

NARRATIVAS DE ALFABETIZADORAS BEM SUCEDIDAS: A PRÁTICA DOCENTE COMO OBJETO DE ANÁLISE E REFLEXÃO¹

ANTONIA EDNA BRITO

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1997) e Especialista em Alfabetização e Planejamento Educacional (UFPI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1983). Professora da Universidade Federal do Piauí. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização docente em Pedagogia (NUPPEd). Coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/UFPI. E-mail: antonedna@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo apresenta resultados da pesquisa intitulada: Prática pedagógica de professoras alfabetizadoras: histórias singulares, tendo como objetivo geral analisar as trajetórias de vida profissional de professoras alfabetizadoras para rememorar, numa perspectiva crítico-reflexiva, a produção de seus saberes e fazeres, bem como suas concepções acerca da alfabetização e do ser alfabetizadora. As discussões empreendidas no estudo apoiam-se em autores, tais como: Brito (2007); Cagliari (2010); Soares (2000); Galvão (2005), Kleiman (1998), Bertaux (2010), entre outros. Esses autores indicam que a formação de professores para os anos iniciais de escolarização tem avultado, no atual contexto sócio educacional, como uma tarefa complexa e desafiante. Essa formação configura-se como um processo que requer reflexão crítica acerca das competências e dos saberes requeridos para uma competente atuação no âmbito da prática pedagógica. No que concerne aos aspectos metodológicos trata-se de investigação qualitativa, caracterizando-se como pesquisa narrativa. A pesquisa tem como contexto uma escola pública que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo como interlocutoras cinco professoras alfabetizadoras, que se encontram em efetivo exercício da profissão. No desenvolvimento da pesquisa constatamos que as professoras, no percurso da prática docente, produzem modos de ser alfabetizadoras e reelaboram suas concepções de alfabetização.

Palavras chave: Alfabetização. Pesquisa Narrativa. Prática Docente.

NARRATIVES OF SUCCESSFUL LITERACY TEACHERS: THE TEACHING PRACTICE AS THE OBJECT OF ANALYSIS AND REFLECTION

ABSTRACT

This study presents the results of survey entitled: Literacy teachers' professional practices: singular stories whose general objective is to analyze the life and professional trajectories of literacy teachers in order to recall, in a critical and reflective perspective, the production of their knowledge and practices, as well as their conceptions of literacy and of being literacy teachers. The study arguments are supported by authors as Brito (2007); Cagliari (2010yt66), Soares (2000); Galvão (2005), Bertaux (2010), among others. These authors indicate that the teachers' education for the early years of schooling has increased in current socio-educational context as a complex and challenging task. This education is characterized as a process that requires critical reflection about the skills and knowledge required for competent performance in the context of teaching practice. Regarding the methodological aspects, this is a qualitative investigation, characterized as a narrative research. The context of the research is an Elementary public school where the study interlocutors, five literacy teachers, currently work. The results of the survey show that the teachers, in the teaching practice course, produce ways of being literacy teachers and reconstruct their conceptions of literacy.

Keywords: Literacy. Narrative research. Teaching practice.

¹ Estudo resultante de pesquisa financiada pelo CNPQ.

Ao longo dos anos as mudanças sociais, culturais e econômicas têm provocado o aumento de desafios e de exigências à profissão docente, notadamente ao professor alfabetizador. Essas exigências e desafios intensificaram-se, principalmente, em face da ampliação das demandas postas ao indivíduo numa sociedade letrada e em consequência da complexificação da atual sociedade, cada vez mais competitiva e contraditória. Neste estudo focalizamos a prática docente alfabetizadora, notadamente no que concerne a concepção de alfabetização, encantos e desencantos de alfabetizadoras e aprendizagens docentes produzidas nas práticas docentes alfabetizadoras. No que concerne aos aspectos metodológicos trata-se de investigação qualitativa, caracterizando-se como pesquisa narrativa. A pesquisa tem como contexto uma escola pública que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo como interlocutoras cinco professoras alfabetizadoras, que se encontram em efetivo exercício da profissão.

Diante das circunstâncias da alfabetização na sociedade brasileira, destacamos a aderência social deste estudo, haja vista a importância de se compreender como se configura a prática docente alfabetizadora, no contexto da escola pública. Destacamos, ainda, que a investigação é relevante por possibilitar reflexões acerca das necessidades formativas e das práticas de professores que atuam nos anos iniciais de escolarização. Neste aspecto, realçamos que a formação de professores, necessita pautar-se em conhecimentos profissionais que sirvam de base ao competente exercício docente, articulando saberes gerais sobre educação e saberes específicos pertinentes à prática pedagógica alfabetizadora. Na formação do professor, portanto, é imprescindível que os profissionais da educação produzam saberes que os tornem cada vez mais competentes e autônomos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando o exposto, o estudo está organizado em duas seções, além de conter uma introdução e uma conclusão. A introdução apresenta os objetivos da pesquisa, demarcando a relevância de estudos acerca da prática docente alfabetizadora e da formação de professores. A primeira seção discute o processo de alfabetização, focalizando aspectos sobre metodologia e sobre a especificidade do ensino da leitura e da escrita. A segunda seção apresenta a análise de dados, contemplando aspectos referentes às concepções docentes sobre alfabetização, encantos e desencantos de alfabetizadoras na vivência da prática e as aprendizagens docentes construídas no percurso profissional. A conclusão registra que os professores alfabetizadores produzem o saber, o saber ser e o saber ensinar na vivência da professoralidade em suas diferentes dimensões.

Alfabetização, formação e prática docente: temáticas que se cruzam

A alfabetização tem o desafio de ensinar a ler e a escrever, propiciando às crianças o desenvolvimento de competências para utilização da leitura e da escrita como práticas sociais, o

que, conforme Soares (1998) assinala a importância de a prática escolar de alfabetização criar condições para envolver as crianças em situações de letramento de modo que percebam as diferentes funções da leitura e a escrita, tanto como necessidade social, quanto como fonte de entretenimento e de lazer, entre outras funções.

A partir do pensamento de Soares (1998) apresentamos os seguintes questionamentos: em quais condições as crianças são alfabetizadas? Que tipos de alfabetização e de letramento são vivenciados pelas crianças? A autora em referência indica que o alfabetizador deve propiciar condições para que as crianças sejam alfabetizadas por meio da interação com a leitura e a escrita, considerando suas funções no âmbito da sociedade, ou seja, é preciso vivenciá-las transcendendo as meras funções escolares atribuídas à língua escrita. Os questionamentos que apresentamos referem-se, todavia, às condições sociais de exercício da profissão docente, neste caso específico como alfabetizador.

O alfabetizador, a exemplo dos demais professores, enfrenta uma árdua jornada de trabalho, lida com a complexidade do processo de alfabetização, com a falta de condições (materiais) e convive com a inquietante desvalorização profissional. Além disso, muitas vezes o alfabetizador não tem autonomia para tomar decisões sobre sua própria prática no que se refere, por exemplo, às questões teórico-metodológicas. Essa falta de autonomia docente se materializa, dentro da escola, quando aos professores são impostos determinados pacotes de alfabetização para direcionamento de suas práticas. O que leva esses professores a aceitarem essa situação? Não temos respostas a essa pergunta, a partir deste estudo, mas vislumbramos que essa questão merece ser analisada.

A despeito dessa realidade, a análise da prática docente alfabetizadora mostra que o professor alfabetizador necessita de um conjunto de conhecimentos, proveniente de diferentes áreas, em face da natureza e das peculiaridades do ensino da leitura e da escrita. O professor alfabetizador é um profissional do ensino, razão por que deve ter conhecimentos requeridos em seu ofício profissional.

Esses conhecimentos referem-se ao saber e ao saber ensinar, envolvendo saberes de uma cultura geral e saberes específicos ao processo de alfabetização. Cagliari (2010, p. 67), em artigo intitulado: *alfabetização: o duelo dos métodos*, ao comentar sobre a competência do professor alfabetizador, afirma que uma ação alfabetizadora bem sucedida exige do professor conhecimentos técnicos e linguísticos, referentes à linguagem oral e escrita. Significa, ainda, pensar o alfabetizador como um profissional que deve ter conhecimentos acerca dos métodos e das teorias de alfabetização a fim de conduzir de modo autônomo, criativo e crítico a sua prática.

Destacamos, então, que por meio de uma sólida formação, considerando a especificidade do ensinar/aprender e, notadamente, do processo de aquisição da leitura e da escrita, o alfabetizador

poderá decidir com autonomia a respeito dos caminhos a serem seguidos na alfabetização de crianças, esquivando-se das propostas pedagógicas que são impostas à escola e aos professores.

A partir das reflexões empreendidas neste texto, destacamos a complexidade do processo de alfabetização de crianças, compreendido como processo que exige do alfabetizador a articulação teoria/prática, o conhecimento sobre os métodos de alfabetizar e seus respectivos pressupostos. Ratificamos, de forma particular, a importância de investimentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de aprofundamento de seus saberes, de modo que possam exercer a profissão docente com autonomia e competência, o que resultará em profissionais capazes de tomar decisões conscientes sobre suas práticas. Trata-se de investimentos na formação inicial e continuada de alfabetizadores, considerando os saberes que possuem sobre suas práticas, a necessidade de reflexão sobre essas práticas e a colaboração na vivência da ação docente, dentre outros aspectos.

Contribuindo com as discussões sobre a alfabetização escolar Frade (2010, p. 95), advoga que os processos formativos de professores devem contemplar, entre outros aspectos, “[...] o estudo das metodologias: recuperando o passado da pedagogia da alfabetização e metodologias atualizadas para que as pessoas saiam dos cursos não só com concepções modificadas, mas com segurança de procedimentos”. Concordamos com o pensamento da autora e temos a convicção de que a formação do professor alfabetizador deve ter como base o conhecimento profissional docente em sua interrelação com a prática, a necessidade de formação crítico reflexiva desse alfabetizador e o trabalho coletivo, o que concorrerá para o delineamento de um profissional aberto às parcerias e à investigação de sua própria prática.

O que se espera dos processos formativos é que tenham como referência as práticas docentes alfabetizadoras, observando como se configuram e em quais referenciais se fundamentam. Neste âmbito, lembramos que tradicionalmente, o processo de alfabetização tem sido organizado e orientado por metodologias propostas nas cartilhas. Essas metodologias supõem que os alfabetizados detêm os mesmos conhecimentos e as mesmas experiências com a escrita, melhor dizendo, presumem que as crianças chegam à escola sem construções teórico-práticas a respeito do ler e do escrever. Por essa razão, a proposta escolar de alfabetização tem o mesmo ponto de partida sem considerar os diferentes níveis ou graus de inserção da criança no mundo letrado.

O aprendizado da escrita pela criança tem o desafio de considerar suas práticas cotidianas (socioculturais) de participação em eventos de leitura e escrita. Desse modo, cabe indagar: O que as crianças sabem sobre leitura e escrita? Como aprendem a ler e a escrever? Os estudos sobre letramento (TFOUNI, 1997; SOARES, 1998; ROJO, 1998; KLEIMAN, 1995) indicam que as práticas escolares devem observar as dimensões sócio históricas da língua escrita, considerando que

as crianças, embora não sejam alfabetizadas, participam das sociedades letradas, envolvendo-se na cultura, nos modos de produção e nos valores sociais. Por meio do envolvimento nas práticas sociais de ler e escrever constroem concepções a respeito do sistema de escrita e identificam seus diferentes usos e funções e, por isso, chegam à escola com alguns conhecimentos sobre a língua escrita.

A participação da criança em situações cotidianas de leitura e de escrita (acompanhando a leitura de um jornal, a escrita de um bilhete, a feitura de anotações, entre outros), ou seja, a utilização da escrita, nos contextos social e familiar, com diferentes funções, ora como fonte de informação/conhecimento, ora como fonte de entretenimento, por exemplo, oportuniza as crianças o reconhecimento das diferentes formas de apresentação do texto escrito, bem como contribui para que identifiquem seus diferentes sentidos e funções. Os escritos escolares, nesta perspectiva, necessitam superar as atividades de leitura e escrita que se efetivam de forma mecânica e repetitiva, articulando-se à gama de usos e de funções desse objeto cultural no contexto da sociedade mais ampla. Convém destacar que o letramento que se materializa em algumas práticas escolares pode não atender às diferentes exigências da sociedade contemporânea em relação aos atos de ler e escrever, portanto, é importante “[...] ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108). Tomando como referência as reflexões tecidas ao longo do texto, apresentamos, na seção que segue, o percurso da pesquisa.

O percurso da investigação

O desenvolvimento do presente estudo pautou-se no método autobiográfico, utilizando a pesquisa narrativa na produção dos dados da investigação. A opção pela pesquisa narrativa fundamentou-se na necessidade de ouvirmos os professores em relação aos processos de formação que vivencia e sobre as práticas que produz cotidianamente.

A pesquisa narrativa possibilita a articulação entre o passado, o presente e o futuro a partir rememoração que os narradores fazem sobre suas trajetórias. Ou seja, a narrativa constitui pesquisa/formação docente, oportunizando ao narrador a revisitação do passado, produzindo sentidos sobre o presente com perspectivas para o futuro. Esse tipo de pesquisa configura-se como modalidade investigativa que promove processos formativos e de produção de conhecimentos sistematizado por favorecer a reflexão crítica na e sobre as práticas (BRITO, 2011).

A pesquisa narrativa constitui modalidade de investigação que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento tanto da consciência sobre as experiências vivenciadas, quanto do

autoconhecimento, pois compreende o narrador como sujeito de sua própria história. Com essa compreensão, realçamos que a narrativa possibilita aos interlocutores da pesquisa a reconstituição de processos históricos e socioculturais vivenciados nos diferentes contextos de formação e de exercício da profissão docente. A narrativa, no contexto desta investigação, propiciou aos interlocutores a reconstituição de processos vivenciados nos diferentes contextos do exercício da profissão docente.

Produção dos dados

Os dados da investigação foram produzidos com a utilização da observação e das narrativas escritas. A observação teve como objetivo a produção de dados sobre a escola e seu cotidiano na alfabetização de crianças. A narrativa foi materializada na escrita de um memorial, tendo em vista possibilitar aos sujeitos a ampliação exercício da reflexão acerca da formação e das experiências profissionais. Optamos pela utilização do memorial para analisarmos as trajetórias de vida profissional das alfabetizadoras, considerando que pode conter amplos conteúdos relativos às histórias de vida dessas profissionais.

Narrar, na acepção deste estudo, representa vivenciar uma experiência singular de retorno ao passado, articulando-o ao presente e ao futuro. Por meio da narrativa afloram os acontecimentos plurais vivenciados no exercício profissional, que são revisitados a partir da realidade que está sendo narrada. O uso do memorial, portanto, efetivou-se por possibilitar ao narrador o autoconhecimento, a reflexão sobre si e sobre sua trajetória profissional. É, pois, com essa intencionalidade que optamos pela utilização do memorial na pesquisa, uma vez que compreendemos que ao escrever o sujeito problematiza o saber, o saber-fazer e, principalmente, reinventa seus saberes e seus modos de ser no percurso de pesquisa/formação.

Contexto e interlocutoras da investigação

A pesquisa teve como contexto institucional uma escola pública, voltada para os anos iniciais de escolarização no ensino fundamental. A intenção foi ter como contexto institucional do estudo, escola que desenvolvesse uma prática alfabetizadora bem sucedida. Para definição da escola observamos o perfil das alfabetizadoras e os resultados positivos na alfabetização de crianças. Trata-se de uma escola de médio porte que atende crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Como parceiras da pesquisa, foram selecionadas cinco alfabetizadoras na perspectiva de rememorar as histórias singulares de alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais de escolarização, consideradas bem sucedidas no contexto educacional piauiense. Para definir as interlocutoras da investigação observamos os seguintes critérios:

- Ser alfabetizadora e estar exercendo a docência em escola da rede pública de ensino;
- Ter reconhecimento profissional como alfabetizadora e aderir à pesquisa, disponibilizando-se a produzir narrativa escrita sobre sua trajetória de vida profissional.

Histórias de Alfabetizadoras: desvelando a alfabetização de crianças

Com o advento dos estudos sobre a psicogênese da escrita e sobre o letramento, o processo escolar de alfabetização tem sido desafiado a transcender a dimensão reducionista do ensino da linguagem escrita, centrado em questões referentes a definição de métodos e a utilização de cartilhas. É importante considerar, nesse processo, a dimensão sociocultural da alfabetização, o que não significa esquecer os aspectos relativos a codificação/decodificação vinculados a intervenção pedagógica no processo de apropriação da linguagem escrita (MOLL, 2009). Por meio da observação da prática pedagógica desenvolvida na escola percebemos que as alfabetizadoras planejam e realizam a inserção das crianças em variadas situações de leitura e de escrita, criando na escola e na sala de aula um ambiente alfabetizador.

Na escola e nas salas de aulas encontramos textos informativos, de entretenimento, instrucionais, de humor, entre outros. Para efeito de desvelamento da prática escolar de alfabetização, apresentamos a análise dos dados da pesquisa abarcando três indicadores de análise: Das concepções de alfabetização narradas pelas alfabetizadoras; dos encantos e desencantos de alfabetizadoras e das aprendizagens produzidas nas práticas pedagógicas de alfabetização.

Das concepções de alfabetização narradas pelas alfabetizadoras

Qual o objetivo da alfabetização escolar? A prática pedagógica alfabetizadora explicita as crenças, as concepções e as teorias professorais sobre a apropriação da linguagem escrita. O delineamento da intervenção pedagógica na alfabetização, fundamentado em métodos e técnicas revela, de modo similar, o pensamento das alfabetizadoras sobre a alfabetização, tendo em vista que as atividades propostas demarcam que a ênfase dada às situações de leitura e de escrita inserem-se meramente em uma racionalidade tecnicista ou não. Neste entorno, as professoras expressam que a alfabetização:

[...] de levar para o aluno uma aprendizagem de um conhecimento amplo, de no final do ano eles saiam lendo e escrevendo e que essa alfabetização não seja só o método decoreba, mas um método de construção onde esse aluno ele, ele vai construir e a medida do tempo que ele está construindo ele está ampliando esse conhecimento, na oralidade, na escrita. (Ezelda)

[...] alfabetizar é ir além da decodificação. Ir além de simplesmente ensinar a criança a ler a letra em si, a fazer uma letrinha bonita, a organizar a escrita no caderno. Eu imagino que alfabetização ela é algo amplo e que faz com que a criança desde pequena compreenda que aquilo que ela aprende em sala de aula ela vai utilizar lá fora no mundo. Eu acho que o alfabetizador tem esse papel de fazer com que a

criança também perceber isso que é muito mais difícil do que simplesmente ensinar a ler e a escrever. (Anny)

[...] alfabetização, há alguns anos atrás era tida só como a questão codificação, aliás, codificação não, como decodificação das letras do sistema alfabético, mas hoje em dia [...] alfabetização vai muito mais além disso. Não é só a questão da decodificação das letras, tem a questão do letramento, da criança ler mais. Na medida em que a gente está fazendo esse trabalho de alfabetização elas têm que aprender a função daqueles gêneros textuais, [...] ela está aprendendo, que dizer fazer o uso social da leitura, não é só para aprender decodificar e dizer o que está escrito, mas ela tem que entender o que ela está lendo e o que ela vai fazer com aquilo. (Celina)

[...] Que nós temos como professor ter a sensibilidade de ver o que, que a criança já traz com ela, os conhecimentos que a criança já traz com ela, aproveitar esses conhecimentos para esse processo, esse processo de aprendizagem, que cada criança tem o seu tempo. Às vezes a gente peca muito por achar que, por estarmos em uma turma de 25 alunos, querer que todo eles aprendem no mesmo tempo, a gente tem que ter esse respeito com a criança, com o tempo dela e com o conhecimento [...], e assim com o que a gente vai trazendo pra sala de aula, do planejamento do que é possível, do que é não. É ter essa sensibilidade. (Elda)

[...] a alfabetização vai além do que é decodificar, ela vai além disso, ela vai exigir de você saber ler, saber compreender e aplicar aquilo que você tá aprendendo na sua vida, no seu cotidiano. Eu me preocupo muito com essa questão de compreensão, de entendimento, fazer o aluno fazer saber o que ele está fazendo [...]. E, eu gosto muito de falar pra eles que não somente esse momento, mas tem um momento na frente que eles vão precisar disso, por que eu me espelho em mim, por que quando eu estudava, eu me lembro de coisas mais importantes. Eu ficava me perguntando: Ah, para que eu vou usar isso? Quando eu vou usar isso? E hoje eu sinto falta disso, então eu procuro fazer com que meus alunos façam essa ponte, entre o que estão vivenciando lá fora e o conteúdo trabalhado. (Noélia)

Os relatos indicam que as professoras construíram uma concepção de alfabetização que articula a dimensão técnica do ensino da escrita à uma intervenção pedagógica que situa a criança como sujeito que produz conhecimentos. Esse entendimento mostra a preocupação das professoras com diferentes facetas da alfabetização, conforme assinala Soares (2000). Para Ezelda, por exemplo, as atividades envolvendo o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência fonêmica é importante na alfabetização de crianças. A professora entende, todavia, que a intervenção didática não pode se resumir ao treino de habilidades de leitura e de escrita.

A partir das leituras e releituras das narrativas das interlocutoras verificamos a ressignificação de suas concepções de alfabetização. O relato de Anny, por exemplo, demarca a alfabetização como um processo que envolve diferentes dimensões. Dentre essas dimensões destacamos a alfabetização como aquisição de habilidades de leitura e de escrita, envolvendo aspectos de codificação/decodificação. Destacamos, também, conforme o relato de Anny, a dimensão política desse processo que não se restringe à codificação/decodificação. As reflexões tecidas pela professora nos lembra o pensamento freiriano (1996, p. 123), ao afirmar que “[...] É preciso a leitura de mundo do educando para ir mais além dela [...]”.

Celina registra em suas narrativas o reconhecimento das mudanças conceituais ocorridas na área de alfabetização. A interlocutora percebe que o conceito de alfabetização tem sido revisitado

ao longo da História da Educação brasileira. Considerando o relato da professora percebemos a necessidade de uma prática escolar de alfabetização que mobilize o alfabetizando para pensar a escrita a fim de descobrir suas funções e suas diferentes variações, o que pode acontecer por meio da exploração dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Contribuindo com as reflexões sobre o tema Carvalho (2009, p. 68) sugere que no processo de alfabetização “[...] não pode apenas treinar os alunos, a decifrar e a produzir palavras, frases e textos escritos. Alfabetizar não é tudo na escola [...]”.

Elda, de modo similar às demais interlocutoras da pesquisa, reconhece que a alfabetização requer considerar os usos e funções sociais da escrita, associando-se alfabetização e letramento. A professora, entretanto, afirma que além de saber alfabetizar, é preciso acrescentar sensibilidade à prática pedagógica alfabetizadora. Sensibilidade para compreender que cada criança possui um ritmo de aprendizagem. Sensibilidade para respeitar os conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita.

A professora Noélia advoga que o ensino da leitura e da escrita não se resume aos aspectos mecanicistas, envolve a compreensão daquilo que é lido e demanda uma associação entre usos e funções da leitura e da escrita na escola aos usos e funções sociais desses objetos socioculturais. Segundo Di Nucci (2008, p. 63), o alfabetizando “[...] deve ser capaz de compreender o que lê e de expressar-se oralmente e por meio da escrita”.

Os dados mostram que as professoras reconhecem a dimensão técnica do processo de apropriação da escrita, destacam que é preciso ir além disso, pois antes de ingressarem na escola as crianças produzem conhecimentos sobre a escrita, a partir das interações cotidianas com esse objeto sociocultural. As narrativas das professoras sobre alfabetização realçam que a condução de suas práticas é mesclada por diferentes teorias. As narrativas indicam, nesta acepção, a necessidade de investimentos na formação de alfabetizadores, perspectivando a ampliação de seus conhecimentos sobre as peculiaridades da alfabetização, bem como objetivando a autonomia docente, o que implica numa consciente tomada de decisões sobre como ensinar a ler e a escrever.

As narrativas explicitam que alfabetizar é um processo que implica no domínio da tecnologia da escrita, mas não se resume a este aspecto. Envolve a compreensão, os usos sociais da escrita, exigindo das alfabetizadoras a sensibilidade diante daquilo que as crianças sabem e do que precisam saber. Explicitam, também, a compreensão das professoras a respeito das crianças como detentoras de conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita.

Dos encantos e desencantos de alfabetizadoras

Alfabetizar é tarefa desafiadora. É tarefa que a cada dia mostra uma surpresa ao alfabetizador, ou seja, é uma atividade mesclada por encantos e desencantos. O encantamento nasce da descoberta das potencialidades das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, apesar das condições estruturais e sociais. O desencanto ocorre no enfrentamento das dificuldades para alfabetizar, pautado nas seguintes indagações: Como fazer para que as crianças se tornem alfabéticas? Como lidar com a diversidade e com a heterogeneidade na sala de aula? A esse respeito, as interlocutoras enfatizam:

[...] um sentimento de amor, dedicação e preocupação. Por que a medida que você escolhe a docência você tem que ter em mente, o quê? A responsabilidade que você precisa ter para a formação do indivíduo. (Ezelda)

[...] a falta de apoio da família principal, eu acho que é isso aí, porque dentro das escolas a gente tem material. Hoje em dia os recursos que vêm para a escola dão para se comprar tudo o que é de material que se possa imaginar, desde a parte de informática, computadores, data show [...], até jogos, papel, tinta, pincel, tudo que você possa imaginar, [...]. Até pouco tempo atrás tinha uma reclamação muito grande: não tem material, tem que inventar sucata, buscar não sei aonde. Hoje não, tem tudo dentro da escola. Então, não tem porque você não fazer um bom trabalho. [...] as coisas estão muito mais fáceis hoje. (Anny)

Primeiro, assim, não deixa de ter angústias. É um trabalho que em muitos momentos a gente tem angústias, quando a gente quer que as crianças avancem e, às vezes, elas não avançam, não têm assim aquelas ajudas necessárias [...], tanto aquelas dentro da escola, de casa por parte da família, mas quando a gente percebe que a criança está avançando a gente sente muitas emoções. Hoje, por exemplo, nós estamos alfabetizando, eu e a menina que está acompanhando uma criança na sala que é surda. Estamos tentando essa alfabetização em libras e alfabetização na língua portuguesa e hoje eu fiz um ditado com ela. Ela fez leitura labial e eu observei que ela não está mais no estágio pré-silábico, já está mais no silábico, oscilando para o silábico sem correspondência, com correspondência, [...] foi um avanço. (Celina)

[...] com o correr da situação a gente vai adquirindo sentimentos, assim, de angústia e outro assim de alegrias. De angústia porque você se acha que não está fazendo um trabalho, eu pelo menos me senti assim, que eu não estava fazendo um trabalho bom, que meus alunos não estavam avançando. Eu comparava meu trabalho com de outras colegas e achava: __ meu Deus o quanto que eu ainda tenho que aprender, o quanto que eu ainda tenho que procurar estratégias novas para poder lidar com meus alunos. Mas, quando ao final do trabalho vinha a surpresa que a gente conseguia perceber os avanços de algumas crianças, claro que não cem por cento, mas a maioria da turma a gente via, eu conseguia perceber o avanço deles, o quanto eles tinham crescido em produção, na escrita, na leitura. Isso é a recompensa do trabalho final. (Elda)

E, hoje eu penso, assim, que eu cresci muito mais, me sinto muito mais capaz do que antes e não me sinto cansada, desesperada. Eu acho que agora com a experiência que eu tenho posso ajudar mais aos meus alunos. Uma coisa que mudou muito em mim é: eu acreditar, dizer assim que aquele aluno não aprende naquele determinado momento, mas aquela situação não é estática, ela pode mudar, [...] essa crença faz com que a gente invista e faz o aluno crescer, eu creio nisso que faz. (Noélia)

Alfabetizar, segundo Ezelda, implica vivenciar “[...] um sentimento de amor, dedicação e preocupação”. No relato da professora percebemos o realce à dimensão humana do trabalho docente. Significa que a prática pedagógica alfabetizadora resulta do amálgama de diferentes

dimensões (técnica, política, humana, ética, entre outras). Trata-se, então, de valorizar cada uma dessas dimensões para consolidar a alfabetização de crianças. Ou seja, é importante o reconhecimento das singularidades das crianças, assegurando-lhes experiências exitosas no processo de alfabetização. Nesta perspectiva, de acordo com Brito (2003), programar a formação de alfabetizadores requisita uma base de conhecimentos específicos à alfabetização, articulada a conhecimentos diversos que compõem a cultura geral.

O desencanto pela falta de apoio familiar configura-se aspecto demarcador na prática de Anny. A professora reclama uma maior inserção e implicação familiar na trajetória escolar das crianças. Com efeito, a participação da família é bastante significativa na vida escolar dos estudantes, como prática que os mobiliza para a permanência na escola. A despeito da falta de apoio familiar ao trabalho docente, Anny desenvolve uma prática pedagógica bem sucedida e seu encantamento com a alfabetização resulta do sucesso escolar de seus alunos, das condições de trabalho no âmbito da escola na qual atua: “Até pouco tempo atrás tinha uma reclamação muito grande: não tem material, tem que inventar sucata, buscar não sei aonde. Hoje não, tem tudo dentro da escola. Então não tem porque você não fazer um bom trabalho.”.

A professora Celina ao se reportar a sua atuação como alfabetizadora, afirma: “[...] não deixa de ter angústias”. Esse relato da professora nos remete a questionar: O processo de alfabetização é palco de constantes angústias professorais? Quais as fontes dessas angústias? A análise da narrativa de Celina revela a prática docente alfabetizadora como fonte de tensões e de dilemas. O contexto tenso e dilemático da prática alfabetizadora decorre do enfretamento de situações peculiares ao processo de alfabetização de crianças, referentes aos aspectos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguístico, dentre outros.

Para a professora, por exemplo, é angustiante não saber como fazer as crianças avançarem de um nível para outro na construção de hipóteses sobre a escrita. É angustiante, também, o encontro com a diversidade e com a falta de acompanhamento dos pais aos filhos no processo de alfabetização. A despeito das dificuldades enfrentadas, a alfabetização propicia ao alfabetizador o prazer de uma prática bem sucedida: “[...] mas quando a gente percebe que a criança está avançando a gente sente muitas emoções”. Recorrendo às ideias de Dalla Zen (2010, p. 87), acerca da alfabetização, destacamos “[...] para que as crianças avancem é preciso continuar lendo e escrevendo muito, em situações ricas de aprendizagem!”. As situações de leitura e escrita propostas numa classe de alfabetização devem ser diversificadas, criativas e mobilizadoras para diferentes eventos que incluam os atos de ler e de escrever como práticas socioculturais.

As interlocutoras Elza e Noélia ratificam a complexidade da prática pedagógica alfabetizadora e as dificuldades enfrentadas na alfabetização de crianças. Em relação às dificuldades e dilemas da prática referem-se ao como ensinar, indicando que o alfabetizador necessita de conhecimentos diversos para consolidar o processo de aquisição da escrita. Os relatos mostram que, na prática, as alfabetizadoras mobilizam e articulam diferentes saberes, entretanto ressentem-se da falta de conhecimentos linguísticos como suporte no desenvolvimento escolar da alfabetização.

Das aprendizagens produzidas nas práticas pedagógicas de alfabetização

A prática pedagógica pode ser vivenciada a partir de diferentes perspectivas: caracterizando-se como fonte de reprodução de conhecimentos ou delineando-se, quando alicerçada na reflexão crítica, como fonte de uma sabedoria da prática. Significa que os professores são produtores de conhecimentos pertinentes a suas práticas. Esses conhecimentos subsidiam suas práticas e resultam das interações desses professores com o saber, com os alunos e com os pares (BRITO, 2003). Sobre essa temática Ezelda destaca:

Toda alfabetizadora, ela adquire uma grande experiência. É nas series iniciais que você tem que estar bem preparada para saber como alfabetizar e como levar o aluno a compreender a leitura e a escrita. E ele traz de casa o conhecimento prévio e na escola ele vai fazer uma sistematização desse conhecimento e para isso a professora tem que ser bastante sábia para ser uma boa alfabetizadora. (Ezelda)

[...] me fez compreender que o papel da gente é muito mais, muito mais importante, maior do que aquilo que a gente realmente imagina quando começa a trabalhar, quando começa a alfabetizar a gente não tem noção da importância do que se tem. E, então, quando a gente começa a ensinar a criança a ler a fazer com que ela descubra o significado das primeiras palavras, e junto com isso o significado das coisas do mundo ao redor dela, é que a gente começa a entender realmente qual o nosso papel. (Anny)

Aprendizagem com a profissão, eu acho que, sobretudo, mesmo na questão da responsabilidade. É assim a questão do compromisso que a gente tem que ter, por que a gente sabe que no fundo, no fundo na escola pública de crianças acabam ficando nas mãos da gente, nas mãos do professor. Nem sempre a criança tem um acompanhamento em casa. Então, é mais essa questão mesmo do compromisso, da dedicação de saber que nós, enquanto educadores somos responsáveis pela aprendizagem dos alunos ou com avanços ou com retrocessos nos que a gente tem que se responsabilizar por isso. (Celina)

[...] o professor nunca está pronto e ao longo da sua carreira por mais experiência que você tenha você, nunca sabe tudo, você tem sempre alguma coisa nova para aprender, [...] uma coisa que eu aprendi aqui nessa escola foi o trabalho coletivo. É um trabalho essencial, que a troca, a troca, quando você está com as outras colegas, o que elas falam, a maneira como elas trabalham dá para você incorporar aquilo em seu trabalho e fazer ou uma releitura para você trabalhar na sua sala de aula de forma diferente ou assim fazer um paralelo do seu trabalho com o da outra colega. [...] essa aprendizagem assim que é como se fosse assim um espiral, você acha que você está num ponto, e você acha que está fazendo um trabalho correto, mas quando você compartilha suas experiências com outra colega percebe que pode fazer mais, pode melhorar, que assim, o seu trabalho pode ser um trabalho é melhor. (Elda)

[...] aprendendo depois com o convívio com as colegas, depois fui me aprimorando, eu ainda não tinha feito a licenciatura, depois eu aprendi muito na disciplina de alfabetização, depois eu fiz o PROFA, fiz o PROLETRAMENTO, a formação continuada me ajudou muito, me ajudou bastante. Mas, o que eu fiz que me ajudou muito aqui na escola foi nosso trabalho [...]. Então, de primeiro ano planejam no

mesmo dia por grupo, quer dizer, que não é aquele planejamento que realmente não tem um acompanhamento, nenhuma troca de planejar as atividades, de conversar, o que pode fazer pra melhorar e, nessas trocas, eu fui aprimorando muito. (Noélia)

A grande experiência indicada por Ezelda refere-se a um saber que emerge da prática, produzido por meio da análise e da reflexão na e sobre a prática. Entendemos que as experiências professorais no âmbito da sala de aula consolidam o ser professor e o saber ensinar. No caso particular de Ezelda, observamos a importância do compartilhamento de saberes e de experiências e percebemos como diferencial numa prática docente como fonte de aprendizados e o desenvolvimento do trabalho coletivo, aliado à mobilização dos pais para o diálogo com a escola e com os professores.

A vivência como alfabetizadora, segundo os relatos de Anny, constitui fonte de aprendizagens sobre o ensinar e ser alfabetizadora. A professora destaca que na experiência profissional é possível desvelar as diferentes nuances do processo de alfabetização. Essa experiência é, portanto, palco que assegura ao alfabetizador a construção de destrezas profissionais e de saberes práticos. A propósito, Celina reconhece que o exercício da profissão docente oportuniza ao professor a construção de conhecimentos diversificados que envolvem o saber, o saber fazer e o saber ser.

Acerca dessa temática da prática como contexto de aprendizagens e de saberes docentes, as narrativas de Elda e Noélia nos fazem compreender a identidade docente como uma construção dinâmica, posto que com a tessitura da trajetória profissional fora revisitando o saber, o saber fazer e o saber ser. No caso específico dessa pesquisa, percebemos a identidade do alfabetizador como algo que está em construção, haja vista que os modos de ser professor e de ensinar são ressignificados nas experiências vivenciadas na trajetória de vida pessoal e profissional, nas formações, no compartilhamento de saberes e experiências.

À guisa de conclusão

A prática pedagógica alfabetizadora apresenta múltiplas possibilidades no que concerne às diferentes situações de usos da língua escrita que podem ser vivenciadas por aqueles que se encontram no processo de aquisição da escrita. Comporta mencionar que, para dar um sentido amplo ao processo de alfabetização, o alfabetizador necessita conhecer os meandros desse processo, percebendo que ser alfabetizado não se restringe ao domínio de uma tecnologia. Ou seja: “O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.” (MACIEL; LÚCIO, 2008, p. 17).

Considerar essa dimensão do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita denota que o alfabetizador no desenvolvimento de sua prática assume uma concepção de alfabetização. Os

relatos narrativos das professoras revelam suas teorias sobre o processo de apropriação da linguagem escrita. No caso específico da professora Ezelda percebemos que sua compreensão de alfabetização indica uma prática docente que requer a mobilização e a articulação de diferentes conhecimentos que abarcam tanto a dimensão instrumental da escrita, quanto as dimensões sociocultural e política da escrita. Para dar conta dessa peculiaridade a formação dos alfabetizadores necessita contemplar as diferentes dimensões da alfabetização, de modo que percebam que para ensinar a ler e a escrever é necessário que os professores compreendam a natureza linguística, psicolinguística, sociolinguística, sociocultural e política do ensino da leitura e da escrita.

A formação profissional do professor para os anos iniciais da escolarização, abarcando a multidimensionalidade da alfabetização, possibilitará aos alfabetizadores o desenvolvimento da consciência acerca da complexidade da alfabetização. Neste sentido, as professoras ao narrarem sobre suas práticas realçam encantos, desencantos e desafios de ser alfabetizadora, reconhecendo que, mesmo na condição de professoras experientes, na prática pedagógica, nem sempre têm respostas para as situações conflitantes e dilemáticas vivenciadas na prática pedagógica.

É importante salientar que algumas das professoras inserem suas práticas na perspectiva do Alfa e Beto, em face das exigências dos gestores escolares, entretanto suas posturas mostram preocupação com a relação entre alfabetização e letramento. A esse respeito, Maciel e Lúcio (2008, p. 17) afirmam: “[...] identificamos, no interior da escola, posturas que revelam a frequente confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e letramento”. A propósito, em nossas observações constatamos uma preocupação inicial com os aspectos da consciência fonológica e da consciência fonêmica na intervenção didática das alfabetizadoras, em detrimento da articulação entre as dimensões técnica, sociocultural e política da alfabetização. A alfabetização das crianças, neste caso, inicia pela ênfase na codificação/decodificação e, posteriormente, são inseridas atividades envolvendo a utilização de textos e as práticas sociais de usos da leitura e da escrita.

A prática docente alfabetizadora, como contexto de uma ação complexa e desafiadora, demanda que o alfabetizador reflita sobre sua ação e que compartilhe suas experiências e conhecimentos, encaminhando-se para um trabalho coletivo e colaborativo. Neste entorno, verificamos que as interlocutoras do estudo atuam em um ambiente que valoriza o compartilhamento de conhecimentos e de experiências. Verificamos, de modo especial, que as professoras, por meio do exercício reflexivo, produzem saberes peculiares ao seu ofício. Esses saberes referem-se ao saber ensinar e ao ser alfabetizador.

As narrativas das interlocutoras da pesquisa destacam o trabalho coletivo, o compartilhamento de saberes e de experiências como ferramentas que contribuem com a autoformação docente. A

trajetória profissional é apontada como *locus* de retradução do saber ensinar e, neste sentido, realçamos um excerto narrativo de Noélia, sobre suas crenças e posturas profissionais, resultantes da formação e da experiência profissional: “Hoje consigo filtrar o que considero mais importante no programa somando a outras estratégias de leitura e escrita, visando um melhor desempenho satisfatório na aprendizagem dos alunos. Sinto-me livre, apesar de estar atrelada a um sistema, pois faço aquilo que tenho convicção de que vai fazer meu aluno aprender melhor”.

O relato da interlocutora nos remete às ideias de Freire (1996, p. 102) sobre ser professor: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor, que por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. O estudo, portanto, assinala possibilidades de práticas bem sucedidas na escola pública, contando com professoras que sejam capazes de tomar decisões e, conseqüentemente, com autonomia no exercício profissional.

Referências

BERTAUX, D. **Narrativa de vida**: a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BRITO, A. E. **Os saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação).

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 44/4, nov. 2007.

BRITO, A. E; LIMA, M. da G. S. Pesquisa Narrativa: entre a escrita, a formação e a reflexão. In: CARVALHO, M. V. C. de (Org.). **Identidade**: questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CARVALHO, D. L. de. A matemática no alfabetismo funcional. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DALLA ZEN, M. I. H. Eles já são alfabetizados: dando continuidade ao processo. In: DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi Artes Escritas, 2008.

FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: _____. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1997.

Recebido em: 19.09.2014

Aceito em: 24.10.2016189