



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)  
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JULIANA BRITO DE ARAÚJO**

**REVISITANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

**TERESINA  
2011**

**JULIANA BRITO DE ARAÚJO**

**REVISITANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito.

**TERESINA-PI  
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca comunitária jornalista Carlos Castello Branco  
Serviço de Processamento Técnico

A6636r Araujo, Juliana Brito de  
Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na  
alfabetização de crianças/ Juliana Brito de Araujo. – 2011.  
123 f.: II

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Piauí, Teresina, 2011 .  
Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Antonia Edna Brito

1. Prática Pedagógica. 2. Alfabetização. 3. Letramento.  
4. Formação de Professores. L. Título.

CDD: 370.71

**JULIANA BRITO DE ARAÚJO**

**REVISITANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS NA  
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS**

Aprovada em: 25/02/2011

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Antonia Edna Brito  
**Presidente**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Regina Maria Teles Coutinho  
**Examinadora Externa**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Josania Lima Portela  
**Examinadora Interna**

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes  
**Examinadora Suplente**

*“O temor do Senhor é o princípio da sabedoria”.*  
*Provérbios 9:10a*

*Dedico...*

*A Deus, razão da minha existência e presença constante nesta jornada.*

*À minha querida mãe (Maria de Jesus), pelo amor e apoio incondicional, por ter sempre acreditado em mim e por me ensinar que o sonho pode ser possível quando acreditamos e lutamos.*

*Ao meu querido pai (Antônio Hermes) por todo cuidado e carinho que sempre dedicou a mim.*

*As professoras interlocutoras pela dedicação e pelo zelo com que alfabetizam seus alunos, por todas as experiências compartilhadas.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o seu amor e pelo cuidado, me conduzindo sempre nos seus caminhos. A Ele toda a glória!

Aos meus pais que me educaram e me ensinaram a amar e a sonhar. Obrigada pela presença em todos os momentos, sempre com cuidado e carinho.

Ao meu irmão Herbert, por sempre estar ao meu lado, com o seu amor fraterno e sincero, com toda sua admiração, respeito e cuidado para comigo.

À minha irmã Zuila, por todo o seu apoio. Pessoa inspiradora que me ensinou a ter prazer no conhecimento, obrigada por todo amor e incentivo, e por suas palavras sábias que sempre me deram forças para prosseguir.

Ao meu amado sobrinho João Matheus, por ter-me como um exemplo, por despertar em mim o amor maternal e pela presença constante com todo o seu carinho.

À minha cunhada Cristielle pela amizade sincera, por todo carinho e apoio recebido.

À minha grande amiga Julcy, por todo o seu apoio e cuidado de irmã, por sempre estar ao meu lado me incentivando e me ajudando.

A todos os familiares em especial Tia Deusilene, que sempre me incentivou na realização dos meus sonhos e à prima Deny, amiga querida e dedicada.

Aos meus queridos avós Hilda e Raimunda, Francisco e Raimundo (*In memoriam*).

Um agradecimento todo especial à minha orientadora Profa. Dra. Antonia Edna Brito, por ter me conduzido e me ensinado com toda a delicadeza e sabedoria, de quem tem o dom de ensinar. Pela forma singela com que me recebia, pelas palavras tranqüilas que me acalmavam. Por isso a minha admiração a essa pessoa tão especial!

Em especial à amiga-mestre Samara Viana, que se tornou irmã e exemplo de amizade sincera. Obrigada por todos os momentos em que estivemos juntas, uma

ajudando a outra! Obrigada à Dona Conceição por me tratar tão bem, sempre com carinho e atenção.

As minhas grandes amigas Socorro Santana e Ana Gabriela, obrigada pela amizade sincera em todos os momentos, sempre juntas!

À amiga Edilene (da 18<sup>o</sup>), obrigada pela dedicação e amizade sincera!

A todos os colegas da 17<sup>a</sup> turma, obrigada pelo companheirismo e pelas experiências compartilhadas! Especialmente: Genilda, Francisca Teixeira, Roldão, Carlos José, Cristina, Samara Oliveira, Cláudia, Lidenora, Diane e Lucimara (*In memorian*), amiga especial que nos deixou com muitas saudades.

À amiga Socorro Soares (16<sup>a</sup>) pela amizade, preocupação e carinho. À Maria Lemos da 18<sup>a</sup> turma pelo apoio e amizade!

À amiga Fátima que me incentivou e acreditou que realizar o sonho de um mestrado, seria possível! Obrigada amiga!

Às amigas, Maria, Cleonice, Kininha, Olívia Raquel, agradeço a Deus pela vida de vocês!

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UFPI, em especial: Glória Lima, Bárbara Mendes, Ana Valéria, Antônio de Pádua, José Augusto, Antonia Edna e Luís Carlos.

À todas as professoras alfabetizadoras que com toda dedicação participaram desta investigação. O meu muito obrigada à: Ana, Mariana, Laura, Talita, Pérola e Sara. .

Às professoras da Banca de Qualificação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara Mendes, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Telles e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Josânea Portela e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Edna, obrigada pelas relevantes contribuições.

À CAPES pelo apoio financeiro que permitiu a concretização deste trabalho.



## RESUMO

A alfabetização como um processo sociocultural, demanda uma prática docente ancorada nos usos e funções sociais da escrita, pois a criança em sua vivência cotidiana participa de diferentes eventos de leitura e de escrita. Desse modo, ao ingressar na escola já detém conhecimentos sobre o que é a escrita e o que ela representa. É importante, então, considerarmos que a alfabetização tem sua especificidade, ou seja, para ser alfabetizado, o indivíduo precisa apropriar-se do código escrito e, também, desenvolver habilidades de usos e funções relativos à língua escrita, de forma reflexiva, interagindo com a escrita como objeto de conhecimento. Nesta análise, realçamos que a alfabetização articula-se ao letramento com vistas à formação de leitores escritores proficientes e, sobretudo, tem a tarefa de formar pessoas autônomas. A partir desse entendimento delineamos o presente estudo, tendo como objetivo central investigar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica alfabetizadora de professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças. No âmbito teórico-metodológico, o estudo fundamenta-se, entre outros, nos seguintes autores: Soares (2008; 2009); Ferreiro e Teberosky (1999); Freire (2008); Garcia (2003), Brito (2003); Carvalho (2007); Souza (2006). No desenvolvimento da investigação optamos pela pesquisa qualitativa, utilizando a narrativa como método e técnica de investigação. Assim, utilizamos os diários de aula, a entrevista semi-estruturada e a observação indireta, como fontes de produção de dados, considerando a natureza do objeto de estudo. O estudo teve como contexto empírico escolas públicas e contou com a participação de seis professoras alfabetizadoras, vinculadas à rede municipal de educação, reconhecidas pela comunidade escolar como bem-sucedidas por conseguirem desenvolver uma prática exitosa na alfabetização de crianças. Os dados revelaram narrativas docentes singulares, explicitando o que as professoras pensam sobre suas experiências na alfabetização de crianças, particularmente sobre os aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica alfabetizadora. Os dados ratificaram, ainda, que a prática pedagógica é orientada por uma teoria, construída não somente no processo de formação inicial, mas, sobretudo, ressignificada no cotidiano da prática docente. No caso desta investigação, constatamos que a teoria subjacente à ação, orienta as situações de ensino e as tomadas de decisões do professor no contexto da sala de aula. As análises dos dados evidenciaram, de modo especial, que as alfabetizadoras detém conhecimentos acerca de diferentes teorias e métodos referentes a alfabetização (sobre psicogênese da escrita e sobre letramento, por exemplo), contudo, em suas práticas há predominância de uma abordagem tradicional do ensino da língua escrita. Não obstante à dimensão tradicional de suas práticas pedagógicas, verificamos que, no cotidiano da sala de aula, utilizam os conhecimentos das teorias da psicogênese e do letramento, revelando a busca da autonomia na ação docente. Implica reconhecer, portanto, que as professoras conseguem desenvolver uma prática exitosa na alfabetização de crianças, utilizando, articuladamente, os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre a teoria do letramento, integrando-as à dimensão instrumental da alfabetização. Nesse sentido, compreendemos a relevância da pesquisa como subsídio nas análises e discussões relativas à prática alfabetizadora e à formação docente.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Alfabetização. Letramento. Pesquisa Narrativa. Formação de Professores.

## ABSTRACT

Literacy as a sociocultural process, demand a teaching practice rooted in the social uses and functions of writing, for the child in their daily participates in different events of reading and writing. Thus, on entering the school already has knowledge of what is written and what it represents. It is important, therefore, consider that literacy has its specificity, ie, to be literate, the individual must take ownership of the code written, and also develop skills in the uses and functions for written language, reflectively, interacting with writing as the object of knowledge. In this analysis, we emphasize that literacy is articulated with a view to the literacy training of proficient readers and writers, especially, has the task of forming self-employed people. From this understanding we designed the present study, aiming to investigate the central theoretical and methodological aspects that guide the practice of teaching literacy teachers successful in the literacy of children. At the theoretical and methodological framework, the study is based, among others, the following authors: Smith (2008, 2009); Teberosky and Smith (1999), Freire (2008), Garcia (2003), Brito (2003), Carvalho (2007), Souza (2006). In the development of research we chose the qualitative research, using narrative as a research method and technique. So we use daily lesson, the semi-structured interview and observation indirectly, as sources of data production, considering the nature of the object of study. The study was empirical context of public schools and with the participation of six literacy teachers, linked to the municipal education, recognized by the school community as successful because they can develop a successful practice in children's literacy. The data revealed narratives natural teachers, explaining what the teachers think about their experiences in literacy of children, particularly on the theoretical and methodological aspects of literacy teaching practice. Data ratified it yet, that pedagogical practice is guided by a theory, constructed not only in initial training, but especially new meaning in everyday teaching practice. In the case of this investigation, we found that the underlying theory of action, drives the teaching situations and decision making in the context of the teacher's classroom. The data analysis showed, in particular, that literacy has knowledge about different theories and methods related to literacy (psychogenesis about writing and about literacy, for example), however, in their practices predominance of a traditional approach to teaching written language. Despite the size of their traditional teaching practices, we found that, in everyday classroom, using the knowledge of the theories of psychogenesis and literacy, revealing the quest for autonomy in the classroom. It implies therefore recognize that teachers are able to develop a successful practice in literacy of children, using an articulated, knowledge about the psychogenesis of written language and the theory of literacy, integrating them into the instrumental dimension of literacy. In this sense, we understand the relevance of research as support for analysis and discussions on the practical literacy and teacher training.

**Keywords:** Teaching Practice. Literacy and Literacy. Narrative Research. Teacher Training.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
-------------------------	-----------

<b>CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: reflexões sobre prática pedagógica e formação docente.....</b>	<b>18</b>
---	-----------

1.1 A alfabetização em debate: discutindo diferentes concepções.....	19
--	----

1.1.1 Discutindo os métodos de alfabetização.....	25
---	----

1.1.2 A Psicogênese da língua escrita como marco teórico da alfabetização.....	29
--	----

1.1.3 Alfabetização na perspectiva do letramento: o que significa alfabetizar letrando?.....	31
--	----

1.2 A prática pedagógica e a formação do professor alfabetizador.....	33
---	----

<b>CAPÍTULO II - TRAJETÓRIA DA PESQUISA: revelando o percurso metodológico.....</b>	<b>38</b>
---	-----------

2.1 A pesquisa e o seu delineamento.....	39
--	----

2.2 A opção pela pesquisa narrativa.....	41
--	----

2.3 Descrevendo o processo de produção de dados.....	43
--	----

2.3.1 Os diários de aula.....	44
-------------------------------	----

2.3.2 A Entrevista semi-estruturada.....	46
--	----

2.3.3 A observação.....	47
-------------------------	----

2.4 Os procedimentos de análise dos dados.....	47
--	----

2.5 O contexto empírico.....	49
------------------------------	----

2.5.1 Escola Municipal Prof <sup>a</sup> Altina Castelo Branco Barros.....	51
--	----

2.5.2 Escola Municipal Lunalva Costa.....	52
---	----

2.5.3 Escola Municipal Noé Fortes.....	54
--	----

2.5.4 Escola Municipal Moaci Madeira Campos.....	55
--	----

2.6 As interlocutoras da pesquisa.....	57
--	----

<b>CAPÍTULO III – UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: o que revelam as professoras.....</b>	<b>61</b>
---	-----------

<b>3.1 Eixo de análise I – Prática pedagógica alfabetizadora.....</b>	<b>63</b>
3.1.1 Professoras alfabetizadoras e suas concepções de alfabetização.....	64
3.1.2 A professora alfabetizadora e a releitura da prática.....	70
3.1.3 A autonomia docente no processo de alfabetização.....	77
<b>3.2 Eixo de análise II – O Saber-fazer das professoras alfabetizadoras.....</b>	<b>82</b>
3.2.1 Aspectos necessários à construção da prática alfabetizadora bem-sucedida.....	85
3.3.2 Aspectos significativos da prática pedagógica alfabetizadora.....	91
<b>3.3. Eixo de na análise III – Natureza teórico-metodológica da prática pedagógica alfabetizadora das interlocutoras da pesquisa.....</b>	<b>96</b>
3.3.1 Caracterização da prática alfabetizadora.....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>

## INTRODUÇÃO

*A mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização (FERREIRO, 2007, p. 9).*

A alfabetização é considerada um processo sociocultural, essencial no contexto da sociedade letrada, indispensável para o bom desempenho de diversas práticas sociais no cotidiano dos indivíduos, além de contribuir como suporte para outras aprendizagens, caracterizando-se, em sentido amplo, como um processo que envolve aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, razão pela qual não se limita aos primeiros anos de escolarização.

O processo de alfabetização é um tema de grande relevância no cenário educacional. Nesse âmbito, as discussões ora centravam-se em torno de temáticas como os métodos de alfabetização, ora focalizam o fracasso escolar no início da escolarização, elegendo como questão central a eficiência do ensino. A partir de estudos sobre a psicogênese da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999), e acerca do letramento Soares (2009), Tfouni (2006), emergem novos paradigmas sobre a aquisição da escrita, fortalecendo o debate em torno da alfabetização, sobre os meios pelos quais a criança aprende a utilizar e a interpretar a linguagem nos diversos contextos sociais.

Desse modo, considerando a importância desta temática e a nossa experiência como professora da rede municipal, atuando em classes de alfabetização de crianças, elegemos como objeto de estudo a prática pedagógica alfabetizadora. A opção por este tema decorre, portanto, de questionamentos que surgiram em nosso contexto profissional, ao observarmos que algumas professoras conseguiam sistematizar bem o seu trabalho, através de um ensino contextualizado da leitura e da escrita, a partir do cotidiano das crianças, valorizando os usos sociais da escrita, o que implica uma forma criativa e diferenciada de ensinar a ler e a escrever.

Considerando o exposto, realçamos a necessidade do desenvolvimento de estudos e de pesquisas sobre a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando, notadamente, as práticas de professoras bem-sucedidas no processo de alfabetização.

Conforme referido anteriormente, desde o início da nossa trajetória profissional, como professora alfabetizadora, fomos envolvidas em uma série de questionamentos, que emergiram em meio a dificuldades vivenciadas no cotidiano da prática pedagógica. De forma recorrente indagávamos: como ensinar a ler e a escrever? Como desenvolver uma prática pedagógica eficiente, atendendo às necessidades de aprendizagem das crianças? Que estratégias desenvolver para ensinar a ler e a escrever?

Os questionamentos em referência nos possibilitaram compreender que na vivência da prática pedagógica, as alfabetizadoras podem sistematizá-la de forma dinâmica em suas turmas de alfabetização, obtendo resultados significativos no ensino da leitura e da escrita. Percebemos, assim, que a pesquisa sobre a prática alfabetizadora pode contribuir para uma reflexão acerca da ação pedagógica da professora alfabetizadora, do processo de alfabetização e, de modo especial, acerca dos aportes teórico-metodológicos que orientam o processo escolar de alfabetização.

Vale ressaltar que esta pesquisa não tem como finalidade socializar técnicas ou receitas a serem seguidas no processo escolar de alfabetização, mas poderá suscitar discussões sobre o sentido da alfabetização como prática social, provocando um novo olhar acerca da prática pedagógica direcionada à aquisição da língua escrita.

Compreendemos então que o desenvolvimento desta pesquisa constitui instrumento de reflexão sobre o ensino da leitura e da escrita sobre a prática pedagógica alfabetizadora e sobre as necessidades formativas dos professores alfabetizadores. Para subsidiar nossa investigação, tomamos como referência a prática pedagógica de um grupo de professoras alfabetizadoras reconhecidas pela comunidade escolar e pelo sistema de ensino no qual atuam como professoras bem-sucedidas.

Ao longo deste texto, ratificamos o nosso interesse em termos como interlocutoras bem sucedidas, haja vista a intenção de realçar as possibilidades de

uma alfabetização escolar como práticas contextualizadas e de sucesso. Comporta destacar, entretanto, que o fato de concentrarmos nossas análises em torno de práticas pedagógicas alfabetizadoras bem-sucedidas não implica ignorar a complexidade inerente ao processo de alfabetização.

Assim, reconhecemos que as professoras alfabetizadoras enfrentam dificuldades no ensino da leitura e da escrita, seja em relação a como ensinar a ler e a escrever, seja no que concerne ao caráter multifacetado da alfabetização. Ensinar a ler e a escrever requer do alfabetizador o conhecimento sobre a natureza da língua escrita, a compreensão acerca da diversidade lingüística das crianças e, de modo especial, a articulação entre conhecimentos teórico/metodológicos sobre a alfabetização para desenvolver uma prática competente.

Desta forma, o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora bem-sucedida implica em uma definição teórico-metodológica. Quem alfabetiza o faz a partir de um método de ensino da língua escrita e, conseqüentemente, orienta sua prática conforme determinados pressupostos.

Em relação aos métodos de alfabetização, sabemos que existem métodos diversos, envolvendo processos diferenciados, definidos conforme o ponto de partida para ensinar a ler e a escrever. Na trajetória profissional do alfabetizador, a socialização das experiências, bem como as reflexões acerca da prática docente concorrem para a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico em classes de alfabetização, oferecendo subsídios para uma possível mudança de atitude na busca de um trabalho mais eficiente no ensino da leitura e da escrita.

A partir das reflexões desenvolvidas nestas considerações introdutórias, realçamos que a nossa pesquisa tem como objetivo geral investigar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica alfabetizadora de professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças.

Considerando o objetivo geral do estudo delineamos as questões norteadoras:

1. Qual o perfil profissional da professora alfabetizadora bem-sucedida?
2. Que orientações teórico-metodológicas demarcam as práticas pedagógicas de professoras bem-sucedidas?
3. De que forma as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras fundamentam suas práticas pedagógicas?

As questões norteadoras nos encaminharam para a construção dos seguintes objetivos específicos: a) Traçar o perfil profissional das professoras alfabetizadoras; b) Caracterizar a prática da professora alfabetizadora bem-sucedida; c) Analisar as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras, relacionando-as com a prática alfabetizadora que desenvolvem.

Neste sentido, o estudo torna-se relevante pelo fato de possibilitar a socialização de práticas pedagógicas bem-sucedidas, realçando a reflexão como importante ferramenta para a melhoria do trabalho coletivo de professores das classes de alfabetização.

O desenvolvimento do presente estudo fundamenta-se na concepção de que a escrita é um produto sociocultural, cujas funções envolvem perspectivas diversas em relação ao acesso ao conhecimento, à informação, ao entretenimento, ao auxílio à memória, entre outras. Comporta ressaltar que a referência ao ensino da escrita envolve a aquisição da leitura, haja vista que no contexto brasileiro, no processo de alfabetização, as aprendizagens da leitura e da escrita ocorrem simultaneamente.

Assim, para responder aos questionamentos que norteiam a pesquisa, a dissertação, em seu formato estrutural, está organizada em três capítulos, além de conter uma introdução e uma conclusão.

Na introdução, apresentamos o objeto de estudo, a questão de pesquisa, os objetivos e as questões norteadoras, informando acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Nesta parte do estudo explicitamos a relevância e as contribuições da pesquisa, informando sobre a estrutura da dissertação.

No capítulo I **“A prática pedagógica alfabetizadora: reflexões sobre prática pedagógica e formação docente”**, analisamos diferentes conceitos de alfabetização e de letramento, discutindo a teoria da alfabetização e as mudanças paradigmáticas no campo da alfabetização, que ocorreram ao longo das últimas décadas. Neste capítulo, analisamos também a prática pedagógica e a formação docente da professora alfabetizadora, especificamente. As reflexões neste capítulo estão subsidiadas por autores como: Tardif (2002); Nóvoa (1995); Garcia (2003); Soares (2008; 2009); Tfouni (2006); Ferreiro e Teberosky (1999), entre outros.

O Capítulo II, intitulado **“A trajetória da pesquisa: revelando o percurso metodológico”**, descreve o delineamento da pesquisa, ou seja, descrevemos as técnicas e instrumentos de produção de dados, os critérios de seleção dos sujeitos



da pesquisa, o contexto da pesquisa e os procedimentos de análise de dados. Portanto, recorreremos aos dados da empiria e as contribuições de autores, tais como: Souza (2006); Zabalza (2004); Holly (1995), entre outros.

O Capítulo III , “ **Um olhar sobre a prática pedagógica alfabetizadora: o que revelam as professoras**”, contém a análise dos dados, desenvolvida a partir da análise de conteúdo das narrativas. Os dados estão organizados em eixos de análise, tomando como referência os objetivos da pesquisa e os aportes teóricos do estudo. Neste capítulo, discutimos questões referentes à prática pedagógica alfabetizadora, ao saber-fazer docente das professoras alfabetizadoras e sobre a natureza teórico-metodológica da prática pedagógica alfabetizadora, discutindo com autores como: Braggio (1992), Bozza (2008), Maciel e Lúcio (2008), Bregunci (2009), dentre outros.

No capítulo conclusivo, apresentamos as considerações finais, com base nas questões norteadoras do estudo, no intuito de compreendermos, a partir das narrativas das interlocutoras, como estas relacionam os aspectos teórico-metodológico da alfabetização, à prática pedagógica que desenvolvem.

## CAPÍTULO I

**PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA:**  
reflexões sobre prática pedagógica e formação docente.

## **CAPÍTULO I**

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: reflexões sobre prática pedagógica e formação docente.**

A alfabetização de crianças tem sido considerada para muitos professores uma tarefa difícil de ser realizada, devido à complexidade do processo de aquisição da escrita. Em virtude disso, muitos professores não têm preferência pelas classes de alfabetização. Apesar disso, reconhecemos que existem professoras que se identificam com as turmas de alfabetização e realizam um trabalho significativo, desenvolvendo uma prática alfabetizadora consistente e bem-sucedida, isto é, uma prática que, efetivamente, alfabetize.

A prática pedagógica alfabetizadora apresenta-se para nós como um tema relevante, pois reconhecemos a alfabetização como um momento privilegiado do trabalho pedagógico, que exige conhecimentos aprofundados sobre os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização de crianças. O processo de alfabetização exige, ainda, do alfabetizador a compreensão da teoria da alfabetização, para consolidar uma prática pedagógica alfabetizadora que valorize a dimensão social da escrita.

Nesta seção, analisamos a prática pedagógica alfabetizadora, refletindo diferentes paradigmas da alfabetização, no intuito de conhecer os aspectos teórico-metodológicos que orientam as professoras no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo analisar as diferentes concepções de alfabetização construídas ao longo da história, discutindo as mudanças paradigmáticas que ocorreram no contexto da alfabetização, ao longo das últimas décadas.

#### **1.1 A Alfabetização em debate: discutindo diferentes concepções**

A alfabetização é uma temática cada vez mais pertinente nos debates na área da pesquisa educacional, considerada como um objeto de estudo complexo, porém de grande interesse, tendo em vista a necessidade de melhorias na prática pedagógica alfabetizadora, a superação do fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização e a necessidade de compreensão da natureza do processo de aquisição da língua escrita.

Até meados da década de 1980, de acordo com Soares (1989), estudiosos envolvidos com a temática revelavam grande interesse em investigar o fracasso escolar e os métodos de alfabetização, privilegiando a perspectiva psicológica e pedagógica, com ênfase tanto nos aspectos neurológicos e fisiológicos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização, quanto nos critérios de prontidão para a aprendizagem da linguagem escrita.

Soares (1989), em levantamento realizado sobre a trajetória de estudos acerca da alfabetização, indica diferentes perspectivas abordadas nos estudos e pesquisas (artigos, dissertações e teses) referentes ao tema. Esse levantamento evidencia que os aspectos de concepção de alfabetização, de caracterização e de formação do alfabetizador foram mais privilegiados a partir dos anos 80, dentre os estudos realizados no período de 1954 a 1986 no Brasil. Em relação aos estudos sobre o processo de aquisição da escrita a autora destaca:

[...] na verdade, o conceito de alfabetização parece tornar-se questão relevante quando novas perspectivas de análise vêm alterar a concepção tradicional de natureza e significado da aprendizagem da língua escrita pela criança, o que no Brasil, ocorre, sobretudo, nos anos 80 [...] (SOARES, 1989, p. 27).

Soares (1989) constata que os estudos sobre as concepções de alfabetização, a partir da década de 80, desenvolveram-se, principalmente, sob influência da Psicolinguística e da Psicologia Genética, como fundamentos para as reflexões sobre a alfabetização, concentrando-se no processo de aprendizagem, de descoberta das funções e do uso social da língua escrita pela criança.

Contribuindo com as reflexões sobre a temática, Mortatti (2000) destaca que a partir do momento em que se inicia a discussão sobre o ensino da leitura e da escrita como objeto de estudo, as temáticas que envolvem o processo de alfabetização, os seus métodos de ensino e as mudanças conceituais apresentam-

se baseadas em novos paradigmas de educação (positivista, renovada, construtivista, sócio-histórica) e em novas concepções de aprendizagem (associacionista, behaviorista, construtivista, interacionista).

A alfabetização, entendida como um processo multifacetado, passou a ser investigada a partir de uma variedade de perspectivas teóricas, cujas contribuições auxiliam nos estudos referentes ao processo de alfabetização e devem ser entendidas de maneira conjunta, pois “[...] essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e propriamente lingüística do processo [...]” (SOARES, 2008, p.18).

As contribuições advindas das diversas áreas do conhecimento favorecem uma visão ampla do processo de alfabetização. A análise da aquisição da escrita, a superação da alfabetização como questão metodológica, pragmática e mecanicista, pautada nos métodos de ensino da leitura e da escrita, sem considerar os conceitos e as condições sociais envolvidas no processo de aprendizagem, compreendendo a escrita como objeto do conhecimento.

A concepção tradicional de alfabetização, pautada no ensino das primeiras letras e no ensino da leitura é, posteriormente, fundamentada na utilização dos métodos de alfabetização, que se caracterizam por uma visão mecanicista de aprendizagem. A perspectiva tradicionalista é baseada, principalmente, nos métodos tradicionais de alfabetização, ou seja, métodos sintéticos, analíticos ou mistos. Esses métodos enfatizam os aspectos mecânicos do processo de aquisição da língua escrita, enfatizando a codificação/decodificação e o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras. Bozza (2008, p. 16) ressalta:

[...] a ênfase dada ao traçado da letra, e às habilidades viso-motoras em geral, supera qualquer expectativa quanto ao ato cognitivo inerente ao processo de apropriação da escrita. Da mesma forma, desconsidera o caráter interacionista da linguagem escrita. Para quem encaminha suas atividades sob essa prisma, a lógica é que primeiro se domine a escrita ortográfica e somente mais tarde é que virá preocupação com a elaboração textual.

Nesta concepção, considera-se a alfabetização como aquisição do código escrito e não como processo de aquisição da linguagem escrita. Nesse posicionamento, em relação à forma como é concebido o processo de aquisição da escrita, Bozza (2008) direciona as escolhas metodológicas do alfabetizador,

ênfatizando uma ou outra concepção da escrita, seja como código ou como significado.

Em relação à concepção tradicional, sob o prisma dos métodos de alfabetização, a aquisição da linguagem, especificamente no que se refere ao ato de ler e escrever, é compreendida como “[...] uma habilidade a ser adquirida através da associação entre estímulos e respostas, habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa” (BRAGGIO, 1992, p.7). Sob a ótica do paradigma positivista, numa concepção associacionista da aprendizagem, há uma separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, em que a linguagem é reduzida a um experimento observável e mensurável e o sujeito é visto como um ser passivo, que responde apenas aos estímulos do meio.

A abordagem interacionista concebe que é importante conhecer o que as crianças já sabem com relação à linguagem escrita, focalizando como esta é introduzida no cotidiano das crianças, conforme a realidade de cada uma. Considera, também, a necessidade de compreensão da função que a linguagem exerce na vida de cada criança e como ela é utilizada nos diversos contextos sócio-histórico-culturais.

Apresentando, de forma geral, as diferentes concepções construídas historicamente sobre o processo de alfabetização, compreendemos que as mudanças paradigmáticas, não substituem os paradigmas já existentes, mas passam a coexistir nos determinados períodos históricos.

Sobre a variedade de paradigmas acerca da aquisição da escrita, ao longo da história da educação brasileira, Pérez (2008) descreve a alfabetização como um conceito em movimento, que deve ser analisado em função do contexto social, político e epistemológico de cada período histórico. Afirma que atualmente:

[...] o conceito de alfabetização ampliou-se de tal forma que já não tem sentido falarmos em alfabetização, mas, sim, em alfabetizações. A alfabetização como um conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana [...] (PÉREZ, 2008, p.199).

Observamos, a partir do pensamento de Perez (2008), que a alfabetização não se reduz aos atos de ler e escrever. Alfabetizar implica em valorizar os usos e funções sociais da escrita. Desse modo, concordamos com a autora ao enfatizar que se trata de um conceito plural, complexo e multidimensional, requerendo os aspectos sócio-histórico e cultural nos diversos contextos letrados presentes no mundo contemporâneo.

Segundo Tfouni (2006, p. 14), na análise do processo de alfabetização devem ser considerados tanto os aspectos sociais, quanto individuais. Nesse entorno, destaca que a alfabetização pode ser analisada “[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas”. O processo de alfabetização, nesta concepção, ultrapassa o processo de escolarização, ou seja, a instrução formal. Esse processo, se relacionado apenas aos objetivos a serem alcançados pela escola, é marcado por uma terminalidade; é algo que chega ao fim. Trata-se de um mal entendido, pois é necessária a diferenciação entre o processo de alfabetização e o de escolarização. Há, portanto, a necessidade de uma distinção do ponto de vista ideológico entre alfabetização e escolarização.

Do ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização emerge como processo infundável, pois a sociedade está sempre evoluindo, trazendo novos objetos a serem interpretados, exigindo que se fale em *graus ou níveis de alfabetização*. Para Tfouni (2006), o desempenho dos indivíduos no processo de alfabetização deve ser definido em consonância com as práticas sociais nas quais estejam envolvidos, mesmo que o processo seja conduzido inicialmente pela prática escolar.

É necessário, então, diferenciar o processo de aquisição e de desenvolvimento da língua escrita. A aquisição refere-se ao processo de apropriação da escrita. O processo de desenvolvimento diz respeito à ampliação das habilidades de leitura e de escrita. É necessário, pois, considerar a especificidade do processo de alfabetização. Alfabetizar, para Soares (2008, p. 15), é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita [...]” e compreende um fenômeno de natureza complexa e multifacetada.

Assim, a alfabetização, segundo Soares (2008), envolve a representação de grafemas em fonemas e de fonemas em grafemas e resulta em processo de

compreensão/ expressão de significados, não se limitando a esses dois conceitos. Falar de alfabetização implica considerar o aspecto social de aquisição da escrita e, neste sentido, um conceito amplo de alfabetização articula características culturais, econômicas e tecnológicas aos aspectos mecânicos da leitura e da escrita.

[..] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2008, p. 18).

As idéias de Soares (2008) reforçam a ideia de que a alfabetização não pode restringir-se à aquisição do código alfabético, mas deve considerar os aspectos sociais que envolvem os usos da leitura e da escrita. Tomando como base essa concepção, entendemos que a alfabetização caracteriza-se como processo de aquisição de habilidades necessárias à compreensão e interpretação da linguagem escrita.

Na análise desta temática, autores como Kramer (2006), Freire (2008), consideram a alfabetização não apenas como um processo de aquisição da linguagem, mas como processo que envolve aspectos políticos e sociais. Para Kramer (2006, p. 98), “[...] alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se [...] alfabetizar não se restringe a decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo”.

Referência nos estudos sobre alfabetização, principalmente de jovens e adultos, Freire (2008, p. 20) apresenta uma concepção política ressaltando o valor social da função da alfabetização na vida do indivíduo. Destaca a educação como meio de transformação social, reconhecendo que a visão crítica do sujeito, pode ser iniciada através do conhecimento construído no processo de alfabetização. Reforçando esta idéia destaca: “[...] a leitura de mundo, sempre precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Percebemos assim, a concepção de alfabetização como um ato político e de conhecimento.

Os aspectos sociais estão imbricados no processo de alfabetização, envolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais. Ler e



escrever, entretanto, configuram-se como atividades distintas, mas desenvolvidas de forma indissociável. Ler e escrever, segundo as dimensões individual e social são assim definidas:

[...] ler é o conjunto de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos[...] Escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é também um processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob forma escrita .Escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas [...] (SOARES, 2008, p. 31-32).

Como vimos, a leitura e a escrita não se limitam à codificação e decodificação da língua escrita, mas exigem habilidades de compreensão sobre o que se lê e escreve como manifestação do pensamento ou formas de comunicação. Desse modo, durante o desenvolvimento da prática alfabetizadora, torna-se necessária a distinção entre as atividades de leitura e de escrita, no intuito de facilitar a condução de práticas que não privilegiem determinada atividade em detrimento da outra. As situações de ensino da língua escrita devem possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades de forma conjunta como componentes indispensáveis do processo de alfabetização. Além disso, é importante ao alfabetizador: “[...] compreender a concepção epistemológica subjacente ao processo de alfabetização é condição importante para redimensioná-la conceitualmente e em termos de prática pedagógica” (MOLL, 1996, p.101).

Entendemos assim, que a reflexão sobre a teoria da alfabetização em seus diversos contextos históricos e sociais confere ao professor alfabetizador a compreensão da especificidade e da complexidade do ensino da língua escrita. É importante realçar que toda prática pedagógica é orientada por uma teoria, construída não somente no processo de formação inicial, mas, sobretudo, durante o fazer pedagógico, no cotidiano da prática docente e nos processos de formação contínua. A teoria subjaz a ação docente, orienta as situações de ensino e tomadas de decisões do professor no contexto da sala de aula.

### **1.1.1 Discutindo os métodos de alfabetização**

As discussões empreendidas nesse estudo, sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita relacionam a eficiência ou o fracasso da aprendizagem aos métodos empregados na alfabetização. Em decorrência disso, os métodos de alfabetização têm sido tema central nas produções acadêmicas, como constatou Soares (1989).

A história da alfabetização no Brasil concentra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Neste entorno, conforme Mortatti (2000), o transcurso da história da alfabetização é marcado por disputas entre os métodos tradicionais e os modernos, enfatizados pelas orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita no combate ao analfabetismo. A discussão em torno dos paradigmas da alfabetização articula-se aos estudos e análises sobre os diferentes métodos do ensino da língua escrita. Assim, o processo de revisitação da metodologia de alfabetização ocorre vinculado à evolução conceitual de educação, da leitura e da escrita e do ensino da escrita.

No atual contexto, os métodos de alfabetização não se apresentam como principal preocupação na discussão em torno da aquisição da língua escrita. Os métodos tradicionais são alvos de críticas quanto ao seu aspecto mecânico e positivista, por enfatizarem apenas os processos de codificação e decodificação, utilizando a língua escrita como ferramenta didático-pedagógica.

Neste cenário de discussões sobre alfabetizar existem querelas entre diferentes tipos de métodos. Com advento dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da escrita, essas querelas se fortaleceram fundadas em críticas ao construtivismo e desmetodologização do ensino da língua escrita. As práticas supostamente construtivistas, desenvolvidas nas classes de alfabetização, supõem que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) indicam um novo método de ensino da língua escrita. Trata-se de um equívoco, pois esses estudos propõem uma teoria sobre a construção da escrita. Diante dessa problemática, surgem discussões buscando resgatar métodos tradicionais, como o método fônico.

A questão metodológica diante da concepção da escrita como produção sociocultural evidencia a necessidade de desenvolvimento de métodos de

alfabetização que incorporem os aspectos de codificação/decodificação, associados aos usos sociais da escrita.

Para Moraes (2010), a discussão em torno dos métodos contribui para dificultar uma análise mais crítica acerca das dificuldades de alfabetizar. Em sua análise, indica a urgência em discutir metodologias, ao invés de uma discussão sobre métodos. Indica também, a necessidade de se planejar um processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Por exemplo, no contexto escolar, em diferentes regiões do Brasil, o método fônico tem ganhado espaço.

Entendemos que as discussões sobre métodos de alfabetização devem ter como eixo os métodos analíticos e sintéticos. Esses dois métodos assentam-se em pressupostos diferentes, notadamente no que concerne ao ponto de partida para o processo de alfabetização. Os métodos sintéticos direcionam o ensino partindo das partes para o todo, valorizando a correspondência entre som e grafema. São exemplos de métodos sintéticos: soletração, silabação e método fônico. Segundo Carvalho (2007), no método de soletração, também denominado alfabético ou ABC, o ensino decorre da combinação entre letras e sons, baseando-se na associação entre estímulos visuais e auditivos, voltados para a memorização das sílabas e para formação de palavras isoladas.

O método de silabação, ainda em uso, é desenvolvido através de processo semelhante ao método da soletração, com ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo à memorização e às famílias silábicas formando palavras e frases. A principal diferença entre estes métodos é que no método de soletração não aparecem frases, só palavras soltas.

No método fônico, a ênfase é no desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, valorizando as contribuições linguísticas e as relações entre fonema e grafema. Os defensores deste método acreditam que se deve ensinar os sons das letras para formar palavras e utilizam uma variedade de recursos didáticos e sentenças descontextualizadas.

O método fônico utilizado no sistema de ensino, sendo alvo de críticas por tratar-se de um processo mecânico de aquisição do código escrito, distanciado das exigências de um ensino na perspectiva do letramento. A preocupação inicial é com o processo de decodificação em detrimento do processo de compreensão e de

construção de significados. Morais (2010), ao criticar o método fônico, afirma que este método apresenta várias limitações e que não se justificam as explicações de seus defensores acerca do princípio alfabético e da consciência fonológica utilizados como princípio básico que o justificam. Afirma ainda, que a fonetização não é suficiente para levar a criança a compreender o funcionamento da escrita para conquistar um aprendizado consistente na construção de conhecimento sobre a escrita.

No que concerne aos métodos analíticos ou globais (palavração, sentencição e métodos de conto), estes se caracterizam pelo reconhecimento global das palavras. O ensino da escrita tem início a partir de unidades significativas como palavras, sentenças e contos. Segundo Mendonça (2004), os métodos globais surgiram com o intuito de partir do contexto mais próximo do aluno.

Existem ainda os métodos que envolvem os dois tipos citados, os chamados analíticos, ecléticos ou mistos. Os métodos ecléticos são descritos por Carvalho (2007) como métodos que enfatizam a compreensão do texto desde o início da alfabetização e identificam simultaneamente as relações entre fonema-grafema, características dos métodos sintéticos.

Os métodos sintéticos e analíticos, apesar de suas peculiaridades e das diferenças, apresentam semelhanças no tratamento dispensado à leitura e à escrita. Em relação a este aspecto, Braggio (1992, p. 11) afirma que “[...] em síntese, a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula [...]”.

A polêmica em torno dos métodos de alfabetização sobre a eficiência de um ou de outro método, a chamada “querela dos métodos”, caracteriza-se pela disputa entre os métodos, entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos. Atualmente, a disputa não está tão explícita, devido à rejeição que algumas abordagens teóricas fazem dos métodos de alfabetização, principalmente, os tradicionais. Porém, o método fônico, em voga no contexto atual, é alvo de muitas críticas. (BRASLASVSKY citada por CARVALHO, 2007).

O que ocorre, entretanto, é a rejeição das atuais abordagens teóricas pelos defensores dos métodos tradicionais de alfabetização. No âmbito destas reflexões, Soares (2008, p. 95) afirma a necessidade de se estabelecer uma metodologia para

o ensino da alfabetização, entendendo método sob outra perspectiva. Nesse sentido, a autora reconhece que estamos sim em busca de um método, “[...] método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, lingüística e também (e talvez sobretudo) social e política [...]”. É necessário considerar as contribuições das diferentes perspectivas teóricas advindas da Psicologia, da Lingüística, da Pedagogia, para que se realize uma escolha metodológica, sem incorrer ao espontaneísmo.

Por esta razão, defendemos uma ampla discussão, não mais sobre os métodos, mas sobre as metodologias que devem ser utilizadas, segundo as concepções teóricas do alfabetizador. Os métodos, portanto, não são como receitas a serem seguidas, mas representam um direcionamento para organização da prática alfabetizadora.

### **1.1.2 A Psicogênese da língua escrita como um marco teórico da alfabetização**

A Psicogênese da língua escrita surge no contexto educacional, segundo Mortatti (2000), como uma revolução conceitual em relação às concepções de alfabetização, fundamentando-se numa perspectiva psicológica e psicolingüística. Esta teoria considera a alfabetização como um processo de aquisição da língua escrita, entendida como objeto de conhecimento. A escrita é concebida como um sistema de representação e sua aquisição remete à formação de conceitos sobre a representação da língua escrita pela criança, sujeito que interage com o objeto do conhecimento, denominado como cognoscente.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento de uma nova epistemologia acerca da aquisição da língua escrita. O construtivismo, decorrente dos estudos sobre a psicogênese da escrita, é considerado um marco na história da alfabetização, não só no Brasil, mas em vários países da América Latina. A teoria psicogenética desenvolveu reflexões importantes acerca da alfabetização, definido-a como processo de aquisição da língua escrita e considerando a escrita como objeto cultural.

O impacto da teoria psicogenética no processo de aquisição da língua escrita provocou o fortalecimento de novas concepções sobre alfabetização, situando os aprendizes como sujeitos que constroem seus próprios conceitos acerca da língua escrita, sem depender dos métodos de ensino. De acordo com a teoria psicogenética, os métodos por si mesmos não produzem aprendizagens. O processo de alfabetização, nesta perspectiva, considera os conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre a língua escrita, ativando-os no decorrer do processo de alfabetização, a partir dos níveis de escrita desenvolvidos pelos alunos.

A teoria psicogenética apresenta importantes reflexões sobre a alfabetização e, de modo especial, propõe ideias para repensar a prática escolar da alfabetização de crianças, com o propósito de contribuir com o redimensionamento da intervenção pedagógica no campo da alfabetização. O foco das discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, antes dos estudos sobre a psicogênese da escrita, concentrava-se na avaliação dos métodos de ensino. A partir da psicogênese da língua escrita, as discussões situam-se em torno da aprendizagem do sujeito, focalizando como a criança aprende a ler e a escrever, considerando a alfabetização como um processo e a escrita como um objeto cultural.

Sintetizando, a psicogênese da escrita mostra que a alfabetização não depende exclusivamente do método usado pelo professor. É, em contrapartida, um processo que envolve o aprendiz como sujeito que produz conhecimento sobre a escrita, interagindo com este objeto sociocultural.

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam através dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar; porém, não pode *criar* aprendizagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Com base na Psicologia Genética, compreendemos que os métodos de alfabetização não criam aprendizagens, mas podem auxiliar no processo de construção do conhecimento. Compreendemos, também, que essa abordagem não inviabiliza a utilização de um direcionamento metodológico, ou seja, que a teoria psicogenética não defende a desmetodização do processo de alfabetização.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) põem em questão o papel da escola na exclusão de alunos que não conseguem se alfabetizar, lembrando que as escolas não levam em consideração o fato de que as crianças têm experiências com a escrita, participando cotidianamente de diversas situações de interação com a língua escrita.

### **1.1.3 Alfabetização na perspectiva do letramento: o que significa alfabetizar letrando?**

As reflexões apresentadas neste capítulo mostram que a alfabetização de crianças tem sido abordada a partir de diferentes enfoques, discutindo o papel da escola, a concepção de escrita e as questões metodológicas implicados no ensino/aprendizagem da língua escrita. A rigor, foi possível perceber que a alfabetização vai além de atos mecânicos de decifração e de codificação da escrita. Ensinar a ler e a escrever envolve, em face da especificidade do processo de alfabetização, tanto os processos de codificação/decodificação, quanto as práticas sociais de leitura e de escrita, o que significa pensar em alfabetizar letrando. Alfabetizar? Letrar? Ou alfabetizar letrando? Os questionamentos que apresentamos representam fortes desafios ao professor alfabetizador e, por essa razão, analisamos o processo de alfabetização na interface com o letramento.

Pensar a prática alfabetizadora significa focar o desenvolvimento de práticas que proporcionem o compartilhamento das funções sociais da escrita, designadas como práticas de letramento, entendido como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, (SOARES, 2009, p.47). O ensino da leitura e da escrita como prática de letramento desafia o alfabetizador a levar em consideração os conhecimentos que os sujeitos possuem sobre a escrita. O ensino da língua escrita deve partir de práticas reais das experiências dos indivíduos com a linguagem escrita, considerando suas experiências com o uso da leitura e da escrita na sociedade, ou seja, considerando os usos sociais que os sujeitos fazem da língua escrita no cotidiano.

A ênfase nas relações entre alfabetização e letramento requer uma distinção clara acerca destes dois processos de aprendizagem da língua escrita, apresentados sob diversas facetas, com certo grau de complexidade. As práticas sociais de uso da linguagem escrita referem-se às práticas de interações sociais, em diversas situações, partindo da realidade social dos sujeitos, envolvendo uma variedade de materiais escritos, numa série de circunstâncias, nos quais os sujeitos utilizam a linguagem como meio de comunicação, de expressão, de registro, de lembranças, dentre outras funções.

Os diferentes materiais escritos, tais como: literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas, têm funções sociais e formatos diferentes e estão presentes no contexto social dos indivíduos. Esses portadores de textos devem ser utilizados no ensino da língua escrita, considerando-se suas distintas funções sociais.

Portanto, é importante destacarmos a necessidade de compreender que os conceitos de alfabetização e de letramento são distintos, embora indissociáveis. Soares (2008, p. 47), ao definir alfabetização e letramento, afirma que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Sobre essa questão, é importante compreender o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado. A esse respeito, Carvalho (2007, p. 66) afirma que:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e texto simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Nessa perspectiva, ressaltamos que para se alfabetizar letrando é necessário conhecer tais distinções e compreender que para desenvolver práticas de letramento, é necessário que o professor alfabetizador realize um trabalho de



interação entre os alunos com os diversos materiais escritos. Para isto, deve explorar os diversos gêneros textuais, que circulam socialmente, apresentando suas especificidades e funcionalidade no cotidiano dos alunos, de forma que estes possam vivenciar práticas reais que os auxiliem no uso das funções da leitura e da escrita no meio social onde atuam, para que, além de alfabetizados, possam tornar-se letrados.

## **1.2 A prática pedagógica e a formação do professor alfabetizador**

A prática pedagógica é a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula. A prática, neste sentido, é orientada por diversos saberes, habilidades e competências referentes ao trabalho docente. A prática pedagógica, constitui ambiente de interação, no qual as relações teoria/prática é inerente. Assim, podemos reconhecer que essa prática pedagógica revela-se como *práxis*.

Ao analisarmos a prática pedagógica, no caso específico da professora alfabetizadora, compreendemos essa prática como sendo desenvolvida pelo professor, através de um conjunto de saberes mobilizados nas situações de ensino. Os saberes docentes que compõem a prática pedagógica são oriundos de diferentes fontes, tais como: formação profissional, conhecimentos que emergem da sociedade, da socialização profissional docente, da experiência, entre outros.

Segundo Perrenoud (1997), é indispensável pensar a prática pedagógica se objetivarmos refletir sobre a formação dos professores. O autor afirma que os formadores estão distantes da realidade escolar e que tentam eufemizar esta realidade, apontando diversos motivos que justificam esse distanciamento. A prática, conforme analisamos, revela-se como o espaço em que os saberes da formação são re-significados, evidenciando a necessidade de um estreito diálogo entre os processos formativos e a prática pedagógica dos professores, pois:

A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que podemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria, por mais que as ignoremos. Aliás, a

ideologia opera muito bem esse ocultamento da teoria na prática, à medida que ignora que em cada ação traduz-se um modo de pensar e este, por sua vez, explicita-se no modo como aquele ensina. [...] Com isso estamos assumindo que não há teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor (GHEDIN, 2008, p. 14 -15).

Alfabetizar requer a ação de professores bem preparados, capazes de desenvolver o processo de ensinar/aprender, numa perspectiva de reflexão crítica. A preparação de professores para atuar nos anos iniciais de escolarização deve contemplar formação especializada, envolvendo o estudo de teorias específicas como a Lingüística, a Psicolingüística e a Didática da Alfabetização, o que parece não ocorrer no interior da formação inicial do professor alfabetizador. Desta forma, a formação inicial dos professores nem sempre atende às necessidades formativas destes profissionais (VIEIRA, 2007).

A formação inicial ou continuada, na perspectiva deste texto, deve orientar-se à realidade concreta das práticas pedagógicas, o que implica considerar nos processos formativos os diferentes saberes que subsidiam a ação docente.

Na formação, é importante considerar a complexidade da prática docente alfabetizadora, reconhecendo a necessidade da valorização dos saberes práticos, articulados aos demais saberes que a envolvem. Sobre a prática pedagógica alfabetizadora, encontramos em Garcia (2003) uma discussão pertinente sobre a formação da professora alfabetizadora. A autora reconhece que a professora alfabetizadora constrói uma teoria sobre sua prática na relação com as diferentes situações de ensino/aprendizagem que vivencia cotidianamente. Segundo a autora, é necessário:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática, é para nós um princípio teórico epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução (GARCIA, 2003, p. 21).

De acordo com o pensamento da autora, proferimos que para teorizar sobre a prática é imprescindível a vivência de uma prática reflexiva, pois a reflexão proporciona a pesquisa sobre a própria ação. E ao se tornar pesquisadora, a

professora é capaz de encontrar ou de construir novas explicações sobre os problemas que encontra em seu cotidiano.

Compreendemos, assim, que a prática pedagógica é orientada pelas teorias que são incorporadas nas mais diversas situações do processo de formação e da prática docente. Os saberes oriundos da prática pedagógica, como já afirmamos, na interface com os demais saberes docentes (da formação, do currículo, entre outros), são os saberes que irão subsidiar o trabalho docente.

No contexto de estudos com e sobre professoras alfabetizadoras, a partir da análise de seus saberes práticos, há o reconhecimento de que as alfabetizadoras produzem conhecimento através da reflexão crítica, do trabalho coletivo. Lacerda (2002) propõe uma reflexão através de discussões coletivas com professoras alfabetizadoras sobre questões inerentes à produção de saberes docentes, dando voz às professoras alfabetizadoras que participam do seu grupo de discussão, consideradas como produtoras de conhecimento. A partir desse processo de (auto) conhecimento, o grupo encontra possibilidades para possíveis soluções de problemas que emergem da prática.

As pesquisas sobre a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras são bastante pertinentes por colocarem no centro das discussões as professoras alfabetizadoras e seus saberes, com o objetivo de observar a relação entre a teoria e a prática e os conhecimentos das professoras alfabetizadoras a respeito dos processos de ensino e aprendizagem do sistema de escrita. Estes estudos podem, inclusive, analisar criticamente as dificuldades dessas professoras na concretização dos processos de mediação de aprendizagens.

Consideramos, portanto, que na especificidade da prática pedagógica da professora alfabetizadora, os aspectos práticos não devem ser subestimados nem superestimados, mas ressaltamos a importância do aprofundamento teórico sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, pois este proporciona uma análise crítica da ação docente. Teoria e prática estão amalgamadas no cotidiano docente, no saber-fazer das professoras, o que indica a relevância de serem discutidos aspectos teórico-metodológicos da prática, nos processos formativos.

As contribuições de Lemle (1998), focalizando os conhecimentos básicos que o professor alfabetizador deve possuir acerca da língua, mostram que a professora alfabetizadora deve dominar conhecimentos linguísticos, tais como

regras linguísticas que norteiam a língua portuguesa, como: conceitos elementares referentes às relações entre os sons da fala e a língua escrita. Lemle (1998) reconhece a falta de domínio teórico dos professores que alfabetizam e enfatiza a necessidade de conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento do trabalho nas classes de alfabetização, considerada como *locus* crucial no processo de escolarização de crianças das classes populares.

A autora focaliza os conhecimentos básicos que o alfabetizando precisa ter como pré-requisitos para que seja alfabetizado. Os conhecimentos são descritos como sendo: a idéia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra e a organização da página escrita. Reconhece a necessidade de um método, de uma sistematização do ensino, e afirma “[...] parece fora de dúvida que toda a informação imprevisível contida num texto deva ser lida mediante a decodificação pela ordem letras-sons-sentido [...]” (LEMLE, 1998, p. 44).

Em relação ao alfabetizador, reitera que ele deve levar em consideração, os conhecimentos da comunidade nativa do alfabetizando, respeitando variação na estrutura da fala e na unidade da língua escrita. A escola deve aceitar a variação linguística do aluno e a língua nativa de sua comunidade, criando condições para que ele possa se apropriar da língua escrita padrão.

A prática pedagógica do professor alfabetizador desenvolve-se alicerçada em diferentes saberes, envolvendo conhecimentos específicos sobre a língua escrita, sobre o currículo, sobre a educação e a ação pedagógica. Essa prática requer do professor, além dos conhecimentos específicos, o domínio de uma cultura geral, posto que a escola e seu trabalho são determinados histórica e culturalmente.

Na efetivação da prática pedagógica alfabetizadora, os saberes ou conhecimentos provêm de fontes variadas, pois são decorrentes da formação, da autoformação, das experiências, por exemplo. Em relação à experiência como fonte de saberes ou de conhecimentos, ressaltamos que os professores nas relações com os pares (através da reflexão sobre a prática), nas situações de ensino-aprendizagem, produzem saberes e aprendem a ensinar.

Nóvoa (1995), afirma que as trocas de experiências e o partilhamento de saberes consolidam espaços de formação mútua, no âmbito dos quais cada professor é desafiado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de

formando. Pensar a prática pedagógica implica considerar os professores como produtores de conhecimentos, valorizando os saberes experienciais advindos da prática, conforme Tardif (2002). É importante, portanto, considerar os saberes da prática, através da reflexão crítica sobre o saber e o saber-fazer.

Por meio da reflexão crítica, os professores têm possibilidades de solucionar os problemas advindos da prática pedagógica, de teorização sobre a prática. Através da reflexão crítica, os professores desenvolvem auto-análise e autoconhecimento, o que favorece a efetivação da prática pedagógica como fonte de conhecimentos. Uma prática alicerçada numa teoria consistente, especificamente em conhecimentos fundamentais sobre as concepções e os paradigmas da alfabetização, proporciona às professoras alfabetizadoras o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora bem-sucedida.

Em resumo, a prática pedagógica, se alicerçada na reflexão crítica, promove a construção de saberes que subsidiam o trabalho docente, num processo de envolvimento pessoal e profissional, promovendo o desenvolvimento organizacional. A prática é, portanto, um espaço privilegiado em que acontece a produção de saberes, porém, não é o único, pois as experiências pessoais e profissionais são valorosas nos aprendizados que os professores constroem na trajetória profissional.

Os conhecimentos específicos sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita consolidam-se ao longo do desenvolvimento profissional mediados pela ação docente nas classes de alfabetização, a partir da interação com os alunos, na troca de experiências e nos processos de formação contínua. O cotidiano escolar emerge como *locus* do processo de formação, considerando a sala de aula como espaço de produção de saberes docentes que são mobilizados na ação pedagógica.

## **CAPÍTULO II**

**TRAJETÓRIA DA PESQUISA: revelando o percurso  
metodológico**

## CAPÍTULO II

### TRAJETÓRIA DA PESQUISA: revelando o percurso metodológico

#### 2.1 A pesquisa e o seu delineamento

Partindo da prática cotidiana no exercício da profissão docente, a escola revela-se como *locus* onde o professor, através da reflexão sistemática, torna-se pesquisador de sua prática, fortalecendo-se como ator social e como sujeito do conhecimento. Desta forma, reconhecemos a relevância da pesquisa acadêmica no desenvolvimento de teorias que surgem a partir da prática, contribuindo com o desvelamento de fenômenos relativos à prática pedagógica e à formação de professores.

Nesta perspectiva, destacamos que a pesquisa deve ser realizada com os professores e não somente teorizar sobre eles, possibilitando, com isto, que esses atores sociais analisem, de modo crítico-reflexivo, a formação e a prática pedagógica e compreendam a importância de investimentos na profissionalidade docente.

Conforme Moreira e Caleffe (2006, p. 12) “[...] a reflexão, a prática reflexiva e a pesquisa são considerados elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores [...]”. A reflexão, na acepção deste estudo, transcende à mera manifestação do senso comum, envolve a formação do pensamento crítico e maior desenvolvimento cognitivo, resultante da prática reflexiva, o que pressupõe uma mudança de comportamento em virtude das aprendizagens significativas durante o processo de reflexão sobre as experiências da prática docente.

Com base nesse entendimento, empreendemos este estudo sobre os aspectos teórico-metodológicos da alfabetização, sob o olhar das professoras

alfabetizadoras, orientando-nos através dos princípios da abordagem qualitativa e da pesquisa narrativa.

Assim, no presente capítulo, fundamentamos a abordagem teórico-metodológica de investigação, descrevendo a trajetória da pesquisa. Para tanto, compreendemos ser necessário conhecer os principais paradigmas que orientam a pesquisa científica, bem como as implicações da escolha do caminho a ser percorrido para responder aos questionamentos inerentes ao objeto pesquisado. Portanto, nesta seção, explicitamos a opção metodológica desta investigação.

No desenvolvimento deste estudo, conforme já referido, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, cujas características a vinculam à interpretação de uma determinada realidade social, considerando as características subjetivas dos sujeitos e o sentido de suas práticas sociais. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 60), o principal interesse das pesquisas que se baseiam no paradigma qualitativo é “[...] o significado humano da vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador [...]”. Assim sendo, consideramos relevante a interpretação do contexto social em que se desenvolvem as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, buscando sentido para as práticas sociais dos sujeitos, através da interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa.

Na investigação qualitativa, segundo Bogdan e Bicklen (1994), o investigador preocupa-se com o contexto, como fontes de dados, que emergem do ambiente natural e do significado das práticas sociais. A pesquisa qualitativa, portanto, destaca-se como investigação interessada no modo como as pessoas dão sentido as suas vidas e as suas conseqüências.

O comportamento e as experiências humanas são os objetivos principais na pesquisa qualitativa, com vistas à apreensão de significados das práticas sociais dos sujeitos investigados. Para tanto, requer a compreensão dos diversos fenômenos sociais, através dos quais emergem uma infinidade de experiências e comportamentos, que possibilitam compreender a realidade investigada. Razão pela qual a pesquisa qualitativa adequa-se ao nosso objeto de estudo, pois contribui com a interpretação do pensamento das professoras alfabetizadoras, como sujeitos sociais, a partir da análise da ação pedagógica que desenvolvem em seus contextos educativos.



## 2.2 A opção pela pesquisa narrativa

Conforme referimos anteriormente, a nossa intenção é fazer pesquisa com as professoras, a partir das vozes desses atores sociais acerca de sua formação e de suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, dentre as metodologias utilizadas na pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa narrativa ou histórias de vida em formação, como denomina Souza (2006).

A pesquisa narrativa valoriza experiências de vida, pessoais e profissionais, dando voz aos sujeitos, possibilitando-lhes o benefício da autocompreensão, do conhecimento de si e explicando os sentidos que atribuem às suas vidas. Através de narrativas singulares, os narradores revelam o que pensam sobre a profissão e sobre suas experiências, o que lhes confere o direito de decidir como desenvolver sua prática nas classes de alfabetização, refletindo sobre os aspectos teórico-metodológicos, estimulados pela reflexão acerca das vivências pessoais e profissionais. Essa modalidade de pesquisa refere-se

[...] a uma denominação genérica em formação e em investigação visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 139).

Consideramos, pois, que no âmbito da pesquisa narrativa, o sujeito é produtor, narrador de sua própria história, decidindo o que deve ser revelado e o que deve ser silenciado. O narrador tem autonomia na construção da narrativa, na socialização de suas experiências, segundo suas escolhas. No contexto deste estudo, as narrativas foram utilizadas como instrumento de autoformação e, de modo especial, como veículo que possibilita o acesso ao pensamento das professoras alfabetizadoras, aos aspectos significativos do cotidiano escolar, aos

conflitos da prática pedagógica e às estratégias utilizadas pelas professoras, no desenvolvimento das situações de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta modalidade de pesquisa, podemos utilizar narrativas orais ou escritas, designadas de acordo com os objetivos do pesquisador, ou seja, a pesquisa narrativa possibilita a utilização de diversas fontes de dados. A esse respeito, Souza (2008, p. 13) afirma:

[...] as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas orais ou escritas.

Partindo desta afirmação sobre a diversidade de técnicas para a produção de dados na pesquisa narrativa, utilizamos na produção dos dados desta pesquisa, de forma articulada, a escritura de diários e a entrevista semi-estruturada. A escolha justifica-se pelo fato de serem recursos que viabilizam a pesquisa e valorizam as experiências dos sujeitos, a partir do olhar que estes fazem de si, de suas ações e pensamentos, através de narrativas orais e escritas sobre suas próprias vidas, haja vista a revelação de aspectos significativos de suas experiências pessoais e profissionais.

As narrativas foram empregadas como método de investigação, levando em consideração a subjetividade, a intersubjetividade e a introspecção dos sujeitos, que narram suas próprias histórias, revisitando suas memórias e dando um novo sentido às suas experiências pessoais e profissionais, proporcionando, para este grupo de professoras, momentos de reflexão, a partir de um olhar sobre si.

Segundo Holly (1995, p. 105) “[...] a escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia) [...]”. A escrita de diários possibilita a socialização de experiências significativas vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras, revelando aspectos teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho nas classes de alfabetização.

A narrativa foi utilizada neste estudo como instrumento de reflexão sobre a ação docente e, nesse sentido, foi desenvolvida como ferramenta que possibilita ao narrador a rememoração da trajetória profissional e, especificamente, possibilita uma análise crítica sobre o ser professor e sobre o ensinar/aprender. Através da narrativa, as interlocutores sistematizaram suas experiências, envolvendo-se na descrição e na reflexão sobre suas práticas, o que implica no desenvolvimento das contribuições oferecidas pela utilização desse recurso, na investigação de natureza qualitativa.

No contexto deste estudo, a pesquisa narrativa foi utilizada com a finalidade de oportunizar às professoras alfabetizadoras, interlocutoras da pesquisa, situadas como protagonistas da mesma, a possibilidade de revelarem suas experiências de alfabetização, narrando os aspectos teórico-metodológicos que embasam a prática pedagógica, a partir da reflexão acerca das situações do cotidiano que caracterizam a prática alfabetizadora.

As narrativas foram utilizadas como potencializadores da reflexão crítica, do autoconhecimento e da autoformação. Ao narrar é possível pensar e repensar a situação vivenciada, de modo que o narrador aplique o conhecimento de si e de suas experiências, podendo ressignificá-las. A esse respeito, ao descrevermos o processo de produção de dados da pesquisa, na seção a seguir, realçamos o potencial formador da pesquisa narrativa.

### **2.3 Descrevendo o processo de produção dos dados da pesquisa**

O processo de pesquisa exige do pesquisador algumas definições no que concerne à produção dos dados e à busca de respostas aos questionamentos da pesquisa. Com esse entendimento no percurso desta investigação, utilizamos, de forma articulada, os diários de aula, a entrevista semi-estruturada e a observação indireta.

Os diários de aula foram utilizados como importantes recursos narrativos que permitem conhecermos os aspectos que demarcam as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as concepções de alfabetização das professoras, possibilitando a caracterização da prática alfabetizadora desenvolvida na escola e a identificação de aspectos significativos dessa prática.

A utilização da entrevista semi-estruturada ocorreu no intuito de traçarmos o perfil das professoras alfabetizadoras que compõem o grupo de interlocutoras participantes da pesquisa, bem como para desvelarmos aspectos teórico-metodológicos referentes à prática de alfabetização.

### **2.3.1 Os diários de aula**

A produção dos diários de aula, no contexto desta pesquisa, efetivou-se como um desafio no que concerne ao desenvolvimento das interlocutoras no processo de escrita reflexiva. A escrita do diário demanda tempo e disponibilidade para o registro sistemático das experiências vividas cotidianamente.

A realidade das interlocutoras desta pesquisa nos mostra que as professoras estão envolvidas em diferentes tarefas e desafios. Trata-se de profissionais com uma jornada de trabalho bastante intensa e, por essa razão, as mesmas reclamam da falta de tempo para dedicação na escrita dos diários. As professoras, entretanto, aceitaram gentilmente a participação na pesquisa, comprometendo-se com a escrita dos diários, reconhecendo a necessidade de reflexão sobre a prática docente nas classes de alfabetização.

Os diários de aula, segundo Zabalza (2004, p. 13), “[...] são os documentos em que as professoras e professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas [...]”. Para o autor, o diário constitui instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional por possibilitar a atitude reflexiva. Zabalza (2004) afirma que ao narrar sobre suas experiências, o sujeito aprofunda as suas relações com o objeto narrado, travando um diálogo consigo mesmo, na ressignificação de suas práticas. O diário, portanto, tem sido utilizado como instrumento de análise do pensamento do professor e de suas práticas.

Nesta pesquisa, os diários foram utilizados como instrumentos de produção dos dados, que potencializam a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Caracterizam-se como materiais escritos, classificados como documentos pessoais (BOGADAN e BIKLEN, 1994). Os diários contêm narrativas feitas na primeira pessoa e descrevem as ações, as experiências ou as crenças dos sujeitos, com o objetivo de explicitar os sentidos e os significados de suas ações no contexto onde

atuam. Em relação à utilização dos diários na pesquisa qualitativa em educação, estes autores afirmam que:

Para os investigadores educacionais, os diários de professores que registram em detalhe as primeiras experiências de ensino, problemas com os estudantes, e materiais semelhantes, são descobertas importantes (BOGDAN ; BIKLEN, 1994, p. 178).

A propósito, convém registrar que nossa opção em utilizar o diário na pesquisa, deve-se ao fato de proporcionarem momentos de reflexão e de análise do pensamento do professor, viabilizando o conhecimento e a socialização de experiências significativas inerentes às práticas alfabetizadoras, revelando o que pensam as interlocutoras, na medida em que refletem a respeito das ações desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças no cotidiano escolar.

Neste estudo, os diários foram propostos às professoras como recurso para registrarem as vivências profissionais tecidas na alfabetização de crianças, no âmbito da escola pública. Assim, as professoras foram desafiadas a narrarem sobre suas práticas, uma vez que reconhecemos suas experiências, seus sentimentos e suas concepções como fontes de reflexão sobre a prática pedagógica alfabetizadora. Para a construção dos diários da prática, propusemos um roteiro para orientação, considerando as informações relevantes para a pesquisa.

As orientações sobre a escrita dos diários foram importantes no desenvolvimento deste estudo, pois as interlocutoras, ao serem desafiadas a escrever sobre suas práticas pedagógicas, questionaram acerca do tipo e conteúdo dos diários. Queremos destacar que os diários foram escritos no período dos meses de agosto a novembro, em que fazíamos o acompanhamento de sua escrita, sempre falando da importância da reflexão na escrita dos mesmos. Porém, as professoras se queixaram da falta de tempo devido à quantidade de trabalho que tinham e, por este motivo, consideraram difícil a realização desse exercício.

Acerca desta questão, concordamos com Zabalza (2004) ao recomendar que os diários devem ser escritos de forma regular, levando em consideração a fidelidade dos fatos ocorridos no cotidiano escolar e registrando elementos significativos no desempenho da sua prática alfabetizadora. O importante é que as

professoras escrevam de forma que se obtenham informações suficientes, que expressem seus pensamentos a respeito do objeto de estudo, APÊNDICE A.

Dessa forma, solicitamos às professoras que construíssem suas narrativas, considerando aspectos relevantes de suas práticas, realçando seus conceitos de alfabetização, suas formas de ensino e as concepções teórico-metodológicas que orientam suas práticas em sala de aula.

No desenvolvimento desta pesquisa, ratificamos a idéia de que o diário caracteriza-se como instrumento que estimula o desenvolvimento profissional dos professores, através de uma atividade reflexiva da expressão de pensamentos, de ideias, de sentimentos e de vivências. A narrativa figura como instrumento de pesquisa, de formação e de autoformação, contribuindo com o redimensionamento dos modos de ser e de fazer na vivência da profissionalidade.

Portanto, compreendemos que a utilização do diário na pesquisa narrativa oportuniza momentos de reflexão, possibilitando o desenvolvimento profissional docente, a mudança de atitudes, através do processo reflexivo, consolidando a ressignificação das experiências e das histórias singulares de professoras alfabetizadoras.

### **2.3.2 A Entrevista semi-estruturada**

Com o objetivo de ampliar os dados da pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada a fim de compreendermos a natureza da prática pedagógica alfabetizadora que se desenvolve no contexto escolar. Os dados da entrevista possibilitaram a construção do perfil profissional das professoras alfabetizadoras, com informações específicas quanto à idade, formação, contexto onde atuam e tempo de serviço como professoras alfabetizadoras.

A entrevista, como descreve Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é utilizada “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...]”. A utilização da entrevista no contexto desta investigação possibilitou uma aproximação com as professoras, interlocutoras da pesquisa, de modo a proporcionar reflexões iniciais sobre as ações do cotidiano da

prática pedagógica alfabetizadora, na medida em que foram levantadas questões referentes à prática docente nas séries de alfabetização.

A entrevista foi realizada através de um roteiro orientador, APÊNDICE B, caracterizando-se como entrevista semi-estruturada, enfatizando aspectos considerados significativos na prática alfabetizadora, abordando experiências vivenciadas no cotidiano durante o percurso profissional como professoras de classes de alfabetização de crianças.

Todas as entrevistas foram gravadas em aparelho de MP 4, sendo realizadas na escola onde as professoras atuam, nos momentos correspondentes ao horário pedagógico, ao recreio e, algumas vezes, no espaço da sala de aula, segundo a disponibilidade de cada uma das interlocutoras. Estas ficaram bem à vontade para responder aos questionamentos do estudo, todavia, algumas solicitavam um momento para refletirem sobre as perguntas, momento que utilizamos também para observar o contexto empírico da pesquisa, como a sala de aula e a estrutura da escola.

### **2.3.3 A observação**

A observação do contexto empírico foi realizada no intuito de caracterizarmos as escolas nas quais atuam as professoras interlocutoras da pesquisa. Sendo assim, decidimos desenvolver uma observação indireta, não sistematizada sobre a prática pedagógica. Os dados oriundos da observação referem-se: a estrutura física, o cotidiano escolar, o intervalo, a estrutura da sala de aula, a acolhida. A observação no formato empreendido nesta investigação contribuiu para uma efetiva aproximação entre nós e a comunidade escolar, favorecendo a compreensão da realidade em que atuam as professoras alfabetizadoras.

## **2.4 Os procedimentos de análise dos dados**

Para analisarmos os dados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo das narrativas, conforme propõem Poirier, Valadon e Raybaut (1999). Na análise das narrativas, devemos considerar a natureza do material a ser analisado. O

conteúdo da narrativa é abundante, multiforme e recheado de informações. Portanto, a função do pesquisador é dar sentido a esse conjunto de dados, no intuito de alcançar os objetivos propostos para a investigação. Trata-se de um trabalho criterioso, longo, de síntese e ordenação de todo o conteúdo produzido com as narrativas.

Considerando o exposto, desenvolvemos a análise de dados observando as proposições de Poirier, Valadon e Raybalt (1999). Esses autores propõem a análise de conteúdo das narrativas através de seis etapas que incluem a classificação do material, a compreensão dos dados, entre outros.

Neste estudo, na primeira fase do trabalho de análise, realizamos a pré-análise, com a classificação dos dados e das informações, ordenando o material e identificando cada diário com fichas de informações sobre o perfil dos sujeitos, sobre a escola e sobre o trabalho docente.

Após a ordenação dos dados, passamos à segunda fase de análise, denominada de clarificação do *corpus*, construindo o perfil pessoal dos sujeitos, situando cada um segundo suas características profissionais. O trabalho realizado na terceira fase de análise envolveu a compreensão do *corpus* das narrativas escritas nos diários e das entrevistas. Nesse processo realizamos o levantamento dos termos comuns e mais significativos referentes ao discurso do grupo das professoras alfabetizadoras, formando um inventário dos termos encontrados.

Dando prosseguimento à análise, na quarta fase do trabalho, realizamos a elaboração do sistema categorial, segundo Pourieu, Valadon e Raybaut (1999, p. 117), em que “[...] a escolha dessas categorias, se obedece a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia [...]”. Significa que nessa fase de análise do *corpus* delineamos os eixos de análise, demarcando os indicadores analíticos, organizando os discursos individuais nos eixos de análise. A quinta fase do trabalho refere-se à organização das narrativas no plano de análise, tomando como referência as citações mais significativas no contexto das narrativas.

Na sexta fase, conforme recomendam Pourier, Valadon e Raybaut (1999), as narrativas, após o reagrupamento, de acordo com uma temática global, definem o inquérito de análise. Dessa forma, a análise de conteúdo foi desenvolvida segundo um plano de análise constituído a partir das orientações dos autores referenciados nesta seção. Este plano de análise apresenta-se assim delineado no Quadro 01:



Questões Norteadoras	Aspectos incidentes na fala das interlocutoras
<b>Qual o perfil profissional da professora alfabetizadora bem-sucedida?</b>	Tempo de serviço; idade; formação; formação específica para trabalhar com alfabetização
<b>Que orientações teórico-metodológicas demarcam as práticas pedagógicas de professoras bem-sucedidas?</b>	Correntes teóricas que embasam a prática pedagógica ;metodologias utilizadas – método fônico Características da prática pedagógica Estratégias utilizadas - atividades significativas Dificuldades encontradas na prática pedagógica
<b>De que forma as concepções de alfabetização das professoras alfabetizadoras fundamentam suas práticas pedagógicas?</b>	Concepções tradicionais de alfabetização- voltadas para os métodos Concepções baseadas na teoria psicogenética da língua escrita Concepções de alfabetização na perspectiva do letramento

**QUADRO 01** - Plano de Análise  
Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

## 2.5 O contexto empírico

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, selecionamos quatro escolas da rede municipal de ensino da cidade de Teresina-PI, considerando os diversos contextos escolares onde se efetivam práticas alfabetizadoras bem-sucedidas.

O contexto empírico foi selecionado de acordo com a lotação das professoras interlocutoras da pesquisa, nas classes de alfabetização de crianças na rede municipal de ensino, que preencheram os critérios de seleção, como citados anteriormente, e aceitaram participar da pesquisa. O acesso a essas instituições de ensino foi solicitado mediante declaração que permitisse a realização da pesquisa na escola selecionada. Compreendemos a relevância da imersão do pesquisador no contexto social a ser investigado por viabilizar seu contato direto com os sujeitos e com as ações sociais em seu ambiente natural.

A partir da seleção das professoras para participarem como interlocutoras nesta investigação, procedemos com a definição do *locus* da pesquisa. Foram, portanto, identificadas as escolas onde as professoras alfabetizadoras atuavam, perfazendo um total de quatro escolas, conforme mencionado anteriormente.

Para consolidar nossa interação no contexto da pesquisa, realizamos visitas ao contexto escolar onde as professoras alfabetizadoras desenvolvem suas práticas. Conhecer a realidade escolar permitiu a caracterização de cada instituição de ensino no que concerne à estrutura física, condições de exercício da profissão docente, entre outros aspectos.

Ao buscarmos o acesso às escolas fomos prontamente recebidas e obtivemos a aceitação para a realização da pesquisa. A direção da escola e as professoras nos deixaram à vontade para desenvolvermos nosso estudo, explicitando reconhecimento quanto à importância da pesquisa na valorização e melhoria da prática docente.

As escolas, contextos institucionais da pesquisa, estão situadas em diferentes regiões da cidade de Teresina e foram definidas como *locus* de investigação por contarem em seus quadros com professoras alfabetizadoras bem-sucedidas. No Quadro 2 identificamos, com autorização institucional, as escolas onde desenvolvemos o estudo.

<b>ESCOLA</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>PROFESSORAS PESQUISADAS</b>
<b>E. M. Moaci Madeira Campos</b>	Rua Conjunto, 4726. Bairro Mocambinho.	<b>01</b>
<b>E. M. Lunalva Costa</b>	Rua 54, Nº 3311 Bairro Dirceu Arcoverde II	<b>01</b>
<b>E. M. Altina Castelo Branco</b>	Rua Adão Medeiros Soares, 2945. Bairro Parque Itararé	<b>03</b>
<b>E. M. Noé Fortes</b>	Rua João Almeida, 2330. Bairro Planalto Ininga	<b>01</b>

**QUADRO 02** - Contexto Empírico da Pesquisa

**Fonte:** Dados da pesquisa (2010)

Conforme indicam os dados, as escolas estão situadas na zona urbana da capital piauiense, 02 situadas na zona Sudeste, 01 na zona Leste e 01 na zona Norte. O acesso às professoras ocorreu a partir de uma listagem fornecida pela

Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, indicando professoras alfabetizadoras que ganharam o prêmio de reconhecimento por desenvolverem um trabalho bem-sucedido nas classes de alfabetização. Após a identificação de algumas professoras laureadas com o prêmio, identificamos a escola e solicitamos autorização para realizar a pesquisa.

A lista das escolas, articulada à relação de ganhadoras do prêmio, foi utilizada para definir os contextos de desenvolvimento da investigação. Ressaltamos, todavia, que não é objetivo deste estudo discutir os critérios de avaliação das professoras. Essa avaliação foi importante para selecionarmos as professoras do estudo e para demarcação das escolas que compõem o contexto da pesquisa.

A identificação e a caracterização da escola compõem dados importantes no desenvolvimento deste estudo que tem como foco as práticas alfabetizadoras bem-sucedidas. Razão pela qual apresentamos nesta parte do estudo, dados relativos às instituições escolares com o intuito de realçar as possibilidades da escola pública na alfabetização de crianças.

### **2.5.1 Escola Municipal Prof<sup>a</sup> Altina Castelo Branco Barros**

A Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Altina Castelo Branco Barros está localizada na Rua Adão Medeiros Soares, nº 2945, no bairro Parque Itararé, zona Sudeste de Teresina. Essa instituição escolar foi inaugurada no dia 1º de julho de 1994 e recebeu o nome em homenagem a uma professora da rede estadual, que dedicou sua vida à causa da educação. Até o ano de 2006, a escola destinava-se ao atendimento na Educação infantil e somente no ano de 2007, passou a oferecer as séries iniciais do ensino fundamental, com seis turmas de 1º e 2º ano. Atualmente, atende alunos do 1º, 2º e 3º ano. A escola possui também, uma turma de Atendimento Educacional Especializado – AEE, implantada no ano de 2010.

A escola atende aproximadamente 630 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, e possui um quadro funcional de 26 professores, sendo 17 professores efetivos e 9 estagiários. A escola dispõe de onze salas de aula, contendo 22 turmas, distribuídas nos turnos manhã e tarde. Os dados coletados mostram que a escola é bem equipada, tem boas instalações e apresenta condições de acessibilidade. Em relação à estrutura física, possui uma biblioteca, que atende aos alunos e

professores, disponibilizando empréstimos de livros e apresenta sala de leitura, um importante incentivo para os alunos desenvolverem o hábito de leitura (Foto 01).



**Foto 01:** Fachada da E. M. Altina Castelo B. Barros  
**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Percebemos através das visitas realizadas, que a escola possui uma boa estrutura para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, proporcionando às crianças materiais e espaços adequados que auxiliam no desenvolvimento da prática pedagógica. No que se refere aos aspectos didáticos pedagógicos, o processo de alfabetização é desenvolvido através do Programa Alfa e Beto, nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, através do método fônico.

A prática alfabetizadora desenvolve estratégias diversificadas para envolver os alunos no processo de alfabetização. As estratégias didáticas desenvolvidas envolvem: gincanas de leitura, concursos de alunos leitores, produção de livros com textos dos alunos e reforço para os alunos com baixo desempenho de leitura e escrita.

### 2.5. 2 Escola Municipal Lunalva Costa

A Escola Municipal Lunalva Costa está localizada na Rua 54, Nº 3311, no Bairro Dirceu Arcoverde II. Esta escola foi fundada no ano de 1981, com o nome de Pré-escolar Tia Lunalva, em homenagem à professora Lunalva de Oliveira Costa que, na época, era superintendente do complexo escolar Dirceu Arcoverde. Inicialmente a escola pertencia à Secretaria Estadual de Educação e funcionava em outro endereço. Em 1982, mudou-se para o endereço atual (Foto 02).



**Foto 02:** Fachada da E. M. Lunalva Costa  
**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora

No ano de 2004, a escola foi municipalizada, passando a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Em 2008, mudou para a modalidade de ensino fundamental e atualmente atende alunos do 1º e 2º ano deste nível de ensino. A escola possui 235 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde, no 1º e 2º anos do primeiro bloco do ensino fundamental. Além do ensino regular, oferece Atendimento Educacional Especializado - AEE, em uma turma que funciona no contra-turno, atendendo crianças de outras escolas.

A Escola Municipal Lunalva Costa possui um quadro de dez professoras, sendo cinco efetivas e cinco estagiárias. Esse dado indica que metade das professoras não tem vínculo efetivo com a rede municipal de ensino.

Os dados sobre a estrutura física da escola mostram que faltam alguns itens importantes, tais como: laboratório de informática e biblioteca. A escola possui cinco salas de aula e uma sala destinada à implantação da biblioteca, funcionando apenas para organização do acervo bibliográfico, sem condições de ser frequentada por alunos, por ter seu espaço dividido para a implantação da sala de Atendimento Especializado – AEE.

Observamos, nesse contexto, que a escola possui uma boa estrutura física, mas falta uma biblioteca organizada para que os professores trabalhem com diferentes literaturas, utilizando os livros na sala de aula. O espaço para a leitura proporcionaria um ambiente diversificado e criativo para atividades de leitura com as crianças. Em relação aos aspectos didático-pedagógicos, a proposta para alfabetização tem como base o Programa Alfa e Beto nas turmas de 1º ano. No 2º ano, as estratégias de alfabetização são selecionadas pelas professoras e envolvem a utilização do livro didático como base para o ensino da leitura e da escrita.

### **2.5.3 Escola Municipal Noé Fortes**

A Escola Municipal Noé Fortes, está localizada na Rua Juiz João Almeida, nº 2330, no Bairro Planalto Ininga, zona Leste de Teresina. Foi inaugurada pelo governo do Estado no dia 03 de agosto de 1984 e recebeu o nome em homenagem ao senhor Noé Fortes, que fez a doação do terreno para a construção da escola. Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, a escola foi municipalizada, passando a ser gerida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC.

A escola atende aos alunos de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com 20 turmas, e 708 estudantes, distribuídos nos turnos manhã e tarde. No turno da noite, a escola funciona com a modalidade de Educação de Jovens Adultos, com quatro turmas para atender 160 alunos. A maioria dos alunos da escola pertence a comunidades carentes oriundas de bairros vizinhos, tais como Vila Firmino Filho e Parque Universitário (Foto 03).



**Foto 03:** Fachada da E. M. Noé Fortes  
**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

Em relação à estrutura física, a escola possui uma estrutura ampla, que atende às necessidades dos alunos e dos professores. Possui 10 salas de aula, uma sala com turma de Apoio Pedagógico Específico - APE, uma sala de informática e outros ambientes indispensáveis ao seu funcionamento. Apesar da boa estrutura, a escola não possui uma biblioteca, para consolidar melhor o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de seus alunos.

Sobre as questões didático-pedagógicas, particularmente em relação ao projeto de alfabetização, a escola segue as orientações do Programa Alfa e Beto, desenvolvendo o ensino da leitura e da escrita através do método fônico.

#### **2.5.4 Escola Municipal Moaci Madeira Campos**

A Escola Moaci Madeira Campos (Foto 04) está localizada na Rua Dean Rusk Andrade, nº 4627, no Residencial Santa Sofia, Bairro Mocambinho. Foi inaugurada em 23 de agosto de 1994, com o objetivo de oferecer o ensino fundamental à

comunidade local. O nome dado à escola resulta de uma homenagem a um professor que dedicou a sua vida ao magistério.



**Foto 04:** Pátio da E. M. Moaci Madeira Campos

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora

A escola atende cerca 539 alunos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, distribuídos nos turnos manhã e tarde, perfazendo um total de 22 turmas. Possui um quadro de 24 professores, sendo 18 professores efetivos e 6 estagiários. A escola Moaci Madeira Campos possui uma estrutura física boa e bem conservada, contando com 11 salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala de APE – Apoio Pedagógico Especializado, e outras com instalações necessárias para o bom funcionamento da escola.

No que se refere à proposta didática, observamos que o processo de alfabetização fundamenta-se no Programa Alfa e Beto. No desenvolvimento do trabalho docente, a escola desenvolve vários projetos de incentivo que contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos, tais como: projetos específicos de leitura e escrita, reflexão textual, práticas de leitura em sala de aula com microfone e caixa de som, rodas de leitura, de literatura infantil, entre



outros. Esses projetos são realizados em parceria com professores universitários e estagiários, entidades religiosas e ONG's.

## **2.6 As interlocutoras da pesquisa**

No desenvolvimento desta investigação contamos com a colaboração de 6 (seis) professoras alfabetizadoras, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/ PI). Para definição das interlocutoras do estudo, utilizamos os seguintes critérios: ser professora efetiva da rede municipal de ensino, atuar nas primeiras séries do ensino fundamental, ser reconhecida pela comunidade escolar, ter sido laureada com o prêmio professor alfabetizador e aceitar participar da pesquisa. Após a seleção das interlocutoras, a partir dos critérios mencionados, estabelecemos contato com as escolas e com as professoras para obtermos autorização com vistas ao desenvolvimento do estudo. As professoras, interlocutoras da pesquisa, a fim de serem mantidas no anonimato, serão identificadas através de codinomes (Ana, Mariana, Laura, Talita, Pérola e Sara), cujos nomes fictícios foram escolhidos pelas mesmas.

A participação voluntária das professoras alfabetizadoras na realização desta investigação, como protagonistas, tornou possível o desenvolvimento da mesma. As interlocutoras demonstraram interesse acerca do tema pesquisado, e consideraram a relevância da pesquisa na construção e socialização de novos conhecimentos sobre a alfabetização de crianças.

No contato com as escolas e com as professoras, esclarecemos acerca dos objetivos da pesquisa e da metodologia a ser empregada, apresentando um termo de consentimento, APÊNDICE C, para que, cordialmente, aceitassem participar da pesquisa. No termo de consentimento livre e esclarecido, foram apresentados os objetivos específicos da pesquisa, assegurando às professoras o sigilo em relação às suas identidades e continha informações referentes a utilização dos dados produzidos na pesquisa.

Para traçarmos o perfil profissional das interlocutoras, foram utilizados dados produzidos através da entrevista semi-estruturada. Mediante o desenvolvimento desta técnica de pesquisa, levantamos informações sobre aspectos pessoais e

profissionais das professoras em relação a: faixa etária, formação e tempo de serviço das interlocutoras. Sintetizamos os dados da entrevista e delineamos o perfil das professoras alfabetizadoras:

#### Professora Ana

Tem 29 anos e atua no 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental na E. M. Altina C. B. Barros. Licenciada em Pedagogia, está fazendo especialização em Psicopedagogia. Possui 3 anos de experiência como professora e como alfabetizadora. Trabalha 40 h semanais na mesma escola, nos turnos manhã e tarde.

#### Professora Mariana

Tem 31 anos e atua no 2º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, na E. M. Altina. C. B. Barros; Licenciada em Pedagogia. É especialista em Supervisão Escolar e Docência do Ensino Superior. Possui 12 anos de experiência como professora e 7 anos como alfabetizadora. Trabalha 60 h semanais, sendo dois turnos (manhã e tarde) na E. M. Altina C. Branco e 20 h em uma escola municipal em Timon-Ma, atuando na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

#### Professora Laura

Tem 27 anos e atua no 2º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental na E. M. Altina C. B. Barros; Licenciada em Pedagogia. Possui 4 anos de experiência, 3 anos como professora alfabetizadora. Trabalha 40 h semanais na mesma escola, nos turnos manhã e tarde. A professora não tem investido na formação continuada.

#### Professora Talita

Tem 45 anos e atua no 1º ano do ensino fundamental na E. M. Noé Fortes. Licenciada em Pedagogia. Possui 10 anos de experiência docente sempre como professora alfabetizadora. Trabalha 20 h na rede municipal e 20 h na rede estadual, com Educação de Jovens e Adultos. A professora não tem investido na formação continuada.

#### Professora Pérola

Tem 33 anos e atua no 1º ano do ensino fundamental, na E. M. Lunalva Costa; Licenciada em Pedagogia. Possui 7 anos de experiência como professora, 4 anos como alfabetizadora. Trabalha 40 h na mesma escola nos turnos manhã e tarde. A professora não tem investido na formação continuada.

#### Professora Sara

Tem 47 anos e atua no 1º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Moacir Madeira Campos. Licenciada em Pedagogia, está cursando especialização em Psicopedagogia. Possui 15 anos de experiência, sempre como professora alfabetizadora. Trabalha 20 h na rede municipal e 20 h na rede estadual.

A organização e a análise dos dados sobre o perfil profissional das professoras alfabetizadoras não seguem ordem de especificação das informações contidas acima. Esses dados objetivam caracterizar as professoras, demonstrando principalmente as experiências no ensino da língua escrita e os investimentos formativos das alfabetizadoras.

Os dados mostram que as interlocutoras da pesquisa têm em média 35 anos, o que evidencia tratar-se de um grupo relativamente jovem. Considerando os estudos de Huberman (1995), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, verificamos que 4 professoras encontram-se na fase de estabilização e que as demais encontram-se na fase de início de carreira docente. Na fase de estabilização, conforme o autor, ocorre a conquista de certa liberdade ou de relativa autonomia, ou seja, momento “[...] acompanhado por um sentimento de competência pedagógica crescente [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 40). Observamos que nesta fase, as professoras podem apresentar-se com maior segurança no trabalho docente, pautadas na experiência.

As interlocutoras atuam em classes de alfabetização no ensino fundamental. A experiência como alfabetizadora é diversificada em relação ao tempo de atuação no ensino da língua escrita. Por exemplo, três alfabetizadoras têm menos de cinco

anos atuando em classes de alfabetização. As demais revelam larga experiência em alfabetização de crianças.

Em relação às alfabetizadoras que se encontram em início de carreira, no encontro com a profissão escolhida, entendemos que vivenciam momentos de descobertas, de conflitos e de dúvidas. Segundo Huberman (1995), esta fase é caracterizada pelos três primeiros anos de docência, em que o profissional vive tanto o encantamento, a descoberta e a frustração com a atividade profissional. Trata-se de uma fase permeada por sentimentos de entusiasmo e frustração.

Sobre a jornada de trabalho, constatamos que a maioria das professoras, possui uma carga horária de quarenta horas semanais, correspondentes a dois turnos, porém, apenas quatro professoras trabalham os dois turnos na mesma escola. Dentre as interlocutoras, uma tem jornada semanal de 60 h, atuando 40 h na rede municipal de ensino de Teresina e 20 horas na rede municipal de ensino na cidade de Timon – Ma.

Quanto à formação, verificamos que todas as professoras possuem curso superior de Licenciatura Plena em Pedagogia. A professora Mariana possui duas especializações e as professoras Ana e Sara estão cursando especialização em Psicopedagogia. A formação em nível de especialização, realizada pelas interlocutoras, não se insere no campo da alfabetização, vincula-se à área de educação, proporcionando uma formação geral às participantes da pesquisa. De modo geral, constatamos que as interlocutoras participam do processo de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. A política de formação continuada desenvolvida pela SEMEC, contempla a área de alfabetização, tendo como foco a prática pedagógica alfabetizadora. Os cursos promovidos pela Secretaria de Educação Municipal são desenvolvidos através de oficinas pedagógicas e de encontros de formação, abordando questões teórico-metodológica da alfabetização.

Como pudemos perceber, o perfil das professoras alfabetizadoras apresenta profissionais com características singulares. Dialogamos tanto com professoras experientes, quanto com alfabetizadoras em início de carreira. É importante ressaltar que essas profissionais enfrentam o desafio de uma extensa jornada de trabalho, numa área complexa e desafiadora, que é a alfabetização de crianças no contexto da escola pública.

## CAPÍTULO III

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA  
ALFABETIZADORA: o que revelam as professoras.

## **CAPÍTULO III**

### **UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA ALFABETIZADORA: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS**

O processo escolar de alfabetização, no contexto brasileiro, tem sido marcado por problemas referentes ao fracasso escolar de crianças da classe popular. Diante dessa problemática emergem discussões acerca dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, notadamente, a respeito dos aspectos metodológicos inerentes ao processo de alfabetização.

A propósito, a prática pedagógica alfabetizadora tem sido bastante questionada, focalizando-se as situações de ensino desenvolvidas no contexto escolar, no que concerne à alfabetização de crianças. Neste entorno, emergem questionamentos tanto acerca dos saberes requeridos na prática pedagógica alfabetizadora, quanto no que se refere aos aspectos metodológicos do processo de aquisição da língua escrita.

Os questionamentos sobre a prática pedagógica alfabetizadora, conforme referido anteriormente, contribuem para se pensar as necessidades formativas dos professores alfabetizadores, as peculiaridades do processo de alfabetização e as singularidades da prática pedagógica alfabetizadora. Nesta perspectiva, o presente capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa, dialogando com a literatura sobre alfabetização e sobre prática pedagógica.

Com base nessas considerações, os dados da investigação foram organizados em três eixos de análises, tendo como foco o objetivo geral do estudo, conforme expresso no Quadro 03:

EIXOS DE ANÁLISE	INDICADORES DE ANÁLISE
<b>1. Prática Pedagógica Alfabetizadora</b>	Professora alfabetizadora e suas concepções de alfabetização
	A professora alfabetizadora e a releitura da prática
	A autonomia docente no processo de alfabetização
<b>02. O saber-fazer das professoras alfabetizadoras</b>	Aspectos necessários à construção da prática pedagógica alfabetizadora bem-sucedida
	Aspectos significativos da prática pedagógica alfabetizadora
<b>03. Natureza teórico-metodológica da prática pedagógica alfabetizadora das interlocutoras da pesquisa</b>	Caracterização da prática alfabetizadora

**QUADRO 03** - Eixos e indicadores de análise  
 Fonte: Dados da Pesquisa (2010)

### 3.1. EIXO 1 – Prática pedagógica alfabetizadora

Discutir acerca da prática pedagógica alfabetizadora implica considerar o cotidiano da ação dos professores, não apenas em sala de aula, mas nos diferentes espaços e situações que estão envolvidos no desenvolvimento do trabalho docente. Compreendemos que, para o desenvolvimento da prática pedagógica, são necessários saberes específicos concernentes a profissão, oriundos dos processos formativos e produzidos ao longo da trajetória docente. O alfabetizador, na condição de profissional responsável pela alfabetização e letramento de crianças, necessita compreender como as crianças aprendem, que conhecimento detém ao ingressar na escola e, de modo especial, necessita de sólidos conhecimentos sobre o ensino da escrita, a fim de planejar sua investigação pedagógica assegurando o sucesso das crianças na alfabetização.

Pelo exposto, entendemos que na prática pedagógica estão articulados aspectos teóricos e metodológicos que direcionam o modo de agir dos professores. Teoria e prática são dimensões que se apresentam interligadas no saber-fazer

docente e, por essa razão, é importante considerar que a prática do professor alfabetizador é portadora de teorias que fundamentam as decisões tomadas nas situações de ensino-aprendizagem.

No processo de alfabetização, conforme a teoria subjacente à prática pedagógica, o alfabetizador pode assumir diferentes papéis. Por um lado, numa perspectiva técnico-instrumental, o papel do alfabetizador pode reduzir-se ao de mero reprodutor ou transmissor de conhecimentos. Por outro lado, numa concepção interacionista, o professor é o mediador da aprendizagem; é alguém que produz saberes através da reflexão sobre a ação docente. A partir da reflexão sobre a sua ação, sobre o seu fazer pedagógico, o professor redimensiona sua prática, repensa sua intervenção pedagógica no intuito de sistematizar, de forma contextualizada, o ensino da leitura e da língua escrita.

A reflexão impulsiona o professor no desenvolvimento de uma leitura crítica e aprofundada de sua prática pedagógica alfabetizadora, favorecendo a construção de uma prática mais consistente, considerando as demandas postas em relação à alfabetização no contexto de uma sociedade letrada.

A alfabetização, como ação complexa, deve ser contextualizada, partindo do cotidiano do aluno, associada a uma prática de letramento e, nesse sentido, é necessário o conhecimento de experiências que revelam práticas significativas na alfabetização de crianças.

Nesta direção, investigamos através da análise do Eixo 01 a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando as concepções de alfabetização que subsidiam o processo de aquisição da língua escrita, a professora alfabetizadora e a releitura de sua prática e a autonomia docente no processo de alfabetização.

### **3.1.1 Professoras alfabetizadoras e suas concepções de alfabetização**

Analisando a história da alfabetização, identificamos diferentes concepções de alfabetização, que vão desde a concepção mecanicista, até as concepções baseadas nas contribuições da teoria do letramento. O processo de alfabetização na perspectiva mecanicista fundamenta-se nos preceitos de codificação/decodificação, enfatizando a memorização e a dimensão técnica da escrita. A alfabetização como



prática de letramento valoriza os usos cotidianos da escrita e as situações sociais de leitura e de escrita.

Nesta seção, apresentamos as concepções de alfabetização que norteiam a prática pedagógica de alfabetizadoras participantes da pesquisa, a partir de entrevistas, tomando como base as contribuições de autores como: Soares (2008; 2009,), Tfouni (2006) e Kramer (2006), Freire (2008), Ferreiro (2001), Bozza (2008), Braggio (1992), dentre outros.

Segundo Bozza (2008), o entendimento sobre o conceito de alfabetização exige distinguir entre duas premissas básicas concernentes a esse conceito. Trata-se de compreender a diferença entre aquisição do código escrito e a aquisição da língua escrita, entendidas como concepções dicotômicas. A escolha por uma dessas premissas orienta o caminho a ser percorrido durante o processo de alfabetização, priorizando-se código ou significado, respectivamente. Segundo a autora, os métodos tradicionais, tanto analíticos, quanto sintéticos e os métodos mistos priorizam o trabalho com o código escrito, tendo como preocupação central a fixação de determinados fonemas trabalhados a partir de letras, sílabas, palavras e frases. Implica dizer que, para os professores que levam em consideração a alfabetização como aquisição do código escrito, a lógica é que em primeiro lugar, desenvolvam o domínio da escrita ortográfica e, somente mais tarde, preocupam-se com a elaboração textual.

Em relação às concepções mecanicistas, como citamos anteriormente, podemos afirmar que segundo esta visão, numa perspectiva tradicional de alfabetização, baseado nos pressupostos behavioristas de aprendizagem, “[...] a aquisição da linguagem é vista como uma questão de formação de hábito ou condicionamento pela pura imitação de um modelo” (BRAGGIO, 1992, p.9).

Em relação à premissa referente à alfabetização como aquisição da linguagem escrita, são consideradas questões conceituais e sociais. Nesta perspectiva, “[...] Apropriar-se da linguagem escrita é inserir-se socialmente, ampliando certas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação do sujeito na sociedade é deveras artificial” (BOZZA, 2008, p. 17). Significa, portanto, compreender a importância da linguagem para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, do pensamento e das interações sociais dos indivíduos entre si e com o

meio onde atuam, interagindo de forma mais efetiva com a escrita e contribuindo com o desenvolvimento da linguagem dos sujeitos.

Neste contexto, realçamos a importância do letramento no processo de alfabetização, no desenvolvimento de habilidades específicas em relação aos usos e funcionalidade da linguagem escrita no cotidiano dos sujeitos, conforme Soares (2009).

Dessa forma, acreditamos que os conceitos de alfabetização e letramento, devem ser entendidos numa perspectiva relacional, que considere a ligação entre ambos, lembrando, entretanto, que se trata de conceitos distintos (Soares, 2009). Falar de alfabetização requer atentar para os aspectos sociais e políticos, no sentido de entendermos a importância da ação alfabetizadora na valorização de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. A alfabetização, de acordo com esse entendimento, torna-se um instrumento de luta pela conquista e para o pleno exercício da cidadania.

Para que isso ocorra, é importante considerar o que as crianças conhecem sobre a língua, antes do processo formal de escolarização e que experiências possuem sobre a funcionalidade da linguagem escrita no seu cotidiano, considerando que as crianças interagem com a escrita no contexto social e familiar. A escrita faz parte do dia-a-dia das crianças e estas participam cotidianamente de diferentes eventos que envolvem os usos e funções sociais da escrita.

Analisando as diversas concepções de alfabetização, podemos entender que tanto os modelos tradicionais, quanto os modelos baseados em concepções inovadoras, coexistem. A opção conceitual, conforme Bozza (2008), indica os direcionamentos metodológicos no ensino da língua escrita. No desenvolvimento desta pesquisa as professoras alfabetizadoras explicitam suas concepções de alfabetização, destacando:

Alfabetizar é trazer o aluno pro mundo da escrita, pro mundo da compreensão de textos, pro mundo da interpretação, da própria vivência deles, pois pra eu alfabetizar é transformar num cidadão consciente tanto das letras como na vida social deles. (Professora Ana)

[...] alfabetizar, é você, é no final chegar o menino tenha adquirido conhecimento de leitura e de escrita. Pra mim, isso é que é alfabetizar. Que não adianta você dizer que o menino está

alfabetizado se o menino só leu uma palavrinha, e a rede no final pega e cobra um texto da criança. Então, pra mim, alfabetizar é isso, é fazer com que ele aprenda o todo entrando também o letramento. Que o letramento também é essencial nessa parte de alfabetização. A gente sabe que o letramento e a alfabetização não podem ser desassociados não. Letramento faz parte do mundo que nós vivemos. (Professora Mariana)

Sensibilizar a criança, pra que ela entenda porque ela tem que aprender a ler pra que ela possa inserir na prática dela, pra que ela se sinta inserida no meio, pra ela ta num lugar reconhecer alguma palavra, saber o que ela está vendo. (Professora Laura).

É isso que eu já falei , é o construtivismo [...] olhando pra esse lado do social, onde a gente quer que a criança se veja dentro de uma sociedade. Ele mesmo está enxergando o meio que ele vive e ele procurar se desenvolver, sentir essa necessidade de se desenvolver e ai construindo o seu próprio conhecimento. E a gente como professor , nós temos que mostrar pra eles os problemas, as situações que eles tem que superar na leitura e na escrita [...], o ensinar o alfabeto, do que é o principio da alfabetização. É o alfabeto, as letras, as palavras. [...]. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever. E o principio da alfabetização eu já falei, é o alfabeto, a gente começa por ai. (Professora Talita)

Alfabetização não é só a questão da descoberta do código lingüístico, não. Alfabetizar é também o letramento e alguns consideram a mesma coisa, mas é diferente letramento e alfabetização. Alfabetização é a aquisição do código e letramento é a pessoa se socializar desde o processo de alfabetização, desde o processo de aquisição dessa linguagem escrita, a pessoa conseguir se socializar com o meio em que vive. (Professora Pérola).

Eu creio que é a construtivista. Eu creio. Porque, a criança ela aprende a partir daquilo que ela já traz, a partir dos conhecimentos prévios que ela tem. E a gente aproveitando esses conhecimentos que ela já tem, trazendo pra sala de aula e fazendo esse casamento com os conteúdos. Eu acho, eu acho não ,eu creio, que ela vai ter um melhor desenvolvimento na alfabetização. Quando ela, aquilo vai tipo assim, ter uma aplicação na vida dela, na vida pessoal, assim como por exemplo, que a gente vê a questão de propagandas, ou então o nome de algum desenho, de alguma coisa que ele já conhece, quando ele aprende aquele nome, ele já tem aquilo como referencia, porque a maioria das crianças, se ela já sabe por exemplo, ela sabe ler, Paraíba, Coca-cola, às vezes Pica-pau .Que o Pica-pau (rsrs) ai as crianças gostam muito do Pica-pau. Quando ele sabe que aquilo ali pode ser escrito ai ele já vai despertando nele o objetivo da escrita, porque que nós escrevemos, é por ai. (Professora Sara).

De acordo com os relatos da professora Ana, percebemos um realce no aspecto social do processo de aquisição da escrita. A interlocutora compreende que o processo de alfabetização vai além da codificação/decodificação. Em sua análise, a alfabetização implica na formação do cidadão. Percebemos que a relação entre alfabetização e cidadania apresenta-se explícita em seu relato. Nesta concepção, o direcionamento de sua prática constitui-se a partir da relação entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, de modo a considerar a visão crítica dos educandos.

No que diz respeito à alfabetização como instrumento para o exercício da cidadania, Soares (2008, p. 59), afirma que nas sociedades grafocêntricas, “a alfabetização é um instrumento na luta pela *conquista* da cidadania, e é fator imprescindível ao *exercício* da cidadania”. Deste modo, alfabetizar envolve a formação dos alunos para interagirem na sociedade como cidadãos, por intermédio do aprendizado da leitura e da escrita. Significa prepará-los para o exercício da cidadania, compreendendo a alfabetização na perspectiva do letramento.

Na análise da professora Mariana, a alfabetização vincula-se ao letramento. A interlocutora realça que alfabetização e letramento são conceitos distintos, embora indissociáveis. Em sua concepção, para que o aluno esteja realmente alfabetizado, deve ter domínio da leitura e da escrita, desenvolvendo habilidades necessárias para um bom desempenho na alfabetização. Estas habilidades referem-se ao domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

Para a professora, é relevante compreender a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Desse modo, o aprendizado da leitura e da escrita acontece de forma real, na medida em que se desenvolvem também habilidades múltiplas para o efetivo uso da leitura e da escrita na sociedade, de acordo com Maciel e Lúcio (2008). De acordo com o relato da professora, percebemos sua preocupação com aspectos da avaliação inerente ao trabalho de alfabetização. As turmas de alfabetização são submetidas ao final de cada ano letivo a uma avaliação externa de monitoramento pela Secretaria Municipal.

A interlocutora Laura revela uma concepção de alfabetização fundamentada na racionalidade técnica. Enfatiza os processos de codificação/decodificação e não faz referência aos usos sociais da escrita. Para a professora, é importante que a criança seja capaz de ler, no sentido de decifração do código escrito.

A professora Talita revela entender a relação escola/sociedade, entretanto, no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, privilegia o ideário da pedagogia tradicional. Este fato é evidenciado quando afirma que o ensino da escrita deve partir da aprendizagem do alfabeto. Reconhece que no processo de ensino da linguagem escrita, as crianças são desafiadas a superar suas dificuldades, para aprender a ler e escrever, a fim de atuar de maneira efetiva no mundo em que vivem.

O relato de Pérola expressa a importância de se valorizar os conhecimentos que as crianças constroem no cotidiano social e familiar. Nesse caso, considerar o conhecimento prévio da criança significa reconhecer que ela detém uma gama de conhecimento sobre a leitura e a escrita e suas funções sociais. Isso indica que a alfabetização poderá tomar como referência o conhecimento advindo do letramento.

Analisando os relatos da professora Sara, observamos que compreende a alfabetização como um processo mecânico que deve obedecer a uma sequência lógica orientada através dos princípios alfabéticos. A professora considera necessário valorizar as experiências prévias dos alunos com a escrita. A exemplo disso, afirma explorar na sala de aula usos sociais da escrita, através de portadores de textos, que fazem parte do cotidiano das crianças, tais como: propagandas da TV, logomarcas e desenhos animados. As experiências com diferentes materiais de escrita fazem com que a criança compreenda o que pode ser escrito, por que e para que se escreve no dia-a-dia.

Ao analisarmos o conjunto das entrevistas das interlocutoras, acerca das concepções de alfabetização que orientam suas práticas, podemos realçar alguns aspectos relativos à discrepância entre os discursos das professoras e suas práticas e, ainda, acerca das necessidades formativas das professoras alfabetizadoras a serem contempladas nos processos de formação continuada.

A esse respeito, destacamos que Talita e Sara afirmam que suas práticas são orientadas pela concepção construtivista de alfabetização, porém, no desenvolvimento do processo de alfabetização escolar, as professoras utilizam o método fônico como metodologia. Este fato revela contradição entre os relatos das interlocutoras e a realidade de suas práticas pedagógicas. De acordo com Moraes (2010), os direcionamentos da alfabetização numa perspectiva construtivista

apresentam uma dinâmica em relação ao ensino da leitura e da escrita que difere dos preceitos da pedagogia tradicional.

Segundo Bregunci (2009, p.13), a concepção construtivista “[..] busca superar as concepções que focalizam apenas o empirismo (condições ligadas a percepções ou à estimulação ambiental) ou à pré-formação de estruturas [...]”. O construtivismo não é um método de alfabetização, mas uma teoria epistemológica, que valoriza o sujeito como construtor do conhecimento mediante interações com o objeto a ser conhecido.

As interlocutoras do estudo, em sua maioria, utilizam o método fônico para alfabetizar as crianças das turmas. É pertinente destacar que as alfabetizadoras, ao analisarem as concepções de alfabetização que orientam a sua prática, explicitam as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento, portanto, demonstram ter conhecimentos acerca de alfabetização, do letramento e sobre a teoria psicogenética. Por exemplo, algumas interlocutoras reconhecem o sentido de alfabetizar letrando.

A partir das narrativas das interlocutoras sobre o que entendem sobre a concepção de alfabetização que orienta sua prática, constatamos, ainda, que o aspecto social da alfabetização é mencionado por todas as professoras participantes. Este fato implica que as discussões recentes sobre a relevância da reflexão do uso e das funções sociais da língua escrita no cotidiano dos alunos, apresenta-se como preocupação na prática das professoras pesquisadas. É importante, então, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica bem-sucedida o estabelecimento de concepções que levem em consideração as relações sociais que a língua escrita exerce na vida dos sujeitos, através das diversas possibilidades de uso dessa tecnologia, pois são importantes para a participação efetiva dos sujeitos nos diversos setores da sociedade.

É imprescindível, entretanto, que as professoras alfabetizadoras tenham autonomia para decidir acerca das orientações teórico-metodológicas de suas práticas, de modo a assumirem as rédeas do desenvolvimento da intervenção pedagógica no processo de alfabetização.

### 3.1.2 A professora alfabetizadora e a releitura da prática

Analisando o contexto complexo da educação brasileira nos dias atuais, compreendemos que “[...] atualmente, a escola tem sido considerada na sua complexidade, sendo os saberes das professoras utilizados no sentido de se compreender melhor a prática docente [...]” (LACERDA, 2002, p. 131). Percebemos que nesse contexto, os professores são considerados produtores de conhecimento, atuando na complexidade do cotidiano escolar.

Em busca de sentido para a prática, pesquisas como as realizadas por Lacerda (2002), Monteiro (2002) e Garcia (2003), que envolvem como campo de interesse a prática e a formação do professor alfabetizador, tem proporcionado um espaço profícuo para que os professores expressem seus pensamentos sobre a realidade em que atuam, considerando-os como interlocutores importantes no desvelamento da realidade das práticas de ensinar/aprender.

O exercício de ouvir o que os professores têm a dizer acerca do que fazem e de como pensam a sua prática, realiza-se através de um processo da reflexão. O processo reflexivo vivenciado pelos professores no transcurso da prática pedagógica, segundo Ghedin (2005), ocorre em diferentes níveis, ou seja, a reflexão pode ser meramente descritiva ou a ação reflexiva pode ter conteúdo de uma análise crítica. A reflexão crítica, portanto, é necessária para que o professor compreenda sua prática, na perspectiva de redimensioná-la visando à superação da racionalidade técnica, pautada apenas na utilização dos meios técnicos para a resolução dos dilemas revelados na ação pedagógica.

Os processos reflexivos nos permitem entender que “[...] não existe teoria sem prática e nem prática sem alguma teoria [...]” (GHEDIN, 2006, p. 133). Essa afirmativa é essencial na compreensão de que existem elementos teóricos imbricados na prática e vice-versa. É importante também pelo fato de não podermos entender teoria e prática de maneira dissociada e alienada, quando propomos uma reflexão aos professores sobre o que pensam e o que dizem sobre a prática em sala de aula, a partir do olhar que perpetram sobre si, como possibilidade de ressignificar a sua prática através da narrativa.

É necessário pensar a prática e a teoria no sentido da *práxis*, tomando consciência de que a ação é orientada por uma diversidade de teorias, de saberes

que alicerçam a ação docente, constituídos historicamente ao longo desta relação. Não basta refletir, é preciso evoluir para uma reflexão crítica, considerando a ambiência da prática pedagógica sobre a qual se reflete, com vistas à transformação da realidade das práticas de ensinar.

O exercício da reflexão constitui ferramenta que faculta aos professores uma releitura de suas práticas, situando estes profissionais como atores que reconstróem conhecimentos, transformando-os, dando-lhes um novo sentido, segundo as necessidades emergidas da prática. A reflexão, com base nas experiências do cotidiano docente, emerge como espaço fecundo na constituição de novos saberes sobre o ensinar e o ser professor.

Com base nesse pensamento, no que se refere à importância da reflexão sobre a prática, as professoras alfabetizadoras apresentam uma releitura da prática pedagógica através de entrevistas, ao revisitarem suas práticas, conforme os relatos a seguir:

Eu uso a prática tradicional, a alfabetização primeira, é voltada para decodificação do código alfabeto, a partir daí a criança passa a ter uma determinada consciência fonêmica, é que começo a trazer a vivência dele pra sala de aula, colocar para ele tudo que ele ta aprendendo ele pode usar em casa desde pequeno, e assim, eu vou passando gradativamente pro letramento apesar de eu saber que o dois tem que andar paralelo, mas eu confesso que começo primeiro decodificando o alfabeto, e daí que eu vou dar os outros passos.[...] A nossa escola de hoje em dia já nos dá recursos muitos bons, primeiro é o livro didático, hoje nós já temos recursos de mídia na sala, como: data show, vídeos, jogos educativos, então, tudo isso [...] (Professora Ana).

Uma parte eu trago o método tradicional, das sílabas: ba-be-bi-bo-bu-bão, e ai com coisas concretas. Porque com fichas, mais com fichas, com coisas que ele manuseia mais rápido pra ele aprender[...] aqui na escola tem muita coisa, muitos jogos. E aqui mesmo na sala a gente faz, eles mesmos fazem as coisinhas deles. A gente usa, o livro também, recursos que vem nos livros, tem umas dicas bacanas de quem elabora os livros deixa pro professor colocar em prática, e ai a gente pega e aplica as dicas e aprimora né? Vai remudando, vai operando alguma coisa até a gente vê se dá certo. (Professora Mariana).

Eu tento utilizar material concreto, eu poderia usar mais só que a turma é muito extensa e toda vez que eu vou usar manual do alfabeto móvel e distribuo pra todos os meninos, você tem que disciplinar as crianças pra depois eles pegarem no material. Além do alfabeto eu utilizo cruzadinhas, ditado mudo, eles gostam muito,



primeiro eu coloco tudo na caixinha, ai vou tirando da caixinha, eu faço um jogo, uso como prêmio um pincel velho, uma caixa de giz que eles adoram [...] (Professora Laura).

A gente começa é preparando o ambiente da sala de aula, a arrumação da sala, os cartazes [...] a criança ela precisa muito de suporte dentro de sala de aula, então se nós estamos aprendendo as letras, então nós temos os cartazes, relacionado com a palavra, a letra relacionada com a palavra, com a figura e ai a gente está sempre associando a letra ao que nós estamos vendo [...] todo dia a gente faz a leitura de calendário, faz do tempo, do relógio. Outra coisa também é quando eu vou vendo assim o desenvolvimento, de cada criança, eu gosto de fazer pelo fato de eu gostar desse trabalho de muito de perto, aqueles que tem mais necessidade, são os que eu chego mais perto, eu faço esse trabalho muito individual. Esse que pra mim, esse é o segredo da alfabetização. É esse acompanhamento individual [...] (Professora Talita)

[...] muitos recursos visuais e também na minha prática eu cobro muito a questão da leitura e da escrita [...] quando eles conseguem escrever palavras e frases ai a gente passa para os textos eu cobro muito isso porque eu acho que isso é primordial e eles conseguindo e pra que eu consiga fazer assim de uma forma letrando [...] Eu uso muito ditado de palavras, de frases e também muita leitura, [...] a gente usa alguns recursos como alfabeto móvel, cartelas com letras pra eles formarem palavras, escrita, ditado escrito com desenhos [...] como no primeiro ano é mais cobrado justamente isso, que a criança consiga ler e escrever junto com os conteúdos então a gente vai incluindo no planejamento da gente aos poucos [...] eu faço muito bingo de palavras com eles pra mim ver qual aquele que já estão se saindo melhor, também uma coisa que eu gosto muito de fazer com eles é chamar lá no quadro, que é pra eles mesmo escreverem, eles também gostam [...] são atividades que envolvem escrita ou leitura. (Professora Pérola).

Eu utilizo vários recursos, inclusive o texto. O texto, histórias infantis . A gente utiliza vários gêneros, pra leitura, pra interpretação é, compreensão do texto. Sempre trazendo essa interpretação do texto, fazendo uma ponte com a realidade ,pra que aquilo não fique , digamos assim, como se fosse uma coisa externa, uma coisa que não faz parte da nossa vida [...] trabalhamos com o alfabeto móvel, que é interessante, com o troca-letras, eu acho interessante, o troca-letras, muito interessante e o alfabeto móvel é um recurso muito bom, até o retroprojeter nós usamos[...]. Eu creio numa coisa assim na capacidade que o aluno tem. Eu vou até o fim, eu acredito muito na capacidade que o aluno tem, eu vou até o fim acreditando que a situação é capaz de se reverter [...] a gente sempre partilha, e às vezes a gente recebe uma orientação que dá certo [...]. Porque às vezes é preciso o olhar de outra pessoa [...] (Professora Sara).

A professora Ana, ao refletir sobre como alfabetiza em sua sala de aula, revela em seu relato características do tradicionalismo, ao pautar-se no processo de codificação e decodificação do sistema alfabético. Afirma que procura desenvolver nas crianças a consciência entre a relação entre letra e som, chamada consciência fonêmica. O delineamento da intervenção pedagógica da professora explicita resíduos de uma alfabetização baseada no método fônico adotado pela escola. Explicita, também, a dissociação entre alfabetização e letramento, haja vista que, segundo relata, primeiro alfabetiza e depois insere as crianças em práticas sociais de usos da escrita.

As práticas de letramento são realizadas gradativamente, ocasião em que as crianças passam a vivenciar a relevância dos variados tipos de textos, após estarem familiarizadas com o processo de codificar e decodificar. Em relação aos recursos didáticos utilizados, a professora enfatiza a importância do livro didático em suas aulas, sendo este o principal recurso que orienta as atividades de leitura e de escrita no âmbito da sala de aula.

De modo similar, a professora Mariana revela em sua prática pedagógica alfabetizadora marcas de uma abordagem tradicional, utilizando inicialmente o método silábico para o ensino do sistema alfabético. Afirma, também, que recorre ao livro didático como principal recurso de leitura e de escrita. A interlocutora registra que, além do livro didático, utiliza alguns recursos didáticos como fichas e jogos produzidos pelos próprios alunos, por compreendê-los como materiais concretos de fácil manuseio, por serem acessíveis e promoverem melhor interação entre as crianças e a linguagem escrita.

A professora Mariana reconhece, ainda, a importância das trocas de experiências entre os pares, admitindo ser uma maneira de reinventar sua prática e de produzir novas aprendizagens. Percebemos, a partir do seu relato, que as trocas de experiências realizadas com os pares, partilhadas ao longo do seu cotidiano ou até mesmo em momentos de formação mais sistematizadas, possibilitam a reflexão sobre o que já fizeram. E através dessa reflexão, é oportunizada a ressignificação da sua prática pedagógica.

A professora Laura, ao informar sobre sua prática, afirma desenvolvê-la de forma sistematizada, preocupada com a disciplina dos alunos. A preocupação com a gestão disciplinar da aula concretiza-se na preocupação da professora em

preencher todo o tempo dos alunos com atividades diversificadas. A interlocutora demonstra uma preocupação em desenvolver uma prática bem planejada, no sentido de definir passo a passo o processo de alfabetização. Como observa Silva (2008. p. 37), “O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento [...]”. O que podemos compreender é que o planejamento na prática alfabetizadora proporciona o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos, viabilizando atividades de intervenção com base nas necessidades dos alunos.

O planejamento frisado pela professora apresenta-se como instrumento importante na condução da prática em sala de aula, proporcionando as definições das metas a serem alcançadas para que os alunos avancem e para que o professor estabeleça metodologias apropriadas, conduzindo o processo de alfabetização escolar.

O processo de planejamento realizado pela professora Laura busca explicitar as atividades priorizadas em sua prática. Segundo a professora, as situações de alfabetização em sua sala de aula envolvem a utilização do alfabeto móvel, da cruzadinha, do ditado mudo, entre outros. É interessante ressaltar que algumas professoras produziram alguns recursos que utilizam em sala de aula, revelado como aspecto significativo de sua prática alfabetizadora, como podemos observar no caso da professora Pérola, que fez questão de nos apresentar os jogos educativos produzidos por ela, com o objetivo de trabalhar a leitura de forma lúdica.

A professora Talita destaca a importância de preparar o ambiente alfabetizador e a necessidade de um trabalho individual com os alunos, considerando suas dificuldades e seus níveis de aprendizagem. Quanto à preparação de um ambiente alfabetizador na produção de materiais para alfabetizar, Ferreiro (2007) afirma que é importante distinguir três tipos: materiais dirigidos aos professores com informações pedagógicas; os materiais para ler, identificados como aqueles formados por uma variedade de materiais que contenha a escrita, o chamado “cantinho de leitura” e materiais para alfabetizar, os chamados manuais. Em relação a este aspecto, observamos a existência dos cantinhos de leitura e em quase todas as salas das interlocutoras do estudo, existem materiais para ler e

alfabetizar, que são necessários para possibilitar aos educandos o acesso a leitura e a escrita.

Segundo Talita, sua prática é direcionada por uma perspectiva construtivista de alfabetização, entretanto, apresenta a descrição de uma prática tradicionalista na execução de atividades baseadas no método fônico, cuja ênfase está em decodificar os sons na leitura e codificá-lo na escrita. Segundo Carvalho (2007, p. 29), “[...] têm a ver com consciência fonológica porque ressaltam a dimensão sonora da língua, e a capacidade do leitor para decompor os sons que formam as palavras, representados na escrita pelas letras”. Apesar de utilizar o método tradicional para alfabetizar, a professora transparece a tentativa de articular o método tradicional adaptando-o às situações de letramento.

A interlocutora Pérola descreve sua prática enfatizando os recursos e as atividades utilizadas no processo ensino-aprendizagem da escrita. É possível perceber que as situações de ensino, conforme o relato da professora, envolvem atividades pautadas na pedagogia tradicional. Neste caso, há uma ênfase em atividades que favorecem a memorização, a codificação e a decodificação. O processo de alfabetização, regido pela professora Pérola, não articula alfabetização e letramento.

A professora Pérola, a exemplo das demais interlocutoras, preocupa-se também com recursos didáticos que auxiliam no aprendizado da leitura e da escrita. Inicia o processo de alfabetização através do processo de palavração, seguindo princípios do método fônico (Alfa e Beto). Posteriormente, utiliza o texto para desenvolver práticas de letramento, ou seja, primeiramente o aluno tem que ler palavras e frases, para depois ser envolvido na interação com uma variedade de textos, a fim de auxiliar na leitura e na reflexão sobre o uso da linguagem escrita, o que demonstra que a professora desenvolve práticas de letramento após a consolidação do processo de aquisição do código alfabético pelas crianças.

A professora Pérola, apesar de ter consciência sobre o processo de letramento como diferenciado do processo de alfabetização, demonstra que em sua prática, a alfabetização é mais evidenciada e, conseqüentemente, realiza o letramento após a familiarização dos alunos com o código escrito.

Em relação à narrativa da professora Sara, observamos que seu relato evidencia o trabalho com uma variedade de textos em sala de aula. Destaca que sua

prática é tipicamente orientada pela perspectiva construtivista e pela preocupação com as funções sociais da escrita. O texto é o recurso central de sua prática de alfabetização com a finalidade de produzir a conceitualização da linguagem escrita.

É interessante ressaltar que a referida professora acredita na capacidade de seus alunos, considerando que todos são capazes de aprender. Acredita, também, na importância da interação e na troca de experiências entre os pares, como aspecto relevante no processo de formação da profissão e de aprendizagens docentes.

A descrição das práticas alfabetizadoras, a partir das interlocutoras, registra que o processo de alfabetização escolar está pautado no método tradicional, seja com base no método sintético, seja alicerçado no método analítico. Por exemplo, as professoras Talita, Pérola e Sara, produzem suas práticas alfabetizadoras seguindo os pressupostos do método fônico (Programa Alfa e Beto). O Programa Alfa e Beto, cuja base é o método fônico, constitui orientação metodológica da rede municipal de ensino. O trabalho com o método em referência não se constitui opção deliberada pelas professoras, mas determinação do sistema. As professoras, embora demonstrem resistência ao método fônico, seguem preceitos na condução do processo de alfabetização de crianças.

A respeito das limitações dos métodos sintéticos, Moll (1996), afirma que estes têm como ponto de partida os processos alfabéticos, silábicos e fonéticos, ou seja, partem de elementos menores (fonema, sílaba, letra), para chegar a palavras, frases, textos. Segundo Moll (1996, p. 54) destaca, “[...] estruturam-se em estratégias relacionadas à percepção auditiva, considerando que é pela correta discriminação de sons e pela posterior associação do som com seu sinal gráfico, que a criança aprende a ler e a escrever [...]”. Portanto, a crítica aos métodos sintéticos enfatiza a forma de leitura mecânica, dificultando a compreensão da mesma.

### 3.1.3 A autonomia docente no processo de alfabetização

Falar de autonomia requer especificar o sentido ao qual tipo estamos nos referindo. Especificamente no contexto da prática alfabetizadora, entendemos que a autonomia de professores traduz-se no sentido de tomar posição frente às metodologias de ensino e na tomada de decisões diante dos desafios que emergem no cotidiano da prática pedagógica.

Ter autonomia, neste sentido, parece restrito e superficial. Para Contreras (2002, p. 193), “[..] a autonomia no contexto da prática do ensino deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos [...]”. Dentre tais elementos o autor destaca o problema da autonomia, a partir de uma perspectiva educativa e refere-se à obrigação moral, ao compromisso com a comunidade e à competência profissional. No contexto deste estudo, não podemos analisar todos esses aspectos de forma aprofundada, mas consideramos, segundo revelam as entrevistas, questões referentes de competência profissional, o que significa capacidade para gerir as situações de ensino no processo de alfabetização.

A vivência da prática pedagógica, notadamente em classes de alfabetização, faculta ao professor o desenvolvimento da autonomia no desenvolvimento do trabalho docente. A autonomia decorre de uma construção permanente e significa independência no contexto da gestão pedagógica de aula, o que representa capacidade para tomar decisões para a produção de destrezas profissionais.

Sob esta perspectiva, evidenciamos que a experiência profissional é fonte de aprendizagens que possibilitam aos professores o desenvolvimento natural de modos de ser e de fazer na prática pedagógica. Os professores em face das evidências na sala de aula detêm conhecimentos sobre a rotina da aula, que lhes possibilita uma ação mais flexível e mais segura.

Norteados por esta compreensão, reconhecemos que os professores alfabetizadores ou não, são competentes para tomar decisões acerca de suas práticas pedagógicas, tanto em relação aos aspectos referentes às metodologias de ensino, quanto no que concerne aos demais aspectos inerentes à gestão pedagógica da aula (avaliação, recursos de ensino, entre outros). Nessa dimensão, realçamos que a trajetória vivida da professoralidade, aliada aos conhecimentos

decorrentes dos processos formativos e de outros investimentos docentes, concorrem para o fortalecimento da autonomia dos professores.

A autonomia do professor refere-se a vários aspectos (pedagógicos, sociais, políticos e culturais). A autonomia não se limita apenas ao poder de escolha em relação à metodologia a ser utilizada em sua prática pedagógica. No entanto, remete-se às questões mais complexas tais como a relação entre a escola e a sociedade. Implica em valores essenciais para o desenvolvimento da profissão e requer competência profissional, o que traduz em saber, saber-fazer bem.

No caso específico da autonomia de professores no processo de alfabetização, as questões abordadas referem-se especificamente à autonomia em relação às ações educativas, à gestão em sala de aula, às tomadas de decisões quanto aos aspectos teórico-metodológicos adotados. Assim, as alfabetizadoras quando questionadas acerca da autonomia docente, remetem-se às rotinas de aulas que vivenciam no processo escolar de alfabetização de crianças, conforme explicitam os relatos:

[...] eu tenho autonomia, e faço questão de adaptar minha prática ao nível dos meus alunos. Primeiro através dos diagnósticos. Como são 30 alunos não dá pra ver se tem 30 práticas diferenciadas, então, procuro agrupar os níveis de dificuldade e vou trabalhando na medida do possível, dedicando um dia pra um determinado grupo e outro dia, pra outro grupo de dificuldade, assim vamos tentando sanar essa deficiência que são específicas. (Professora Ana)

Meio a meio, eu tenho autonomia pra aquilo que eu acho que vai servir naquele momento, pra atingir aquele objetivo ali, e a gente pega a metodologia do sistema, quando agente tem que atingir aquele objetivo do sistema, então a gente tem que procurar a metodologia pra atingir aquele objetivo acolá, na realidade agente continua preso ao sistema [...] (Professora Mariana)

Tenho autonomia sim, ai pra cada aula, pra cada conteúdo eu vou adaptando alguma coisa pra ajudar as crianças. (Professora Laura)

Não, a gente tem todo um programa. Uma rotina a seguir, feita pelo autor do programa, mas tem abertura também! A gente até nos nossos planejamentos a gente é, mistura porque ele é um, tem uma parte, ele é bem tradicional mesmo. Mas a gente nos nossos planejamentos a gente procura trabalhar, misturar. Fazer aquela, trabalhar dentro de outra concepção que era a que eu já vinha trabalhando antes que é o construtivismo, então a gente trabalha muito com texto, com os textos que circulam socialmente. Os vários tipos de textos, a gente procura trabalhar envolvendo vários métodos (Professora Talita).

O sistema tem a metodologia pronta. Só que ele também o sistema nos dá abertura da gente fazer outros tipos de atividades [...] é tanto que a gente trabalha com o método fonêmico só que não é só isso que a gente trabalha, só que o sistema nos dá abertura da gente fazer outros tipos de atividades [...] e a gente procura se utilizar desses outros métodos (Então você tem autonomia?). Tenho sim. (Professora Pérola).

Eu tenho sim, embora a agente tenha um norte, a metodologia implantada pelo sistema, mas temos que está investindo, que está modificando alguma coisa [...] e aí no primeiro ano que eu trabalhei com o Alfa e Beto eu acho que fiquei muito presa, eu acho [...] e como o Alfa e Beto era uma coisa nova, eu fiquei assim meio receosa de não trabalhar, seguir a metodologia e porque tem o medo de não dá certo [...] no segundo eu já consegui me libertar mais, e esse ano eu não estou tão presa ao Alfa e Beto e no próximo ano se for pra eu trabalhar com o Alfa e Beto eu não quero mais [...] porque nós temos que trabalhar alfabetização e letramento. A questão do letramento ele deixa muito a desejar [...] (Professora Sara).

As professoras afirmam possuir certa autonomia em relação à escolha metodológica para o desenvolvimento de sua prática. Porém, essa autonomia parece ser limitada em relação à gestão pedagógica da alfabetização, especificamente no que se refere à definição do método de alfabetização âmbito da escola, considerando que o sistema municipal de ensino define a condução metodológica do processo de ensino da linguagem escrita através do Programa Alfa e Beto, fundado no método fônico.

Na realidade, as professoras não têm autonomia para trabalhar uma metodologia diferente da que é estabelecida pelo sistema de ensino municipal para o primeiro ano do ensino fundamental, no âmbito das escolas que compõem a rede de ensino. Ao comentarem sobre a autonomia em sala de aula, as professoras reconhecem que as propostas do sistema para a prática pedagógica alfabetizadora, devem ser seguidas e, assim, quando se reportam à autonomia profissional referem-se aos ajustes que promovem em suas práticas a fim de compatibilizar suas concepções de alfabetização às concepções subjacentes às propostas de alfabetização balizadas pelo sistema municipal de educação.

A professora Ana, afirma que possui autonomia em selecionar a metodologia adequada para alfabetizar seus alunos. Entretanto, de acordo com os dados, a autonomia referida pela professora, traduz-se na conformação de sua prática ao que é proposto pelo sistema. Afirma, neste sentido, que se adapta à proposta oficial,



buscando atividades significativas que a auxiliam no controle e na sistematização de sua prática, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades diversificadas.

A professora Mariana afirma que procura seguir as orientações instituídas pelo sistema, mas revela que possui autonomia em adaptar as metodologias para alcançar os objetivos estabelecidos pela escola. A professora Laura também afirma adaptar sua metodologia segundo as exigências do sistema em relação aos conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Algumas professoras como Talita, Pérola e Sara demonstram preocupação em conduzir o seu trabalho, conforme a proposta de alfabetização adotada pela escola, com algumas adaptações, baseadas no que é estabelecido no programa de alfabetização implantado pelo sistema educacional que gere a escola onde atuam. As professoras parecem não perceber o direcionamento metodológico como imposição e, por isso, empenham-se em articular seus pensamentos e concepções ao programa de alfabetização que seguem.

Com a autoridade pedagógica de quem produz a própria prática, a professora Sara analisa as determinações metodológicas do sistema e percebe a necessidade de tomar as rédeas de sua prática pedagógica. A professora expressa claramente sua insatisfação quanto à metodologia implantada pelo sistema de ensino. Afirma não querer continuar a desenvolver o seu trabalho com base nessa metodologia orientada pela Secretaria, e demonstra não concordar com a utilização do método fônico para alfabetizar as crianças. Razão por que, lança mão de outros métodos de ensino, baseando-se na abordagem construtivista para desenvolver sua prática alfabetizadora.

Os dados sinalizam que, a prática pedagógica alfabetizadora necessita de um profissional com competências para delinear sua prática pedagógica em sintonia com suas concepções de educação, de ensino e de alfabetização. As exigências profissionais referem-se ao conjunto de conhecimentos necessários à prática alfabetizadora. O professor alfabetizador deve ter conhecimento sobre a natureza da alfabetização e acerca das diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, sua análise pode ser desenvolvida sob a égide de autonomia, da reflexão e da análise crítica.

Isso porque, a autonomia e a independência permitem ao alfabetizador tomar decisões consistentes sobre a condução da gestão pedagógica da sala de aula, com

a autonomia de quem sabe fazer e tem sólidos conhecimentos sobre o que faz. Para que isso ocorra, são necessários investimentos na formação do professor alfabetizador, tendo como parâmetro a racionalidade crítica, o que implica valorizar a autonomia docente.

Autonomia e independência constituem marcos característico da dimensão ética da profissão docente, como afirma Imbernón (2002). Trata-se de uma autonomia que é construída na vivência da prática pedagógica e se consolida na trajetória da professoralidade, tendo como alicerce a formação e a experiência profissional. Pesquisar na e sobre a prática, tem o intuito de proporcionar ao professor a autonomia desejada, em relação à vivência da profissão docente e quanto à construção do conhecimento. Por isso, torna-se necessário pensar a autonomia docente, não de uma forma restrita, limitada à escolha das metodologias, mas de uma forma ampla, com vistas à compreensão do papel do professor em relação ao sentido da prática educativa que desenvolve, bem como em relação ao papel da escola e da alfabetização na realidade social.

### **3.2 O Saber-fazer das professoras alfabetizadoras**

A reflexão que propomos acerca do saber-fazer das professoras alfabetizadoras baseia-se no conhecimento de que os saberes docentes alicerçam a prática pedagógica e asseguram aos professores uma cultura profissional articulada às peculiaridades das situações de ensino. A profissão docente é fundamentada em uma variedade de saberes que não são produzidos apenas na prática, mas são resultantes de diferentes fontes (formação, pré-profissional, formação profissional, currículo, entre outros).

A prática pedagógica dos professores, sob esse ponto de vista, desenvolve-se a partir da mobilização e articulação de saberes diversos, necessários às demandas do trabalho docente, caracterizado como contingencial e multifacetado. Essa prática articula diferentes dimensões do saber: o saber, referente ao conhecimento, habilidades e competências; o saber-fazer, relativo ao

desenvolvimento das situações de ensino (saber ensinar) e o saber ser, que compreende os modos de ser e fazer-se professor.

Compreender a prática como sendo feita de saberes implica conceber o professor como um sujeito cognoscente, um sujeito do conhecimento, que agrega, articuladamente, saberes da formação, da vivência pessoal e da experiência profissional.

Conforme Tardif (2002, p. 49), os saberes experienciais, que advém da prática pedagógica, são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, brotam da experiência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* “[...] que se manifestam através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais”. Os saberes experienciais, conjugados aos demais saberes dos professores, consolidam a prática pedagógica.

Sobre este aspecto, Brito (2003) declara que o saber é essencial ao trabalho docente, pois é um saber próprio da profissão de professor, vivenciada no cotidiano de suas práticas, no enfrentamento das situações complexas e inusitadas inerentes ao trabalho docente. A autora, ao analisar os saberes docentes, destaca:

[...] pensar a prática docente implica situá-lo como um saber-fazer particular e contextualizado. Implica também, compreendê-la como decorrente de um ofício profissional baseado em saberes que lhes são peculiares, organizados em funções das diversas situações do cotidiano pedagógico. O cotidiano pedagógico nesta perspectiva de análise, requer do(a) professora diversos saberes (saber, saber-ser e saber fazer) (BRITO, 2003, p. 89).

No âmbito dessas reflexões, entendemos que a prática pedagógica requer um saber especializado, referente a uma profissão, cuja tarefa é o ensino. De acordo com Gauthier (1998), o ensino é um ofício feito de saberes, que tem como foco o ensinar/aprender.

Ao postularmos o ensino como um ofício feito de saberes, compreendemos que em uma prática pedagógica bem-sucedida o saber, o saber fazer e o saber-ser articulam-se de forma dialógica na orquestração do trabalho do professor que rege essa prática. As reflexões empreendidas nesta seção apontam a ideia de prática pedagógica bem-sucedida, que nos remete a pensar no bom professor.

Segundo Cunha (1989, p. 155), “[...] o conceito de bom professor é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal, é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor”. Neste caso específico, o reconhecimento profissional, tanto por parte dos estudantes, da comunidade, quanto por parte dos pares, pode apresentar indicativos de que as professoras são boas alfabetizadoras, como constatamos nos discursos das coordenadoras pedagógicas, quando nos propomos a realizar tal investigação.

Retomando o pensamento de Cunha (1989), encontramos características do bom professor e de sua prática docente, explicitadas em aspectos e elementos do ser e do fazer do bom professor, a partir de suas trajetórias pessoal e profissional. Nesse sentido, o bom professor reconhece a influência significativa da família na formação dos alunos, gosta do que faz e valoriza a profissão docente. Para o bom professor, o processo de formação inicia-se antes mesmo da formação inicial e as experiências docentes enquanto alunos são referências como modelos para reprodução ou como base para uma prática diferenciada.

O bom professor reconhece a prática como um espaço para aprendizagens docentes, através da troca de experiências com os pares e, até mesmo, com os alunos. É um profissional que reflete sobre a prática redirecionando a forma de ser e de agir. Considera a formação pedagógica como um processo significativo diante das necessidades dos professores, a partir das dificuldades que enfrentam na sala de aula.

Contribuindo com as discussões acerca deste tema, Kramer (2006), Moll (1996) e Monteiro (2002), analisam práticas exitosas de professores, consubstanciando as discussões em pontos significativos da prática de professores relacionados às situações de ensino e às tomadas de decisões que se configuram como exitosas, apesar das diversidades inerentes ao fazer docente.

As análises sobre prática pedagógica bem-sucedidas no processo de alfabetização de crianças é bastante fértil, considerando que esse processo tem sido realçado em face de situações dos fracassos que marcam o ensino da língua escrita. Neste caso, concordamos com Kramer (2006, p.59), ao afirmar que “[...] a identificação de atuações “bem-sucedidas” pode apontar para uma direção extremamente fértil em termos de intervenções futuras”. De fato, reconhecemos a relevância da discussão sobre o processo de alfabetização, pois as práticas bem-

sucedidas podem delinear novos rumos e novas possibilidades para a ação pedagógica, viabilizando a discussão crítica sobre as dificuldades encontradas, sobre as estratégias e experiências significativas construídas pelos professores no cotidiano escolar. Todavia, a discussão acerca de práticas exitosas na alfabetização de crianças não pretende apresentar receitas ou modelos a serem seguidos, mas apontar elementos que contribuam para o conhecimento do cotidiano docente, possibilitando redirecionamentos das práticas alfabetizadoras que se delineiam no contexto escolar.

A relevância de estudos que evidenciam o conhecimento do cotidiano escolar é destacado por Moll (1996, p. 154), ao afirmar que: “[...] pensar o cotidiano, através da conjugação do referencial teórico com a compreensão das situações concretas de ensino e de aprendizagem, “re-dimensiona” a ação docente”. Nesse sentido, compreendemos que o estudo reflexivo sobre o saber-fazer docente, apontando questões teórico-metodológicas da prática alfabetizadora pode contribuir para explicitar o que ocorre no processo escolar de alfabetização.

Considerando o exposto, apresentamos reflexões analíticas a respeito da prática pedagógica alfabetizadora, no sentido de compreendermos a configuração de um trabalho efetivo na alfabetização de crianças. Apresentamos, também, algumas estratégias utilizadas pelas professoras em sala de aula, consideradas como significativas para alfabetização no contexto escolar.

### **3.2.1 Aspectos necessários à construção da prática alfabetizadora bem-sucedida.**

A organização da prática pedagógica alfabetizadora, de modo a, efetivamente, promover a aquisição da língua escrita, envolve o planejamento de diferentes situações que possibilitem os usos da leitura e da escrita, através de experiências diversificadas, contemplando as dimensões técnicas e sociais relativas aos atos de ler e de escrever.

Assim, na perspectiva de uma prática alfabetizadora bem-sucedida, os professores são desafiados a organizar um ambiente alfabetizador com situações de

usos da escrita contextualizadas e vinculadas às funções sociais desse objeto sociocultural. O alfabetizador, dessa maneira, é responsável por uma intervenção pedagógica bastante peculiar, que requer conhecimentos sobre a natureza da escrita, acerca de como as crianças aprendem e, particularmente, a respeito de letrar/alfabetizando, o que representa pensar o acesso da criança à tecnologia da escrita na interface com o letramento.

Através das narrativas das professoras alfabetizadoras, analisamos aspectos necessários para o desenvolvimento de uma prática de sucesso na alfabetização das crianças. Para tanto, as alfabetizadoras elencaram aspectos que podem contribuir na composição de um ambiente alfabetizador, a fim de promover a inserção das crianças no mundo letrado, através de situações concretas de leitura e de escrita.

A partir dessa análise, percebemos nas narrativas uma descrição de elementos favoráveis ao processo de efetivação da prática alfabetizadora, segundo as interlocutoras da pesquisa:

A primeira coisa é estar em formação contínua, em busca de formas diferenciadas de alfabetizar e adaptar as necessidades de cada um, que pra mim é primordial. A primeira coisa que o professor alfabetizador tem que ter é a consciência do grau de dificuldade a criança se encontra, depois é que ele começa a planejar de acordo com as necessidades da criança e assim, buscar o instrumental necessário para que a criança tenha sucesso, então, primeiro é diagnosticar para planejar cada passo que ele vai dar em sala de aula. Com o diagnóstico e o planejamento e a consciência de que cada um tem o grau de dificuldade diferente, ele consegue, e também buscando a equipe da escola, a coordenadora, porque sozinha agente não consegue fazer nada... (Professora Ana).

[...] é um conjunto, porque o professor tem a parte dele, mas também tem a parte do pedagogo. O pedagogo tem que ajudar o professor [...], o papel do pedagogo é orientar o professor, é dar suporte, a gente tá em sala de aula, a gente precisa de alguém que vá pesquisar pra gente também e aí essa união é que faz que a gente cresça também como pessoa e como profissional, e aí rede deixa a desejar isso bem aí [...] (Professora Mariana).

Eu acho que o principal é o acompanhamento familiar [...] os meus meninos, eles são filhos dessas pessoas que não se importam [...] tem mães que é descaso total [...]. Então é assim, nesses casos é bastante difícil, por mais que você se esforce, por mais que você saiba que em casa a criança, a mãe não vai acompanhar na

tarifa [...] O professor também tem que ter recursos, porque às vezes pra gente desenvolver qualquer aula, uma tarefa nem que seja extra, a gente tem que ter uma tarefa extra, tem que está com o material no ponto, rodado, a gente tem que ter é, alfabeto móvel, por exemplo [...] o primeiro ponto é a coragem de meter a cara, de se esforçar, porque é puxado, é cansativo [...] ter também a sabedoria de inserir essa tarefa, e manter as crianças ali, manter as crianças presas na tarefa, porque são muitas coisas que fazem elas tirarem a atenção. (Professora Laura).

Ah! Muita coisa! A disposição do professor, do aluno. O aluno querer, é... a família também é um fator fundamental, e isso eu percebo com alunos que vem, que a mãe pergunta, o desenvolvimento dele é muito mais satisfatório é... é isso! Professor, aluno, ambiente, o apoio da escola [...] da escola, material ,eu digo: eu quero isso, está no ponto! E aqui nessa escola é assim [...] aqui nessa escola não tem isso, tudo que a gente precisa a diretora, a coordenadora, está disposto, se não tem, está comprando, todo jeito a gente nunca fica na mão, a gente tem muito apoio na escola. (Professora Talita).

Oh! Tudo parte de um bom planejamento, porque a gente tem que pensar como que a gente vai fazer a prática então, não precisa nem ser aquela coisa muito bem elaborada, você já acordar o dia, já amanheceu, você pensar o que eu vou fazer hoje, principalmente de diferente para os meus alunos para que eles consigam avançar em alguma forma, e aí partindo desse planejamento você vim e fazer um planejamento e executar, fazer de tudo para executar porque tem sempre aquelas coisas que às vezes a gente fica sem saber o que fazer porque sempre surge aqueles imprevistos, mas você tem que fazer de tudo pra você cumprir aquele plano ali, porque às vezes você tem que mudar por conta de alguma criança não conseguir acompanhar e tudo, e também ter muita paciência. Na pratica da gente, paciência assim, é uma coisa fundamental, tem que ter paciência porque é um processo longo, alfabetização é longo, não é rapidamente que a criança aprende [...] criatividade também, é basicamente isso. (Professora Pérola).

Eu creio que a primeira coisa é acreditar, porque se você vai iniciar um trabalho, se você não acredita que aquela criança não é capaz de aprender, de que você não é capaz de mudar, de ajudá-los, eu acho que ai já é uma barreira muito grande. Eu acho que a primeira coisa é você acreditar, tanto em você como nos alunos [...] tem que ter paciência[...] a gente precisa saber o que nós temos que fazer tudo o que for possível da nossa parte, mas tem a outra parte também que não cabe a gente, que esse aprender não vai depender não só de mim como professora, vai depender de como é que o aluno está [...] é conhecer, você conhecer e saber com quem você esta trabalhando, e se surgir alguma coisa que depende assim, da orientação da família que é responsabilidade da família [...] temos que ter pelo menos um discernimento de avisar pra essa mãe, que providências ela deve tomar, porque tem coisas que nós sabemos, mas tem outras coisas que cabe a outros profissionais que não a gente, que a gente não vai resolver. E se você pensa que você pode resolver tudo e você vive ali que o seu trabalho não está tendo rendimento, você começa a se angustiar e provavelmente você vai adoecer, você tem que ter clareza daquilo que você está fazendo. (Professora Sara).

Analisando os relatos, em relação aos aspectos necessários ao sucesso na alfabetização de crianças, nos chamou atenção a ênfase à organização das situações de ensino, ou seja, ao planejamento, ao acompanhamento familiar, ao apoio pedagógico e ao acompanhamento individual. Os aspectos evidenciados na realidade da prática pedagógica alfabetizadora tornam-se elementos fundamentais para que o professor desenvolva a alfabetização de crianças de maneira exitosa, pois é notório que a alfabetização escolar é um processo sistemático a ser desenvolvido através do trabalho coletivo, reflexivo e em parceria com a família.

O planejamento, citado pelas professoras Ana, Laura e Pérola, é compreendido como um aspecto essencial na alfabetização, porém, as formas de planejamento abordadas pelas interlocutoras, apresentam características distintas e peculiares. Para a professora Ana, o planejamento requer uma avaliação diagnóstica das necessidades individuais dos alunos. Para a professora Laura, o planejamento auxilia a sistematização da prática e possibilita a seleção e utilização de recursos e de atividades essenciais na sala de aula, seja em relação à gestão disciplinar, seja no que concerne à gestão pedagógica do conteúdo.

Para a professora Pérola, o planejamento não precisa ser minucioso, cheio de formalidades, porém, o professor precisa saber o que vai fazer antes de entrar em sala de aula e deve preparar-se para as situações imprevisíveis. Sobre estas situações inusitadas, Perrenoud (1997) afirma que quando estas ocorrem, o professor precisa tomar decisões sem ter tempo de formalizá-las e, então, utiliza-se de seu *habitus*, mais do que do raciocínio ou de modelos a serem seguidos.

Sem dúvida, o planejamento possibilita ao professor o desenvolvimento de um trabalho sistemático dos conteúdos, que significa considerar uma continuidade das aulas, partindo de conhecimentos simples para os mais complexos e selecionando as atividades adequadas (SILVA, 2008). O autor ratifica a importância do planejamento, ao reconhecer que:

[...] a prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins e, para ser realizada, apóia-se em conhecimentos sobre como funciona a realidade da sala de aula, nos conteúdos a serem ensinados, e no perfil dos alunos que são objeto desse ensino (SILVA, 2008, p. 36).



É evidente que uma prática pedagógica bem-sucedida requer um bom planejamento. Para um bom planejamento, é necessária a utilização de metodologias e meios que direcionem o trabalho a ser realizado, possibilitando intervenções efetivas na aprendizagem dos alunos e de uma avaliação sobre as necessidades dos educandos. Para Silva (2008, p. 58), o planejamento é “[...] condição necessária para que se mantenha nítido o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento e do domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia [...]”.

A professora Ana destaca que a avaliação diagnóstica é importante para a construção de um planejamento que leve em consideração os graus de dificuldades que a criança enfrenta no processo ensino aprendizagem, ou seja, a avaliação e o planejamento são elementos indispensáveis no desenvolvimento da prática educativa, como destaca Luckesi (2008, p. 116) “[...] enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões [...]”. Concordamos com o autor, pois a avaliação formativa constitui como subsídio para prática pedagógica para orientar o planejamento da prática pedagógica desenvolvida ao longo do processo educativo.

Outro aspecto ressaltado como fundamental no êxito da alfabetização refere-se ao acompanhamento familiar, aspecto enfatizado pelas professoras Laura, Talita e Sara. As interlocutoras declaram que o acompanhamento familiar é um fator que pode contribuir ou atrapalhar o processo ensino-aprendizagem. Torna-se evidente nas narrativas da professora Laura, a diferença no desempenho de alunos que não são acompanhados pelos pais, dificultando o processo de aprendizagem das crianças. Subtendemos a necessidade de uma parceria entre família e escola, entre professoras e pais de alunos comprometidos com o êxito escolar dos filhos, uma vez que pesquisas comprovam que a participação da família é essencial para o sucesso escolar dos discentes. Compreendemos, ainda, que a prática pedagógica alfabetizadora deve pautar-se no trabalho coletivo, na reflexão na e sobre a ação.

De modo especial, a participação da família no processo de ensino e aprendizagem da escrita é destacada como essencial pelas professoras, indicada como aspecto importante no sucesso escolar dos estudantes. Conforme relatam as professoras, é perceptível a diferença no desenvolvimento da aprendizagem entre

os alunos que são acompanhados pelas suas famílias e os que não encontram esse apoio, pois apresentam dificuldades e, muitas vezes, ficam aquém das expectativas em relação ao seu desempenho nas atividades escolares de alfabetização.

Acerca das parcerias no trabalho docente, as professoras Ana, Mariana, Talita e Pérola enfatizam que o apoio pedagógico é fundamental em sala de aula. Acreditam que o trabalho pedagógico não deve ser individual e que é necessário um trabalho em equipe, envolvendo uma parceria entre professores, famílias, coordenação pedagógica e toda a escola, que deve ser responsável pela efetivação do trabalho docente.

As interlocutoras destacam, também, como aspecto importante no sucesso da prática pedagógica alfabetizadora, a formação continuada do profissional docente. Enfatizando essa temática, a professora Ana revela que há uma necessidade de formação contínua para que os professores revisitem seus saberes e seus fazeres e, conseqüentemente, obtenham sucesso no trabalho docente. Em seu diário da prática, revela algumas dificuldades que enfrenta em sua sala de aula, para desenvolver uma boa prática pedagógica alfabetizadora, considerando o trabalho individual que realiza com os alunos, para que estes superem suas dificuldades.

A prática pedagógica para que se efetivem as situações de ensino requer diversos conhecimentos dos professores. Requer conhecer o conteúdo, o currículo, as teorias educacionais e conhecer o educando. Assim, conhecer o aluno e as suas necessidades individuais apresenta-se como premissa básica no processo de ensino-aprendizagem. Conforme os relatos das professoras Ana e Talita, o seu trabalho pedagógico é orientado a partir da avaliação diagnóstica, a fim de reconhecerem as possibilidades e limitações do aluno, definindo as orientações didático-pedagógicas, conforme os níveis de escrita dos alunos, isto é, buscando estratégias diferenciadas, para atender às necessidades de cada estudante no que se refere ao processo de alfabetização.

As narrativas das professoras apresentam uma gama de aspectos que demarcam a prática pedagógica bem-sucedida na alfabetização de crianças. Nesta perspectiva, percebemos nas narrativas das professoras, a presença de aspectos de natureza pessoal, tais como criatividade, paciência, esforço, compromisso, coragem e sabedoria. Na dimensão pessoal, então, encontram-se características importantes

que o professor necessita para o bom desempenho de seu trabalho como alfabetizador.

Percebemos também, que os aspectos contextuais referentes às condições sociais de alfabetização de crianças das classes populares interferem no processo escolar de alfabetização. E ainda, há referência à formação contínua e à dimensão técnica da alfabetização. Sobre os aspectos apontados pelas alfabetizadoras, compreendemos que todos são relevantes para a prática em sala de aula, apresentando-se como fatores que podem, tanto auxiliar no desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora, quanto podem contribuir para sua desarticulação.

### **3.3.2 Aspectos significativos da prática pedagógica alfabetizadora**

Alfabetizar é tarefa complexa, caracterizada por diferentes dificuldades e desafios referentes à aquisição da língua escrita. É comum os professores alfabetizadores indicarem no processo de alfabetização, problemas referentes às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, no âmbito da leitura e da escrita. Destacam a complexidade do processo de aquisição da escrita, ressaltando a dificuldade de fazerem com que as crianças alcancem a escrita ortográfica.

Para superação das dificuldades das crianças na alfabetização, os professores recorrem a diferentes recursos e atividades. Preocupam-se com a metodologia de ensino, com as situações de leitura e escrita vivenciadas na escola e na sala de aula. Nesta seção, contemplamos aspectos significativos da prática pedagógica, que tem como consequência a aprendizagem das crianças, que, notadamente, resultam em uma alfabetização bem-sucedida. À guisa de esclarecimento, a alfabetização bem-sucedida é aquela que promove efetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita, superando a dimensão estrutural da alfabetização.

Denominamos aspectos significativos, as estratégias e recursos selecionados como basilares na alfabetização de crianças. Esses aspectos referem-se às atividades de usos da leitura e da escrita que desencadeiam aprendizagens proficientes. Referem-se, também, ao material utilizado para alfabetizar, cujo objetivo principal é a formação de leitores e escritores competentes, explorando a criatividade do aluno e auxiliando o processo de ensino em suas turmas de

alfabetização. As estratégias foram descritas pelas professoras em suas narrativas, incorporando nessas estratégias, exemplos de recursos e de atividades que realizam com os alunos para promover a alfabetização, conforme sinalizam os dados:

Hoje é o segundo dia do projeto “jogos de damas” que estou executando... senti necessidade de introduzir esse tipo de jogo na rotina semanal da sala, em decorrência de constatar a falta de concentração que os alunos têm para realizar atividades de cálculo e até mesmo atividades de leitura de paradidáticos... minha atenção estava voltada para os pré-silábicos. Alguns demonstraram interesse e raciocínio rápido, outros, permaneceram na mesma inércia e apatia que têm durante as aulas de leitura e escrita. (Professora Ana).

Uma outra estratégia é fazer um banco de palavras que os alunos utilizam na criação do seu texto e o banco de palavras vai aumentando na medida que o aluno vai necessitando para empregá-lo dentro da produção. Os alunos vão construindo seu texto gradativamente frases por frases lendo para que perceba se tem sentido ou se está faltando alguma palavra. Após o término da produção cada aluno ler o seu texto para a turma, podemos neste momento observar que as vezes coincide que o aluno tenha a mesma idéia, mas ao escrever coloca a sua particularidade a respeito do tema apresentado. (Professora Mariana).

Na aula de hoje abordei o gênero receita, onde iniciei com conversas informais sobre comidas gostosas feitas pelas mães das crianças. Coloquei em um cartaz a receita de um brigadeiro e fizemos a leitura coletiva do texto. Em seguida, deslocamos (professora e alunos) para a cozinha da escola. Os alunos ficaram de frente ao fogão enquanto eu demonstrava os passos para o preparo de um brigadeiro. Como tínhamos lido a receita na sala, as crianças ditavam o que deveria ser feito e eu ia concretizando nossa guloseima. Enquanto nosso doce esfriava, foi feita a transcrição do texto atentando aos elementos estruturais do gênero explorado. Ao término da aula, todos provaram da delícia e ficaram satisfeitos. (Professora Laura).

Como há muitos alunos que não se interessam, hoje eu usei as cartelas, que as letras são grandes e chamam atenção. Para fazer essa atividade. E em vez da leitura e depois o ditado, eu grudei no quadro a letra da vez: R , e fui usando outras para formar palavras, e logo em seguida e retirava as letras e mandava que eles escrevessem. Dessa forma os alunos ficaram bem entusiasmados porque eles conseguiram escrever as palavras com sucesso. E receberam muitos elogios. Essa é uma forma de motivar meus alunos. É fazendo elogios, todos querem ser 10. (Professora Talita).

Nós estamos estudando a letra R (de acordo com o programa alfa e Beto) e trabalhei com as cartelas. Pedi que alguns alunos segurassem as cartelas enquanto

os outros iam até eles e formavam as palavras que eu solicitava. Para aqueles que ainda não estão lendo e escrevendo, pedi que os colegas ajudassem dizendo as letras ou os sons e a posição de cada letra na construção da palavra. Eles como sempre gostaram. (Professora Pérola).

Hoje nós fizemos o reconto de Chapeuzinho vermelho. A história inicialmente foi fiel ao conto, mas no final a turma sugeriu uma mudança a qual aceitei e ficou, eu diria mais moderna. A maioria está conseguindo organizar os parágrafos e percebo já um avanço na organização, na próxima atividade de escrita vou propor a produção de texto individual, pois creio que a turma através desse tipo de atividade já adquiriu subsídios para escrever um texto, pois sempre estou chamando atenção para o começo, meio e fim, como iniciar um texto, uma frase. Uso de letras maiúsculas e minúsculas, pontuação, deixar claro o que quer dizer. Faço isso analisando com eles, frases e textos. (Professora Sara).

A disseminação da Teoria da Psicogênese da língua escrita provocou muitos questionamentos acerca do processo de alfabetização, de modo especial, a respeito dos métodos de ensino da leitura e da escrita e sobre o papel da criança e do professor nesse processo. Segundo Teberosky e Cardoso (1993), as estratégias de ensino podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, caso possibilitem à criança a interação com a escrita de forma ativa e sistemática, de modo que testem suas hipóteses sobre a escrita e seu funcionamento. A contribuição dos estudos é inegável como subsídio à discussão sobre a prática alfabetizadora, revelando que as crianças produzem hipóteses sobre a escrita e chegam à escola sabendo o que é e o que representa.

O paradigma construtivista apresenta discussões sobre a prática alfabetizadora, realçando que as alfabetizadoras devem conhecer as hipóteses que as crianças constroem na interação com a escrita. Desta forma, o trabalho de alfabetização em sala de aula pode propiciar interação e a escrita das crianças sobre os atos de ler e escrever.

As interlocutoras da pesquisa, a partir de estudos sobre a psicogênese, em processo de formação continuada, cancelados pelo sistema municipal de ensino, incorporam às suas práticas algumas concepções construtivistas. Por exemplo, observam os níveis de escrita das crianças para orientar a seleção de conteúdos e as atividades alfabetizadoras. Entretanto, considerando que o sistema municipal de ensino define a metodologia a ser adotada que, neste caso, apoia-se em pressupostos contrários à psicogênese escrita (O Programa Alfa e Beto), as

professoras alfabetizadoras enfrentam uma zona de tensão no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, por serem desafiadas a abandonarem suas concepções de alfabetização, em prol de concepções mecanicistas de ensino da escrita.

Face a essas análises, percebemos que as alfabetizadoras, na perspectiva de construir práticas pedagógicas bem-sucedidas, investem no planejamento de atividades diversificadas no processo de alfabetização de crianças. Analisando, então, as narrativas das professoras, observamos a descrição de algumas atividades que intercalam situações de codificação/decodificação com situações construtivistas e de letramento. Ressaltamos, que ao narrarem sobre aspectos significativos da prática, as professoras selecionaram estratégias que consideraram relevantes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Para ilustrar as reflexões empreendidas nesta seção, destacamos que as narrativas da professora Sara, descrevem o trabalho com a narração de contos como estratégia de desenvolvimento de leitura de textos significativos para as crianças. Compreendemos que esta atividade possibilita à criança conhecer a estrutura do texto narrativo, desenvolver a oralidade e compreensão de elementos coesivos do texto. Teberosky e Cardoso (1993, p.84) referem-se à importância de se trabalhar o texto na alfabetização de crianças e afirmam que “[...] é através dele que as crianças começam a seguir o fio argumental da narração [...]”.

As professoras, ao entenderem como significativo o trabalho que realizam a partir de gêneros textuais, indicam a preocupação em proporcionar aos alunos o conhecimento acerca dos variados tipos de texto, especificando suas estruturas, seus conteúdos e funções sociais, como relatou a professora Laura, especificamente, sobre o modo como trabalhou o gênero textual receita. Teberosky e Cardoso (1993, p. 72) valorizam o uso do texto na alfabetização e destacam a esse respeito que “[...] este tipo de atividade cria situações novas, permitir as crianças avançar ou ao menos refletir sobre a escrita [...]”.

Os relatos mostram que a alfabetização constitui processo que comporta diferentes atividades de usos da leitura e da escrita. As professoras Talita e Pérola, descrevem situações de alfabetização envolvendo o alfabeto em forma de cartelas. A atividade, de acordo com as professoras, proporciona a participação das crianças de forma coletiva, na construção de palavras e na reflexão sobre os elementos mínimos da palavra, ou seja, sobre os fonemas, conforme define o método fônico.

De acordo com as interlocutoras, o uso de cartelas com o alfabeto móvel é um recurso importante no trabalho com os alunos que ainda não lêem, nem escrevem. Porém, sobre o método fônico utilizado pela professora, baseado no conceito de alfabetização como aquisição do código alfabético, Teberosky e Colomer (2003, p. 93), afirmam que “[...] a capacidade sobre a qual os defensores desta perspectiva discutem não faz parte da habilidade de compreender ou produzir linguagem, mas é parte do conhecimento metalingüístico [...]”.

No que concerne à prática alfabetizadora desenvolvida pela professora Ana, percebemos a utilização de listas de palavras, ou banco de dados para produção de textos com os alunos. No processo de construção, surgem palavras que são escritas pelas crianças e re-escritas pela professora, auxiliando os alunos que apresentam dificuldades na leitura e na escrita. As listas representam atividades que desafiam as crianças na produção de escritas e, ainda, na aprendizagem da leitura. Nos estudos de Teberosky e Cardoso (1993, p. 112), percebemos que as listas podem ser usadas não apenas para atividades de codificação/decodificação, mas para que as crianças reflitam sobre a escrita, conforme propõem “[...] pode-se tirar muito proveito das listas. Se as crianças sabem bem o que devem escrever, sua preocupação está apenas em como utilizar a escrita de forma a que ela reflita o que querem dizer”.

Considerando os dados, segundo as narrativas das professoras, podemos compreender que várias são as estratégias que subsidiam o processo de alfabetização em sala de aula no trabalho pedagógico e que algumas destas atividades encontram-se na literatura sobre alfabetização para serem utilizadas como subsídio para discussão sobre a prática alfabetizadora, não como receita a ser seguida, mas para ser adaptada segundo a realidade da prática pedagógica, dinamizando o processo alfabetizador de maneira criativa.

Os dados mostram que, embora haja predomínio do método tradicional na prática pedagógica alfabetizadora, as interlocutoras conseguem inserir nas situações de ensino da escrita algumas atividades que desafiam as crianças no processo de alfabetização e que se aproximam de usos sociais da escrita. Há o predomínio do tecnicismo/tradicionalismo, traduzido no método adotado, o método fônico (Programa Alfa e Beto), porém, atividades que envolvem lista (de palavras e de compras) e textos variados sinalizam os conflitos teórico-metodológicos enfrentados pelos alfabetizadores na busca pela autonomia profissional.

### **3.3 EIXO 3: Natureza teórico-metodológica da prática pedagógica alfabetizadora das interlocutoras da pesquisa**

O conhecimento acerca dos aspectos teórico-metodológicos da prática alfabetizadora é fundamental para compreendermos o delineamento do processo escolar de alfabetização. É de fundamental importância, também, analisarmos o trabalho docente nas classes de alfabetização de crianças e como subsídio para uma reflexão sobre a prática pedagógica e os processos formativos dos professores alfabetizadores.

Com esse entendimento, enfatizamos a relação entre teoria e prática do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, vinculando nossas análises à diferentes teorias que fazem parte do referencial teórico-metodológico que norteia a alfabetização de forma geral.

Vale ressaltar que teoria e prática estão imbricadas num processo de interdependência. Desse modo, pesquisar a prática pedagógica alfabetizadora exige considerar essa prática em sua totalidade e em suas especificidades para compreendermos o processo de alfabetização. Portanto, nossas reflexões acerca da prática pedagógica alfabetizadora, analisam alguns aspectos presentes no contexto das professoras alfabetizadoras, interlocutoras da pesquisa, referentes ao ensino da leitura e da escrita, focalizando a metodologia de ensino e as teorias subjacentes às práticas alfabetizadoras.

Nessa seção, delineamos de modo geral, os aspectos teórico-metodológicos característicos da prática pedagógica, segundo revelam as narrativas das alfabetizadoras, baseadas na reflexão sobre a prática docente do professor alfabetizador. Conforme Brito (2003) e Moll (1996), os aspectos metodológicos são necessários ao desenvolvimento da prática e essas práticas em seu transcurso explicitam as teorias subjacentes a elas.

Nesta perspectiva, descrevemos as escolhas teórico-metodológicas das interlocutoras da pesquisa ao vivenciarem o ensino da leitura e da escrita. Essas escolhas são necessárias para direcionar de maneira sistematizada a prática pedagógica, de forma que viabilize intervenções bem-sucedidas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim, neste terceiro eixo, caracterizamos a prática pedagógica alfabetizadora, tendo como norte os diários da prática.



### 3.3.1 Caracterização da prática alfabetizadora

As discussões empreendidas no presente estudo fundamentam-se nos paradigmas constituídos sobre o ensino/aprendizagem da língua escrita, tais como: paradigma mecanicista ou tradicional, paradigma construtivista, com base na teoria psicogenética ou no sociointeracionismo.

A respeito dos paradigmas de alfabetização, Mortatti (2007) afirma que estes não devem ser entendidos como metodologias, nem como simples teorias, mas como pressupostos constituídos sobre uma variedade de abordagens teóricas, sob diferentes perspectivas, e que apresentam diferenças entre si. Para Moraes e Brito (2010, p. 2),

Empreender uma análise acerca da concepção de alfabetizar, nos remete à uma leitura das questões teórico-metodológicas acerca das diferentes concepções de aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo enfatizando as bases psicológicas que as sustentam, aliadas ao tratamento didático-metodológico no processo de aquisição da língua escrita, a partir das concepções empirista, psicogenética e sociointeracionista.

Conforme as autoras, os principais paradigmas subsidiam as práticas alfabetizadoras, revelando o que as professoras pensam sobre alfabetização, ensino e aprendizagem. A partir dos diários, entendemos que as práticas pedagógicas de nossas interlocutoras sofrem influência, não apenas de uma única teoria referente aos paradigmas que embasam a prática alfabetizadora, mas são marcadas por diferentes concepções de alfabetização, de leitura e de escrita.

Considerando a heterogeneidade de aspectos teórico-metodológicos observados nas narrativas, apresentamos alguns excertos narrativos nos quais identificamos o direcionamento teórico-metodológico do trabalho docente na alfabetização. Assim, sobre a dimensão teórico-metodológica de suas práticas, as interlocutoras da pesquisa revelam que:

[...] ajudar o aluno a construir seu pensamento com coerência e redigir textos são algumas das orientações teórico-metodológicas que recebemos nos cursos de formação continuada da SEMEC.[...]. Sempre que, na leitura dos textos, observo que determinado aluno está com dificuldade em um certo grupo silábico, retomo

com ele as listas de palavras. [...]. Minha prática resume-se em adaptar as habilidades que a etapa de ensino requer ao nível da turma que recebo em determinado período letivo [...]. Tive a preocupação de no primeiro momento formar duplas heterogêneas e nos outros momentos duplas homogêneas. Dessa forma, um poderia ajudar o outro, e depois, nas duplas homogêneas, surgiria o desafio entre os pares com níveis de habilidades equivalentes. [...]. Procuo não focar erros ortográficos e sim em como estruturar parágrafos, margens, no uso de elementos coesivos e na finalização das frases [...].(Professora Ana).

[...] Um educador usa a alfabetização a todo momento. No conteúdo de divisão, a leitura é importante, o raciocínio, a maneira como é trabalhado o assunto, de que maneira são as atividades desenvolvidas, se são desafiadoras, interessantes e desperta no aluno o gosto pela aprendizagem. Cabe ao educador ter o cuidado para que seu aluno sinta vontade de aprender. [...] No decorrer da minha prática pedagógica, observei que muitas vezes metodologias simples como a utilização do alfabeto móvel e a leitura do abecedário das sílabas, ajudam o aluno a apropriar-se do código escrito, rapidamente desenvolvendo-se tanto psicólogo como a sua coordenação motora. (Professora Mariana).

A tarefa de alfabetizar exige diversidade de material e muita criatividade. Fazendo uso de jogos conhecidos, faço algumas adaptações de acordo com a data comemorativa atual e, na sexta-feira realizamos o momento do jogo, tendo como suporte o alfabeto móvel e organização da classe, geralmente em dupla. As crianças se divertem e ao mesmo tempo aprendem e interagem com os colegas. Como estamos na semana do dia dos pais, selecionei uma história que mencionasse a figura paterna. Coloquei-a na transparência (retroprojeto) e li com as crianças. [...] Na aula de hoje, abordei o gênero textual receita, onde iniciei com conversas informais sobre comidas gostosas feitas pelas mães das crianças [...]. (Professora Laura).

O Programa Alfa e Beto, além do material, oferece também a rotina da aula, onde não devemos desprezar, pois são atividades que irão ajudar a desenvolver as habilidades necessárias no processo de alfabetização. A rotina: começa com a acolhida. Acolhida- momento de boas-vindas, conversa entre professor e aluno. Neste momento eu aproveito para fazer revisão das aulas anteriores, leitura do alfabeto, que fica exposto na sala, sendo a letra, a figura correspondente a letra inicial e a palavra. Lemos o alfabeto na seqüência e depois dizemos o nome da figura observando o fonema inicial. A leitura feita pelo professor- como os alunos ainda não lêem, é importante que o professor seja exemplo de leitor, que procure despertar no aluno o gosto pela leitura. É também uma forma de familiarizar os textos para no futuro serem escritos. Consciência fonêmica- esta atividade é a base do programa, onde o aluno vai relacionar letra e fonema. Ditado- é o momento da escrita autônoma, o aluno vai analisar a palavra ou a frase para escrever. [...] Dessa forma os alunos ficaram bem entusiasmados porque eles conseguiram escrever as palavras com sucesso. E receberam muitos elogios. Essa é uma forma de motivar meus alunos, é fazendo elogios, todos querem ser 10. (Professora Talita).

Eu sou bastante dinâmica em minhas aulas, procuro sempre trabalhar de forma que envolva as crianças. Quando percebo que o que estou ensinando já não mais está prendendo a atenção dos alunos eu providencio outra atividade relacionada ao mesmo conteúdo. Não suporto desordem em sala de aula (meninos levantando ou conversando o tempo todo) e acredito que dessa maneira tenho conseguido alfabetizar muitas crianças. (Professora Pérola).

Hoje tenho plena convicção que faço o melhor dentro das minhas limitações, embora não esteja pronta, pois alfabetizar é um processo, uma busca contínua de conhecimento, é importante ter noções de várias áreas do conhecimento, no mínimo, para uma prática de sucesso. Sei que ainda tenho muito a aprender sobre alfabetização. [...] Quero acrescentar que as crianças têm melhorado o ritmo da leitura, com as leituras dos livros que levam para casa para treinar e ler para mim na sala, ou para os colegas. Tenho um aluno que começou a ler agora, percebi que melhorou quando passei a dar mais atenção enquanto lia para mim e eu comemorava a cada palavra lida. Hoje ele sempre traz algo para mostrar que está aprendendo. (Professora Sara).

Conforme mostram os relatos, as professoras indicam a necessidade da alfabetização na perspectiva do letramento. Ao se expressarem sobre suas concepções de alfabetização, apontam elementos que expressam a prática pedagógica orientada por diferentes concepções de alfabetização. A professora Ana enfatiza o trabalho com texto no processo de alfabetização, compreendo-os como unidade de sentido mais amplo. De forma geral, compreendemos que são variados os aspectos teóricos que fundamentam a prática alfabetizadora das interlocutoras. Identificamos nos diários da prática, relatos que expressam características de diferentes paradigmas de alfabetização, conforme já referido.

Por exemplo, a narrativa da professora Ana revela como característica o trabalho com textos e a ênfase na atividade diversificada entre os alunos, tomando como parâmetros os níveis ou hipóteses conceituais das crianças sobre a escrita. As narrativas das alfabetizadoras revelam que suas práticas mesclam concepções de alfabetização divergentes. Enfatizam o método tradicional, seguindo orientações do sistema municipal e também inserem em suas práticas atividades de leitura e de escrita baseadas na ideia de alfabetizar/letrando.

Em relação ao trabalho com textos, podemos inferir que este é um elemento que evidencia a possibilidade de leituras com mais significados, a medida que o

texto se constitui como “unidade de sentido da língua”, e que “[...] é no texto e no contexto que as palavras e, conseqüentemente, as letras e sílabas adquirem significação [...]” (BOZZA, 2008, p. 21) , ou seja, é através do texto, que se realiza uma reflexão acerca das unidades mínimas, como palavras, sílabas e letras. O texto possibilita também a vivência das funções sociais da língua, partindo do significado que lhe é atribuído no contexto social.

Refletindo acerca do trabalho individual e da formação de duplas, realizado pela professora, percebemos que as crianças em alfabetização, ao interagirem com os seus pares, são desafiadas na interpretação da escrita a produzirem hipóteses sobre o ler e o escrever. Essas hipóteses, podemos inferir, revelam a zona de desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky (2007, p. 97), é “[...] a distância entre o nível real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capacitados”. É válido destacar como referencial na prática da professora Ana, o acompanhamento individual das crianças, levando em consideração as dificuldades de cada uma em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Neste caso, propõem desafios que fazem com que a criança avance e supere suas dificuldades, a partir da interação com a escrita, com os colegas e com a professora.

Em relação ao ensino da ortografia, a professora Ana afirma não ser essa preocupação inicial no ensino da leitura e da escrita através do texto, pois o que enfatiza na sua prática são os elementos estruturais do texto, as características de cada gênero textual. Contribuindo com estudos sobre o tema, Ferreiro (2007) observa que é importante identificar a dúvida ortográfica no primeiro período de alfabetização. Ressalta que a escrita ortográfica não deve ser produto da cópia, mas que corresponda à produção livre. Morais (2010) afirma que o ensino da ortografia pelos alfabetizadores é negligenciado pela falta de sistematização do ensino da língua escrita, fruto de uma interpretação equivocada na tentativa de didatização das descobertas da psicogênese da língua escrita.

A professora Mariana compreende a alfabetização numa perspectiva mais ampla, em que a alfabetização envolve bem mais que a leitura e a escrita. A escrita faz parte não apenas do contexto escolar, mas de um contexto social mais amplo,

como um objeto cultural, cujo desenvolvimento é iniciado antes do processo de escolarização.

A professora ressalta que é importante considerar, no processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, o papel do professor como um sujeito mediador da aprendizagem, como um profissional que promove o interesse do aluno para aprender.

Segundo as narrativas da professora Mariana, no desenvolvimento de sua prática pedagógica, objetiva que a criança tenha o domínio do código alfabético, conforme a concepção de alfabetização expressa em seu relato. Para tanto, utiliza recursos como alfabeto móvel e o abecedário, no intuito de desenvolver a técnica de codificação/decodificação da leitura e da escrita, característica de uma abordagem tradicional de alfabetização.

Apesar de apresentar características de uma prática pedagógica tradicional, a professora trabalha em sala de aula, uma diversidade de gêneros textuais, utilizando o texto no ensino da leitura e da escrita, como relatado anteriormente. Em sua prática, observamos ênfase, tanto nos aspectos de codificação/decodificação, quanto na utilização de diferentes gêneros textuais. Carvalho (2007, p. 49) destaca que para a aprendizagem da leitura e da escrita, é necessário “[...] conhecer as letras e os sons que representam, mas é fundamental buscar sentido, compreender o que está escrito [...]”. Os textos, como afirma a autora, podem auxiliar nas práticas de alfabetização e de letramento, por meio do desenvolvimento da competência textual. Portanto, podemos observar que Ana e Mariana inscrevem em suas práticas de alfabetização eventos de letramento, a partir da utilização de uma variedade de textos portadores de significados sociais.

Para a professora Laura, cuja concepção de alfabetização enfatiza a necessidade de uma aprendizagem significativa, ou seja, que o ensino da leitura e da escrita tenha funcionalidade na vida dos alunos, é importante que o conhecimento auxilie o educando em suas atividades cotidianas, para interagir na sociedade em que vive. Expressa que a prática alfabetizadora exige uma variedade de materiais didático-pedagógicos e criatividade do professor alfabetizador.

Estratégias como o jogo educativo, voltado para o ensino da leitura e da escrita, estão presentes na fala das interlocutoras, que lançam mão destes recursos para dinamizar o seu trabalho de alfabetização. Na interação através de jogos, como

descreve a professora Laura, os alunos aprendem através da brincadeira, o que demonstra a importância do aspecto lúdico da alfabetização.

Conforme expressa em suas narrativas, a professora Laura faz uso de uma variedade de recursos para dinamizar a sua prática. Além de apresentar, de forma contextualizada, a linguagem escrita, através da utilização de diferentes gêneros textuais, partindo da realidade dos alunos, a professora compreende a necessidade de reflexão sobre as funções da língua escrita no contexto social.

A professora Talita apresenta como característica de sua prática a orientação metodológica do Programa Alfa e Beto, baseado no método fônico. Apesar de desenvolver atividades que envolvem gêneros textuais, sua prioridade é desenvolver a consciência fonológica (relação fonema/grafema) para auxiliar no processo de decodificação das palavras pelos alunos. A consciência fonológica ou fonêmica, segundo Ferreiro (2007), valoriza a linguagem como um objeto formal, cujo interesse está centrado na aquisição do código alfabético e não na língua escrita em toda sua complexidade. A autora ratifica que é necessário considerar como objetivo da aprendizagem escolar a aquisição da linguagem escrita, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e não de conteúdos pré-estabelecidos.

Em seu diário, a professora faz questão de destacar a rotina que o Programa oferece aos professores, enfatizando que, além do material oferecido (livros, mini-livros, cartelas, dentre outros), o método fônico ajuda a desenvolver habilidades necessárias ao processo de alfabetização, tais como aspectos estruturais sobre a escrita, espaçamento, segmentação, número de letras, entre outros.

O método em referência apresenta características mecanicistas, de um modelo tradicional de ensino, priorizando a aquisição do código alfabético, em detrimento da compreensão da linguagem escrita. Entretanto, a professora apesar de utilizar o método fônico, busca estratégias para mudar a rotina, alterando a ordem dos acontecimentos ou realizando atividades simples e criativas para chamar atenção dos alunos, buscando melhorar a autoestima das crianças e desencadear o processo de alfabetização.

De modo similar, a professora Pérola, também utiliza a proposta do Programa Alfa e Beto no desenvolvimento de sua prática. Conforme registro anterior, o método tradicional do ensino da leitura e da escrita é baseado na utilização do método fônico e enfatiza o desenvolvimento da coordenação motora e da caligrafia.

De acordo com suas narrativas, é importante desenvolver um trabalho dinâmico, procurando chamar a atenção dos alunos. Conforme afirma, a metodologia do programa auxilia na organização e na sistematização de sua prática. Realça que, apesar das dificuldades que enfrenta na sala de aula, consegue alfabetizar a maioria dos seus alunos. A professora procura realizar outras atividades (jogos educativos), criadas por ela mesma, sem seguir a risca o que está estabelecido nas orientações do Programa Alfa e Beto.

A professora Sara afirma que, para alfabetizar, torna-se necessário conhecer as contribuições de diversas áreas do conhecimento. Compreendemos que estas áreas sejam a Linguística, a Psicolinguística e a Sociolinguística, entre outras, que contribuem no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua escrita, de suas peculiaridades, no conhecimento sobre a forma como os alunos aprendem a ler e a escrever e sobre as contribuições do contexto sócio-histórico e cultural no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito, Soares (2008) pontua que a alfabetização é um processo multifacetado que deve ser analisado a partir das contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

Comporta realçar que a professora Sara, também desenvolve sua prática baseada nas orientações do Programa Alfa e Beto. Afirma que as crianças conseguem aprender a ler e escrever, contudo, o que nos parece é que a leitura de mini-livros, por exemplo, é realizada na forma de treino, exercitando apenas a habilidade de decodificação da leitura, suprimindo habilidades que contemplam a compreensão do texto e a reflexão sobre as funções sociais da escrita.

Os dados mostram que as professoras que atuam nas turmas de primeiro ano, utilizando o método fônico para desenvolver a prática alfabetizadora, sofrem influência de outros paradigmas, como o construtivismo (a partir das teorias da psicogênese) e da teoria do letramento. As professoras alfabetizadoras, em face de uma autonomia restrita no desenvolvimento da prática pedagógica, adequam-se à proposta de alfabetização determinados pelo sistema. Entretanto, vivenciam uma zona de tensão no desenvolvimento do processo de alfabetização, driblando seus conflitos conceituais, a partir da adaptação da prática às ideias psicogenéticas e à teoria do letramento. Significa que agregam na prática alfabetizadora orientações metodológicas diversificadas.

O mesmo fato ocorre com as professoras que atuam no segundo e terceiro ano. Apesar de não utilizarem o método fônico, fazem uso de outros métodos (analíticos e sintéticos), a partir de um paradigma tradicional de alfabetização, como o método analítico e da teoria psicogenética, trabalhando os conhecimentos acerca das hipóteses da língua escrita. Procuram levar para a sala de aula textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, objetivando, com isso, contemplar os usos sociais da leitura e da escrita.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos a leitura e a escrita, apresentam-se como instrumentos de socialização, necessários à inserção do homem no mundo letrado. Ler e escrever são desafios que emergem em diversas situações do cotidiano dos indivíduos. A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano das pessoas, apresentando-se em diferentes formatos e com diferentes funções sociais.

A alfabetização, em face das peculiaridades da leitura e da escrita numa sociedade letrada, avulta como um processo sociocultural, cuja aprendizagem é essencial para a formação do cidadão e para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras requeridas para o educando no processo de escolarização e, particularmente, em sua vivência na sociedade. Nesta acepção, entendemos que o ensino/aprendizagem da língua escrita deve ser pensado e desenvolvido a partir do contexto social dos indivíduos e de suas experiências com os atos de ler e de escrever, pois nas atividades cotidianas interagem com uma diversidade de materiais escritos, que são portadores de significados sociais.

Compreendemos, assim, que a alfabetização, como um processo de aquisição da leitura, da escrita, do cálculo e de habilidades necessárias à compreensão e interpretação da linguagem escrita demanda considerar o conhecimento dos alunos sobre o que é a escrita e sobre sua funcionalidade. É importante considerar, ainda, que a alfabetização tem suas especificidades e que para ser alfabetizado, o indivíduo precisa apropriar-se do código escrito e, também, desenvolver habilidades de usos e funções da leitura e da escrita, através da reflexão sobre a língua escrita, interagindo ativamente com este objeto do conhecimento.

Razão por que, ratificamos que o conceito de alfabetização constitui-se como um conceito de natureza complexa e multifacetada, entendido a partir de diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, dinâmico. É necessário, portanto, compreendermos a alfabetização em seus aspectos individuais e sociais. Na

dimensão individual inserem-se os aspectos relacionados à aquisição de habilidades de leitura e escrita, notadamente envolvendo o aspecto instrumental da língua escrita (codificação/decodificação).

Na dimensão social, destacamos os usos e funções sociais da língua, considerando as peculiaridades do processo em relação à aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita. E, considerando, ainda, que a escrita faz parte de nossas vidas. Lemos e escrevemos em diferentes situações e com diferentes intenções e objetivos.

No desenvolvimento deste estudo, constatamos que as interlocutoras, em sua maioria, concebem a alfabetização como processo de codificação/decodificação, priorizando o processo de aquisição do código alfabético. Compreendem a especificidade do processo de aquisição da escrita, enfatizando a dimensão técnica da alfabetização e as atividades que envolvem a codificação/decodificação.

De modo similar, demonstram conhecimentos acerca da psicogênese da escrita e reconhecem o aspecto social da alfabetização, valorizando os usos sociais da língua escrita na prática alfabetizadora. É relevante destacar que, embora utilizando métodos tradicionais, as professoras percebem a importância do letramento, porém, afirmam que primeiro alfabetizam e, posteriormente, inserem práticas de letramento no desenvolvimento da alfabetização das crianças. O que significa pensar de forma desarticulada a alfabetização e o letramento.

Embora pareça paradoxal, as professoras alfabetizam utilizando métodos tradicionais, articulando-os às ideias da psicogênese e do letramento. Na verdade, as alfabetizadoras vivenciam uma situação tensa no desenvolvimento de suas práticas, considerando que as propostas metodológicas de alfabetização que seguem são definidas pelo sistema municipal de educação, como tarefa de especialistas. Neste ponto encontramos uma zona de tensão, pois as alfabetizadoras, teoricamente, expressam concepções de alfabetização divergentes das que orientam as propostas implementadas na rede de ensino.

Essa realidade vivenciada pelas interlocutoras da pesquisa provoca questionamentos referentes às metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita (Que método utilizar? Como avançar no sentido de alfabetizar/letrando?). Esses questionamentos desafiam as professoras na busca da autonomia. Por essa razão, mesclam suas práticas com diferentes concepções de

alfabetização, de modo a orientarem suas práticas de acordo com suas crenças e concepções.

Como vimos, as questões teórico-metodológica da alfabetização permanecem como ponto nevrálgico no trabalho docente, desafiando as professoras a compreenderem a necessidade de incorporarem aos métodos que priorizam os processos de codificação/decodificação, elementos que enfatizem os usos sociais da escrita, através de um ensino contextualizado, considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conhecimento da língua e suas experiências com a leitura e a com escrita em seus contextos sociais.

Neste âmbito, destacamos o papel da escola no processo de alfabetização, compreendendo que esta não é um espaço único para o desenvolvimento de conhecimentos sobre a leitura e a escrita. A escola, de fato, apresenta-se como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento acerca da língua escrita, mas sua prática deve respaldar-se nos usos cotidianos da leitura e da escrita na sistematização do processo de ensino/aprendizagem. É necessário, portanto, que a escola considere a alfabetização em sentido amplo, em seus contextos sócio-históricos e culturais, em combate à exclusão social, à evasão e ao fracasso escolar.

As escolas que fazem parte do contexto empírico da pesquisa, possuem boa estrutura física e apresentam-se como contexto alfabetizador, algumas preocupam-se em desenvolver estratégias que auxiliam os professores no processo de alfabetização, implementando salas de leituras, bibliotecas com acervos de livros disponíveis para os alunos, bem como promovem atividades diferenciadas de leitura e de escrita com seus alunos, tais como: gincanas de leitura, concurso de redação, fato que demonstra que a equipe escolar está empenhada em desenvolver uma prática bem-sucedida na alfabetização de crianças.

As análises revelam necessidades formativas a serem contempladas nos processos de formação continuada das alfabetizadoras, tais como: formação continuada contemplando o desenvolvimento de práticas de letramento e as contribuições de outras abordagens teóricas para o processo de alfabetização. Essa formação deve contemplar uma cultura geral da profissão e uma cultura específica ao processo de alfabetização.

O desenvolvimento da investigação indica que na prática escolar de alfabetização, em uma sociedade grafocêntrica, é imprescindível valorizar as

funções sociais da escrita, para viabilização do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, o que implica, trazer para sala de aula, experiências envolvendo os usos e as funções que a escrita exerce na vida dos alunos.

É importante destacar que, através da escrita dos diários, as professoras explicitaram suas crenças sobre o que fazem e sobre o que são nas vivência profissionais. O diário, nesta perspectiva, desafia o narrador em um processo de reflexão sobre a prática e no autoconhecimento. A reflexão, portanto, constitui ferramenta para que os professores redimensionem suas práticas e seus pensamentos sobre o ensinar/aprender.

Através da análise das narrativas, caracterizamos a prática alfabetizadora bem-sucedida, observando as trajetórias das interlocutoras do estudo, que apresentaram elementos inerentes ao desenvolvimento de uma prática exitosa na alfabetização de crianças.

Na análise do saber-fazer das professoras, compreendemos que a prática pedagógica alfabetizadora, fundamenta-se numa variedade de saberes resultantes de diferentes fontes, revelando as professoras como produtoras de conhecimento, pois desenvolvem estratégias que auxiliam no processo de alfabetização, a tomada de decisões e apontam elementos necessários à efetivação da prática pedagógica alfabetizadora, entre os quais incluem componentes, tais como: o planejamento, o acompanhamento familiar e pedagógico, a avaliação e formação contínua dos professores, além de apontarem aspectos de natureza pessoal, referentes a: criatividade, esforço, paciência, compromisso, coragem e sabedoria.

Acerca dos aspectos significativos da prática alfabetizadora, segundo as narrativas das interlocutoras, situam o desafio de buscar a superação das dificuldades na alfabetização de crianças. A esse respeito, registram que recorrem a diferentes fontes, recursos e atividades para contornar a complexidade do trabalho docente.

A partir desta investigação, consolidamos o entendimento de que as determinações teórico-metodológicas inerentes ao trabalho docente, são de inteira responsabilidade do professor. O professor como mediador da produção do conhecimento deve direcionar de maneira autônoma e sistematizada sua prática pedagógica, de forma que viabilize intervenções para o desenvolvimento da

aprendizagem dos alunos, respaldando-se em suas crenças e concepções. Até por que, a gestão da aula é tarefa do professor. Conseqüentemente, o planejamento da ação docente é de sua competência e responsabilidade.

Percebemos, então, como entrave na prática alfabetizadora a restrição da autonomia docente no planejamento e no desenvolvimento da prática pedagógica. É imprescindível que os professores, definam as proposta de alfabetização a serem seguidas dentro da escola, através de um planejamento colaborativo.

Enfim, percebemos que nossas interlocutoras, vivenciam uma zona de tensão no desenvolvimento do processo de alfabetização, driblando seus conflitos conceituais a partir da adaptação da prática às ideias da psicogenéticas e da teoria do letramento. Significa que agregam na prática alfabetizadora orientações metodológicas diversificadas, privilegiando tanto as determinações do sistema, quanto suas concepções sobre alfabetização.

O que transparece, a partir dos dados, é a necessidade de investimentos na formação contínua das professoras, tomando como referência o cotidiano da prática pedagógica, assim como a urgência de se pensar e viver a escola como espaço de formação, de reflexão, de pesquisa e, principalmente, do trabalho coletivo e da troca de experiências. Desse modo, podemos pensar na autonomia docente.

Destacamos, pois, que não esgotamos as discussões acerca da prática pedagógica alfabetizadora e, por esse motivo, apontamos para a importância de novos estudos que intentem compreender as peculiaridades da alfabetização escolar, perspectivando ser possível a construção de uma escola pública de qualidade, cujo desafio seja a formação crítica do estudante, considerando-o como pessoa capaz de exercitar o diálogo, a reflexão e a leitura crítica do mundo.

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOZZA, Sandra. **Ensinar a ler e a escrever**: uma possibilidade de inclusão social. Pinhais: Editora Melo, 2008.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Construtivismo**: grandes e pequenas dúvidas. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2009.

BRITO, Antonia Edna. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal: UFRN, 2003.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ceale, 2008.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 18 ed. Campinas: Papirus, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.



\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, Clermont . et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Inj: Ed. INJUI, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação técnica à autonomia crítica. IN: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e escrita de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líder, 2008.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores.** Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Editora Ática, 2006.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Quando falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. 13 ed. São Paulo: Ática, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MENDONÇA, Onaide Schawartz. **Alfabetização**: método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONTEIRO, Maia Iolanda. **Práticas alfabetizadoras**: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar. Araraquara: JM Editora, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. A pesquisa psicolingüística de tipo: construtivista e a formação de alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Acesso em 05 maio 2010.

MORAIS, Georgyana Andréa Silva; BRITO, Antonia Edna. **Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento**. Disponível em [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3\\_GT.4/](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/)

[5\\_Georgyanna%20Andr%C3%A9%20Silva%20Morais%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf](#). Acesso em 05 de maio de 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNSP: CPNED, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: ROSING, Tania M. K & SCHOLZE, Lia (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007, p. 155-168.

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

PÉREZ, Carmen Lúcia Vida. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

POURIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida: teoria e prática**. 2 ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Formação de professores e saberes docentes**. In: SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. (Orgs). Reflexões sobre a formação de professores, Campinas SP: Papyrus, 2002.

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/ Reduc, 1989.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **(Auto) Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: UFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_; COLLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, Hostiza Machado. **Prática pedagógica do professor alfabetizador**: a reflexão crítica como mediador do saber, do saber-ser e do saber-fazer. 2007. (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZABALZA, Miguel Antoni. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA  
MESTRANDA: JULIANA BRITO DE ARAÚJO  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ANTONIA EDNA BRITO

**Projeto:** Professoras alfabetizadoras: revisitando práticas bem-sucedidas na alfabetização de crianças

### A ESCRITA DO DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os diários de aulas, como define Zabalza (2004), “[...] são os documentos em que as professoras e professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas [...]” (p. 13), produzindo narrativas escritas sobre seus percursos de formação ou de vivência da prática pedagógica. Caracterizam-se como materiais escritos, classificados como documentos pessoais, de acordo com Bogdan e Biklen (1994). São dados produzidos pelo sujeito, ou seja, trata-se de narrativas feitas na primeira pessoa, no intuito de descrever suas ações, experiências ou crenças no sentido de revelar os significados das ações sociais dos sujeitos.

A escrita em diários proporciona momentos de reflexão, através dos quais os narradores da pesquisa, descreverão suas experiências, revelando o sentido que remetem à sua prática pedagógica, desvendando o seu pensamento em relação às ações que desenvolvem no processo de alfabetização das crianças, bem como os conflitos e as soluções encontradas na resolução desses conflitos, dilemas ou

dificuldades encontradas no cotidiano de suas práticas, abordando elementos que revelem os seus posicionamentos teórico-metodológicos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No contexto de nossa pesquisa, sugerimos que os diários sejam escritos de forma regular, levando em consideração a fidelidade dos fatos ocorridos no cotidiano escolar, registrando elementos que considerarem significativos, de sua prática alfabetizadora. O conteúdo do diário será proposto, para que as professoras construam suas narrativas, considerando aspectos relevantes da sua prática no processo de alfabetização de crianças, descrevendo e analisando as formas de ensino, observando de modo especial, os seguintes itens:

- Quem sou eu.
- Como tornou-se professora alfabetizadora.
- Como você caracteriza a sua prática pedagógica
- Ressalte os aspectos mais significativos da vivência como professora alfabetizadora que contribuíram pra consolidar sua prática.
- Relacione e analise as principais dificuldades e os desafios encontrados na sua prática pedagógica alfabetizadora.
- Comente acerca de seu conceito de alfabetização, destacando como foi construído.
- Orientações teórico-metodológicas da prática pedagógica em sala de aula.
- Sobre sua autonomia para demarcar essas orientações.
- Comente como ocorre a alfabetização em sua prática pedagógica.

## APÊNDICE B

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA  
MESTRANDA: JULIANA BRITO DE ARAÚJO  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ANTONIA EDNA BRITO

**Projeto:** Professoras alfabetizadoras: revisitando práticas bem-sucedidas na alfabetização de crianças

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

Nome (fictício); Idade; Escola onde atua; Nível de ensino; Formação; Tempo serviço; Investimentos na formação; Trabalha quantos turnos? Exerce outras funções?

#### QUESTÕES

01. Você considera a sua prática pedagógica bem-sucedida? O que faz de sua prática pedagógica, uma prática bem-sucedida?

02. Em suas atividades cotidianas, você tem autonomia para definir a metodologia de alfabetização a ser desenvolvida, ou se prende às metodologias orientadas pelo sistema? Justifique sua resposta.



03. Qual a concepção de alfabetização que orienta a sua prática pedagógica?

04. Como você alfabetiza em sala de aula? Que recursos utiliza?

05. Em sua concepção, quais aspectos são necessários para que o professor alfabetizador desenvolva com sucesso a alfabetização de crianças?

## APÊNDICE C

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA  
MESTRANDA: JULIANA BRITO DE ARAÚJO  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ANTONIA EDNA BRITO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** Professoras alfabetizadoras: revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças.

**Pesquisador responsável:** Antônia Edna Brito

**Instituição/Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE/UFPI

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** 33215-5820

**Pesquisadores participantes:** Juliana Brito de Araújo / Antônia Edna Brito

**Telefones para contato:** 3237-8035/ 8843-3075

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do

pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O presente projeto de pesquisa, tem como objetivo geral investigar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças. E como objetivos específicos: a) Traçar o perfil das professoras alfabetizadoras; b) Caracterizar a prática da professora alfabetizadora bem-sucedida; c) Identificar quais os aspectos relevantes da sua ação pedagógica; d) Conhecer quais as concepções de alfabetização que orientam a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

A pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa, cujas características a definem nesse sentido, por destinar-se à interpretação de uma determinada realidade social, considerando as características subjetivas dos sujeitos, dando sentido às práticas sociais, subsidiando-nos através da Pesquisa Narrativa, segundo Sousa (2006).

Tencionamos construir uma caracterização da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, sujeitos sociais, a partir de suas reflexões sobre a ação pedagógica que desenvolvem em seus contextos educativos, por intermédio de suas narrativas escritas em diários da prática pedagógica.

Para a produção dos dados, serão utilizadas os diários de aula, segundo Zabalza (2004) e entrevistas narrativas semiestruturadas para a compreensão dos questionamentos propostos nos objetivos deste estudo.

A sua participação constará na produção dos diários de aula e nas entrevistas, e sua identidade será mantida em absoluto sigilo, e os dados serão conservados sob responsabilidade da pesquisadora. O acesso aos dados será permitido apenas ao pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí.

Acreditamos que dessa forma estaremos contribuindo para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática alfabetizadora contribuindo para o debate sobre a relevância da alfabetização para o contexto atual, no que se refere aos aspectos teóricos metodológicos da prática pedagógica. A sua participação será imprescindível nesse processo, trazendo como benefício, a reflexão sobre os aspectos já mencionados advindos dos desafios na alfabetização de crianças, no desenvolvimento de práticas consistentes no ensino e aprendizagem da língua escrita.

---

JULIANA BRITO DE ARAÚJO

Coordenadora da pesquisa

**Consentimento da participação da pessoa como colaborador (a) da pesquis.**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: A prática pedagógica alfabetizadora: revisitando práticas bem-sucedidas na alfabetização de crianças, na condição de colaborador (a), participando das reflexões concernentes a essa temática, participando da pesquisa e da produção do diário da prática. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestrandia Juliana Brito de Araújo sobre minha adesão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Ficou clara também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente, em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do meu consentimento na participação do estudo não acrescentará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2010.

Nome do responsável: JULIANA BRITO DE ARAÚJO

ASSINATURA \_\_\_\_\_.

**Observações complementares**

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga  
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI  
tel.: (86) 3215-5734 - email: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)