão da maioria da família também não ter esse acompanhamento. No dia da *Justiça escola*, na abertura, uma mãe chegou bêbada caiu na entrada da escola. Aí quer dizer, isso com certeza afeta a criança.
341. Estrela: afeta, hora senão afeta!
342. Pérola: Afeta e muito
343. Sol: Afeta até a gente, enquanto professor, imagina o filho a criança
344. Estrela: É a gente fica para não viver, imagine a criança.
345. Sol: A gente trabalha com o respeito, com a responsabilidade da família, a mãe chega cai no portão, bêbada. Muitas vezes você fica assim: Meu Deus!
346. Pérola: Eu acho que a grande dificuldade é isso mesmo, é a falta de acompanhamento.
347. Estrela: No caso, eu trabalhando a família, você falando aí, Sol, eu lembrei, a minha aluna, eu mandando..., foi no dia dos pais, eu trabalhando as qualidades dos pais. Alguns falando que o pai é bom, é legal, aí a bichinha ficou, mas eu tive tanto dó dela, porque ela ler, escreve, produz, e nada e nada, a atividade em branco. Mas Laura, por que quê você não fez a sua ainda mulher? Você ler e escreve, em um instante você produz seus textos. Ela disse: *"tia baixe aqui seu ouvido"!* Ela disse: *"tia, eu não vou fazer não".* Eu disse: *"por quê"?* Ela disse: *"porque meu pai diz que eu não sou filha dele, fica brigando com minha mãe, eu não tenho nem o que dizer dele. Ele não gosta de mim, se eu vou brincar ele fica dizendo que não é para mim brincar, só me chama de moleca velha".* Menina! Quase que eu chorava nessa hora.
348. Pérola: Acredito.
349. Estrela: Eu fiquei. A gente fica assim, as dificuldades que, a gente, na hora a gente não sabe nem que faz, não é?
350. Sol: E quando você entrega uma atividade para o aluno ele rasga, joga fora. O caderno, a situação, coitadinho, não tem uma atividade no caderno, é fazendo jogando fora, rasgando.
351. Estrela: E quando a própria mãe rasga a folha do caderno para fazer um cigarro!

352. Sol: Cadê seu caderno? *"Mãe fez um cigarro".*
353. Estela: A atividade de casa, já aconteceu na minha sala, a atividade com a folhinha cadê a atividade? *"Mãe rasgou". "Rasgou por quê"? "Porque ela queria fazer um cigarro e foi a folha que ela encontrou, a primeira".* Nem olhou que era a atividade do aluno.
354. Pesquisadora: E que é que vocês têm feito no cotidiano, diante dessas dificuldades, para enfrentar?
355. Estrela: Procurando ajuda, abraçando, conversando
356. Sol: No dia a dia eu gosto muito de dá lição de vida a eles, conversando mostrando a realidade. De dizer, olhe, se sua mãe hoje está nessa situação, é exatamente porque ela não estudou, porque ela não teve oportunidade. Você quer seguir esse mesmo caminho? Então assim, a gente vai procurando conversar, procurando refletir com eles,
357. Pérola: E tudo assim, de forma contextualizada. Eu uso muito aquela questão da cigarra e a formiga para eles, a fábula. Porque quando a gente ver certas situações diárias, que a gente se depara bastante. Assim, a questão do aluno, lá dentro da sala de aula, aquele que não quer realizar suas atividades, aquele que se diz que é preguiçoso, aquele que é mais ativo. Eu digo quem é aqui que é a formiga e quem é aqui que é a cigarra? Eu digo: *"aqui quem é o leão e quem é o ratinho"?* A gente vai trazendo assim dessa forma para ver se eles vão refletindo.
358. Estrela: Para ir amenizando, por que resolver essas situações não resolve.
359. Sol: às vezes eu pergunto assim: o que é que você gostaria de fazer? O que é que você quer fazer, realmente? Tem deles dizem: *"eu quero pintar";* outros dizem: "eu quero brincar"; outros dizem: *"eu quero ir para casa".* Eu digo: *"você vai para casa, mas tem que ter primeiro o momento aqui na escola".* Então, assim, a gente vai tentando amenizar com essas conversas, sei que não salva, mas a gente vai tentando amenizar, vai conversando, vai
360. Pérola: Mostrando exemplos
361. Sol: Tentando conquistar essas crianças, não é? Que eles precisam da escola, que a escola é o caminho, que eles precisam aprender para quando chegar lá na frente conseguir ser pessoas melhores, ter oportunidade de emprego.
362. Estrela: Eu uma vez contei a história da minha vida mesmo, de quando eu era da idade deles que eu morava no sítio. Eu disse a eles que eu vinha a pé, as dificuldades, que se eu não tivesse enfrentado, será que hoje eu estava sendo professora de vocês? Estava não. Então, pronto, são essas coisas que a gente tem que ir dando esses exemplos para ir amenizando, porque resolver a situação.
363. Pérola: E a gente questiona muito: *"você acha bonito o que seu pai faz? O que sua mãe faz? Você vai querer fazer isso"?* Principalmente quando eles batem em um colega. Porque eles ficam dando depoimentos de que o pai bate na mãe e tal. E quando ele bate no colega ou que um colega bate nele, é aonde a gente questiona: *"será que isso está correto? Você disse agora a pouco tempo que seu pai batia em sua mãe, você não gostou, você teve pena de sua mãe? e você que bateu agora no seu colega".*
364. Estela: As situações são tão difíceis, Cleide, que uma vez eu fui substituir minha colega, era no 5º ano, eu fiquei três dias na sala dela e uma meninazinha já ficando adolescente, só brincando, só brincando. Mais minha filha, você precisa, você é uma meninazinha, olhe, que está ficando uma mocinha, fiz elogios. Você precisa estudar, preste atenção a aula, você vai ter que fazer uma prova, você vai ter que tirar uma nota, você tem que aprender. Ela disse: "não eu não preciso aprender, porque quando eu tiver maiorzinha, eu vou trabalhar na casa de uma pessoa rica, ela citou, lá para as tantas eu tomo o marido dela". Eu fiquei assim com as mãos cruzadas sem saber dá respostas. Ela tinha na faixa dos 10 anos.
365. Perola: Mas sabe por que, Estrela? Porque a mãe dela fez isso.
366. Estrela: Então para ela o certo era tomar o marido da patroa quando fosse trabalhar.

367. Sol: É a mesma coisa de nós educadores, eu não posso está cobrando do meu aluno uma coisa que não pratico. Que exemplos eu dou ao aluno? Porque às vezes a gente cobra do aluno, mas só que a gente faz ao contrário.
368. Estela: Um ano aí atrás, era em um 4º ano, eu não estava ainda na alfabetização. Eu trabalhando o tabagismo, as drogas, as bebidas, essas coisas que não podia que era proibido. E uma certa tarde eu caminhando, e passei em frente a um barzinho que estava um tio do meu esposo lá com um amigo bebendo e eu ia passando com a minha cunhada a sobrinha dele. E ele disse: *"ei venham aqui tomar um refrigerante"!* Eu disse: *"não, eu fazendo caminhada".* E mina aluna passou e eu não vi, e eu nem sentei, fiquei em pé. Quando eu cheguei no colégio no outro dia ela disse: *"ei tia você dizendo que não pode beber, mas você estava lá bar".* Olhe aí! E é porque eu nem estava praticando, só estava de passagem, mas eles se espelham na hora. Então, onde tem a relação com a prática. Ela entendeu o que eu disse, mas viu outra coisa.
369. Sol: Pronto, essas crianças passam quatro horas e meia com a gente, o restante, a maioria, passa, com certeza na rua. Porque você conta os que têm estrutura familiar, os que moram com o pai e a mãe, aí a maioria é na rua. Você imagine aí, a dificuldade e grande para conquistar essas crianças, para a gente levar e fazer com que eles aprendam, para a gente desenvolver um trabalho com eles. Não sei, é muita dificuldade. Falta essa ajuda da escola como um todo, não estou citando pessoas, mas assim, que poderia se engajar mais, porque no final do ano eles querem resultados, a escola quer resultados bons, para apresentar a Secretaria de Educação. Por isso, poderia se engajar mais, nos ajudar mais.
370. Pérola: É verdade.
371. Sol: Eu sei que a gente enquanto professora, o nosso papel, ali com eles é maior.
372. Estela: Uma vez eu até, não era nem para eu ter dito, mas mesmo assim, eu disse. Eu estava com vontade de dizer, e quando eu tenho vontade de dizer eu digo mesmo. Eu vi um certo depoimento em anos anteriores aí, uma sala de aula que não teve um bom rendimento, e eu escutei o apedrejamento na professora, jogaram muita pedra nela. Mas professora o que foi que houve? Eu fiquei com aquilo: *"meu Deus! Será que um dia eu vou passar por uma situação dessas"?* E quando foi o ano passado a minha turma imensa e com muita dificuldade, eu cheguei para a diretora e disse: olhe se me fizerem a pergunta que fizeram a colega tal naquele dia, a minha resposta já está na ponta da língua. E eu já estou arrumando a resposta agora no início do ano. Ela olhou assim para mim e disse: *"mulher tenha paciência"! "Paciência, digo eu, porque eu não vou ficar calada como a professora lá ficou não".* Porque eu já fui alertando. Eu digo assim: a gente tem uma dificuldade enorme, a gente vai atrás, procura, e ajuda a gente já sabe que é muito pouca, ai no final do ano chegar e dizer: *"Professora o que foi que houve"?* Não me faça essa pergunta, que um dia eu até comentando e uma das nossas supervisoras até ouviu e disse: pois eu não faço a você essa pergunta de jeito nenhum.
373. Sol: É por isso que a gente procura se doar, fazer o melhor, não e querer ser melhor do que ninguém, mas para a gente mostrar que a gente tem capacidade de fazer o melhor e não estar passando por esses constrangimentos também, não é? Porque às vezes só cobrar e cobrar.
374. Pesquisadora: E com relação às dificuldades dos alunos aprenderem a ler e a escrever, como é que vocês lidam com essas dificuldades?
375. Pérola: É uma situação tão difícil professora. Primeiramente a gente vai ter que ver se o aluno conhece as letras, quando ele não conhecem as letras imagine associar o som a escrita. A questão dele escrever a letra, a palavra, uma frase, um texto e aí é onde vai se tornando cada vez mais difícil para que a gente professor procure fazer com que ele identifique essa letra, está procurando desenvolver atividades que ele comece logo a identificar letras, o som das letras, passe a associar com outras para formar sílabas, para formar palavras. E aí é onde

está o nosso maior trabalho, é nessa questão de acompanhar, de ver onde ele está precisando mesmo aprender, a desenvolver essa leitura e a escrita. É como dizem: Nós somos mesmo umas artistas não é Sol? Grandes profissionais da educação.
376. Sol: Eu sempre faço o contrário, eu sempre começo do mais alto. Porque é preciso saber que a palavra não é feita só com uma letra. E assim, você tem que trabalhar do complexo para o mais restrito, a criança tem que conhecer o todo para depois você ir em partes. Eu sei que é difícil a criança não conhecer uma letra, para eles identificarem, mas se você mostra a palavra, essa palavra vai ter letras, se você mostra um texto, esse texto tem todas as letras do código alfabético, então você tem que começar a mostrar do contexto mesmo para facilitar.
377. Pérola: Não, eu digo assim pela questão, não sei se é porque eu estou no 1º ano, e eu vejo que a dificuldade parte muito dessa questão da letra, porque quando eu digo assim é ...
378. Sol: Não, mas não é diferente não, você tem aluno do 3º e 4º ano que não tem noção de nem ...
379. Pérola: A questão do nome Maria, qual a primeira letra do seu nome? aponte ali no alfabeto e ele não saber qual é o M, qual é o A, sabe? Quer dizer, eu acho que essa questão da leitura de mundo, leitura de escrita, é muito difícil para a gente enquanto professor que está ali alfabetizando, fazendo com que ele desenvolva logo a leitura e a escrita, a gente partir logo do todo, para mim enquanto, professora de alfabetização, partir do todo eu acho que se torna mais difícil do que ...
380. Sol: Eu falo a questão da estratégia, quando você pega um texto, João e Maria, por exemplo, lá naquele texto vai ter o nome dele, vai ter a letra do nome dele, então não precisa você começar a trabalhar do A, B, C, D, dentro desse contexto existem essas letras que você pode estar identificando, vai mostrando
381. Pérola: Não é a questão de trabalhar o solto, as letras a gente pede para identificar em um texto, dentro de uma frase, ou de uma palavra. E ele saber que uma palavra é formada de letras e de sílabas. O aluno precisa saber disso. De onde partiu aquela palavra?
382. Pesquisadora: E que essas letras formam o alfabeto.
383. Pérola: Isso, formam o alfabeto. Então é a partir daí que a gente vai vendo que ele vai construindo sua, leitura sua escrita.
384. Pesquisadora: Quando eu trabalhei com crianças eu sempre gostava de trabalhar também com texto, embora fosse ainda crianças de Educação Infantil, mas eu sempre levava poesias, brincadeiras, depois de brincar levar a brincadeira escrita para ler e a partir daí identificar as letras, músicas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, tudo são textos que ...
385. Pérola: Por exemplo, retirar palavras que eles que iniciem com letra tal, quer dizer, aí você já está trabalhando, não de forma solta, mas de forma contextualizada, onde ele identifique essas letras dentro de um contexto.
386. Pesquisadora: Porque trabalhar a letra sozinha ele não vai entender.
387. Estrela: São o trabalho com esses textos curtos, a identificação de palavras dentro dos textos, o alfabeto móvel, listas, determinadas listas de frutas, de brinquedos, a escrita, textos fatiados, sempre explorar a letra inicial, letra final
388. Pérola: Identificar na lista ou então dentro de um texto uma palavra em destaque
389. Estrela: Quando leva a lista pronta para eles identificarem, levar listas de várias coisas como de objetos, de frutas, para identificar os nomes de frutas, de animais, dentro daquela lista.
390. Sol: Aquele joguinho da memória também que tem o desenho e a palavra
391. Pérola: Palavras que iniciam com a mesma letra, que terminam com a mesma letra.
392. Estrela: E também principalmente para a escrita, o ditado, eu gosto de trabalhar com frases ou mesmo palavras. Eu gosto depois de trabalhar o texto e ditar para eles algumas palavras

393. Sol: Eu gosto também de fatiar os trechos do texto. Eu trabalho o texto e no final trabalhar o texto fatiado ou a reescrita.
394. Pesquisadora: O ditado, ele é importante porque ele serve para você perceber qual é a fase em que a criança está, porque ela está escrevendo espontaneamente, da forma como ela sabe.
395. Sol: O bingo também é maravilhoso, o bingo de palavras.
396. Estrela: Bingo de palavras, é ótimo, e também as caixinhas mágicas, que a gente coloca só as gravuras e puxa, vamos supor, a bolsa e escreve, é muito bom porque desenvolve e a gente também sabe em que nível eles estão, porque eles estão escrevendo espontaneamente.
397. Pesquisadora: Então é isso. No questionário eu perguntei a vocês, como é que vocês se mantêm informadas, vocês disseram que é a traves de estudos que acontecem na secretaria de educação. Esses estudos acontecem semanalmente, quinzenalmente, mensalmente?
398. Estrela: Na secretaria geralmente é mensal, na escola é semanal.
399. Sol: Quinzenal nós
400. Pesquisadora: Na escola vocês se reúnem semanalmente para planejar?
401. Estela: Planejar e às vezes discutir também essas questões do dia a dia, de troca de experiências, as dificuldades...
402. Pérola: De ver o que está dando certo o que não está não é Estrela?
403. Pesquisadora: E na secretaria é mensal. São estudos pedagógicos?
404. Estrela: São estudos pedagógicos, textos
405. Pesquisadora: Além desses estudos tem mais alguma coisa que a secretaria promove?
406. Pérola: Às vezes, não é?
407. Estrela: Às vezes tem formação
408. Sol: Diminuiu muito
409. Estrela: Diminuiu esse ano de 2012, a gente foi pouquíssimo.
410. Pérola: Só fomos para um não foi? Foi *o justiça escola* e o *saúde na escola.*
411. Estrela: É esse ano só teve esse, e agora no final do ano esse da educação inclusiva
412. Sol: Nem todos puderam participar porque estava em sala de aula ainda
413. Pesquisadora: E não foram dispensados?
414. Estela: Não
415. Sol: Não. Eu fui para a abertura, mas não pude mais participar porque minha mãe adoeceu

- Saberes do/a professor/a alfabetizador/a

416. Pesquisadora: Boa tarde, nós vamos dá continuidade a nossa entrevista coletiva. Hoje, dia 22/02/2013, vamos falar de forma mais específica sobre os saberes docentes de vocês, professoras alfabetizadoras. No encontro anterior nós nos detemos a questão da formação da história de vida de vocês, enquanto professoras e o processo formativo, para chegarmos agora, a de fato, a essa construção de saberes docentes, enquanto professora alfabetizadoras. Então, analisando os questionários de vocês, que vocês já responderam, sobre os saberes necessários e específicos ao trabalho com alfabetização de crianças, vocês citam alguns saberes, como por exemplo, os saberes das áreas especificas de conhecimento, os saberes pedagógicos, os saberes práticos e atitudes; como por exemplo, o jogo de cintura que Estrela coloca como um dos saberes, uma das coisas que o professor precisa saber é ter esse jogo de cintura, respeitar os níveis de aprendizagem da criança que Pérola destacou muito bem nas suas respostas do questionário; possibilitar o contato com diversas atividades; possibilitar a exposição de ideias pelas crianças; refletir sobre a prática docente e as necessidades dos educandos, entre outros saberes que vocês citaram nas respostas do questionário. Então eu gostaria, agora que vocês detalhassem esses saberes da forma como vocês utilizam no cotidiano de sala de aula. Por

exemplo, quais são os saberes das áreas de conhecimento que vocês consideram específicos a alfabetização de crianças, nós sabemos que nós professores precisamos ter conhecimentos teóricos e para trabalhar com alfabetização de crianças, que conhecimentos são importantes, são indispensáveis para o dia a dia da sala de aula?

417. Sol: A gente... Eu geralmente assim... O que mais me volta mais a questão dos conhecimentos é a leitura e escrita geralmente, a gente foca mais na dala de aula essa questão do letramento, que a criança aprende a ler e escrever. Eu, enquanto professora, são esses embasamentos, esses conhecimentos, que estou mais enfocando em sala de aula.

418. Pesquisadora: E assim, você enfocando com relação a aprendizagem dos seus alunos, e os conhecimentos que você professora precisa para trabalhar a leitura e a escrita ?

419. Sol: Assim, é um mundo muito amplo, muito diverso essa questão da leitura e da escrita, a gente precisa estar sempre buscando novos conhecimentos, novos embasamentos teóricos, também, é claro, para que a gente possa adequar as necessidades das crianças, sempre buscando compreender as fases que elas se encontram, para que a gente vá buscar esse embasamento teórico, para que possa ajudar na nossa prática, contribuir com a prática diária.

420. Estrela: Assim, porque o aluno tem vários níveis de aprendizagem na sala, então, o professor ele tem que estar atento a esses saberes e saber o que fazer com aquele aluno em cada nível e como a colega falou aí, estudar, buscar e procurar saber o que fazer para que ele avance na leitura e na escrita que são os principais e que todos se desenvolvam, porque a gente sabe que tem aquele aluno que tem capacidade enorme de desenvolver, de avançar e aquele outro que não. Aí o que eu vou fazer para aquele que ainda não [avançou], vamos dizer que é o mesmo tipo de atividade, e um [avançou] e o outro não, então, eu tenho que repensar, que buscar outra maneira, mesmo sendo o mesmo conteúdo, seja qual for: português, matemática, qualquer um, para que ele também avance. Então, o que? Eu tenho que estudar e buscar a maneira de como realizar essas atividades que vai fazer com que o aluno avance, o que vai acontecer a aprendizagem.

421. Pesquisadora: E o que você considera específico, mesmo, do conhecimento da alfabetização?

422. Estrela: Eu acho assim, que o nível do aluno, que o aluno se encontra, o que ele já sabe, os saberes prévios, para buscar, para o aluno avançar, começar do que ele já sabe para avançar. Eu acho que especifico mesmo da alfabetização é você ter conhecimento do aluno de como ele chega na escola, o que ele precisa para desenvolver sua aprendizagem. É necessário que o professor tenha esse embasamento, tanto teórico, dos autores, como também o jogo de cintura dele na sala de aula, como eu citei aí, de tipo, o que? Como o professor vai se virar na sala de aula para que realmente esse aluno vá desenvolver, o que é que eu vou trazer para meu aluno para ele avançar.

423. Sol: Assim, esses saberes estão sempre em reconstrução, nossos saberes sociais, culturais, políticos, então, há essa gama de saberes que precisam ser reconstruídos, então, assim, não é porque eu sei isso aqui que vai ficar... Então, eu tenho que ter essa compreensão de modificar, de reelaborar esses saberes de acordo com as necessidades dos alunos, nossos educandos.

424. Estrela: Até do meio em que ele vive a convivência dele, o que ele precisa saber para conviver no meio em que ele vive, porque às vezes a gente está ensinado uma coisa que não tem nada haver com a comunidade dele, então a gente também procurar saber sobre o convívio do aluno, o que ele necessita aprender para desenvolver lá. Como foi citado na aula passada, é que às vezes a criança conhece o dinheiro, sabe passar o troco, mas não sabe como fazer, transforma em uma operação.

425. Sol: E assim, quando a criança descobre a leitura e a escrita, eu percebo que ela facilita nas demais disciplinas, na compreensão, na interpretação de jogos, interpretação de situações

problemas, quando a criança já domina a leitura e a escrita, ela tem mais facilidade de compreender as demais áreas.
426. Estrela: E também essa compreensão quando a criança está lendo e escrevendo, a gente puxar do aluno a compreensão do texto que está sendo trabalhado ou situação problema, que não deixa de ser um texto ou qualquer tipo de texto, porque às vezes o aluno decodifica, mas não entende, então eu tenho essa preocupação que o aluno entenda o que está escrito, o que ele leu e não só: Ah, meu aluno já lê ! Lê, ele decodifica, ele decodificou a palavra, mas será que ele entendeu a mensagem daquele texto, daquela frase, daquela palavra ou daquela receita ou qualquer outro tipo de texto? Então, também eu acho essencial que o aluno tenha esse conhecimento.
427. Sol: Eu estava até lendo um texto de Ana Maria Machado, que ela falava sobre a questão da aprendizagem, do ensinar e do aprender e falava na questão da leitura em si, que o aluno tem o prazer de ler por gosto, não engolir aquilo que a gente quer que o aluno leia, é como você querer uma pessoa que não lhe quer, então você só namora se você gostar, você só quer uma coisa se você se sentir bem, se você sentir prazer. Então na questão da leitura ela fala que a criança aprende a ler com gosto aquilo que ela se sente bem, e não que o professor faça a criança engolir a leitura por obrigação, digamos, não é?.
428. Estrela: É, quando eu lembro, voltando um pouquinho lá na minha alfabetização, totalmente diferente de agora, que eu até quando fazia faculdade aqui, comentando com uma professora e ela disse, não, não coloque isso no seu memorial, eu li, eu aprendi a ler com medo de uma palmatória, e isso era em uma escola particular, não era em uma escola pública. E eu tinha tanto medo, que ave Maria, foi questão de meses, dois, três meses, eu estava alfabetizada. Não fiz nem o primeiro ano, fui direto para o segundo ano.
429. Pesquisadora: Isso reflete naquela sua afirmação de que você não gosta de ler, você disse que ler por que necessita.
430. Estrela: Pronto, eu leio por necessidade, porque tenho consciência de que eu preciso, tenho compromisso com a minha sala de aula que eu preciso ler, preciso me informar. Mas eu acho que foi isso aí...
431. Sol: Que deu um entrave na sua vida.
432. Estrela: E meu filho hoje, já no mundo moderno, só tem 15 anos, é na matemática, ele faz o 3º ano do segundo grau, ele não sabe a tabuada. E no 1º ano quando eu falava em tabuada, o menino se tremia todinho, eu não sei o que foi que houve, eu fui à escola, mas a professora não me falou nada, não é? e até hoje ele tem a maior dificuldade, que se você perguntar tanto mais tanto, o menino fica contando nos dedos.
433. Sol: Eu leio por prazer, eu gosto de ler, sempre gostei.
434. Estrela: Eu leio o que eu gosto, quando me chama atenção é por prazer, mas dizer assim, ler, ler mesmo é uma necessidade da minha função, um compromisso que eu tenho com a minha sala de aula.
435. Pérola: Eu também concordo com as colegas, que esses saberes a gente tem que está mesmo construindo no dia a dia, e a nossa clientela, quando diz alfabetizar, que é uma palavra muito difícil para, nós enquanto professores alfabetizadores. São saberes que além da nossa prática, a gente está adquirindo no dia a dia, nos nossos estudos, nas nossas discussões, nas trocas de experiências, que está voltado mesmo para a leitura e a escrita, que a maior preocupação do professor alfabetizador, é que os nossos alunos aprendam a ler, a escrever e a compreender o que eles estão lendo. Baseado nos nossos estudos, nas leituras e formações que os saberes vão acontecendo, surgindo no dia a dia. Acontecem situações novas, situações que nós lidamos com a nossa prática desde quando iniciamos, e que temos mesmo que procurar desenvolver um trabalho que essas crianças desenvolvam mesmo a leitura, a escrita e a compressão, com atividades variadas, que eles gostem, que tenham prazer, que tenham interesse. Porque eu me preocupo muito com questão da alfabetização, quando a criança... às

vezes eu até relato na nossa escola, nas discussões, que trazemos um planejamento, onde nós planejamos, trazemos um plano de aula, achamos que aquele plano vai surtir efeito, vai ser um sucesso, só que as vezes não vai surtir tanto efeito, é muito flexível, você se depara com situações que, crianças que você achava que ia gostar daquela aula, que ia ter facilidade para ler, para escrever e não aconteceu. Então, é ali que o professor tem que ter esse conhecimento, esse jogo de cintura, como diz a professora Estrela, conhecimento se não tem, procurar. E através disso que estamos procurando alfabetizar.

436. Estrela: Eu acho assim, que o professor, ele tem que ter a prática, a teoria e acima de tudo, o compromisso. Se é sua função, você tem o compromisso de ir buscar, porque as crianças estão ali, e não tem culpa do que está acontecendo no meio, na sociedade, então a gente tem o compromisso de fazer com que, pelo menos, amenizar um pouco aí a vida como um todo. Como foi citado pela professora nesses dois dias: *"O escrito, o dito, o feito e o compromisso"* (a professora Estrela se refere a um seminário de um projeto de extensão na UERN, realizado na mesma semana). Eu achei aquilo muito importante, eu fiquei assim, o compromisso é primordial, porque você ir para sala de aula sem compromisso nenhum com as crianças, então saia. Então eu acho já que é sua função, você escolheu, mesmo que a minha foi assim...

437. Sol: Por livre e espontânea pressão.

438. Estrela: Eu agradeço muito por ter minha profissão, meu emprego, meu ganho, mas acima de tudo eu tenho aquele compromisso com as crianças, que eu posso ajudar.

439. Pérola: Assim, que nós alfabetizadores, às vezes eu digo muito assim, a gente tem muito amor por essas crianças, não é? O amor...

440. Sol: Afetividade, não é isso?

441. Pérola: O amor não é? Ah! Nós temos um... Como ela disse...

442. Sol: Acho que ela é essencial, pois a questão do ensino-aprendizagem não é só você ensinar a ler e escrever,

443. Pérola: Ensinar por ensinar não é?

444. Sol: tem todo o envolvimento da criança, da sua afetividade, da sua convivência com aquelas crianças. E até me entristece quando a gente escuta assim alguns colegas falar: essa criança, esse menino não sabe de nada, não é? Quer dizer, toda criança ele não é uma tábua rasa não é? Ele chega à escola às vezes com muitos conhecimentos, tanta coisa que a gente não conhece não é? E a gente acaba pecando, não é, acaba pecando, que ele não sabe de nada.

445. Estrela: Exatamente, ele mesmo vindo de casa, da família ele traz conhecimento.

446. Sol: Com certeza, ele já chega...

447. Estrela: E às vezes um conhecimento que eu como professora não tenho.

448. Pérola: É eu acho que é bem interessante, um aluno meu agora do primeiro ano ele está ansioso para começar as aulas, ele não ler nada, ele chegou aí disse: *"tia quando é que inicia as aulas"?* eu disse: *"dia quatro"*. Aíi ele começou a contar, falta onze dias para as aulas iniciar e eu já sei ler, eu disse, parabéns Jhon Kenner! Aí ele foi disse: *"quer que eu leia*? Eu *já sei ler, tia, o que vem na coca-cola, o que vem na bolacha, no meu danone*". Eu disse: *"parabéns"!*

449. Pesquisadora: Foi aluno seu do primeiro ano? E vai para o segundo ano?

450. Pérola: Do primeiro ano, e vai continuar comigo agora no segundo ano. Eu *digo "Jhon Kenner, que bom você já estar lendo". "Eu aprendi com você professora"*. Você lembra que você – meu sobrinho contando – *"você lembra tia, que você levou a gente lá para sala do mercadinho ai você disse a nós que ficasse lendo o que a mãe comprava, se a mãe compasse um danone procurasse ler, se a mãe comprasse uma bolacha, pois eu já sei ler, a senhora quer que eu leia"?* Então estava lá na casa de minha mãe um pacote de bolacha e foi e leu. aí disse: *"está vendo tia, como eu já sei ler? Eu já sou homem não sou"?* Eu disse: *"você é homem sim, muito bem você já estar lendo Jonh Kenner"*. "*Já, e vou ler mais no segundo ano*

não vou"? Eu disse: *"vai". "Eu estou doidinho, tia, para começar as aulas e eu ler bem muito para eu ganhar de Willian".* Porque Willian é um aluno que já estava lendo. Quer dizer, até a própria criança ela se sente já feliz.
451. Pesquisadora: Com vontade de saber mais.
452. Estrela: Eu tinha alunas muito boas o ano passado que era uma disputa mesmo. Tia eu coloquei assim. Que eu estava tirando aquela ideia deles, que lia o texto e queria, onde começa a resposta e onde termina. Não, vocês vão ler e descobrir, aí eu comecei a colocar aquelas perguntas que eles podiam usar o entendimento deles, a opinião. Aí uma colocou lá e eu disse dá no mesmo, você só escreveu com suas palavras, mas é a mesma resposta. Aí a outra queria porque queria que também copiasse do jeito da outra. Aí eu disse: *"não, são as suas palavras e as palavras dela. Você pensa a mesma coisa que ela? Você aqui e ela ali, então você está pensando uma coisa e ela outra. Então não é assim"*. Mas elas ficam assim, querendo que eu diga assim, que uma está melhor sabe, aquela disputa.
453. Pesquisadora: Eles querem que exista uma resposta única.
454. Pérola: É porque, afinal nós vivemos em um mundo de competições, hoje até a própria criança de 6 anos, como eu ensino, de 6 anos no primeiro ano, ela já quer competir com a outra. Eu sei ler mais do que você, eu entendo melhor do que você, quer dizer, a forma dela compreender, ela já estar lendo, ela já está se achando que está no mundo mesmo...
455. Estrela: Já entra outra forma professora, como Sol disse, não é só ler e escrever, a gente tira isso da criança, que ninguém é mais do que ninguém.
456. Pesquisadora: Educar para a cidadania, não é?!
457. Pérola: Certeza!
458. Pesquisadora: Assim, vocês colocam os conhecimentos específicos à alfabetização e para vocês trabalharem esses conhecimentos quais são os conhecimentos teóricos necessários, para ser um professor de alfabetização, o que vocês consideram necessário, o que quê vocês leram de teoria, que consideram necessário para esse trabalho com a alfabetização?
459. Estrela: Na sala de aula a gente faz tudo, agora, assim, quando chega essas perguntas diretas, agente fica um pouco assim...
460. Pesquisadora: Tem um autor que diz mais ou menos assim: nós temos saberes, mas nem temos consciência dos saberes que nós temos, nós estamos ali dia a dia mobilizando saberes, mas não paramos para pensar: aqui eu estou trabalhando saber tal e aqui eu estou tralhando saber tal. Porque, é lógico, que a gente não vai parar para pensar sobre isso nosso dia a dia, mas que é interessante também que a gente faça uma reflexão, não durante o momento da sala de aula, mas na nossa própria formação também. O que eu sei, o que eu preciso saber?
461. Pérola: Até porque, professora, nós quando estamos em um estudo ou em um seminário, às vezes a gente diz: *"Ah meu Deus do céu! As mesmas coisas, nós já fazemos isso, já fazemos".* Mas é como diz, para refletir em que teórico estamos nos baseando, eu estou seguindo, às vezes eu já faço isso, eu pensei que era uma coisa nova, porque isso aí eu já faço na sala de aula. Às vezes nós questionamos, mas não, não paramos para assim, dizer: baseada em Emília Ferreiro, baseada em Vigotski, …
462. Estrela: A gente até conhece toda essa teoria, mas de modo geral.
463. Pesquisadora: A pergunta não é direcionada, a tal momento, mas de modo geral, em que teorias vocês compreendem que são essenciais para essa prática de vocês como alfabetizadoras, que contribuíram mesmo para esse fazer de vocês, para vocês melhorarem como professoras, ensinarem melhor do que ensinavam antes? Porque na fala de vocês, vocês sempre dizem a forma como foram, como começaram, as dificuldades de como iniciaram e vocês mesmas percebem que vocês avançaram, tiveram melhorias.
464. Sol: Assim, na hora de fazer mesmo a gente não está baseada, mas como a gente já tem conhecimento, eu, por exemplo, sempre estou lendo Paulo Freire, Pedagogia da autonomia,

acho que todo mundo aqui já leu, Paulo Freire, Celso Antunes, Ana Teberosky é uma das autoras que ...
465. Estrela: Esses autores, assim ..., é como Sol diz, na hora de planejar, na hora de pesquisar, a gente tem na mente esses teóricos
466. Sol: Eu estou sempre estou lendo alguma coisa de Emília Ferreiro, porque são esses autores, esses teóricos, que eles dão um apoio, um embasamento para a questão da leitura, do letramento, a questão da alfabetização.
467. Pesquisadora: Nesse sentido aí, então, vocês compreendem que precisam de conhecimentos. E são necessários conhecimentos sobre letramento, sobre alfabetização, conhecimentos teóricos para trabalhar na alfabetização.
468. Pérola: Até porque, nós somos de uma só rede, nos encontramos nos mesmos grupos de estudos. É assim, é como ela diz: Emília Ferreiro, Paulo Freire,
469. Pesquisadora: Que Emília Ferreiro ela discute a Psicogênese da Língua escrita, então se ler Emília Ferreiro, ler a teoria Emília Ferreiro que é a teoria da Psicogênese da Língua escrita.
470. Sol: Quando eu não leio o livro eu leio textos da Nova Escola que eu assino, sempre vêm aquelas partes teóricas sobre a questão da alfabetização, é bem interessante. Tem aquela revista Pátio, não sei se vocês conhecem, a revista Pátio, ela é muito boa para o professor de alfabetização. Vem muita coisa sobre a questão de Educação Infantil.
471. Pesquisadora: Agora eu gostaria que vocês citassem alguns saberes práticos, algumas atitudes que vocês utilizam no dia a dia em sala de aula, algumas ações de professoras alfabetizadoras
472. Sol: Assim, geralmente eu gosto de trabalhar a questão dos agrupamentos, em duplas, as atividades. Às vezes eu levo até já digitadas para facilitar os agrupamentos das crianças por níveis de aprendizagem, e tem surtido efeito. E as leituras diariamente, todos os dias a leitura compartilhada, seja em roda de leitura, seja através de fantoche, através de dramatizações, contações de histórias, sempre estar lendo com as crianças, de formas diversas. A gente procura sempre estar procurando coisas diferentes. Às vezes, eu coloco até, assim, um pano e fico de trás. Agora não, que já tem na escola um teatro, já veio um teatrozinho.
473. Pérola: Vieram os fantochezinhos?
474. Sol: Não, veio a estruturazinha, mas antes não, colocava um pano e ficava com os bonecos lá por trás. E assim, estou sempre procurando, quando não tinha, eu fazia aquela caixa da televisão para passar. Então assim, a gente vai criando, vai buscando ações para as crianças se envolverem, e eles gostam muito. Às vezes se vestir de personagem, entendeu? ou colocar as crianças como personagem para fazer parte da história. Assim, eu gosto muito de está fazendo essas coisas que eles também se envolvam.
475. Pesquisadora: Que chame atenção, não é?!
476. Sol: Que chame atenção e que eles se envolvam nas atividades.
477. Pesquisadora: Para não ficar todos os dias a mesma coisa. O aluno fica se cansando, não vai tomar gosto pela leitura.
478. Sol: Porque eu dizia assim no primeiro dia de aula, quando falar assim hora da leitura, todos já sabiam que era hora da leitura, então todos já ficavam ansiosos. *"Tia, você vai ler o que hoje?" "Como é que vai ser?" "Eu vou participar?"* Então eles queriam estar sempre participando. *"Hoje quem vai contar sou eu, quem vai entrar na história sou eu", "você deixa eu ser fulano", "deixa eu ser o lobo mal", "deixa eu ser a chapeuzinho?"* Então assim, eles se envolvem mesmo, as crianças, não é? Porque você chegar e ir direto para a atividade na lousa. Então assim, essas ações têm mostrado que a gente faz um bom trabalho. Porque quando você envolve a criança, que você ver que ela está se envolvendo, participando, isso é gratificante.
479. Pérola: É verdade!

480. Estrela: Quando a gente vê que está surtindo efeito, a criança está se desenvolvendo é sinal que nosso trabalho estar sendo bem feito. Eu considero assim. E não é diferente da professora aí, eu também trabalho muito, assim, a leitura, sempre com coisas que chame atenção. Porque, como eu já falei, como eu fui um pouco assim, meio lá... aí eu procuro assim, que eles... envolver eles na leitura, às vezes, eu faço uma leitura, depois vamos fazer a dramatização daquela leitura com os personagens, às vezes eu levo também textos reflexivos sobre a vida, sobre respeito que a gente trabalha muito. E as atividades de agrupamento, agora a gente tem uma dificuldade, eu tenho dificuldade assim, porque o aluno que já sabe não quer ir com aquele que não sabe. Eles têm muita dificuldade, então é mais um jogo de cintura para o professor, para fazer com que eles aceitem que ele vai ajudar, que ele vai cooperar. Mas tem deles que é resistente, não quer, não quer de jeito nenhum, só quer com aquele que está no mesmo nível, que ele não vá ter trabalho de ajudar o coleguinha, e sim, que o coleguinha também tire a dúvida dele, que eles terminem a atividade rápido. Mas o agrupamento é muito bom, mesmo com essas dificuldades, claro que não é 100%, mas surte muito efeito. Porque eles vão vendo, e a criança a gente diz assim, como Sol citou: *"Ah, esse menino não sabe de nada, mas sabe"*. E às vezes, vem o ano todinho e quando chega no final do ano o menino desenvolve a leitura, começa a ler, é porque ele já tem toda uma carga, todo um trabalho, e ali ele foi indo e de repente... Aí tem gente que diz assim: Ah aprendeu a ler com professora fulana. Não, não é a professora, nem a passada, nem a atual. É uma carga de aprendizagem, e de conhecimento que ele já vem adquirindo ao longo da vida estudantil dele.

481. Pérola: Assim, como professora do primeiro ano, eu também procuro, assim, trabalhar de forma assim, meio que chame bem atenção, muitas imagens, onde às vezes eu trago até máscaras, para que eles vivam também personagens, reconte o que entendeu. Eu trabalhei muito a questão de fantoche com eles, no livro didático deles que veio muita gravurazinhas pra que eu formasse os fantochezinhos com eles e ali eles recontar a história, essas leituras que a gente chama compartilhada ou deleite, tem aqueles momentos da gente estar fazendo aquelas intervenções, *"o que quê você acha que aconteceu? O que quê poderá acontecer?"* E assim, a gente vai trabalhando, onde eles se envolvam mesmo. Em seguida trabalhar a questão de lista que eles adoram, desenho para que ele produza o que ele compreendeu. E assim é a forma deles se envolverem, deles conquistar.

482. Sol: Às vezes a gente para, quando vêm essas dificuldades, porque às vezes tem crianças que, às vezes não chama a atenção da criança, não é? Porque às vezes tem algumas crianças que a gente sabe, não é? Tem a diversidade, que nem todas as crianças se envolvem, tem aquelas que ficam que não quer participar. Então assim, às vezes quebra nosso trabalho, aquele engajamento, aquela...

483. Estrela: Porque enquanto a gente vai tentando fazer com que ele venha se envolver nas atividades, aí aquele outro já está... A gente vai parar para conversar.

484. Pérola: E eles como alunos de alfabetização, eles gostam muito quando o professor vive mesmo a história, onde ele faz até a fala do personagem, ele adora quando você imita o lobo, que você imita a vovó, que você imita a chapeuzinho. E assim, nos nossos estudos, quando nós estamos discutindo a questão de como ler para os nossos alunos, você tem que está voltado para aquele personagem. Como Sol falou, que às vezes se veste e tudo, então eles se envolvem mesmo. Eles gostam, você dá aquele grito que chama a atenção, até que a professora lá (se referindo a professora que ... desenvolveu uma atividade em um seminário, realizado do CAMEAM/UERN), ontem nós dissemos essa é boa. Lembrou muito as nossas aulas, quando nós estamos lá, lendo para os nossos alunos, que às vezes tem deles que querem se desviar, aí a gente dá aquele grito, aí ele diz: *"Ai tia, fez um medo"*. Quer dizer, eles gostam mesmo que a gente chame atenção.

485. Pesquisadora: Então assim, vocês falam na história, na leitura da história, há uma diferença muito grande de atenção quando você só ler uma história sem entonação nenhuma,

sem mudar a voz, sem nada, e quando você muda, a cada personagem vai mudando de entonação, vai fazer logo um gesto. Então isso aí a gente já ver uma diferença muito grande.
486. Estrela: Baixa voz, não é?
487. Pérola: Já envolve.
488. Sol: As versões das histórias, não é? É interessante que eles dizem: Não tia, não é assim não, não tia a história não é desse jeito, é assim. Então quer dizer, às vezes a criança, ela vem... Alguns professores contam uma história, chapeuzinho vermelho, a única história de chapeuzinho vermelho.
489. Estrela: Aquela padrão e...
490. Sol: Aí quando você passa a contar... Não a história não é assim não, a história é desse jeito, o fim é desse jeito. Aí eu vou dizer que há várias versões, cada autor que escreve, escreve diferente.
491. Pérola: Tem uma versão.
492. Sol: Se ele for escrever, vai escrever já diferente, é tanto que eu disse, não é ? Que eu fiz o livro com eles, das histórias. E eles assim, o entender deles da história, como eles entenderam, o reconto da história. Então assim, é bem interessante. Eu fui contar a história de chapeuzinho amarelo e eles diziam: *"Não é chapeuzinho amarelo não tia, é chapeuzinho vermelho"*. E aí eu disse: *"tem chapeuzinho amarelo"* e eles diziam: *"não, é chapeuzinho vermelho".* Então, aquela teima, sabe? Então, assim, eu acho que ensinar é um desafio muito grande, e para a gente, para a clientela que a gente tem hoje se a gente não procurar...
493. Pesquisadora: Inovações!
494. Sol: Inovar está sempre procurando coisas diferentes, a gente não consegue a gente não consegue.
495. Pérola: É como diz Alexandrina, nossa coordenadora. Ela diz: *"Você professor tem que estar sempre trazendo o novo. Inovando para que chame atenção e aquele aluno, ele goste".* Já pensou se todo dia você chegar na sala de aula e está lá... Você chegar já, fulano, sicrano e beltrano. Vai logo para o quadro, quer dizer, você não preparou a turma, você chega a turma está virando, está no maior barulho. Você acha que calar aquele aluno é logo ir para um quadro? Então a gente tem todo um preparo.
496. Pesquisadora: Não tem aquele momento de conversa, de acalmar os ânimos...
497. Pérola: Você tem que ter um momento de preparo, com música...
498. Estrela: Tem dias que eu não uso nem o quadro.
499. Pérola: Com música, com dramatização...
500. Sol: As dinâmicas, bem legais as dinâmicas.
501. Pérola: Com brincadeiras... É isso que chama atenção.
502. Estrela: Tem dias que eles dizem: *"E não vai escrever hoje não"?* E... Eu digo*: "Nós já estamos assistindo aula"...*
503. Sol: Fazendo a atividade.
504. Estrela: Fazendo a atividade. Não, mas eu não escrevi! Só escrever ou copiar alguma coisa aí para vocês não é aula. A aula começa desde quando eu dou bom dia. Quando eu digo: *"Bom dia"!* E... a gente já começa a nossa conversa, arrumação da sala, nós já estamos assistindo aula.
505. Pesquisadora: Já é uma atividade.
506. Estrela: Já é uma atividade!
507. Sol: Aí eles dizem assim: Não vai escrever hoje não tia?
508. Estrela: Vixe, e nos primeiros dias, caderno novo.
509. Pesquisadora: Doidos para estrear...
510. Estrela: Já estou imaginando o 4º ano, eles doido para...
511. Sol: Eu sempre levo, no primeiro dia de aula, depois das dinâmicas, de tudo, eu sempre levo um questionáriozinho, para eu ver até assim, para eu ver como eles se encontram

512. Estrela: Sei...
513. Sol: O primeiro conhecimento prévio, como é que é a turma, não é ?
514. Estrela: Por falar em conhecimento prévio, quando eu cheguei no Elpídio, Pérola, eu fui muito decepcionada assim, com a aprendizagem da minha turma, quando eu cheguei lá. Eu sempre trabalhava na creche, a minha maior experiência era na creche, com a alfabetização pré mesmo. Aí eu fui convidada pra trabalhar lá, era nos ciclos, CBA final. Aí a diretora disse, olhe são 27 alunos em uma sala menor do que essa, assim um por cima do outro. Aí a maioria, dois anos repetindo, um ano. Pouquíssimos estavam iniciando a primeira vez. E a diretora disse: Não mulher, mas eles já têm conhecimento, aquela coisa. E eu levei uns cartõezinhos com umas mensagenzinhas, cada um diferente, já para testar a leitura, com bombomzinho e tudo, depois eu fiz uma dinâmica lá e tudo e depois cada um ia ler sua frase e se apresentar. Eu quase caio professora, uma aluna leu, dos 27.
515. Pérola: Do Elpídio?
516. Estrela: Sim, foi quando eu cheguei lá. Aí na hora do intervalo a diretora perguntou: E ai? Eu disse: Mulher pelo amor de Deus, a maior decepção de toda a minha vida profissional. Mas por quê? aí quando eu disse ela ficou assim... É os alunos não Lê. São alunos de que...
517. Pérola: Do 3º ano, não é?
518. Estrela: Hoje, 3º ano. Eles não leem. Apenas uma aluna leu e era só frasezinhas curtas. Seja bem vindo, você é a estrela da sala, só essas coisinhas. Aí ela ficou assim, e ainda olhou para mim e disse: *"Fulano, aí disse o nome do menino, ele estava a bem três anos ou era quatro. É seu desafio a ensinar a ele a ler e a escrever, porque ele não pode mais ficar reprovado"*. Pense professora! Esse foi o grande desafio da minha vida profissional.
519. Pesquisadora: Aí conseguiu?
520. Estrela: Graças a Deus! E ainda chamei assim a família umas três vezes, quando eu conheci a família, uma mãe só, cuidando dos filhos, trabalhando lavando roupa, essas coisas, não tinha tempo, coitada, nem de... Sabe? Aí na terceira vez eu disse para ela: *"Eu não mando mais chamar a senhora aqui"*. E eu olhei para ele, e ele um menino grande já. E disse: "*Olhe, você a partir de hoje, eu não chamo sua mãe aqui, porque sua mãe está trabalhando, para lhe dar de comer, vestir, calçar"*... Aí, fui bem assim, pesando mesmo com ele, peguei bem pesado com ele, e você vai ter que ter... Ele era virado assim, na sala, ele batia por gostar. E foi indo, aí quando ia ler: *"tia leia para mim'? "Leio não! Você conhece todas as letras, você conhece... Você sabe que um B e um A é BA, um C e um A é CA. Então, vamos lá".* Eu não li mais uma palavra para esse menino, quando ele ia perguntar, eu dizia: *"Junte aí as letras, vá, tente"!* E ele foi aprendendo a ler assim, e a ler nas atividades, onde ele ia ler a pergunta para responder. Aí quando ele... Foi indo, foi indo, foi indo... Aí, você entendeu? E ele ia dizendo que entendeu. Agora você escreva a resposta, vá pronunciando. Mas foi uma luta. Mas como eu tinha recebido o desafio, eu digo, eu não vou deixar passar, sem dizer assim, mas na frente também ter mais decepção desse menino não conseguir.
521. Sol: Por isso que assim, é importante a gente conhecer a nossa clientela, de onde o aluno vem, a situação que ele se encontra, quem é esse aluno? Porque às vezes a gente mata a criança, mata entre aspas. Porque a gente não conhece, não é?
522. Pesquisadora: Quem é esse aluno? De que contexto ele vem?
523. Pérola: É aquela questão, são...
524. Sol: As situações que ele se encontra, o meio em que ele vive, as condições que ele se encontra, a família...
525. Estrela: Primeiro que ele não queria ficar nem dentro da sala, nem dentro da sala queria ficar. Meu grande desafio foi deixar ele dentro da sala, mesmo que ele ficasse bagunçando, mas foi dentro da sala. Eu disse: Não é meu desafio? Pois vou tentar, eu sei que eu não vou salvar a pátria, mas graças a Deus, no final do ano, a maioria conseguiu.
526. Pérola: São saberes mesmo, que são adquiridos mesmo do dia a dia, na prática.

527. Pesquisadora: Com experiência
528. Estrela: Com a vivência, com os estudos, que tivemos, a convivência e a troca com as colegas nas escolas
529. Sol: Uma gama de saberes muito ampla.
530. Estrela: É, certeza !
531. Pérola: Muito, muito, muito mesmo!
532. Sol: Porque a gente tem *enes* fatores na sala de aula.
533. Pérola: E através disso, que nós vamos conseguir realizar as ações, onde ver o que quê aquele aluno está precisando, a partir do seu conhecimento, o quê que aquele aluno está precisando aprender, de onde ele veio. E assim você vai desenvolvendo suas ações para que ele...
534. Sol: Muitas vezes a gente escuta falar: *"Ah, eu sou mãe, sou psicóloga, sou professora, sou..."*. Nós somos tudo isso mesmo na sala de aula.
535. Estrela: É verdade, e muito mais.
536. Pérola: Eu, quando eu concluí o 3º ano, o último ano da alfabetização, eu tinha um aluno que era portador de necessidade especial, agora que ele não, nem a própria mãe sabe definir a necessidade dele, a deficiência, e foi... Quando eu recebi ele, eu fiquei desesperada. "*Meu pai, como é que eu vou trabalhar"?* Com o pouco conhecimento que eu já tinha, com uns seminários que eu participei de educação especial. Eu consegui fazer com que ele conhecesse pelo menos a primeira letra do nome dele, e aí que eu comecei a desenvolver... a trabalhar com alfabeto móvel, comecei a trazer palavras que destacasse mais a primeira letra do nome dele. Ora ele sabia o I, ora ele não sabia, e por fim ele aprendeu a fazer Ítalo. Foi aí que a mãe disse: como foi que você conseguiu professora, que ele escrevesse Ítalo? Isso ele tem múltiplas deficiências, que eu não sei definir, e nem a própria mãe. E aí, esse jogo de cintura mesmo, são esses saberes mesmos que já temos, que adquirimos no dia a dia, nos estudos, que faz com que a gente consiga alfabetizar, fazer com que esse aluno vá desenvolvendo. E quando não conseguimos, temos que procurar ajuda.
537. Estrela: E às vezes até a gente tenta fazer animação, mesmo sem pedir orientação, da nossa cabeça mesmo. Eu vou fazer assim, para ver se dá certo, e às vezes dá. Claro, que nem todas as vezes dá, que a gente precisa mesmo de um embasamento teórico para poder... Mas às vezes dá. E eu aprendi uma coisa, quando eu fazia faculdade aqui, a professora Tercia, ela dizia assim: Que se o método que você está trabalhando, que você está conduzindo sua aula, está fazendo com que seu aluno aprenda. Então não precisa você mudar, por que foi mesmo no tempo daquele negócio do construtivismo, e aquela coisa, e como foi citado aqui no seminário ontem (a professora se refere ao seminário, realizado do CAMEAM/UERN), que foi aquele movimento que... Eu acho que...
538. Pesquisadora: Má interpretação, não é?
539. Estrela: Muitos professores fizeram foi... Eu mesma fiquei assim, totalmente sem saber...
540. Sol: Desnorteada.
541. Estrela: Como fazer... Eu tinha medo até de levar um tipo de atividade.
542. Pérola: E não está correta.
543. Estrela: E ser recriminada. Não, essa não, essa não pode, porque está no tradicional. Não! a gente tem que levar o que o aluno aprendeu, então este método está correto. Eu vejo assim. Ai métodos e mais métodos e às vezes a criança não está desenvolvendo, e às vezes com um simples...
544. Sol: Até porque a gente é facilitador da aprendizagem.
545. Estrela: Exatamente! A gente é só orientador, mediador.

546. Pesquisadora: É, vocês falam muito nesse jogo de cintura. Ai, o quê que para vocês, o quê que inclui esse jogo de cintura? O quê que acontece para que a professora alfabetizadora tenha esse jogo de cintura?
547. Estrela: São essas coisas que... Essas situações que aparecem em sala de aula, do aluno ter resistência de não está com o colega, de não ir fazer a atividade com o colega.
548. Pesquisadora: É preciso... Saber agir.
549. Estrela: Saber agir diante... Procurar uma maneira onde você resolva...
550. Sol: As situações que surgem.
551. Estrela: Aquela situação que está sendo posta em sala de aula, que o aluno está trazendo. É preciso muito mesmo, mais é muito mesmo professora. É preciso mesmo! Porque tem dias que, como a colega disse aí, a gente trás uma aula. Ah, eu acho que hoje vai ser maravilha, e é tudo o contrário, você precisa ter esse jogo, para dá uma arrumada na sala, assim, principalmente quando parte para indisciplina na sala de aula.
552. Sol: É verdade!
553. Estrela: Para você fazer com que esse aluno pare...
554. Sol: Amenizar as situações, não é?
555. Estrela: É... O aluno sente, no sentido de prestar atenção, de realizar as atividades, de...
556. Sol: Se envolver.
557. Estrela: É, de se envolver, querer.
558. Pesquisadora: É, no cotidiano de vocês, como professoras, na sala de aula, como é que os níveis de aprendizagem são respeitados e compreendidos por vocês? Porque vocês colocaram que, saber os níveis de aprendizagem é uma necessidade do professor alfabetizador. Como é que vocês respeitam e compreendem no dia a dia?
559. Sol: Respeito é essencial e assim, eu faço as seguintes formas. Como a gente já conhece quando a criança, desde o início do ano, primeiro diagnóstico que é feito. A gente já descobre cada nível que a criança se encontra. Então assim, eu trabalho uma mesma atividade. Com a mesma atividade, de forma diferenciada. Digamos que a criança ainda está na fase pré silábica. Então eu não vou dar... Vou dar o quê? Vou dar o alfabeto móvel para ele formar palavras, a criança que já está lendo, então ela já vai formar pequenos textos... Aqueles que já estão na silábica, já vão formando frases. Então assim, procurando envolver todos.
560. Pérola: Em uma única atividade.
561. Sol: Se eu disser aqui, que eu faço vários planos de aula, eu estaria mentindo. Então assim, eu levo uma atividade que...
562. Estrela: Mesmo conteúdo.
563. Sol: Que envolva todas as crianças, mas que atenda às necessidades deles. Assim, eu não posso dá uma mesma atividade para um aluno que sabe ler e para aquele que está em fase de desenvolvimento, porque aí, essa criança não vai ter avanço nenhum, com certeza. Então assim, procuro assim, fazer essa atividade, buscando envolver todos, de forma diferenciada. Digamos que você tem quatro do mesmo nível, então eu envolvo aqueles quatro para aquela atividade, aqueles quatro lá, com aquela outra.
564. Estrela: É aonde vem, às vezes também, as atividades em grupo, sem ser os agrupamentos. Aquelas atividades em grupo, para a gente já ajudar aquele...
565. Sol: Porque facilita o nosso trabalho.
566. Estrela: É verdade.
567. Sol: Porque você não pode atender cada uma criança de forma diferenciada, você não pode atender assim...
568. Pérola: Não pode.
569. Estrela: Pode não.
570. Sol: Então assim, tem esses agrupamentos, por níveis mesmo.

571. Estrela: É, por nível. Tem o agrupamento conforme os níveis para ajudar... um ir ajudando o outro, e tem os agrupamentos onde a gente vai...
572. Sol: Mediar.
573. Estrela: Vai mediar, para o aluno desenvolver e avançar.
574. Sol: Com certeza!
575. Pérola: E assim respeitando os níveis.
576. Estrela: E assim, respeitando os outros.
577. Sol: Exatamente.
578. Estrela: Porque você deixar que... Não. Vá logo brincar ali, vá... Ai você está desrespeitando o conhecimento dele, a capacidade dele avançar também cada vez mais.
579. Pérola: E se envolver na atividade, sem que haja...
580. Sol: Na dramatização, por exemplo, o que sabe ler, e o que não sabe ler, já coloca para ser outro personagem. Quer dizer, envolve a criança de alguma maneira, para que ele não fique de fora. Então, respeitando a sua aprendizagem, a sua maneira de, onde você se encontra, onde ele está, para não deixar a criança de fora. Quer dizer, não deixar ele excluído na sala de aula, porque a criança sabe ler e o outro não sabe. Aí só vai trabalhar com aquele que sabe?
581. Pérola: É interessante Sol, você me lembrou, que o 1º ano, é raro chegar todos os alunos lendo. Se muito chega, é dois ou três que está naquela fase silábica para a alfabética
582. Sol: E para mim, é a melhor fase, quando eu pego o primeiro ano.
583. Pérola: Pois é, aí, é engraçado, aqueles que já estão lendo, eu gosto muito de colocar eles para ler, na frente, não é? Eu digo: *"quem é que vem fazer a leitura?"* Eu gosto muito de mandar leiturinha para casa, textozinhos para eles lerem e no outro dia eu retomar. Aí aquele que já está lendo, ele vem ler a leitura mesmo, ler a leitura, aí eu vou questionar, com ele e a turma. E quando termina, o que não sabe ler diz: "*Tia, eu vou ler".* Aí eu digo: *"Pode vir ler!"* E ele começa a fazer a leitura dele. Não seguindo o texto, claro, mas da maneira que ele compreendeu ele faz a leitura oral. Quer dizer, e assim respeita, não é? o nível que essa criança está.
584. Sol: Eu gosto de trabalhar com leitura de imagem. Depois de eles fazerem o texto. Aí tem uns que ainda não sabem. Eu digo: *"vocês vão fazer também, vão lá para frente".* Aí eles contam o que é que estão vendo, eles também estão lendo, da forma deles.
585. Estrela: O entendimento e da interpretação da imagem que eles estão fazendo
586. Sol: Mas que estão sendo respeitados
587. Pérola: E estão envolvidos todos, não é? naquela aula.
588. Estrela: As fases são incríveis mesmo, eu ainda tenho uma vaga lembrança, antes de eu ir para a aula, quando eu era pequenininha, eu chegava lá na casa de uma vizinha, e pegava aquelas revistas que Maria lia, não sabia nem o que era e ficava lendo um tempão...
589. Pérola: É, ela inventa, a criança ela cria, inventa
590. Estrela: Inventando, inventando assim, aí um dia a mulher disse, perguntou para mainha: *"E ela já sabe ler"?* Aí ela disse: *"não, não. Menina"!* Quem tivesse escutando dizia que eu estava lendo mesmo de verdade.
591. Pérola: Mas para a criança aquele é a leitura correta, não é? para ela está certo, o texto que ela está lendo, é o que está escrito, e assim, respeitando os níveis de cada um. É difícil, é, mas temos que fazer, não é Estrela?
592. Sol: É como eu digo, eu gosto de ensinar. Mas é um desafio muito grande. Por que tem gente que diz assim: Ah, é muito bom, é muito fácil, mas isso é demagogia, não é? Porque é muito difícil lidar com pessoas, cada um diferente do outro, cada um diferente
593. Estrela: e muitas dificuldades
594. Pérola: *Enes* fatores estão incluídos neste meio, principalmente estas crianças que estão em séries iniciais.

595. Sol: E assim, antes eu tinha essa mania de tudo chamar a diretora. Antes, assim, eu não tinha essa autonomia de resolver as coisas, acho que a questão de conhecimentos mesmo, eu achava que diretor tinha que resolver essas coisas, não sei se vocês tinham essa concepção, então qualquer problema, vá para a diretoria, fica na diretoria.
596. Pérola: Antigamente sim, hoje já não é mais assim, já mudou
597. Sol: Mas hoje eu procuro fazer tudo para só tirar nas últimas consequências.
598. Estrela: Eu só tiro o aluno de sala de aula quando já não aguento mais de jeito nenhum, eu não tenho mais o que fazer.
599. Sol: O ano passado eu não tive mais o que fazer, eu mandei chamar os pais, mas não teve jeito. Eu disse: você vai ficar aqui, é aqui na sala de aula que você tem que ficar
600. Estrela: Eu digo: você vai ficar aqui, porque você veio para a escola foi para ficar na sala de aula na foi nas galerias
601. Sol: E até eu vi ontem aquele comentário, sobre a autonomia que a gente perde na sala de aula. Tem uma colega que ela, os alunos de 2º ano, ela não conseguia segurar na sala, empurrava lá para a sala de jogos. Então assim, tem coisas que a gente resolve, mas acho que assim, o costume de se livrar da criança para não ter problemas na sala
602. Estrela: Não vai resolver, porque aquela criança vai ter que passar o ano todinho
603. Sol: Então assim, eu aprendi isso com a convivência, e vendo, observando, às vezes, as indiretas como: *"professor que não segura o aluno na sala"*. Então eu disse: *"eu vou aprender isso como uma lição e vou aprender e vou aprender a lidar com as situações".*
604. Estrela: Ah, então, eu acho que nós duas temos um pensamento bem parecido
605. Pérola: Eu também escutava: fulaninha é direto fora
606. Estrela: Ora, está dizendo com fulaninha, eu não sou diferente de fulaninha, eu tenho as mesmas dificuldades, tenho o mesmo aluno que dá trabalho, tenho o mesmo aluno que não quer.
607. Sol: Aí eu fui me tocando, *"destá que eu aprendo".*
608. Pérola: É como se diz, e nossa vivência mesmo no dia a dia, ali no chão da escola que você vai aprendendo
609. Estrela: Até às vezes eu rio quando a secretária diz: são as estrelas! É, eu digo, somos as estrelas mesmo.
610. Sol: O ano passado houve um comentário, éh, uma diretora disse assim: *"engraçado, aluno fulano não assistia aula com fulana, e com você ele não vem nem aqui fora".* Eu disse até assim: *"mudança de professor".* Realmente, às vezes, é quando muda de professor, ou ele fica mais indisciplinado, ou melhor. Eu disse: *"que bom, mulher, que ele está assistindo aula".* Não, porque ele vivia o tempo todo lá fora. Que bom que eu consegui que ele ficasse ali na sala de aula e aprendeu.
611. Estrela: esse desafio foi quando eu cheguei lá na Elpídio (se referendo a escola Municipal Elpídio Chaves), foi que eu consegui fazer com que esse aluno pelo menos ficasse dentro da sala de aula. E não era um não, eram vários.
612. Pérola: Isso já é uma grande conquista, porque nós temos grandes problemas com a questão da indisciplina, quando tem esses alunos que não gostam de estar na sala de aula que ele fica nesse entra e sai que quando pega um professor que ele conseguiu fazer com que esse aluno pelo menos sente, fique dentro da sala de aula, para diretores, coordenares, você já conseguiu muita coisa.
613. Estrela: Porque já tirou, assim, entre aspas, não é? evita de está: *"vá para a sala"*
614. Pérola: Pronto, é isso.
615. Estrela: É como Pérola diz: *"é o professor, o professor e o professor de novo"*. A escola, a gente sabe que é o todo, mas o professor é o principal. Na nossa escola a gente ver que é uma equipe boa, mas o professor é o professor para tomar conta do aluno. A gente

encontra colega pede: colega, 5 minutos na porta da sala enquanto eu vou ao banheiro. Ai estou ocupada, ai não sei o quê.
616. Pesquisadora: Voltando aqui a questão, consideramos essa compreensão de vocês, enquanto professoras, compreender os níveis de aprendizagem da escrita e ao mesmo tempo respeitar esses níveis, quando Sol coloca aí, não, eu faço a mesma atividade, mas de forma diferente, como por exemplo, se eu tenho um aluno na fase silábica, um aluno na fase silábico-alfabética, então eu faço a mesma atividade mas com encaminhamentos diferentes para cada um. Então isso é respeitar os níveis de aprendizagens da criança.
617. Pérola: É o que eu disse as meninas, eu gosto muito de colocar eles para fazer a leitura oral, como eu estou no 1º ano aquele que já conseguia ler, eu trazia ele para frente, que ali ele fazia a sua leitura oral, aí os demais ficavam atentos, e os que não liam diziam: *"tia, eu quero ler"*. Eu dizia: *"então venha ler".* E ali ele fazia a sua leitura de acordo com a sua compreensão. Quer dizer, já para incluir ele também, porque se eu não colocasse, eu estava fazendo o quê? Até excluindo essa criança e até ...
618. Estrela: Matando a maneira de ele desenvolver a leitura dele
619. Pérola: Aí é o que eu digo, é dessa forma, todas as atividades eles são incluídos, dependendo do que for trabalhado, de forma diferente da silábica à alfabética, a pré-silábica, mas que esteja com o mesmo conteúdo
620. Estrela: Na minha sala eu não preciso dizer para eles as fases porque eles não vão entender, mas eu digo: *"os que já sabem ler ..."* é tanto que quando eles perguntam: *"Tia, as atividades?"* Eu digo: *"vão ser diferenciadas".* Eles já dizem: *"Os que sabem ler..."* Aí eu digo: *"o encaminhamento é esse".* Àqueles que já estão quase lendo, é esse. E aqueles que ainda não conseguiram, nós vamos trabalhar isso. Sempre é a minoria, então é aonde eu vou da mais atenção para aqueles que estão com menos, não é? para ver se avançavam. E eu sempre dizia para eles assim: "*Vamos prestar atenção, porque você desse grupo, eu dividia a sala em três, geralmente em três, os que leem os que estavam mais ou menos e os que ainda não liam". "Você desse grupo, vai passar ara esse, você quer passar?".* Quero. Então tem que prestar atenção. Sempre levava para esse lado. E vocês aqui, querem passar para os que sabem ler? eles dizem: quero. Então vamos desenvolver a leitura para ir para lá. Quando chegou ao final do ano o grupo já estava bem maior e eles disseram: *"tia olhe aí se todos tivessem lendo*". Eu disse: "*é, mas infelizmente, cada um tem um tipo de desenvolver*".
621. Pesquisadora: Todas as atividades eram assim, ou tinha alguma atividade que era o grupo todo.
622. Estrela: Não, tinha atividade que era uma só para todos que aí a gente fazia os agrupamentos com os diferentes tipos de aprendizagens para um ir ajudando ao outro. Agora quando a atividade era para mim, é ... ajudar mais aqueles para eles avançarem aí era que eu levava atividades diferenciadas.
623. Sol: Eu gosto muito de trabalhar o texto fatiado. Acho que foi uma das ações assim, que eles avançaram muito. Como eu fazia: Aqueles que já sabiam ler, eu dava uns pedacinhos do texto, pequenininho, o desafio para eles, para eles montarem o texto; os que estavam na fase silábica, eu já dava as palavras; e os ainda na pré, eu dava as frases para eles ordenarem o texto. E aqueles que estavam ainda, bem na garatuja, que a gente ainda encontra alguns, aí o que eu que fazia: eu dava o alfabeto móvel pegava o textozinho colocava lá na carteira e o alfabeto móvel para eles irem montando conhecendo as letras, identificando as letras, as palavras, e funciona mesmo.
624. Pesquisadora: Então a gente compreende, que conhecer os níveis do processo de aprendizagem da escrita é um saber indispensável para o professor alfabetizador. Se você não conhece, você não vai nem saber direcionar as atividades saber o que quê aquela criança já sabe, partir de onde ela sabe para poder avançar no seu conhecimento.
625. Professoras: Com certeza

626. Sol: Assim na primeira semana de aula eu já tenho essa preocupação, não sei vocês.
627. Pesquisadora: Então voltando às questões, nós temos agora a pergunta: o que de fato um professor/a tem de saber para ser um bom alfabetizador e obter bons resultados? De certa forma, vocês até, no encontro passado, já deram uma entrada, mas hoje é bem uma retomada e bem assim para falar mais específico mesmo de saberes. Então, o que de fato, vocês precisam saber para ser uma boa professora e obter bons resultados?
628. Estrela: Professora, eu acho que no meu entender, essa questão aí a gente já quase já respondeu, porque são a parte teórica, os autores, a nossa prática, as nossas ações em sala de aula, são o que a gente já falou.
629. Sol: A nossa troca de experiências também ajuda muito, os planejamentos, os estudos, você tem que planejar, ter um planejamento que tenha embasamentos teóricos, também práticos, ter noções, porque você não pode trabalhar, ou fazer um trabalho do nada, você tem que ter embasamentos de algumas fontes teóricas, não é? ou diversidade de fontes, para que haja um bom desempenho. E essa troca de experiência ela é muito válida, não é? porque a gente senta para planejar, então a gente está trocando ideias, a gente está repassando ideias, não é? que as vezes, muitas vezes o colega com essa troca de experiência ele pode desenvolver um trabalho melhor, ele pode ser incentivado, ele pode ser mobilizado. Essa mobilização, isso faz a gente crescer em conhecimentos, crescer na nossa prática, no nosso dia a dia, no nosso aprender.
630. Pérola: quer dizer, além desse grande conhecimento que temos que saber fazer
631. Estrela: saber fazer, o como fazer
632. Pérola: saber fazer, como fazer, como agir
633. Estrela: E sempre em busca. Buscar mais, se aprofundar mais tanto na teoria como nas práticas, não é?
634. Pesquisadora: E assim, de modo específico, o que é necessário no cotidiano na vida de uma professora de alfabetização para desenvolver uma prática com qualidade, com eficiência?
635. Sol: Eu vejo assim, ler. Muita leitura, você tem que está...
636. Estrela: Acho que se resume a três coisas: Estudar, estudar. São três coisas: estudar, estudar e estudar.
637. Sol: O que serviu ontem hoje pode já não ser vir mais
638. Estrela: Exatamente, sempre está buscando o novo
639. Sol: Nós educadores, temos que está nessa constante busca de conhecimento, de saberes, de está lendo, de está acompanhando as novas tecnologias, então assim, você tem que está se atualizando diariamente
640. Pesquisadora: E lá na sala de aula, como a gente costuma dizer, no chão da sala de aula, o que é preciso fazer, o que é necessário a gente saber? Isso específico na alfabetização.
641. Sol: Acho que primeiro é você gostar do que você está fazendo, você vai ter que ter uma afinidade, com aquilo que você faz.
642. Pérola: Quer dizer, abraçar mesmo a sua função
643. Sol: Tem até aquele ditado: quem ama educa, então assim, eu acho que se a gente não gostar daquilo que a gente faz, então, eu acredito que não há um bom trabalho, algo positivo.
644. Estrela: O amor também. E eu sempre digo: o compromisso de desenvolver o meu trabalho
645. Sol: a afetividade com as crianças
646. Pérola: É porque às vezes a gente ver muito dizer assim: professora X é especialista nisso, professora Y já não é. E as ações da professora Y às vezes da mais certo que da professora X que é especialista naquela área. Então eu concordo também com o que Estrela diz: o compromisso. A sua responsabilidade, a sua competência.

647. Estrela: Não é você ter diplomas e diplomas e faculdades e faculdades e especialização e não procurar desenvolver um bom trabalho, de ter aquele compromisso de procurar, de levar para a sala de aula aquilo que realmente venha ao encontro do interesse do aluno.
648. Sol: É como eu digo: é o saber fazer mesmo, o fazer pedagógico no seu dia a dia, porque se você participa de uma formação continuada às vezes tem ideias maravilhosas, não é? mas se você não praticar, não colocar em prática na sua sala de aula, então assim, vai ser mesmo só um diploma como ela falou
649. Estrela: É porque o que quê adianta você participar? O professor participa, o professor estuda e só para ele? O professor é aquele que, o que ele aprende e para ser ensinado.
650. Pesquisadora: Então, na compreensão de vocês, a construção mesmo dos saberes não se dá unicamente na formação inicial, ou seja, não se dá simplesmente com o título, com os diplomas, mas com o fazer pedagógico.
651. Professoras: com o fazer, com o como fazer
652. Pesquisadora: E aí a gente pode unir os saberes da experiência e os saberes da formação, porque como vocês já falaram também da importância da formação para a construção dos saberes. E esses sabres vão se concretizando na experiência, não é assim?
653. Estrela: Exatamente
654. Pesquisadora: Embora, na prática, seja difícil definir os saberes necessários para se trabalhar com alfabetização, eu gostaria que vocês mencionassem alguns saberes ou conhecimentos que vocês utilizam em sala de aula na alfabetização de crianças. Assim, vocês podem até pensar que está sendo repetido, mas... é uma certa repetição, mas é tentando buscar realmente os saberes, saberes que nem nós mesmas nos damos conta que temos. Vocês visitando aí o cotidiano de vocês, refletindo, fazendo essa viagem para dentro de si, digam aí alguns saberes, alguns conhecimentos que vocês utilizam na sala de aula, com as crianças. Para vocês estarem trabalhando essas atividades de leitura que Sol colocou, que Estrela e Pérola também colocaram. Que saberes vocês precisam para trabalhar essas diversas formas de leitura?
655. Sol: Primeiramente você tem que conhecer. Assim, eu não posso cobrar do meu aluno que ele leia, se eu não leio. Então eu tenho que ser o que? Um bom leitor. Quando eu vou trabalhar essas leituras eu tenho que já ter conhecimentos, o meu saber daquilo que eu estou lendo, daquilo que eu vou cobrar, daquilo que eu vou fazer, é como você falou, não é ler por ler. Então assim, eu tenho que já saber, conhecer não é?. O que é que eu vou cobrar do meu aluno, o que é que eu vou está... que saberes são esses que eu vou está desenvolvendo na minha sala, não é? então eu tenho que conhecer primeiro.
656. Pesquisadora: e vocês o que quê tem a acrescentar?
657. Estrela: É isso que ela está falando mesmo, a gente tem que conhecer mesmo. Além do conhecimento, o como fazer lá, já ir para a sala de aula com esse conhecimento e também procurando como eu vou fazer, já levar aquilo pronto para não ficar na sala tentando ...
658. Sol: É a questão do planejar. Você tem que ter objetivos. Eu não posso trabalhar um eixo temático, eu não posso trabalhar aleatoriamente, então eu tenho que ter um conhecimento, eu tenho que ter esses saberes para eu cobrar do meu aluno para haja um resultado. Muitas vezes, podem até ser negativos. Não é porque eu vou trabalhar uma determinada leitura que vai também ser positiva. Às vezes esses saberes, eles podem também vir de forma negativa, que é isso que lava a gente a refletir também, não é? Então, você tem que ter essa reflexão. Eu digo muito: A reflexão-ação-reflexão, ela também é necessária. Por que quê a minha aula deu certo? Por que a minha aula não deu certo? Então assim, por isso que o conhecer é muito, tem que está muito presente.
659. Perola: É aquela questão, não é Sol?, de a gente quando formos agir enquanto professor acionar qualquer atividade, até atitudes dentro da sala de aula você já ter aquele conhecimento de como você vai agir diante daquela situação, porque as vezes acontece um determinado

problema que uma mãe chega e diz: meu filho não aprendeu com você. Mas a outra chega e diz: meu filho aprendeu. Então você vai ter que ter conhecimento para saber responder aquela mãe, porque que seu filho aprendeu e por que quê o meu não aprendeu. Então são saberes que a gente deve ter mesmo esse conhecimento do saber agir, não é? saber praticar lá, está atenta a esses desafios, essas atitudes de como agir mesmo.

660. Pesquisadora: E assim, esses conhecimentos que vocês colocam como professoras de alfabetização, não é? acredito que de modo geral, mas vocês sabem que vocês foram escolhidas porque vocês fazem a diferença na alfabetização, porque obtém esses resultados positivos, que atendem as necessidades dos alunos. E aí para fazer essa diferença, o que é preciso? Que saberes, a mais do que o que vocês colocaram são necessários?

661. Estrela: Professora, é tanta coisa que a gente faz que as vezes a gente estar fazendo e não sabe nem se está fazendo. Mas é procurar, é levar todo tipo de atividades, uma diversidade de atividades, procurar, vou fazer assim, para ver se dá certo, vou fazer dessa maneira, é mudando, é indo buscar, é como Sol falou aí, é procurando o saber mesmo, entender para poder levar aquelas atividades. Porque não adianta eu ver uma atividadezinha bonitinha e levar só por levar. Acho que, além disso aí, é a diversidade que a gente aplica na sala, que a gente precisa conhecer antes de levar, a gente ter o conhecimento, não é? dessa diversidade de atividades como os textos, os inúmeros tipos de textos aí que a gente leva

662. Sol: E assim, temos que ter uma organização desses saberes, porque você não pode também, ter acúmulos de saberes, levar acúmulos de sabres para a sala de aula, você tem que saber organizar esses saberes docentes para você trabalhar com determinada turma, com determinados alunos, em determinadas situações. Ah, eu tenho saberes culturais, sociais. A gente tem tudo isso, não é? mas você tem que adequar a determinados momentos que são trabalhados, que são fundamentais na sala de aula.

663. Pérola: E é como dizem: são *enes* fatores que fazem com que você desenvolva esses sabres e que chegue até a cada aluno para que ele realmente aprenda, isso inclui muita coisa. Professor tem que está acima de tudo isso.

664. Estrela: E também outra coisa: outro saber, é você procurar aquilo que realmente vá chamar a atenção do aluno, que seja mesmo necessário para o aluno aprender. Porque às vezes planejamos e o aluno não dá nem atenção, porque não é do interesse, mas que está lá a proposta, que está lá no planejamento da escola, da supervisão, da secretaria. Vocês vão ter que trabalhar isso. Tudo bem, mas vamos procurar qual a maneira da gente levar aquele tipo de conteúdo, de atividade que vá de interesse ao aluno e que chame a atenção do aluno também.

665. Sol: Eu até, pegando sua fala aí Estrela, eu tenho questionado muito na escola essas dificuldades que surgem, é, você está trabalhando determinado projeto, digamos que eu esteja trabalhando um projeto de leitura, de repente, a secretaria, ou os demais da escola chegam com um acúmulo de coisas para você fazer na sala de aula, você finda se perdendo, às vezes, na suas ações, naquilo que você quer, nos seus objetivos. Isso aconteceu muito comigo, ano passado, a gente estava trabalhado um projeto de leitura belíssimo, que a gente trabalhou foi os contos, e de repente chegou os pilares, então assim, há uma quebra muito grande. A gente fica meio confusa, imagine a criança. E assim, você não concluiu determinado trabalho, porque de repente surgem outras que vem jogada pra você de repente, da coordenação da Secretaria de Educação e você tem que fazer, não você tem que fazer, você tem que trabalhar isso. Quer dizer, aí há essa quebra. Eu sempre questionei isso nos planejamentos. Gente, quer dizer, eu estou trabalhando isso aqui, não concluí ainda, as crianças começaram a se adaptar, começaram a desenvolver esse tipo de trabalho, aí eu vou parar aqui e vou começar outra coisa totalmente diferente

666. Pérola: Porque, para seguir uma ordem, não é? da Secretaria, porque você tem que fazer, porque você tem que praticar

667. Estrela: No caso dos pilares, não é? que foi em parceria com o tribunal de justiça com a secretaria, e veio assim, que eu acredito que a parceria que houve não foi naquele mesmo momento, talvez há meses ou talvez anos atrás, que veio de repente, claro é importantíssimo, inclusive a gente vai até iniciar o ano com um deles. Aí de repente vem no final do ano, aquela coisa tumultuada. Então, que a gente até comentou assim, que a gente trabalhou o pilar respeito e foi onde a gente viu mais desrespeito durante o desenvolvimento do projeto
668. Sol: Eu estava trabalhando o projeto de leitura, de literatura infantil, de repente veio para trabalhar o trilas. Não, vamos parar para trabalhar os pilares, quer dizer é uma gama de saberes tão grande que você fica sem saber, que desorganiza o seu trabalho. Eu vou até frisar isso, eu vou comentar isso na semana pedagógica, seja na escola seja em outro local, eu vou, quando eu tiver oportunidade, eu vou falar sobre isso, na secretaria de educação sobre isso que a gente deve, partindo de lá ou da escola, para a gente organizar o que é que a gente quer trabalhar mesmo no PPP, não é? Projeto Político Pedagógico, o que é que a gente vai trabalhar durante o ano, a gente organizar, fazer uma organização do que vai ser trabalhado durante o ano, por que assim, a gente fica praticamente perdida.
669. Pérola: Por quê? Porque, você está trabalhando uma temática, de repente, chega outra temática, quando você está se organizando para essas ações, onde estão dando certo, que de repente chega outra temática que você mudar totalmente sua metodologia.
670. Estrela: Tem assim, vai ter que fazer porque tal dia já está marcada a apresentação dos resultados. A gente já fica... imagine a criança!
671. Pérola: Então, você tem que ter mesmo essa grande organização, se organizar mesmo procurar agir de forma que não vá prejudicar o aluno, que ele aprenda mesmo.
672. Pesquisadora: E diante dessa mobilização de saberes que vocês já citaram que mobilizam em sala de aula, que utilizam, o que as crianças aprendem no final da alfabetização?
673. Sol: Além da leitura e da escrita, tem a questão da socialização, aprender o respeito com o outro, porque a gente procura muito trabalhar essas questões do respeito, as diferenças, a discriminação, a gente está sempre trabalhando essas temáticas em sala de aula, porque é necessário, há essas divergências entre eles, às vezes do desrespeito mesmo, não é?
674. Estrela: A gente não alcança o esperado, os 100%, mas a gente encontra crianças lá fora, pondo em prática aquilo que ele viu na escola
675. Sol: As questões ambientais que a gente está sempre falando, a questão do ambiente. Então assim, a gente está sempre procurando temáticas que leve o aluno a questionar, a pensar, que reflita e que eles coloquem em prática essas ações no seu dia a dia.
676. Pesquisadora: E além desses conhecimentos que vocês colocam, com relação a leitura e a escrita, o que quê eles aprendem na leitura e na escrita, por exemplo, na matemática?
677. Pérola: Produção de texto,
678. Estela: A leitura em si, é ler e interpretar, é compreensão. Na escrita a produção, a escrita correta, convencional das palavras. Na matemática, o contar, as operações fundamentais, o raciocínio lógico, eles entendem, compreendem no caso que já foi citado, que eles entendem o troco, mas não sabem transformar na operação
679. Sol: E os jogos, não é? Os jogos são fundamentais na questão da matemática, facilita mesmo a aprendizagem deles, de contar, de trabalhar os conteúdos da matemática envolvendo essas questões dos jogos
680. Pérola: Os jogos, os materiais concretos
681. Estrela: A matemática não tem como trabalhar sem um material sem um jogo na alfabetização não. Você chegar e ficar dizendo que dizer dois mais dois é quatro não funciona. Eles vão fazer lá, mas não vão entender por que quê dois mais dois é igual a quatro. É com o concreto, que ele vai lá, que ele pega, que ele veja. Tem mais como eu já disse: 100% não existe, não é? Mas com o material concreto é um avanço e tanto.

682. Sol: Antes de chegar os jogos na escola, eu trabalhava com tampinhas de garrafas, canudos, caixas de fósforo, palitos de picolé, com esses materiais.
683. Pesquisadora: Então, na compreensão de vocês, como também na prática, no final da alfabetização, no final do ciclo da alfabetização, que é considerado hoje pelo MEC é o final do 3º ano, a criança ela deve ter construído que habilidades?
684. Pérola: Ele deve ter atingido todas as suas habilidades que é ler, escrever, contar, consegue resolver situações problemas através do raciocínio lógico, não é?,
685. Estrela: o ler, o escrever e o contar, vamos assim dizer no geral.
686. Pesquisadora: E esse contar a gente não pode dizer até quanto?
687. Estrela: Contar aí é no sentido de ele entender a sequência numérica e resolver situações.
688. Pérola: E essa questão da expressividade e oralidade, diante do que está sendo discutido, que ele sabe expor o que ele entendeu, dando suas opiniões.
689. Sol: Agora assim, ficam as lacunas, não é? Ficam as lacunas, porque nada é 100%, e geralmente a gente pega, como eu já peguei turmas do 3º ano não alfabetizadas, então quer dizer, você vai alfabetizar entendeu? Então assim, se desde o 1º ano já chegar assim, do 1º e 2º ano fosse avançando.
690. Pesquisadora: Fosse avançando gradativamente, aí chegava ao final do 3º ano de fato alfabetizado.
691. Pérola: Já tinha atingido as habilidades
692. Sol: Aí às vezes a gente discute na secretaria essas questões. Elas até entregaram uns eixos, não é? Os eixos temáticos que é onde as crianças deveriam se encontrar, as competências das crianças no 3º ano. E assim, muitas vezes, as meninas veem que eu questiono por que as crianças não chegam? Não chegam porque não chegam alfabetizadas no 3º ano, entendeu? Como é que eu vou desenvolver determinadas competências se elas não sabem ler e escrever? Como é que a criança vai interpretar o texto se eles ainda não sabem nem decodificar as palavras. Então assim, há essas dificuldades de avançar por isso, de chegar ao 3º ano dominando essas habilidades, essas competências, exatamente, porque a maioria, não todos porque tem professores maravilhosos, que conseguem, não é? no 1º ano, no 2º ano, mas a gente, geralmente se encontra dessas dificuldades. Eu peguei o ano passado uma turma praticamente para alfabetizar.
693. Pérola: Inclusive, a secretaria está com dois ou três anos que criaram a prova formativa da secretaria, que aí vai ser avaliado por turmas, não é? tem lá os critérios, a cada turma aplica uma prova, não é?, quando é no final do ano cada professor recebe o resultado da sua turma, e aquele que não atingiu as habilidades, a nota X, é aonde no ano posterior nós vamos trabalhar, retrabalhar isso. O 1º ano se não atingiu a questão do código alfabético, que ler alguma coisa, então ali, o professor já vai partir para o 2º ano já com esse conhecimento.
694. Estrela: Assim, a gente sabe que desde o 1º ano tem aquelas competências que o aluno vai desenvolver, não é? Então, se ele não desenvolveu no 1º ano, então ele não pode ficar reprovado, ele já vai com essa deficiência, então o professor do 2º ano, mesmo que seja a mesma professora vai continuar com as do 2º ano e a que ele não conseguiu desenvolver no 1º como é que vai ser? Então eu vou ter que desenvolver as duas competências também? E como ela falou chegou em um 3º ano que não era alfabetizado ainda, então ela vai ter que trabalhar as três competências, do 1º, 2º e 3º ano? Então fica complicado demais.
695. Pesquisadora: Então, é uma das dificuldades, o aluno não conseguir desenvolver as habilidades em cada ano do ciclo de alfabetização.
696. Estrela: Aí já vai com uma grande deficiência e chega, encontra umas mais aprofundadas que ele também não vai ter condições de desenvolver tanto, se não desenvolveu as primeiras

697. Pesquisadora: Então, pensando na teoria, eu sei que eu já fiz perguntas parecidas, mas só para sistematizar a questão da teoria. Então, que autores, relacionados à alfabetização, são necessários conhecer, para que vocês sejam boas professoras? Já foi feita esta pergunta indiretamente, mas só para a gente sistematizar e retomar o que já foi dito. Isso relacionado a alfabetização?
698. Sol: Eu me identifico muito com Paulo Freire, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Celso Antunes, Piaget, Vigotsky
699. Pérola: Assim, até porque são teóricos que nós, enquanto pedagogas e professoras do município, sempre trabalhamos, sempre enfocando e seguimos o que eles defendem.
700. Pesquisadora: E também a formação inicial no curso de Pedagogia que vocês tiveram
701. Sol: Eu gosto muito de estar lendo, estou lendo aquele agora: Quem ama, educa
702. Pesquisadora: Desses conhecimentos teóricos que vocês constroem a partir da leitura, vocês conseguem perceber que utilizam no cotidiano da sala de aula?
703. Sol: Com certeza, se a gente não desenvolvesse, a gente estava totalmente com um trabalho assim, sem noção, sem ter nenhum embasamento, uma fonte para você está buscando esses conhecimentos, não é? Para desenvolver esses saberes você tem que está se apoiando em algumas teorias, conhecendo, lendo para você se basear. Às vezes, eu estou lendo, eu digo assim: Vaila, eu fiz isso na minha sala de aula, entendeu?
704. Pérola: Acontece
705. Pesquisadora: É assim, não é no momento em que vocês estão desenvolvendo a prática que você está pensando: ah, eu estou usando Piaget, estou usando Vigotsky, estou usando Emília Ferreiro. É na reflexão da prática de vocês, a pergunta é nesse sentido. Se quando vocês param para refletir a prática, nessa reflexão da prática se vocês percebem que utilizam esses conhecimentos teóricos?
706. Pérola: Pronto. Não é Sol? É por isso que eu digo que eu já falei aqui: quando a gente vai para esses estudos, para um encontro que a gente diz: Ah, olhe aí, isso aí uma coisa tão prática que a gente usa no nosso dia a dia, que esse autor defende tanto, e a gente nem percebe que está sendo desenvolvido na sala, utilizando na sala de aula.
707. Sol: E assim, nem tudo que eu leio, nem todos os autores que eu posso me basear que também vai dá certo no meu trabalho em sala de aula. Eu posso ler algo de Emília Ferreiro que às vezes não funciona na minha sala de aula. A gente se baseia em fontes de pesquisas que a gente está buscando para compreender, para entender, para se basear, mas que nem sempre dá certo. Não é uma receita, não é? Então assim, porque Paulo Freire diz isso, que na minha sala vai acontecer isso. Não. Mas que você vai compreender.
708. Pérola: E verdade, que às vezes você até discorda.
709. Pesquisadora: E esses conhecimentos vocês utilizam, é claro, que é para obter resultados para que os alunos consigam êxito no final, não é isso?
710. Sol: Esse é o nosso objetivo.
711. Pesquisadora: Então, como a vivência na escola como professoras alfabetizadoras tem influenciado e contribuído para a construção de saberes docentes na ação de vocês enquanto alfabetizadoras? Citem aí algumas situações vivenciadas no cotidiano que contribuem para a construção desses saberes que vocês têm construídos e que vêm construindo diariamente?
712. Sol: Os estudos, não é? Os estudos que a gente faz na escola, momentos de planejar, que a gente está sempre colocando em prática tudo aquilo que a gente trabalhou, o que deu certo, o que não deu para a gente rever. Nos cursos de formação, quando a gente se encontra, que coloca as nossas angústias e convivências. São nessas trocas de experiências que a gente vai percebendo esses saberes que são trabalhados.
713. Pérola: É, e o que deve melhorar, o que pode ser trabalhado, o que a gente acertou, o que não acertou. E assim, vamos construído, não é?

714. Sol: Às vezes eu fico, assim, refletindo, porque a gente tem essa mania, não é? de pensar mais no positivo, eu já tenho assim ... eu fico preocupada com aqueles negativos, aquelas crianças que ainda não conseguiram. Porque os que estão bem, estão maravilhosos, não é? Então assim, eu acho que a gente deve focar, a maior preocupação da gente é focar naquelas crianças que realmente estão precisando mais do nosso apoio, do nosso trabalho. Porque, a gente tinha essa mania, não sei se vocês tinham. Antes eu dizia: "ah, tem dez alunos lendo", então, está tudo bem, a maioria lendo, os demais eram excluídos.
715. Estrela: E antes também, Sol, eu mesma, o aluno, aquele aluno que tinha muita dificuldade, eu sempre, sei lá, eu deixava escapar, ou sei lá o que era que passava na minha cabeça que sempre com aqueles que estavam mais à frente eu ajudava mais.
716. Pesquisadora: É porque era melhor de se trabalhar
717. Estrela: Aí depois foi que eu fui vendo que não era certo. Claro, eu não ia deixar eles ali parados, mas que aquele que estava lá atrás, ele quem precisava mais de mim.
718. Sol: Hoje é que eu penso assim.
719. Estrela: É, mas há algum tempo atrás, a gente só se preocupava mais em avançar aqueles que já estavam mais avançados, e era uma coisa natural que passava na cabeça da gente e a gente nem despertava.
720. Pesquisadora: Isso aí você aprendeu com a prática em sala de aula, não e isso? Então, essa vivência com a escola, no dia a dia de sala de aula, então vai trazendo essas novas aprendizagens.
721. Estrela: É, das descobertas através dos estudos das experiências da prática, das vivências. Foi uma coisa assim que eu mesma descobri, fui descobrindo com o tempo mesmo com a prática, com a convivência na escola
722. Sol: Até que o ano atrasado a gente teve uma preocupação, que alunos que não liam, a gente fez um projeto muito bom e deu certo na escola. A preocupação com aqueles que ainda não liam. Então, eu fiquei com a parte de alfabetizar alunos do 3º, 4º e 5º ano.
723. Estrela: Faziam a troca. A gente fez também na escola.
724. Sol: É fizemos a troca. Eu fiquei com aqueles que ainda não estavam lendo, as meninas com aqueles que liam e as outras com aqueles que estavam caminhando, entendeu? Assim, foi um trabalho muito bom, a gene viu o avanço.
725. Estrela: O da gente também foi pouco tempo, não é Pérola? Mas deu uma...
726. Sol: Pena que foi bem no final do ano. Elas poderiam ter pensado bem no início que a gente se identifica, porque a gente sabe que tem as afinidades, porque você gosta de trabalhar com a criança de 5º ano, eu já me identifico com crianças de alfabetização, digamos, não é? então assim, a gente tem essa afinidade e acha mais facilidade de desenvolver o nosso trabalho, então deu certo, foi muito bom. E a gente está sempre...
727. Pesquisadora: Como era que acontecia esse projeto, trocavam de turma era?
728. Estrela: Assim, os alunos dela que ainda não liam e os da minha turma, ela ficava com eles no primeiro momento e
729. Pérola: Os que já diziam alfabetizados, ficavam com uma professora, e os não alfabetizados ficavam com a outra. Então a gente ia desenvolver atividades que fizessem com que esse aluno avançasse um pouco na questão da leitura e da escrita.
730. Sol: E melhorou bem muito, não é?
731. Estrela: Essas coisas estavam dando certo, aí parou pronto, ninguém fez mais. Aí lá vem outras coisas. É por isso que fica assim um pouco complicado a...
732. Pérola: É atropela
733. Pesquisadora: Aí seria uma experiência que vocês desenvolveram na escola, e essa experiência vocês percebem que trouxe aprendizagem para os alunos
734. Sol: Uma contribuição, a gente contribuiu

735. Pérola: Assim, a gente ver, sabemos que não é certo de está tirando o aluno que se diz alfabetizado, mas foi uma forma que a gente encontrou para aquele aluno que estivesse com mais dificuldades procurasse avançar um pouco e acompanhar aqueles que se dizem alfabetizados
736. Pesquisadora: Seria tipo assim: Sol e Estrela trabalham na mesma escola no turno matutino, aí em um momento Sol ficava com uma parte dos alunos de Estrela e Estrela enviava uma parte dos seus alunos também para Sol e aproximava os níveis?
737. Pérola: Era, desse jeito.
738. Pesquisadora: Então essa experiência de vocês já vai aqui ao encontro dessa nova pergunta que eu vou fazer: peço para vocês descreveram algumas experiências positivas e significativas na vivência como professoras alfabetizadoras de crianças. Como por exemplo, com relação a aprendizagem das crianças, além dessa experiência que vocês citaram, que outras experiências vocês poderiam citar.
739. Sol: Eu também tirei um tempo disponível da minha casa dos meus filhos, eu trabalhava a tarde, e junto com outra colega para vir pela manhã. Quer dizer, eu trabalhava a tarde, aí combinamos, eu ficava dois dias e ela dois dias com esses alunos que ainda não estavam acompanhando a leitura e a escrita. E a gente começou esse trabalho, muito bom, eu vinha dois dias, ela dois dias com essas crianças, mas depois também não terminou 100%, porque assim, a gente sabe muito bem que a família não colabora muito, não é? então assim, eles começaram a deixar de vir, aí eu falei: eu não vou estar gastando a minha gasolina, o meu tempo, ter um dia disponível para vir tentar ajudar a escola, e a família não me ajudar .
740. Pesquisadora: Aí você vinha trabalhar com os alunos de outra turma ou com os seus?
741. Sol: Com os meus. Me dispus a vir em horário extra para ajudar a essas crianças. Alguns vieram e tivemos bons resultados, mas outros também começaram a desistir então, eu disse: não, eu não vou mais continuar com uma coisa que não está tendo resultado, não é? E assim, a gente fica tentando procurar meios para que eles ... O nosso objetivo mesmo, enquanto professora, é que nossos alunos, todos tenham bons resultados, que aprendam mesmo, que a gente possa fazer um bom trabalho. A gente entra no início do ano com expectativa muito boa, não é? de procurar, de tentar. Quando a gente chega ao final do ano que ver aquelas crianças que avançaram que leram, que aprenderam, a gente se sente tão gratificante, não é? e a gente sabe que fez um bom trabalho, realmente. E que é bom, porque a gente aprende tanto com eles também, a gente não só ensina, a gente aprende tanto com as crianças no dia a dia. E isso para mim é gratificante, poder ajudar a essas crianças a terem o conhecimento, ter uma aprendizagem, eu sei que a gente contribui de alguma forma.
742. Estrela: A nossa experiência, na nossa escola, foi essa mesma.
743. Pérola: Foi, não teve outra.
744. Pesquisadora: Enquanto escola, mas enquanto sala de aula?
745. Pérola: Foram só as atividades diferenciadas
746. Estrela: É, atividades diferenciadas. Eu sempre, no final da aula, assim, meia hora, divido a turma em grupos para revisar o conteúdo trabalhado durante o dia, durante a manhã, e era bom.
747. Pesquisadora: De que forma você trabalha essa revisão?
748. Estrela: Assim, eu divido a turma em grupo e vou lançando perguntas, tipo uma gincana, não é? e vou marcando pontos para os grupos, e cada grupo quer ganhar. E às vezes também aquele grupo vencedor, a gente dá prêmios, assim, uma coleção, assim, material escolar, essas coisas.
749. Sol: Sim, o meu projeto também deu certo, meu projeto de leitura, literatura infantil, também, obtive êxito, a gente concluiu, concluímos o livro, concluímos com uma apresentação, cada turma ficou com uma apresentação, eu fiquei com os contos, e teve um resultado muito bom. Além da construção do livro construído por eles, se eu soubesse tinha

trazido para vocês verem, foi o livro de pano que eu falei. E a gente conseguiu finalizar com uma dramatização
750. Estrela: Sol, eu acho que eu vi lá na Secretaria de Educação
751. Sol: Eu fiz o ano passado. Não, aquele era do Nila Rego. Está lá na escola. E foi muito bom.
752. Pesquisadora: O que vocês mais gostam de fazer, o que é mais agradável para vocês serem professoras alfabetizadoras?
753. Pérola: Ensinar, não é? ser mesmo essa alfabetizadora de pé no chão que esteja lá comprometida para ensinar, para desenvolver com essas crianças grandes habilidades para que sejam sujeitos que vão atuar dentro do meio social com boa compreensão, essa questão. Isso é muito gratificante, onde eles se envolvam, onde haja interação, a cooperação deles, isso para a gente é uma grande satisfação.
754. Sol: Essa é a nossa missão de fazer aquilo que você gosta e fazer com prazer, a nossa missão que a gente tem essas crianças em nossas mãos e que a gente seja responsável mesmo por elas
755. Pesquisadora: Oque é que dá mais prazer ser professora alfabetizadora?
756. Sol: Eu, é ler, é está com eles todos os dias.
757. Pesquisadora: Chega ao final do ano qual é a satisfação de vocês?
758. Pérola: Ah, é que todos tenham adquirido uma boa parte do nosso grande objetivo que eles
759. Sol: De alguma forma eles avança, todos têm algum conhecimento, todos ... não avançam do jeito que a gente quer, mas avançam
760. Pérola: E que os pais ou a própria criança chegue e diga para você: professora eu aprendi, eu não sabia meu nome e hoje eu sei, isso é gratificante demais quando você escuta isso do próprio aluno, dos pais, da escola. Isso para a gente é gratificante demais.
761. Sol: E assim, hoje professora, mesmo na escola pública, os pais chegam a apontar o professor, não é? quem vai ser o professor dos meus filhos? Até é preocupante que a gente, hoje já tem, infelizmente, alguns colegas da gente que estão sendo excluídos. Isso é preocupante, e assim, isso me leva a cada dia melhorar, não ser melhor do que ninguém, melhor do que minha colega, jamais! Mas sempre estar procurando melhorar porque isso pode acontecer comigo
762. Pesquisadora: E isso é uma forma de levar esse colega a refletir.
763. Sol: A gente fica até triste quando a gente percebe, não é Pérola? Quando a gente escuta, ah, professor tal, eu não quero professor tal nessa escola, o pai não quer fulano com professor tal. Aí a gente fica se questionando, meu Deus, isso também pode acontecer comigo amanhã.
764. Pérola: Eu até assisti no fantástico, achei fantástico, assim fantástico, porque a notícia veio para o fantástico da rede globo, de alguns pais, o depoimento de alguns pais que eles não tinham mais esperança nem fé dos filhos aprenderem na escola de ensino regular. Eles dizendo que iam alfabetizar os filhos em casa, a educação domiciliar porque eles não acreditavam mais na escola pública ou até a privada. Assim, eu fiquei muito triste, meu Deus, onde está a valorização do professor aí, como é que estão vendo, avaliando nós, enquanto professores? Passou a criança com quatro anos, que ia fazer cinco anos e a mãe dando o depoimento: minha filha já sabe ler. Ela criou em um quarto dela, uma biblioteca. Lá ela tinha o momento, ela disse: eu tenho que ter aquele momento de alfabetizar a minha filha, e ali ela mostrou uma biblioteca com livros e livros de literatura infantil, e aí ela disse: por que quê eu vou levar minha filha para a escola? Eu educo em casa. Mas só que ela está sendo, ela e outros pais estão sendo punidos por isso. Foram chamados atenção, se não levarem os filhos á escola eles vão pagar indenizações, é arriscado perder até a guarda dos filhos.
765. Pesquisadora: Até porque eles precisam da certificação, e quem dá essa certificação é a escola.

766. Pérola: Aí os que já são rapazes que foram procurar para fazer cursos e até vestibulares, eles chegaram sem nenhum documento então aí foi aonde o pai teve que estar procurando a justiça para se defender e dizer o porquê de não matricular o filho em uma escola pública ou privada. Então a gente tem que ter credibilidade mesmo, ter amor por nossa profissão, procurar trabalhar, desenvolver boas ações, ter mesmo esse conhecimento de saberes para que sejamos bem vistas, não é Sol?
767. Sol: É aquilo que eu falava ontem: já dei minha aula já estou despreocupada. Eu sempre fico atenta ao que acontece com os meus colegas, com as pessoas que estão ao meu redor, porque eu sempre estou dizendo assim: isso pode acontecer comigo. Os diagnósticos, não é? quando a gente faz os diagnósticos, a gente ver os comentários. Aí eu fico já preocupada, eu tenho que procurar fazer isso assim, assim, porque já que está dizendo com a minha colega pode também falar comigo. Assim, eu tenho essa preocupação de não deixar acontecer, porque não sou melhor do que ninguém, mas de repente, pode acontecer. Então, a gente tem que ter esse cuidado, enquanto educador. E infelizmente tem muitas pessoas aí que acham que ensinar é só ir para a escola, e ficar ali com aquelas crianças, e dá aula de qualquer maneira e ir para casa. Eu sempre digo as meninas, elas escutam: ensinar, para mim, é um grande desafio é muito difícil, sabe?, é muito difícil ensinar, é um desafio muito grande.
668. Pesquisadora: Vocês falando em dificuldades, o que é mais difícil, na alfabetização, para vocês? Desafios, a gente enfrenta diariamente em qualquer nível da educação, mas na alfabetização, o que é que vocês acham mais difícil de fazer?
769. Sol: Tem hora que aparece tanta dificuldade que a gente nem sabe. Assim, eu vejo a escola como um todo, e infelizmente, se resume em professor e aluno, não é?. Então assim, tem situações que a gente necessita do todo da escola e às vezes há essas falhas, porque tem determinadas situações que você precisa de outros profissionais, precisa de ajuda de outras pessoas. E às vezes a gente tem situações que a gente se ver assim, sozinhas, porque tem coisas que você não consegue resolver sozinha, precisa de alguém. A família, a gente nem conta, não é? porque a família está meio distante mesmo. As crianças que eu trabalho, são crianças que às vezes tem só mãe, outras moram com a avó, você não ver mais aquela família padrão, até porque não existe mais.
770. Pesquisadora: E na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, na concepção de vocês, o que é mais difícil?
771. Estrela: Para alfabetizar? Os níveis.
772. Pérola: É envolver mesmo o aluno
773;. Sol: Envolver as crianças para que elas compreendam
774. Estrela: As diferenças de níveis.
775. Pesquisadora: A heterogeneidade, não é, nos níveis de aprendizagem?
776. Sol: Fazer com que eles escutem para que compreenda o que a gente quer fazer, como fazer.
777. Estrela: Atenção. Atrair a atenção da criança para que ela realmente escute, participe, se envolva.
778. Pérola: Porque a gente até ver, aquele aluno que é mais atencioso, aquele que participa, a gente ver que ele desenvolve mais rápido. Até eles mesmos, entre eles, as crianças quando ele presta mais atenção, claro que nós, cada um tem um nível, uma inteligência diferenciada, não é? que um logo pega, como se diz no popular, o que você está explicando, o que você quer falar ele já fala antes de você. E têm outros que dizem: menino, você não entendeu o que a tia falou? Preste atenção.
779. Sol: E às vezes a gente pensa que a criança não está prestando atenção, mas ela está captando tudo o que você está explicando.

780. Estrela: É, e às vezes a gente se surpreende assim, meu filho, preste atenção, você não está prestando atenção a aula. Ele diz: professora eu sei o que você disse. Aí diz tudo que falei, que a gente fica assim, oh meu Deus do céu, perdoe!
781. Pérola: Eu me preocupo muito com a questão que eu até, há uns quatro anos, eu fiquei até assim preocupada porque hoje eu tenho grande dificuldade na questão do diagnóstico de cada aluno, que em um determinado diagnóstico, eu escrevi que a aluna ela era distraída e isso para o pai foi um palavrão, quando eu falei que ela era distraída, que ela precisava ter mais atenção. Aí o pai levou, a mãe tirou da escola, levou para outra, aí o secretário foi ler lá, na secretaria disse: ela é tão distraída. Virgem! A mãe achou essa palavra um horror, levou para a escola, a diretora disso, mas mãe essa palavra aqui distração, não quer dizer que ela é doente não, é porque ela precisa de mais uma atençãozinha, porque às vezes ela fica muito desligada. Que dizer, a nossa maior preocupação é essa com o nosso aluno, essa falta de atenção, de interesse, porque tem deles que tem pouco interesse e a gente quer porque quer que eles tenham uma atenção tenham mais interesse, participem mais, discutam mais.
782. Estrela: E também tem isso, a fase da criança de alfabetização ela ainda não tem a maturidade suficiente para parar, para saber que precisa prestar atenção ali, para ouvir. É uma dificuldade que a gente tem porque eles não têm ainda essa maturidade ainda, a idade não permite essa maturidade.
783. Sol: Porque ele está na fase de que? Do brincar, do descobrir, é por isso que as atividades devem ser lúdicas. Para chamar a atenção, para que envolvam naquela fase em que eles se encontram, não é?
784. Pérola: A professora que está no 3º ano, quando ela estava no 2º ano com os mesmo alunos, ela estranhou, assim, ela ficou até assim, meu Deus o que quê aconteceu? Minha turma era muito trabalhosa no 2º ano e já n 3º a turma melhorou 99%
785. Estrela: Eles já vão adquirindo aquela maturidade
786. Pérola: Ela disse: olhe, no 1º e 2º deram o maior trabalho
787. Estrela: eu espero que os meus esse ano já tenham essa maturidade
788. Sol: E eu espero também que minha turma seja igual a do ano passado, maravilhosa.
789. Pesquisadora: Então para a gente ir se encaminhando aqui para o final, Vocês mencionaram os saberes que uma professora necessita, os saberes necessário para obter resultados positivos na alfabetizadora de crianças. E na carreira profissional de vocês, como esses saberes se constituíram, como vocês construíram esses sabres durante a carreira profissional?
790. Sol: Ih, a jornada é longa.
791. Estrela: Começou pelas teorias, o conhecimento da teoria, os cursos e depois a convivência mesmo na formação.
792. Sol: Na formação da Universidade
793. Pérola: A formação profissional, acadêmica, isso foi fazendo com que nós adquiríssemos uma formação.
794. Sol: As leituras que a gente ainda está fazendo
795. Estrela: E estudos. A partir de quando a gente estava fazendo o curso de pedagogia e os estudos na secretaria, estudo nas escolas, os planejamentos, as trocas de experiências
796. Pérola: Os desafios, as ações do dia a dia.
797. Estrela: Desafio, quando você pega uma turma que a diretora diz: é um desafio seu isso, isso e isso.
798. Pérola: Principalmente nós que trabalhamos na mesma escola, professora, a gente gosta muito de estar conversando, você trabalhou Estrela com o 3º ano, eu vou para o 4º como era essa turma? José que era seu aluno, como é José? Então isso, essa troca faz com que a gente vai adquirindo, construindo mais experiências, já saber, conhecer aquela clientela para quando começar as ações dentro da sala não ter tanta dificuldade.

799. Sol: E somos o que? Eternos aprendizes
800. Pérola: Somos
801. Estrela: Cada dia a gente se surpreende com mais situações que a gente precisa estar sempre lendo, que a gente precisa estudar.
802. Sol: Um dos grandes saberes que eu queria aprender, eu tenho dificuldades e queria muito aprender é LIBRAS, eu acho super interessante, eu tenho maior vontade de aprender, sabe? Às vezes eu pego os livros e fico lá (fazendo os movimentos de LIBRAS com as mãos) aí meu esposo diz: *"você está ficando louca é"?* eu digo: *"não, estou tentando aprender LIBRAS"*.
803. Estrela: Eu também. Hoje eu já não tenho mais tanta vontade, não, mas e necessário, porque que não sabe, mas amanhã eu poso ter um aluno surdo-mudo.
804. Pesquisadora: Hoje os cursos de licenciatura têm uma disciplina que é LIBRAS. Só uma disciplina, é só o básico. No nosso tempo de Pedagogia, a gente via só Educação Especial que ia incluir tudo, todas as deficiências.
805. Pesquisadora: Assim, **v**ocês colocam que esses saberes, eles começaram a ser construídos na Universidade, ou desde quando vocês começaram a prática?
806. Professoras: Começou desde o magistério
807. Estrela: Ali quando a gente começou nos planos de aula
808. Sol: Nos estágios
809. Pesquisadora: Por que assim, se eu não estou enganada, todas três quando começaram... Sol, começou aos 16 anos, já cursava o Magistério. Estrela começou ainda estava na 8ª série, então primeiro ela começou a ser professora e depois é que veio o magistério. Pérola também e aí nesse início de carreira, é claro que vocês se achavam incapazes, sem saberes. E quando vocês começaram a carreira, esses saberes foram sendo construídos também na prática? É essa a minha pergunta e eu quero que vocês façam também a relação desses saberes construídos na prática com os saberes construídos na Universidade. Vocês percebem essa relação, que um contribui com o outro, que um ajuda ao outro.
810. Pérola: Percebemos, com certeza.
811. Estrela: Claro, porque quando a gente começou lá no Magistério, eu já atuava em sala de aula, mas como auxiliar, mas já ia vendo, não é? algumas poucas coisas. Depois com um ano, quando eu fui assumir a sala mesmo, e começou lá no Magistério. Então, enquanto a gente não começou no 2º ano que tem os planejamentos, que tem aquelas coisas mais específicas. E as orientações eu achava assim o *'O'*, horrível, não sabia, eu entrava na sala por entrar, não tinha nenhuma noção. Aí começou aí no 2º ano do magistério, comecei esses saberes aí. E depois de alguns anos aqui na faculdade a gente foi vendo, já tinha uma prática, já tinha um conhecimento da prática, já tinha melhorado, não é? E aqui a gente ver que só foi assim, melhorou muito, clareou muito os estudos aqui na Universidade e a gente foi vendo que havia essa necessidade mesmo da gente estudar ter uma formação para poder cada vez mais melhorar e atuar na sala de aula.
812. Sol: Eu achava tudo pegar aqueles livros didáticos com os planejamentos já prontos
813. Pérola: Eu achava muito bonito por minha mãe ser educadora, por ser filha de educadora. E era muito interessante, muito bonito, mas o meu medo era de assumir, de enfrentar aquela turma. Logo eu muito novinha, eu muito menina, eu tinha medo de enfrentar aquela clientela
814. Sol: Eu me sentia realizada
815. Estrela: Eu, era porque não tinha nenhum tipo de noção do que era fazer um plano de aula
816. Pérola: Claro, a gente se sente o máximo. Logo eu muito novinha, eu muito menina, eu tinha medo de enfrentar aquela clientela, logo eu peguei multiseriado, eu tinha rapazes, inclusive eu tenho ex-alunos bem mais velhos do que eu hoje, que dizem: *"minha*

professora"! Aí meu filho até hoje disse: *"Mainha, você é velha viu, porque um homenzarrão desse, é seu aluno"?* Eu disse: *"meu filho é porque eu já peguei alunos de todas as idades, eu peguei de 04 até 60 anos".* Então é muito gratificante isso, não é Estrela? Mas é com a prática, é com os estudos que isso vai ampliando e você vai vendo que não deve agir dessa forma, tem que agir dessa. Tem que trabalhar assim, seguindo mesmo as orientações teóricas, práticas, vivências, conhecendo o aluno.

817. Sol: Na época era aquilo mesmo. Na época o que se via era aquilo mesmo. O sistema era aquele, só que depois a gente sentiu a necessidade da mudança. Nós demos continuidade a uma profissão que a gente começou e a gente tinha que saber, que tinha que ter essa transformação, tinha que buscar, tinha que ter mesmo esses novos saberes, novos conhecimentos. Imagine se nós estivéssemos ensinando lá no tempo dos livrinhos didáticos tudo extorquido, não é?!

818. Pesquisadora: E com a formação do mesmo jeito que iniciaram!

819. Pesquisadora: Então dessa forma, dá para a gente compreender também que a formação vai contribuir também para a qualidade do ensino.

820. Sol e Estrela: Com certeza.

821. Perola: E como vai!

822. Pesquisadora: Porque da forma como vocês relatam, no início da carreira profissional não tinham formação específica. E essa formação de vocês foi caminhando junto a carreira profissional e construindo esses saberes necessários a vocês professoras, para a prática de professoras e, no nosso caso específico, de professoras alfabetizadoras, pelo tempo de experiência com a alfabetização que vocês já tem.

823. Sol: Eu digo é muito, eu vou terminar fazendo pelo menos um mestrado porque já estamos ultrapassadas, não é? a especialização já não está mais nem no auge. Hoje é o mestrado e o doutorado.

824. Estrela: E eu que nem tenho especialização. Comecei a fazer, mas desisti. Educação Inclusiva. Era tudo online.

825. Pesquisadora: Quais as dificuldades que vocês professoras alfabetizadoras de crianças encontraram e ainda encontram na elaboração/construção desses saberes do dia a dia na profissão?

826. Pérola: Acho que a gente já falou, não é professora? A questão da atenção é uma grande dificuldade. Às vezes é até um pouco de falta de interesse de algumas crianças. Assim, até ajuda mesmo como Sol já citou, de outros profissionais, que a gente percebe que algumas crianças necessitam de um acompanhamento de alguns especialistas.

827. Pesquisadora: Assim, eu digo, assim, na construção dos saberes de vocês, quais as dificuldades que vocês encontraram ou ainda encontram para construir os saberes docentes?

828. Pérola: Sim, nos nossos saberes.

829. Sol: Acho que hoje a gente já tem bem mais, assim, mais uma felicidade, a gente já tem bem mais uma compreensão de como elaborar, de como fazer, através desses saberes que a gente já tem construído, não é? já tem facilitado bastante

830. Pesquisadora: A dificuldade foi maior no início?

831. Sol: No início, é.

832. Estrela: Claro que ainda existe, não é? algumas dificuldades, porque cada dia é um desafio. Mas dificuldade mesmo, assim, em si, foi no início.

833. Sol: Ai, eu não sei fazer, eu não consigo. Acho que isso não tem mais

834. Estrela: É, não tem mais.

835. Sol: Mesmo que a gente faça e não funcione, mas com certeza a gente já tem essas habilidades.

836. Pesquisadora: Então de forma resumida, as dificuldades que vocês encontraram foram no início da profissão, a dificuldade maior do saber fazer, é isso? O saber fazer no início da profissão.
837. Sol: Com certeza
838. Estrela: Ave Maria, era demais!
839. Sol: Até porque, na verdade, era tudo pronto. Eu lembro muito bem que já vinha da secretaria de educação já o planejamento elaborado, eles já mandavam tudo pronto, e a gente ia só pegar o livro didático para ver os conteúdos assimilados lá no planejamento, não é? Acho que até hoje tem professores que ficam procurando receitas, não é?
840. Pérola: E não vão encontrar
841. Pesquisadora: Então, como o nosso objetivo da nossa pesquisa era justamente essa investigação sobre a construção desses saberes docentes, eu gostaria que vocês deixassem só um comentário final com relação a essa construção de saberes, a importância desses saberes, na prática docente.
842. Estrela: Assim, esses saberes, eles são essenciais na vida do professor. O professor mesmo que se preza, ele tem que ter todos esses saberes para poder ser um bom professor, e também, não só ser aquele bom professor, mas também obter bons resultados, que o aluno vá realmente conseguir atingir as competências exigidas para o aluno nessa fase. Então, são saberes indispensáveis que o professor deve ter para a sua prática, para o seu trabalho, para a aprendizagem dos seus alunos.
843. Sol: E ir sempre além. Que esses saberes sempre sejam construídos. Não posso estacionar com esses saberes aqui, não é?.
844. Estrela: É ir sempre além, sempre procurando, sempre estudar, sempre buscar. Porque a educação a gente sabe que é um processo de evolução, não para, hoje está aqui, amanhã nós já podemos está bem... e isso aqui já está ultrapassado, então está sempre buscando se aprofundando mais no novo
845. Sol: Hoje a gente está na Educação Infantil, amanhã você pode está no Ensino Médio, pode está em um 4º, 5º, 6º ano, assim, não é? Então, essa preocupação da gente está sempre buscando porque esses saberes , por exemplo, que eu tenho para alfabetizar, eu também tenho que ter para um 5º ou 6º ano.
846. Estrela: O que vai acontecer comigo. Agora, esse ano eu vou para um 4º ano. Se eu nunca tivesse procurado estudar, me desenvolver, procurar esses saberes, como era que eu ia lidar com um 4º ano, não é? Nós sabemos que não é tão diferente, porque dizem assim: alfabetizar é até o 3º ano, mas não, alfabetizar, a gente alfabetiza até ...
847. Pérola: É, enfim, devemos sempre está inovando, buscando sempre o novo, ampliar os nossos conhecimentos para por em prática lá nas nossas salas de alfabetização. Alfabetizar não é fácil, mas é possível alcançar os nossos objetivos.
848. Estrela: E é gratificante.
849. Pérola: E é através dos nossos estudos, do nosso amor, do nosso compromisso que vamos atingir as habilidades, os objetivos que o nosso aluno precisa, necessita de nós, enquanto educadores.
850. Pesquisadora: Bom, então eu só tenho a agradecer a vocês pela paciência, pela colaboração, pelo tempo que vocês disponibilizaram a essa pesquisa, voluntariamente, disponibilizaram esse tempo, então tenho muito a agradecer mesmo. Fico feliz com a participação de vocês, por estarem colaborando comigo, com a pesquisa, então muito obrigada mesmo.
851. Pérola: A gente também agradece, não é? pelo convite, desculpe, eu nem gosto muito disso, mas desculpe alguma falha, se não atingiu os seus objetivos esperados, não é Sol?
852. Sol: É verdade.
853. Pérola: Não é Estrela?

854. Estrela: Exatamente.
855. Pérola: Mas eu acredito que o meu depoimento, acho que elas vão concordar foi com muito prazer, não foi colegas?, que viemos participar da sua entrevista
856. Estrela: Vim de coração, como eu já tinha dito desde o primeiro dia que eu fiquei um pouco curiosa, achei dificuldades em resolver, em participar, mas vim de coração e espero ter ajudado.
857. Pesquisadora: desde o primeiro dia que Estrela se prontificou, se disponibilizou a participar.
858. Pérola: Quer dizer, isso já é um estudo para nós mesmas.
859. Estrela: No próximo a gente já vai ter mais saberes para poder
860. Sol: Faço das palavras das meninas as minhas, já tive o prazer de participar de uma que foi a de Débora, da pesquisa colaborativa dela, tinha um pouquinho de experiência, claro que cada nova descoberta é diferente. Acho que as minhas palavras, eu falei lá para Débora não tenha dito para você. E assim, foi um prazer enorme, gosto de participar, quando precisar, nós estamos aqui, e espero também ter colaborado
861. Pesquisadora: Com certeza colaborou muito.
862. Pérola: Que você tenha sucesso viu nos seu trabalho
863. Pesquisadora: Se Deus quiser, em agosto estarei defendendo, quando eu depositar, com certeza irei entregar cópias para vocês e também deixarei uma na Secretaria de Educação, porque é a contribuição que vocês, enquanto professoras, têm colaborado com a pesquisa, e vocês também, enquanto Secretaria Municipal de Educação
864. Sol: E quem sabe um dia a gente está fazendo a nossa
865. Pesquisadora: Vão sim se Deus quiser!
866. Pérola: Pois está, professora então sucesso!
867. Pesquisadora: Eu não tenho nem como agradecer a vocês.