

ALFABETIZAÇÃO: saberes e práticas

IRAMAR LAGE SANTOS

Graduação em Pedagogia (Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, 2007), Especialização em Educação Infantil (UESC). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica (UESC). E-mail iramarls@hotmail.com.

JEANES MARTINS LARCHET

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC - MG, Psicopedagogia - UESC. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica - UESC, pesquisadora membro do Núcleo de estudos afro-baianos regionais - Kàwé. E-mail jelarchet@yahoo.com.br.



Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão acerca dos saberes docentes necessários a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Compreende-se a ação de ler e escrever como elementos fundamentais, que possibilitam ao indivíduo que adquire os conhecimentos da língua oral e escrita à participação social. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita implica na possibilidade desenvolver a cidadania, nesse sentido, Entende-se que o professor alfabetizador é um profissional que necessita de saberes variados para orientar o seu trabalho em diferentes situações, do cotidiano escolar. Partindo do pressuposto que a pesquisa no mestrado profissional é colaborativa, escolhemos o grupo focal como possibilidade de pesquisar formando. Assim, participaram de oito encontros do grupo focal cinco professoras alfabetizadoras do município de Porto Seguro, Bahia. Os dados demonstram que os saberes docentes são formados por um conjunto relativamente coerente de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes possibilitam ao docente o desenvolvimento de uma prática diferenciada, mobilizando distintas teorias, metodologias e habilidades a fim de estabelecer o enfrentamento às problemáticas do processo de ensino aprendizagem nas classes de alfabetização. Por fim, entendemos as possibilidades da pesquisa qualitativa como pesquisa formação, contribuindo diretamente na formação e na prática alfabetizadora das colaboradoras.

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

INTRODUÇÃO

O olhar sobre a alfabetização revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Estas ganham cada vez mais visibilidade, considerando a vida social e as atividades profissionais que exige a língua escrita como um instrumento imprescindível para a inserção dos indivíduos na sociedade. A discussão sobre a alfabetização exige a ampliação do significado da produção de saberes relativos a ação de alfabetizar e busca entender algumas questões envolvendo a complexidade na ação pedagógica relacionada com esse processo, pois, para alfabetizar diversos saberes são necessários.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre a partir das interações estabelecidas no convívio social, tendo a linguagem como elemento inerente da comunicação entre os sujeitos, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos e reelaborados pela humanidade, contudo, há muitas dificuldades por parte da escola em efetivar esse aprendizado nos seus alunos.

A aquisição da leitura e da escrita implica, instrumentaliza o indivíduo para vivenciar de forma ampla os processos sociais e desenvolver a cidadania, através dela se institui a inclusão

social, ao possibilitar a capacidade de se posicionar de forma crítica no mundo. Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento, entretanto, as práticas de alfabetização nem sempre são realizadas nesta perspectiva.

A aprendizagem do código escrito e suas diferentes funções sociais requerem uma ação pedagógica sistematizada que apresente os saberes específicos para a alfabetização, nesse sentido, o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na escola, no exercício da docência, estes, são formados por um conjunto relativamente coerente de saberes adquiridos na formação profissional, mas, também são saberes disciplinares e curriculares, bem como aqueles oriundos da experiência.

Os saberes dos professores são plurais, o que implica o conhecimento da matéria, da disciplina a ser ensinada e do programa, a partir do qual o processo de ensino aprendizagem está organizado na instituição educativa. Também precisa saber os conteúdos relativos às ciências da educação e à pedagogia, nesse sentido, pode desenvolver um saber prático, também baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. É nessa diversidade de saberes que o alfabetizador, sendo um profissional docente, será orientado para agir, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades.

O processo de alfabetização ocorre, predominantemente, na escola; concebe-se que a instituição educativa é por excelência local para a produção de conhecimento, nela a ação docente é organizada de forma sistematizada a fim de dar sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações sociais estabelecidas no contexto escolar. Nesse sentido, a prática pedagógica exige que, para atuar no cotidiano da sala de aula, se pense sobre a ação realizada, se o que é ensinado é de fato aprendido pelos alunos. A prática docente exige do professor flexibilidade para buscar conhecer o cenário complexo das interações da própria prática, portanto, a reflexão na ação, no processo alfabetizador é instrumento de aprendizagem.

ESTUDOS TEÓRICOS

A discussão sobre a alfabetização vem sendo realizada de forma cada vez mais intensa. Nos anos 1980 as pesquisas, com a perspectiva da psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada pela obra de Emilia Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxeram uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização. Estes estudos alteraram a concepção do processo de aprendizagem do sistema de escrita e o correlacionaram com as práticas efetivas de leitura e de escrita (FERREIRO, 2006), eles mostraram que as crianças



enfrentam questões de ordem conceitual e não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia. Essa mudança de paradigma permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo através do qual a criança se torna alfabética, e, por outro lado, e como consequência, sugeriu as condições em que mais adequadamente esse processo se desenvolve, isto é, revelou o papel fundamental que tem, para o processo de conceitualização da língua escrita.

Alfabetização e Letramento

A ação de ler e escrever constitui elementos fundamentais à condição humana, por possibilitar ao indivíduo que adquire os conhecimentos da língua oral e escrita à participação social. A aquisição da leitura e da escrita implica na possibilidade desenvolver a cidadania, desse modo, o domínio desta linguagem propicia, primordialmente, o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Nesse sentido, estar alfabetizado não é apenas saber ler e escrever, na perspectiva da codificação e decodificação. O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, designa práticas reais de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever, não basta apenas estar alfabetizado, é preciso que o educando também seja letrado.

Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2009). O termo pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapasse o domínio do sistema alfabético e ortográfico, apenas um aspecto de aprendizagem da língua escrita.

Ao falar em letramento remete-se apenas a instancia escolar, mas as práticas e eventos de letramento ocorrem em contextos diferenciados, tais como, escrever um bilhete para um amigo, consultar a agenda telefônica ou acessar seu banco pelo computador e fazer uma transferência de dinheiro. Todas essas ações são eventos de letramento. Entretanto, muitas pessoas, com pouca escolaridade podem não ser capazes de realizá-las.

Contrariamente ao conceito de analfabetismo existe o conceito de alfabetismo, que é a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas (ROJO, 2009). Nesse sentido, o conceito de alfabetismo é apresentado por Soares (2009, p. 18) como “estado ou qualidade de alfabetizado”. Para a autora, os termos alfabetismo e alfabetizado são termos distintos, enquanto *alfabetizado* nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, o *alfabetismo* ou *letramento* denomina aquele que adquiriu o estado

ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Contudo, é possível perceber que há pessoas mais ou menos letradas, ou em diferentes níveis de alfabetismo. É possível considerar, portanto, que há “múltiplos letramentos” (ROJO, 2009).

Soares (2009) apresenta o conceito de alfabetismo funcional ou letramento funcional, ele pode ser compreendido como uma adaptação a participação adequada na sociedade, visando o sucesso pessoal, o desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade social o progresso profissional. Esta é uma versão fraca do conceito de letramento que estaria ligada ao enfoque autônomo e (neo) liberal. A versão forte do conceito requer uma interpretação radical e revolucionária, não pode ser considerado um instrumento neutro, para a autora trata-se de

(...) um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES. 2009, p. 75)

A dimensão social do letramento caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento em oposição ao “modelo autônomo”. O conceito tem um significado político e ideológico que não podem ser separados. A verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais (STREET, apud SOARES, 2009). Dessa forma, é possível perceber que a compreensão dos conceitos apresentados implica em uma ampliação das possibilidades no processo de alfabetização, contudo, outros saberes também são necessários aos professores alfabetizadores.

Saberes docentes

O desenvolvimento da ação educativa dos professores para alfabetizar implica uma dinâmica, uma mobilização de saberes para atender a demanda identificada no ambiente escolar, tendo na aprendizagem dos alunos, seu objetivo principal. De acordo com a teoria de Tardif (2014), o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na escola, na sala de aula. Para ele o saber está a serviço do trabalho, estas relações não são estritamente cognitivas, mas, mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar as situações cotidianas. Trata-se de um saber plural e estratégico - estratégicos porque o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos saberes só se dá em função de uma evolução dos recursos educativos dos docentes e dos formadores capazes de assumir dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constitui a base da cultura intelectual e científica moderna; e plural porque tem como função não apenas a transmissão dos



conhecimentos já construídos, sua prática integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. Para o autor os saberes docentes são formados por um conjunto relativamente coerente de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são os saberes transmitidos pelas instituições formadoras. Englobam os saberes pedagógicos, os das ciências da educação. Neles é incorporada a formação profissional dos professores, permeada pelo arcabouço ideológico da profissão; bem como algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas para a execução da ação pedagógica.

O Saber disciplinar está relacionado com os saberes de que dispõe a sociedade, integrados na tradição formal em forma de disciplina socializado pelas universidades. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Outro saber mencionado pelo autor é o curricular - este corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar estabelece as categorias e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Por último, o autor apresenta o saber experiencial, baseado no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento produzido em seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Para Tardif (2002) se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Agem em situações concretas e inusitadas do dia a dia: não têm soluções acabadas mas exigem improvisação e habilidade pessoal. Os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Corroborando, Gauthier (1998) remete aos saberes relacionados a docência, mobilizados pelos professores no ato educativo, são eles: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Para o autor o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998. p. 27).

Gauthier (1998) amplia a categorização de saberes, explicitando o saber disciplinar como saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas a respeito do mundo, são integrados a universidade sob a forma de disciplinas; o saber curricular, caracterizado pelo conhecimento disciplinar reorganizado didaticamente em forma de programa, produzidos por outras pessoas; o saber das ciências da educação - conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação, a institucionalização e a normatização; o saber da tradição

pedagógica, este situa a docência como representação social, trazendo elementos ligados a tradição que, de alguma forma, guia o comportamento do professor; o saber experiencial, relacionado com os hábitos estabelecidos e as experiências, na instância privada, pessoal, como norteadores da prática pedagógica; o saber da ação pedagógica é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, compartilhado e referendado pelas teorias vigentes.

A ação pedagógica requer o questionamento do papel da pedagogia para o professor (PIMENTA, 1999). Para ela, esta área oferece conhecimentos da e para prática e deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. Nesse sentido ela propõe os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência estão relacionados com as aprendizagens como aluno e a partir da prática docente realizada cotidianamente. Contudo, enfatiza a contribuição da reflexão sobre a própria prática (pesquisador de sua prática). Para ela, esses saberes não estão apenas na dimensão pessoal, mas, também na dimensão social dos saberes.

Os saberes do conhecimento são específicos de cada área sobre o qual o futuro professor deverá conhecer para ensinar, considerando a dimensão crítica desse conhecimento.

Os saberes pedagógicos estão relacionados com a didática e com o saber ensinar (essência da atividade docente). Propõe a valorização da prática docente vista como articulação e mobilização de conhecimentos teóricos e didáticos.

Os saberes relativos à prática docente, apresentados na obra *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa são ampliados (FREIRE, 1996). O autor afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, isto significa trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica necessária para “aproximar” os objetos cognoscíveis, a fim de compreender que o conhecimento novo supera o que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Como também a pesquisa, que considera o ensinar e o aprender como dois momentos do ciclo gnosiológico, ou seja, o conhecimento já existente que se ensina e se aprende e a produção do conhecimento ainda não existente.

Para Freire (1992), a relação com o saber deve ser alicerçada no que há de mais sublime no ser humano, ou seja, o amor e a confiança, na qual o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo, tanto da natureza, como da cultura. Nesse sentido, aprender é apropriar-se, por uma atividade intelectual pessoal, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Na visão de Freire (1996), saber respeitar os saberes dos educandos significa partir do estabelecimento da necessária “intimidade” com os saberes curriculares fundamentais, com a atividade dos alunos e com a experiência social, pautados em um posicionamento crítico; o que significa superar a curiosidade ingênua e manter-se curioso a fim de desenvolver a capacidade de

criticizar-se, tornando-se então, curioso epistemologicamente e metodicamente rigoroso na sua aproximação ao objeto, dessa forma, perceber a sua relação com eles. Nesse sentido, torna-se indispensável a rigorosa formação ética ao lado sempre da estética, pois, decência e boniteza são elementos complementares.

O autor apresenta a corporeificação das palavras pelo exemplo como um importante saber, neste caso, o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, aproxima-se do fazer certo (FREIRE, 1996), considerando o risco, na aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, compreendendo que pensar certo implica disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, pois o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição marca uma presença no tempo e continua novo. A reflexão crítica sobre a prática docente, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, dessa forma, o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, ao qual, falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996).

Na ampliação da discussão sobre os saberes docentes Freire (1996) apresenta a importância do reconhecimento e assunção da identidade cultural, pois, assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto promove assunção de si, ou seja, assumir-se como um ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador e criador, o que não significa a exclusão dos outros. O autor salienta também a consciência do “inacabamento” do ser ou sua inconclusão. Freire (1996) afirma que onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens este elemento se tornou consciente; contudo, aborda o reconhecimento de ser condicionado, sem estabelecer contradição entre a consciência do inacabamento e a inserção no movimento de busca. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo, necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

São muitos e diversos os saberes dos professores, ou os saberes necessários à prática docente. Alguns estão relacionados com a institucionalização da profissão docente, outros atrelados a uma condição de ser social e político do professor, no entanto, não se pode perder de vista, que o conhecimento da matéria, do currículo e dos conhecimentos específicos da alfabetização, são essenciais à prática docente alfabetizadora.

Prática pedagógica

Diante das transformações sociais nas quais as informações e as descobertas ocorrem de forma veloz, o processo de desenvolvimento da escola passa a ser considerado como um dos mais importantes elementos a serem discutidos, pois, no ambiente educativo que são socializadas as

diversas teorias relativas á cultura e a sociedade. Nesse sentido, a pesquisa educacional assume um lugar importante na busca de concepções e alternativas para uma nova prática educacional, de forma a envolver os atores que conduzem o ambiente escolar, transformando a prática educativa na motivação dessas transformações.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos, ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência.

Na realidade, acredita-se que a caracterização da prática pedagógica, está fortemente alicerçada nos paradigmas que a sociedade vai construindo ao longo da história. Essencialmente, segundo Behrens (1999) a preocupação está centrada na proposição de uma prática pedagógica inovadora, que busca os diversos instrumentos, inclusive os tecnológicos como fundamentais para o processo pedagógico, contudo, para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação, a reflexão do professor é o elemento necessário para o fato que o uso da tecnologia, por si só, não caracteriza uma prática inovadora.

Nesse sentido, a reflexão sobre a caminhada histórica na educação permite dividir, para fins didáticos, os paradigmas que influenciaram a prática pedagógica dos professores em dois blocos: os paradigmas conservadores e os paradigmas inovadores. Os conservadores são caracterizados por uma prática pedagógica que se preocupa com a reprodução do conhecimento, fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, nesta perspectiva, a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução.

Com os avanços tecnológicos e científicos, diversas mudanças foram provocadas na sociedade, elas estão relacionadas com o aumento da velocidade e volume de informações que são produzidos, além da facilidade de acesso a elas, tornaram os paradigmas conservadores e obsoletos. Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido (BEHRENS, 1999). “O professor torna-se uma figura significativa quando percebe que é o orquestrador do processo educativo e que precisa propiciar um ambiente que instrumentalize o aluno para a sua emancipação social.” (BEHRENS, 2011. p. 83). A prática pedagógica no paradigma inovador caracteriza o aluno como sujeito que precisa ser instigado a avançar de forma autônoma, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, isto é, aprender a aprender (BEHRENS, 2011).

Conforme Gimeno Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno, nesse sentido, a intenção e ação de transformar a realidade ao ampliar a aprendizagem dos alunos, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis. (PIMENTA, 2002).

O estabelecimento da prática docente implica a apreensão da realidade, isto é, aprender para construir e reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996). O autor acrescenta a alegria e a esperança, como uma espécie de ímpeto natural possível e necessário à ação de ensinar, nesse sentido, a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica, sem ela, não haveria História, apenas determinismo, só há história onde existe tempo problematizado.

A prática docente exige a convicção de que a mudança é possível, pois, segundo Freire (1996), o mundo não está pronto e acabado, se constitui a partir da interação dos sujeitos, considerando a subjetividade curiosa, inteligente e interferidora na objetividade. Nesse sentido, o autor traz como saber a curiosidade, considerando-a um elemento que move o indivíduo e o insere na busca pelo conhecimento. A prática pedagógica exige também segurança, competência profissional e generosidade, isto significa que, não basta estar cientificamente preparados; a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor, à competência profissional associa-se a outra qualidade indispensável, a generosidade e comprometimento, tendo como preocupação central procurar a aproximação cada vez maior entre o que se diz e o que se faz, entre o que se parece e o que realmente se está sendo.

Para desenvolver a prática docente no processo de alfabetização é necessário o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, contudo, esses conhecimentos só podem ser considerados instrumentos se articulados, significativamente, aos processos de reflexão, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em “(...) esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.” (GÓMEZ, 1997. p. 103)

A prática pedagógica exige que, para atuar no cotidiano da sala de aula, se pense sobre a ação realizada, se o que é ensinado é de fato aprendido pelos alunos. Schon (1997) chama a este componente do pensamento prático, de reflexão-na-ação. Quando o professor apresenta flexibilidade para buscar conhecer o cenário complexo das interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem. Nessa relação se aprende, enquanto ensina. Aprende-se o conteúdo pedagógico, ao refletir como as crianças aprendem o conteúdo da alfabetização. Pode-se pensar que a ausência dessa reflexão é uma das causas dos danos detectados no processo de aprendizagem das crianças.

A prática pedagógica também precisa considerar a forma como os conhecimentos das crianças são construídos a partir das experiências do mundo no qual ela interage, na ação e na fala com adultos e com outras crianças. Por isso, é tão importante multiplicar no período da aula as oportunidades para que as crianças expressem oralmente sobre suas vivências com a família, nas relações com a vizinhança, etc. Os atos da vida cotidiana constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares. Nesse sentido,

é importante familiarizá-las com os mundos de palavras, canções e contos que frequentemente venham acompanhados de música e de imagens. (CHARTIER, 1996).

A presença do professor como adulto mais experiente dar lugar ao que Schon (1997) conceitua de *practicum*, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática.

Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. (...) O desempenho do aluno transmite informações muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo um tutor pode demonstrar através do seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo. (SCHON, 1997. p. 89)

Contudo, a imitação não é aceita como um elemento da aprendizagem. Entretanto, muita da aprendizagem de novas competências depende da imitação. A recusa deste elemento é vista como se ele fosse colocado em segundo plano; assim, a imitação ocorre de forma reflexiva. “De facto a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de actividade criativa.” (SCHON, 1997. p. 90)

No desenvolvimento de uma prática reflexiva, isto é, uma prática que envolva a interação entre o professor e os alunos, é importante considerar três dimensões da reflexão para a realização das intervenções na prática educativa (SCHON, 1997). Nessa perspectiva, as ações dos professores se direcionam para a conquista da matéria pelo aluno, esta, necessariamente, se remete a interação interpessoal entre o professor e o aluno, contudo, a dimensão burocrática da prática, torna-se imperativa, por considerar a escola como uma instituição de educação. Nesse sentido, o estímulo ao estudo e ao trabalho coletivo envolvendo todos os atores do contexto educativo produz um tipo novo de experiência educacional.

PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, produzindo dados que não serão abordados por aqueles de uma forma neutra. Desse modo, trabalhar com metodologias e fontes dessa natureza é lidar com a subjetividade, ou seja, com as paixões, as emoções, as frustrações, os esquecimentos, com ditos e não ditos.

Compreendemos que falar de si pressupõe “um caminhar para si” (Josso, 2002), que se articula aos campos de conhecimento e às ações diante das diversas buscas pelo sujeito expressas nas narrativas de si. Ao narrar sobre a própria vida, o sujeito conta para si suas experiências e aprendizagens. No relato de si mesmo sobre seus conhecimentos construídos, sobre as suas experiências formadoras como também da prática exercidas, demonstram as marcas da vida e

da profissão através das quais foi aprendendo, ensinando, compartilhando e se transformando, assim, imprimem as reflexões do vivido e a interação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Nesta investigação nos interessamos, portanto, pelo processo; não simplesmente pelo resultado, preocupávamos com as informações coletadas e sua relação com as categorias estudadas, se essas eram realmente tão fortes ao ponto de explicar o fenômeno ou se a empiria estava além do que estávamos propondo, além disso, a análise e a reflexão constituíram elementos preponderantes durante toda a pesquisa, bem como a preocupação constante com os significados, com os sentidos de cada narrativa, gestos, interpretações do sujeito.

Na fase exploratória da presente pesquisa foi elaborado um questionário a ser respondido pelos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos de vinte escolas que tinham matriculados alunos na alfabetização. Responderam ao questionário nove diretores, duas vice-diretoras e sete coordenadoras pedagógicas.

Também participou da etapa exploratória, a equipe de orientadoras de estudos vinculada ao programa de formação em alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Pacto-BA, pois, estas educadoras, enquanto formadoras, ministram o curso de formação, avaliam a frequência e participação destes nos encontros formativos, acompanham a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas (a partir de visitas às escolas), mantém registro de atividades dos professores alfabetizadores junto aos educandos e apresentam relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores das turmas do 1º, 2º, 3º ano e turmas multisseriadas com alunos do 1º ao 3º ano. A equipe de formadores é composta por doze orientadores de estudos, no entanto, responderam ao questionário apenas seis orientadoras, aquelas que, em seu grupo de cursistas tinham professores/as das escolas selecionadas.

Responderam ao questionário, vinte e quatro pessoas, sendo seis orientadoras de estudos, nove diretores, duas vice-diretoras e sete coordenadoras pedagógicas. Como resultado da fase exploratória, identificamos as professoras alfabetizadoras mais apontadas pelos citados profissionais que mais executam as práticas alfabetizadoras para o sucesso do processo alfabetizador dos alunos e alunas, assim foi formado um grupo focal com cinco professoras alfabetizadoras.

Esta pesquisa, enquanto parte de um programa de mestrado profissional, pretendeu desenvolver algumas contribuições para maior entendimento da temática estudada, nesse sentido, as características do grupo focal como instrumento de coleta de dados proporcionou contribuir para o debate, análises e reflexão sobre as questões relacionadas com o objetivo principal, os saberes mobilizados na prática alfabetizadora.

Os encontros para a coleta de dados proporcionaram discussões sobre os saberes linguísticos inerentes ao processo de alfabetização, bem como a importância desses saberes para

estabelecer a reflexão sobre as etapas e avanços do nível de leitura e escrita no processo de aprendizagem das crianças. As reflexões sobre a experiência mobilizaram o grupo a pensar sobre a suas experiências relacionadas com a alfabetização e o letramento, assim puderam se situar nas práticas que realizam. Por fim, discutir sobre as trajetórias de formação, tanto inicial, como continuada e em serviço, e o quanto possibilitam a ampliação dos saberes docentes, sobretudo, os saberes alfabetizadores. Segue abaixo o quadro com a descrição da proposta de reflexão/discussão.

Quadro 01: Contribuições ao processo formativo das professoras alfabetizadora

| CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO FORMATIVO | |
|---|---|
| PESQUISA | PROCESSO FORMATIVO |
| Identificar os saberes linguísticos relativos ao sistema de escrita alfabética. | Promover reflexões acerca do saberes linguísticos no processo de alfabetização; fornecimento de subsídios para o estabelecimento das intervenções junto à criança para o avanço do nível de leitura e escrita; utilização do diagnóstico dos níveis de leitura e escrita. |
| Discutir as razões que mobilizam a busca individual pela aquisição dos saberes para a prática docente alfabetizadora. | Debater sobre a importância do posicionamento crítico frente à alfabetização. |
| Refletir sobre a influência da experiência na construção de saberes para a prática docente alfabetizadora. | Promover análises de experiências como a aquisição do sistema de escrita alfabética; reflexões sobre o letramento, considerando o trabalho com os gêneros textuais. |
| Analisar as trajetórias de formação docentes sobre as práticas pedagógicas em alfabetização. | Promover reflexões acerca dos processos de formação para a alfabetização; discussão sobre os currículos dos cursos de graduação; promover análises sobre a formação em serviço e a formação continuada. |

Os Saberes Mobilizadores das Professoras Alfabetizadoras

Os dados analisados nesta pesquisa revelaram importantes aspectos sobre a experiência das professoras, para além de um saber experiencial, que muitas vezes indica um comportamento em forma de regra desenvolvido por força do hábito (TARDIF, 2014). As docentes demonstraram de forma recorrente o quanto a experiência é a própria ação formativa. Ao falarem dos seus saberes e os descreverem a partir das práticas experienciadas.

As professoras se tornaram professoras devido à lógica da integração e da estratégia (DUBET, 1994). As experiências formativas iniciam na convivência com professoras, enquanto alunas, em sua escolarização ou na família, estando sob a influência de processos de interiorização de normas e valores institucionalizados, na convivência com parentes que também são professoras. Ou devido à lógica da estratégia, o que define sua inserção no Magistério por considerar esta área profissional mais favorável à inserção, enquanto profissionais.

Na fase inicial da carreira seus saberes são em parte, norteados pelos saberes pré-profissionais (TARDIF, 2014), aqueles que se aprende de forma intuitiva, na observação enquanto aluno, são construídos no contato com outras professoras. Mas com o decorrer percebem que este saber não é suficiente para o exercício da docência, pois, o cotidiano apresenta diversas problemáticas, sejam elas, disciplinares, curriculares e pedagógicas.

As professoras percebem que as demandas exigem delas uma permanente formação, não apenas acadêmica, pois, elas afirmam que a o curso de nível superior não marcou de forma determinante sua formação. Para elas o curso de Pedagogia as aproximou de conhecimentos teóricos, contudo, apresentou poucas respostas às demandas da prática, localizadas no cotidiano da sala de aula, na relação com a aprendizagem de seus alunos, bem como, com os conhecimentos específicos da alfabetização.

Contudo, é possível perceber as marcas dessa formação em suas práticas: na compreensão que tem sobre a escola, sobre o que consideram importantes quanto aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, a fim de alfabetizá-los, da relação com a gestão escolar, do planejamento, etc. Trata-se de um formar-se cotidianamente, nos diálogos estabelecidos com seus pares, na relação com outros atores da instituição educativa, nos momentos de reflexão.

Há uma preocupação por parte das professoras com relação aos saberes da alfabetização. Entre os saberes assinalados por elas estão: saber que para alfabetizar é necessário ter compromisso social, pois, para além de ensinar letras palavras e frases, para muitos alunos a sala de aula é o único espaço provocador para a alfabetização tendo a professora como única mediadora desse processo.

As professoras demonstram que é preciso saber que a alfabetização proporciona a autonomia dos sujeitos, ao possibilitar acesso ao mundo codificado pela escrita, portanto, ensinar o sistema

de escrita alfabética, é instruir, é muni-lo de ferramentas para ampliar suas possibilidades de inserção na cultura escrita e na participação social. Os dados demonstram através dos relatos seus saberes relacionados com os conhecimentos linguísticos, a utilização do texto e as situações de escrita. Entretanto, esses conhecimentos precisam estar acompanhados do saber desenvolver estratégias para diagnosticar o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética dos alunos (MORAIS, 2012) e estabelecer as intervenções em momento de escrita. Para as docentes, fica claro que ensinar a ler e escrever letras, sílabas e palavras e é o objetivo principal.

No entanto, identificamos uma hierarquização de saber, o ensinar a ler e escrever está presente em todas as narrativas. Existe intensa preocupação com a adoção de estratégias para ensinar as letras, os sons das letras, as sílabas e as palavras, contudo, seus dizeres demonstram um distanciamento das crianças com o texto enquanto instrumento de comunicação e passível de interpretação, demonstram também que são frágeis suas práticas no que se refere aos diversos tipos e gêneros textuais. Falta intencionalidade no trabalho em relação ao letramento, isto é, no trabalho com práticas sociais de escrita.

As professoras falam sobre suas práticas sem mencionar o respaldo por algum método específico de alfabetização, ou fazem uso não intencional de métodos e perspectivas diversas para alfabetizar. Seus fazeres em sala de aula estão atrelados à própria intuição e baseados em saberes advindos das experiências formativas ao longo de suas trajetórias, elas trabalham visando à continuidade daquilo que dá certo. Isto reflete certa ausência de apropriação dos saberes teóricos e uma supervalorização do saber prático.

Os saberes das professoras alfabetizadoras, revelado através dos dados, estão fundamentalmente embasados pelo que sabem e aprendem na prática, embora tenham um percurso na formação acadêmica, pois, é a prática que possibilita situações e experiências as quais formam seus saberes.

Nessa perspectiva, a competência profissional se estabelece a partir do conhecimento de como ocorrem as práticas bem sucedidas. Essas professoras apontam as pistas para propor práticas alternativas que, na visão delas e de outras pessoas da escola, dão certo na alfabetização de criança, tais como, o envolvimento da equipe escolar com a alfabetização, a participação ativa e efetiva da coordenação da escola no planejamento das práticas alfabetizadoras, a promoção de eventos de letramento em situações fora da sala de aula, a consideração, pela gestão da escola, da alfabetização em situação de interação entre as crianças, entre as crianças e os adultos da escola e entre as crianças e as situações sistematicamente contextualizadas, o que implica compreender que, nem sempre, ordem na sala é sinônimo de aprendizagem, dentre outras questões.

É importante mencionar a elaboração de políticas e programas de formação contínua/permanente que pouco tem se valido das vozes dos professores. Também se denota uma fragilidade preocupante na prática associativa das professoras, desprovidas do trabalho coletivo, e a falta de

articulação da coletividade profissional como possibilidade de construção de novos caminhos, não só da profissão docente, como da escola.

Nossa posição implicou considerar as subjetividades, as potencialidades e a autoria das professoras na produção de saberes e reconhecer que as experiências no contexto escolar podem ser produtoras de saberes. Ora, é no estar cotidianamente em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas conversas entre colegas que os saberes são refletidos e reorganizados. Contudo, as professoras demonstram a falta de articulação da equipe escolar como um todo, o que compromete a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores. As docentes afirmam serem as únicas responsáveis pela alfabetização das crianças. Elas se sentem sozinhas, pois não encontram respaldo da equipe gestora na promoção de situações de ensino e aprendizagem que necessitam ultrapassar as paredes da sua sala de aula, e se deparam com a solidão no ato de alfabetizar. Para elas a escola não é alfabetizadora, pois condiciona a função de alfabetizar apenas à professora que, ao invés de autonomia, encontra-se em situação de vulnerabilidade.

O isolamento apresentado pelas professoras no que diz respeito aos aspectos metodológicos da ação docente considerando a participação da equipe da escola torna-se ponto de reflexão, pois, a ação realizada em determinada sala pode repercutir em outras e as ações realizadas em outros ambientes escolares ampliam a aprendizagem dos alunos.

A escola pouco atende às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva, onde todos os profissionais possam discutir e participar ativamente da construção do projeto pedagógico da instituição com a incorporação de suas ideias, saberes, conhecimentos e representações.

As docentes apresentam a percepção de que a escola poderia ser um *locus* privilegiado às suas experiências formativas e ao desenvolvimento profissional, pois a demanda atual exige um movimento de mudança/ inovação quanto ao seu papel, seja ela, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil à qualificação, tanto daqueles que nela estudam, como daqueles que nela ensinam.

A experiência formativa no ambiente escolar pressupõe ampliar a discussão e a reflexão, o que implica necessariamente colocar em pauta as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de profissionalização de professores, a identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional. Se a escola e seus agentes não estiverem articulados, poucos saberes serão produzidos e mobilizados nas práticas docentes.

Essas experiências coletivas também são fontes de construção dos seus saberes, pois as relações que os professores estabelecem, cotidianamente, em sua sala de aula, com outros professores, nas trocas de experiências em reuniões, não só na própria escola como também em cursos, palestras, congressos, ou na interação entre professores mais experientes e professores mais jovens, são exemplos de experiências que ao longo da sua vida cotidiana e profissional vão

delineando o processo de cada professora. Pois, o saber da experiência na docência é parte da sua atividade docente, assim as professoras assumem um papel autoformativo à medida que estas se compreendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica.

Esta compreensão leva-nos a perceber que as professoras, estão além da visão de executores de programas e currículos, ou simplesmente de fornecedoras de problemas de pesquisa aos intelectuais pesquisadores, ou seja, simples objetos de pesquisa para outros. Elas também são produtoras de conhecimento e saberes válidos e coerentes com a realidade educativa.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a aquisição da leitura e da escrita, e domínio de seus usos sociais, possibilitam ao indivíduo vivenciar de forma ampla os processos sociais e cidadãos. Nesta perspectiva, esse domínio amplia horizontes, proporcionando, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento. Contudo, garantir essa aquisição, muitos saberes são necessários à prática docente. Estes estão relacionados com a institucionalização da profissão docente, alguns atrelados a uma condição de ser social e político do professor, outros ao conhecimento da matéria, do currículo e da alfabetização, assim, todos são essenciais à prática docente alfabetizadora.

No entanto, a prática pedagógica exige que o professor assuma uma postura reflexiva, ou seja, responsabilizar-se pelas ações em sala de aula e interferir significativamente na construção do conhecimento do aluno, bem como, buscar a ação transformadora da realidade a fim de ampliar a aprendizagem dos alunos. Estes elementos presentes na prática conferem a essa prática, enquanto atividade humana, na relação entre teoria e prática para o poder de transformação da natureza e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166> Acessado em: 14/01/2014.



CHARTIER, Anne Marie. CLESSE, Christiane. HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, E. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo.** In: Os professores e sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, pp. 15-34, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Os professores e sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.