

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA:
CONTEXTO DE APRENDIZAGENS DOCENTES**

TERESINA – PIAUÍ

2007

JOANA D'ARC ALVES ROSAL ADAD

**PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA:
CONTEXTO DE APRENDIZAGENS DOCENTES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do título de Mestre. Orientadora: Prof^a Dr^a Antonia Edna Brito.

TERESINA – PIAUÍ

2007

JOANA D'ARC ALVES ROSAL ADAD

**PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA:
CONTEXTO DE APRENDIZAGENS DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí

Prof^ª Dr^ª Antonia Edna Brito – UFPI
Orientadora

Prof^ª Dr^ª Olivette Rufino Borges Prado Aguiar - UFPI
Examinadora

Prof^ª Dr^ª Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI
Examinadora

Prof^ª Dr^ª Bárbara Maria Macedo Mendes - UFPI
Examinadora Suplente

Dissertação aprovada em 15 de agosto de 2007

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, José Miguel Adad Neto, em cuja companhia privo-me das lições mais agudas de respeito e carinho, pela paciência, apoio e compreensão ao longo da realização deste trabalho.

Ao estimado trio Deodoro Neto, Anália Cristhinne e Anna Carolinne, razões do meu viver, a quem devo toda a inspiração e, sobretudo, a coragem que me impulsionou a prosseguir, a não desistir de meus mais caros anseios, ultrapassando limites e galgando degraus a fim de atingir meus ideais.

À minha mãe, Maria do Socorro Alves Rosal, exemplo de vida, coragem e determinação, apoio constante em minha caminhada profissional que, embora longe das faculdades sempre valorizou o saber e se empenhou para me dar boa formação.

Ao meu pai, Waldemar Martins Rosal (In memoriam), cujo exemplo de vida constituiu alicerce para minha sólida formação pessoal, humana e cristã.

A todos os professores comprometidos em promover uma alfabetização de qualidade que atenda às exigências da educação dos novos tempos.

Era um sonho, apenas.

Todos nós temos nossos sonhos.

Os sonhos que temos e não buscamos realizar, fazem de nós perdedores.

Sonhar, mas não se contentar em ser apenas sonhador. Sejamos realizadores, executores dos nossos sonhos. Sonhar, idealizar, planejar e realizar.

Arriscar na busca de projetos grandiosos!

Não duvidar de nossos sonhos, por maiores que sejam os obstáculos que estejam impedindo a sua concretização.

É um grande sonho!?

Transformemo-nos para transformar os nossos sonhos!

Foi o que busquei fazer!!!

A realização do mestrado foi um sonho belo demais e impossível de ser concretizado sem a ajuda de outros agentes mediadores que a mim se uniram para torná-lo real.

Hoje, em clima apoteótico, vejo a sua conclusão, enaltecendo a contribuição de “muitos anjos” e, especialmente, a força propulsora divina que me fortaleceu na constante busca de realização do nobre ideal.

Acordada, agora, confirmo tamanha realização, agradecendo:

A nosso Deus, de modo especial, que me agraciou com o maravilhoso dom da vida e da inteligência, e concedeu-me a virtude de acreditar nos meus sonhos, impulsionando-me a superar limites na busca de tornar real esse projeto.

À professora Doutora Antonia Edna Brito, minha estrela-guia, que, com reconhecido profissionalismo, orientara iluminando-me o percurso, às vezes obscuro e nos momentos críticos, acerca das abordagens e nas decisões a serem tomadas, encorajando-me a acreditar na minha capacidade de superação de limites.

À Congregação das Irmãs dos Pobres de Santa Catarina de Sena, por viabilizar caminhos para a concretização desse ideal; por oportunizar, de forma deliberada, momentos de estudo, muitas vezes, cedendo horários e organizando substituições, por compreender a importância desse estudo e a magnitude dessa realização, que tiveram seus alicerces no cotidiano escolar, posto que cada aprendiz é exemplo e reflexo do contínuo processo de aprendizagem.

Às professoras partícipes deste trabalho, sem as quais jamais esse sonho se tornaria realidade. A essas parceiras que não mediram esforços, compartilhando conosco suas concepções e saberes sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, pela assiduidade, participação e interesse em contribuir com suas experiências, sobretudo nos ciclos de estudos reflexivos.

A esta seleta banca examinadora, composta pela professoras doutoras Antonia Edna Brito, Olivette Rufino Borges Prado Aguiar, Maria Glória Soares Barbosa Lima e Bárbara Maria Macedo Mendes, pela valiosa contribuição com observações e sugestões para a construção deste trabalho.

Aos professores que compõem o Programa de Mestrado em Educação da UFPI, especialmente aqueles que ministraram aulas na 12ª turma, da qual sou integrante na infindável busca do conhecimento.

A todos os colegas da 12ª turma do Curso de Mestrado em Educação, pela convivência enriquecedora e pela partilha nos momentos de aprendizagem e convívio, socialização de saberes e experiências no campo da docência.

Ao nobre amigo Ademir, e às queridas amigas, Socorro Carvalho, Mazé e Exelsa, que também deram sua contribuição para a elaboração deste trabalho, em especial, pelo apoio, atenção e carinho dispensados na horas mais difíceis da caminhada.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho como também para minha realização profissional.

Aprenda!

*Não ter opinião formada, sobre nada,
é uma das maneiras de fortalecer o aprendizado.
A sabedoria está na vida daqueles que se
consideram eternos aprendizes.*

Legrand



RESUMO

No contexto das discussões sobre formação e prática pedagógica alfabetizadora emergem diferentes questões relativas aos saberes docentes e às aprendizagens profissionais das professoras. No âmbito dessas pesquisas, destacamos a relevância de processos reflexivos no desvelamento e na re-significação das práticas docentes, provocando indagações, tais como: como está estruturada a prática pedagógica da professora alfabetizadora? Qual concepção de alfabetização norteia sua prática? O que o professor alfabetizador precisa saber para alfabetizar e letrar crianças? Que aspectos são marcantes na prática pedagógica da professora alfabetizadora? Tais questionamentos constituem-se pertinentes no âmbito deste estudo tendo em vista que o presente trabalho tem como foco central investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes. Para tanto, em seu desenvolvimento teórico-metodológico, organizamos um contexto, simultaneamente, investigativo e de formação, caracterizado pela dialogicidade, pelo exercício da reflexão, pela desconstrução de concepções, de práticas e de saberes. Essa pesquisa adota como referência conceptual os estudos de Vygotsky (1998, 2001), Bakhtin (2004), Libâneo (2005), Magalhães (2004), Desgagné (1998), Contreras (2002), Pimenta (1998, 2000, 2005), Soares (2003, 2004), Cagliari (1998, 1999, 2004), entre outros. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza colaborativa, subsidiada pelos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Com a pretensão de articular um processo dialógico nas análises da prática pedagógica, combinamos algumas técnicas de coletas de dados destacando: o questionário, a entrevista individual em profundidade e os ciclos de estudos reflexivos. A aplicação do questionário teve como objetivo a construção do perfil das colaboradoras do estudo. No tocante à entrevista, obtivemos por meio de um tópico-guia dados referentes às concepções, às práticas e às aprendizagens profissionais do professor alfabetizador, buscando, a princípio, detectar as necessidades formativas a fim de organizar o material para subsidiar os ciclos de estudos reflexivos. Estes se configuraram num espaço por excelência dialógico, favorecendo as nossas colaboradoras a apropriação de novos saberes, proporcionando-lhes avanços nas análises e vivências do seu fazer docente. O contexto empírico da pesquisa constituiu-se de uma escola da rede privada de ensino, localizada em Teresina(PI). O trabalho teve como colaboradoras um grupo de sete professoras alfabetizadoras, no qual nos incluímos como par mais experiente. Os dados produzidos viabilizaram a caracterização das partícipes e de suas práticas, informando sobre o encontro com a docência, formação, experiências profissionais e investimentos na formação continuada. De modo especial, os dados da pesquisa permitiram-nos legitimar contextos de reflexão e de colaboração sobre o saber e o saber-fazer das professoras, mediatizados pela atitude crítico-reflexiva. Constatamos que as práticas pedagógicas constituem *locus* de aprendizagens docentes significativas nos processos de redimensionamento da ação docente, bem como requerem o trabalho colaborativo, alicerçado em atitudes crítico-reflexivas. Concluímos que os resultados dessa ação investigativa, sem a pretensão de generalizações, certamente contribuirão para re-leituras e análises das práticas pedagógicas dos professores, em particular, dos professores alfabetizadores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Prática pedagógica alfabetizadora. Saberes docentes.

ABSTRACT

In the context of discussions on graduation and pedagogic practice that teaches people to read and write, different matters relative to the teachers' educational knowledge and professional learning emerge. In the extent of these researches, we point out the relevance of reflexive processes in the unveiling and in the re-significance of educational practices, bringing up queries, such as: how is the pedagogic practice of the teacher who teaches one to read and write structured? Which literacy conception orientates her practice? What does the teacher who teaches one to read and write need to know in order to make children literate? What aspects are outstanding in the pedagogic practice of the teacher who teaches one to read and write? Such questions are pertinent in the extent of this study in that the present work aims to investigate collaboratively how the pedagogic practice of teachers who teach children to read and write is characterized, focusing it as important axis of educational learning. For such, in its theoretical-methodological development, we organized a context, simultaneously, investigative and of formation, characterized by the dialogues, by the exercise of reflection, by the unbuilding of conceptions, of practices and of knowledge. This research adopts as reference the studies of Vygotsky (1988, 2001), Bakhtin (2004), Libâneo (2005), Magalhães (2004), Desgagné (1998), Contreras (2002), Pepper (1998, 2000, 2005), Soares (2003, 2004), Cagliari (1998, 1999, 2004), among others. From the methodological point of view, it is a qualitative research, of collaborative nature, subsidized in the presuppositions of historical and dialectic materialism. With the pretension of articulating a dialogue process in the analyses of the pedagogic practice, we combined some techniques of data collection highlighting: questionnaire, individual interview in depth and the cycles of reflexive studies. The application of the questionnaire had as its goal the construction of the profile of the study collaborators. Concerning the interview, we obtained through a guide topic data regarding the conceptions, the practices and the professional learning of the teacher who teaches one to read and write, trying, at first, to detect the formative needs in order to organize the material to subsidize the cycles of reflexive studies. They were configured in a dialogue space par excellence favoring our collaborators with the appropriation of new knowledge, providing them progresses in the analyses and existences of their educational job. The empiric context of the research was a private school, located in Teresina(PI). The work had as collaborators a group of seven teachers, in which we included ourselves as a more experienced pair. The produced data made the characterization of the participants and of their practices possible, informing on the encounter with the teaching, graduation and professional experiences, investments in continuous graduation. In a special way, the data of the research allowed us to legitimate reflection contexts and of collaboration on the knowledge and know-how of the teachers, mediated by critical-reflexive attitude. We verified that the pedagogic practices constitute locus of significant educational learning in the processes of re-dimensioning the educational action, as well as that they request the collaborative work, found in critical-reflexive attitudes. We concluded that the results of this investigative action without the pretension of generalizations, certainly will contribute to re-readings and analyses of the teachers' pedagogic practices, particularly, of the teachers who teach one to read and write.

KEY WORDS: Formation. The Pedagogic Practice of teaching someone to read and write. Educational knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: Dilemas e Desafios ...	14
1.1. Delimitação do Problema e do Objeto de Estudo	21
1.2. Objetivos do Estudo	21
1.3. Objetivo Geral.....	22
1.3.1. Objetivos Específicos	22
1.4. Estrutura da Dissertação	22

CAPÍTULO II

O DELINEAMENTO DA PESQUISA: caminhos percorridos na produção dos dados	26
2.1. A opção pela Pesquisa Colaborativa	26
2.2. O Contexto Empírico do Estudo	29
2.3. Colaboradoras do Estudo.....	32
2.4. Caminhos Trilhados na Produção dos Dados	35
2.4.1. Questionário	37
2.4.2. Interações Face a Face: a entrevista.....	48
2.4.3. Os Ciclos de Estudos Reflexivos.....	40
2.5. Procedimentos de Análise dos Dados	44

CAPÍTULO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: discutindo a formação e os saberes docentes	47
3.1. Aprendizagem da língua escrita: diferentes eixos de análises.....	49
3.2. Saberes docentes e a formação do professor alfabetizador	57
3.3. Prática pedagógica alfabetizadora: o lúdico como aspecto demarcador	64

CAPÍTULO IV

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: do encontro com a docência	73
4.1. O encontro com a docência.....	74
4.2. Formação e experiência profissionais	79
4.3. Investimentos na formação continuada	83

CAPÍTULO V

A PRÁTICA ALFABETIZADORA COMO <i>LOCUS</i> DE FORMAÇÃO	87
5.1. Eixo de análise 01 – A escola e a alfabetização	91
5.1.1. O que pensam as professoras sobre alfabetização	93
5.1.2. Aspectos demarcadores da prática pedagógica alfabetizadora	98
5.1.3. Professoras alfabetizadoras analisando as suas práticas	104
5.2. Eixo de análise 02 – O espaço da reflexão na prática pedagógica alfabetizadora ..	109
5.2.1. Refletir na/sobre a prática: limites e possibilidades	111
5.2.2. Colaboração e formação: relação necessária.....	118
5.2.3. A reflexão delineando a ação docente alfabetizadora.....	122
5.3. Eixo de análise 03 – A prática pedagógica alfabetizadora em contexto colaborativo.....	126
5.3.1. Revisitando o conceito de alfabetização	128
5.3.2. Professoras alfabetizadoras e os fundamentos de suas práticas	135
5.3.3. A prática pedagógica e o redimensionamento do ser alfabetizadora.....	138

REFLEXÕES CONCLUSIVAS:

Constatações decorrentes do estudo	141
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICES	158

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

Dilemas e Desafios

No atual momento histórico, o mundo se delinea como palco de inovações científicas e tecnológicas fundamentais, de mudanças nos domínios da economia, da política e, conseqüentemente, de transformações de estruturas demográficas e sociais. Tratam-se de inovações que, com certeza, irão acelerar-se no futuro criando sérias tensões, em especial no que se refere à educação, a qual terá de dar respostas às necessidades crescentes para enfrentamento dos novos desafios de um mundo globalizado. Para fazer face às exigências desse cenário é preciso revelar, ao mesmo tempo, no campo educacional, criatividade, coragem, ousadia e determinação no sentido de gerar mudanças reais para atender as exigências do século XXI (DELORS, 2001).

Em decorrência das referidas inovações, a escola brasileira vivencia, particularmente, em relação ao processo de alfabetização, uma fase de revisitação de concepções e de práticas pedagógicas, em virtude de estudos e pesquisas publicadas nas duas últimas décadas, por exemplo, os trabalhos de Ferreiro (1986, 1995, 1999) e Soares (2003, 2004). Tais estudos e pesquisas desencadearam uma revolução conceitual, ocasionando mudanças teórico-metodológicas no que concerne à prática escolar alfabetizadora.

Neste âmbito, Ferreiro (1999) discute a alfabetização numa perspectiva transformadora, explicitando como a criança elabora suas concepções sobre o processo de aquisição da escrita, a partir de hipóteses que vai construindo, na interação com os atos de ler e de escrever. Nos processos de interação com a escrita, a criança constrói percepções, elabora e reelabora hipóteses sobre a língua escrita para compreender como funciona o código escrito: o que representa e como representa.

Soares (2003), posicionando-se em relação à temática elencada, evidencia uma sensível preocupação com a abrangência atribuída à alfabetização, ressaltando um aspecto que considera comprometedor, que é o esquecimento da especificidade da alfabetização. E, nessa direção, adverte ser necessário diferenciar o processo de aquisição da língua escrita do processo de desenvolvimento da língua escrita, este último, segundo a autora, situa a alfabetização como um processo permanente que ocorre ao longo da vida e não se esgota com a aquisição da leitura e da escrita.

Referindo-se à alfabetização, Vygotsky (1988) amplia os pressupostos referendados por Ferreiro e destaca o papel da intervenção pedagógica, ressaltando a importância do meio cultural e das relações estabelecidas entre as pessoas como elementos significativos para o desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, para a aprendizagem da língua escrita. Desse modo, a intervenção do outro como mediador é de grande relevância, pois este desempenha papel fundamental na promoção do desenvolvimento do sujeito cognoscente, em todas as áreas e, em especial, no processo de aquisição da escrita, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente, tendo em vista a complexidade da aquisição do sistema de escrita.

Como conseqüência dos estudos de Ferreiro (1999) e de Vygotsky (1998), entre outros, delineia-se no cenário educacional brasileiro um novo olhar sobre a prática pedagógica alfabetizadora, apresentando como principais objetivos do saber-fazer: ensinar à criança, desde tenra idade, a aprender a aprender a ler e a escrever (aprender a ler, lendo, aprender a escrever, escrevendo); a desenvolver a inteligência, transformando informações em conhecimentos, e, sobretudo, a aprender a compreender como funciona a língua escrita.

O sistema educacional brasileiro, mesmo ciente da grandeza desses objetivos, no sentido de desencadear práticas pedagógicas alfabetizadoras mais conscientes e deliberadas, capazes de ajudarem a gerar povo alfabetizado, esclarecido e crítico, não raro continua concentrando esforços, ora no como ensinar, ora na aprendizagem, de forma desequilibrada, subestimando um aspecto do processo em detrimento do outro. Esse aspecto nos conduz a pensar na perpetuação do analfabetismo em nosso país, razão caracterizadora da alfabetização como um agravante problema social, um obstáculo até hoje intransponível: o Brasil ainda é, no cenário mundial, um dos países com índices mais elevados de analfabetos (KRAMER, 2001). Esse contexto marcado por alto índice de analfabetos remete os profissionais da educação, os sistemas de ensino e os gestores de administração pública e

privada a uma busca constante de alternativas que apontem soluções para tão grave problemática.

No tocante a esta questão, Cagliari (1999) manifesta-se pontuando que esse elevado índice de analfabetos que se perpetua no Brasil tem merecido especial atenção nas publicações, em congressos, livros e artigos, ao abordarem aspectos referentes às competências necessárias ao professor alfabetizador. Ou seja, o professor precisa entender como se dá o ensino e a aprendizagem, não apenas enfocando a perspectiva metodológica, mas compreendendo a alfabetização como processo de letramento. Neste sentido, destaca o referido teórico:

Os educadores têm prestado pouca atenção no equilíbrio entre o ensinar e o aprender e menos ainda no processo de refazer o que não deu certo. Em ambos os casos, os professores precisam ser muito competentes. Não basta aplicar métodos e técnicas, não basta apenas mediar um processo de oferta de oportunidades de aprender. Em primeiro lugar, é preciso conhecer e muito bem tudo o que diz respeito ao processo de letramento (CAGLIARI, 1999, p. 223)

Corroborando as idéias de Cagliari, destacamos que para se galgar êxito nas práticas pedagógicas alfabetizadoras mister se faz, a princípio, conhecer os saberes que a criança precisa construir para aprender a ler e escrever. A história de vida da criança é relevante nesse processo, porém, mais importante para o professor é saber o que fazer quando se encontra diante de uma turma com crianças em processos de alfabetização e de letramento. Para o enfrentamento das situações conflituosas de ensino e de aprendizagem, o professor precisa deter, entre outros, saberes específicos sobre a alfabetização, compreendendo, principalmente, a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.

Essa perspectiva implica pensar na questão da qualidade da alfabetização, tendo como foco a formação profissional do professor alfabetizador. Essa formação deverá prover os meios para que o profissional construa uma base de conhecimentos para, em sua prática como professor, saber o que ensinar, como ensinar e porque ensinar, tríade que consideramos necessária na prática pedagógica de caráter intencional, colaborativo e reflexivo. Apostamos na força propulsora de práticas pedagógicas orientadas na intencionalidade, na colaboração e no exercício reflexivo no sentido de aliar esforços para desencadear transformações na realidade educacional brasileira.

É inegável que professores com sólida formação profissional apresentam contribuições importantes em suas práticas voltadas à aquisição da leitura e da escrita. A

exemplo disso, apontamos o nosso contexto empírico, onde comprovamos resultados positivos na prática alfabetizadora. Essa compreensão assinala que a prática pedagógica requer fundamentação teórico-prática, como subsídio do fazer pedagógico, mediando a produção de conhecimentos. O professor alfabetizador, portanto, intervindo nas situações que exigem explicações de um agente mediador mais experiente, ao invés de simplesmente propor atividades significativas, ensina como resolver as dificuldades, os conflitos.

Salientamos que o saber-fazer e o saber explicar como se faz, e como não deve ser feito, constituem a meta de todo professor comprometido com a ação de ensinar. No processo de alfabetização, a transmissão do conhecimento das letras, sílabas, a formação de palavras, é um saber necessário, porém insuficiente. Esse conhecimento torna-se basilar para desencadear na criança, sujeito aprendente, curiosidade nos processos de aquisição da leitura e de escrita.

Nessa perspectiva, ser mediadora em suas práticas de alfabetização não significa comportar-se apenas como facilitadora da aprendizagem ou, ainda, como constatadora do que a criança faz ou deixa de fazer. Ao contrário, significa estar entre o conhecimento e o sujeito aprendente, estabelecendo um canal de comunicação, instigando a aprendizagem entre esses dois pólos, reconhecendo-se como sujeito que detém mais experiência, portanto mais conhecimento, bem como respeitando e considerando as peculiaridades do contexto sócio-histórico no qual interatuam cotidianamente alunos e professores, conforme ilustramos na figura 01:

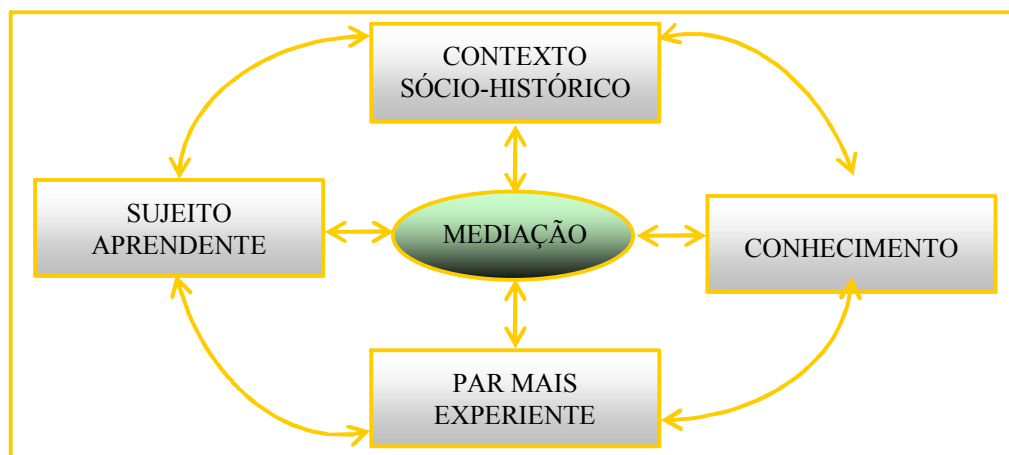


Figura 01: DINÂMICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA
Fonte: Pressupostos vygotksyanos (adaptação da pesquisadora).

Pensar o professor alfabetizador como sujeito competente, mediador no processo ensino-aprendizagem, revela-se como mecanismo de resistência ao analfabetismo, particularmente no Brasil. Esse fenômeno requer os devidos mecanismos para abolir tamanha

problemática, levando o professor a enfrentar, simultaneamente, o desafio de formar cidadãos letrados e de vencer o analfabetismo (KRAMER, 2001; CARVALHO, 2005).

O enfrentamento desse desafio de alfabetizar e letrar exige investimentos na qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem e, sobretudo, da formação docente (inicial e continuada), como forma de garantir aos professores alfabetizadores a consolidação de saberes necessários à efetivação de uma prática pedagógica intencional, consciente e profícua no exercício profissional alfabetizador.

Neste sentido, mudar o cenário educacional brasileiro, demarcado ao longo dos anos por uma prática pedagógica alfabetizadora, implica a transformação dessas práticas desenvolvidas no interior da sala de aula, bem como exige compromisso dos professores através de investimentos na formação continuada. Nessa perspectiva de mudança interativa dos professores, de mudanças de concepções, de ampliação de saberes, de investimentos na formação inicial e continuada, e de ressignificação de práticas pedagógicas e dos contextos de ensinar e de aprender, possivelmente nascerá um novo significado não somente para as práticas formativas desses professores, mas, também, para os modos de aprender de seu alunado. Para que ocorram tais mudanças, as práticas formativas devem ser estruturadas com a participação dos professores e planejadas de forma a contemplar as suas necessidades formativas atuais e, por extensão, as ações de aprendizagem do público em processo de alfabetização.

Nóvoa (1992, p. 28), no tocante a essa discussão, afirma: “[...] As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. A formação projetada nesse nível, visa à mudança da mentalidade dos professores, de suas práticas e das escolas, aspecto impossível sem um investimento concreto e continuado em experiências inovadoras em vias de processamento.

Nessa direção, destacamos a importância de implementação das ações de formação continuada cujo enfoque se volte para oferecer aos professores alfabetizadores oportunidades propiciadoras à reflexão, nas dimensões intra e interpessoal, a fim de que construam atitudes mais intencionais em suas aulas e desenvolvam ações na esfera não-cotidiana. Em síntese, as mediações que norteiam o trabalho do professor precisam convergir para o desenvolvimento de atitudes claramente intencionadas e deliberadas. Nesse sentido, as intenções da prática

pedagógica devem estar bem evidentes, na proporção em que definem as finalidades e as estratégias utilizadas para alcançá-las.

É conveniente, no âmbito dessas discussões, explicitarmos questões pertinentes ao processo de investigação-ação na modalidade colaborativa que desenvolvemos. Desse modo, indagamos: a) A prática pedagógica do professor alfabetizador caracteriza-se como intencional? b) A sua atividade docente está vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade? c) As ações desses professores caracterizam-se como práticas mediadoras no processo de aquisição da língua escrita?

Colocando como parâmetro essas indagações, realçamos que o presente estudo tem como propósito: investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes. Essa investigação-ação tem a particularidade de envolver a participação e a colaboração entre as partícipes, assentada numa parceria efetivada no transcurso do processo investigativo. Destacamos, pois, que essa investigação tem o mérito de situar professoras alfabetizadoras como parceiras legítimas de uma atividade, a qual é determinada pela participação consciente das partícipes nas decisões tomadas, bem como nas ações desenvolvidas no processo investigativo. Vale ressaltar que a singularidade do estudo reside no fato de privilegiar o pesquisar “com” e não apenas “sobre” os sujeitos envolvidos.

Realçamos, então, que o interesse por essa temática, a prática pedagógica alfabetizadora, advém de motivos pessoais e profissionais. Na esfera pessoal nasce, então, esse interesse de uma forte motivação em aprofundar estudos sobre as práticas docentes, desenvolvidas em nível da alfabetização e, ainda, sobre as concepções que norteiam essas práticas, relacionando-as aos aspectos demarcadores do processo de aquisição da língua escrita.

Na esfera profissional, o interesse surgiu a partir de experiências plurais no campo da Educação Infantil. Inicialmente, através da vivência como professora de Jardim I e, posteriormente, de Jardim II. Oportunidades que nos possibilitaram vivenciar os dilemas e as incertezas inerentes a uma prática pedagógica complexa e marcada por contingências. E, atualmente, experimentando outra realidade profissional, como coordenadora pedagógica da Educação Infantil de uma Escola da rede particular de ensino, nos sentimos desafiadas a compreender as peculiaridades da alfabetização de crianças.

Essas vivências foram bastante enriquecedoras profissionalmente. Por meio delas, passamos a refletir sobre a formação docente, o que nos potencializou identificar as defasagens em relação à formação inicial do professor alfabetizador e à realidade do contexto da sala de aula. O interesse, enfim, por essa temática contempla o ingresso em estudos acadêmicos, em nível de mestrado, favorecendo aprofundamentos teóricos sobre temas pertinentes à educação e, conseqüentemente, reflexões acerca de formação, saberes e concepções dos docentes alfabetizadores.

Podemos afirmar que a construção desse trabalho dissertativo contribui sobremaneira para a edificação de conhecimentos, saberes e de experiências referentes à docência alfabetizadora, garantindo-nos uma reflexão crítica a respeito da escola, do professor, do aluno, da sociedade. E, a partir dessa análise, vislumbramos a possibilidade de reconstruir saberes e competências que, efetivamente, nos qualifiquem para atender as exigências impostas pela educação deste século.

Esperamos contribuir, particularmente, com as discussões sobre os aspectos demarcadores do processo de aquisição da língua escrita, enfatizando que essa investigação ganha sentido por sua relevância, não só para as professoras participantes desse trabalho, mas também para todos os professores engajados no contexto educacional brasileiro, especialmente os professores envolvidos com o processo de alfabetização.

Para sistematização desta proposta de trabalho, elegemos como contexto empírico, uma escola da rede particular de ensino, situada em Teresina (PI). De modo específico focamos nosso olhar na educação infantil, considerando que neste nível de ensino ocorre o processo de alfabetização. Assim, a escola foi selecionada por desenvolver um relevante trabalho de alfabetização, efetivando simultaneamente, dois processos: alfabetização e letramento, apresentando resultados satisfatórios no tocante a essa temática. As professoras que compõem a docência dessa instituição estão continuamente investindo em sua formação profissional e se colocam abertas a novas experiências tanto pessoais, quanto profissionais.

Optamos por um trabalho de investigação do tipo colaborativo, em que pesquisadora e participantes (professoras), com objetivos comuns e específicos, possam construir, coletivamente, saberes voltados para a formação profissional, buscando a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

1.1. Delimitação do Problema e do Objeto de Estudo

Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar em nosso país revela um percurso de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas, conforme pontuam os estudos de Ferreira (1999), Soares (2003, 2004) e Vygotsky (1988), explicados anteriormente. Cientes desse quadro de mudanças, gerador de inquietações, bem como de inseguranças entre professores alfabetizadores e diante da nossa condição como formadora de professores, optamos por direcionar nosso olhar investigativo para a prática pedagógica alfabetizadora. Elegemos, portanto, como questões norteadoras do estudo as seguintes indagações:

- Como está estruturada a prática pedagógica da professora alfabetizadora? E qual a concepção de alfabetização que norteia sua prática?
- O que o professor alfabetizador precisa saber para alfabetizar e letrar crianças?
- Que aspectos são marcantes na prática pedagógica da professora alfabetizadora?
- Em que situações esses aspectos favorecem o processo de aquisição da língua escrita?

Nesse sentido, constitui objeto deste estudo empírico a prática pedagógica alfabetizadora, com destaque para o trabalho coletivo e as aprendizagens profissionais de professoras alfabetizadoras e suas implicações no processo de aquisição da língua escrita, aspectos a serem desvelados ao longo desse trabalho.

1.2. Objetivos do Estudo

As análises e reflexões decorrentes do presente estudo subsidiam um enfoque voltado à consolidação de contextos de formação continuada para os professores envolvidos nesse processo investigativo, para que estes busquem, por meio de ações dinâmicas e interativas, o desenvolvimento de sua profissionalidade, no sentido de re-significar os processos de tornar-se professor alfabetizador, construindo saberes, coletivamente, à luz de pressupostos teóricos, ampliando suas aprendizagens sobre a alfabetização, no cotidiano de suas experiências docentes.

Promover esse espaço propiciador à formação de professores alfabetizadores

críticos, implica para o formador, como agente mediador, repensar a organização dos contextos de formação, no sentido de que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática ganhe espaço nesse processo formativo. Quanto às interações, nesses processos formativos, consideramos importante que não abordem somente o conteúdo a ser ministrado, sem qualquer reflexão sobre as ações docentes, mas, sobretudo, que propiciem às partícipes da investigação um distanciamento de práticas repetitivas, raramente questionadas, para que, a partir da reflexão crítica e do trabalho coletivo, possam realmente favorecer a consolidação de práticas pedagógicas mais conscientes e intencionais, conforme pontua Magalhães (2004).

Ponderando acerca dos aspectos mencionados, direcionamos os objetivos de nosso trabalho investigativo de modo a possibilitar a todas as partícipes dessa pesquisa a vivência de situações formativas que lhes possibilitem a ampliação de suas concepções e de seus saberes sobre alfabetização, de forma a descobrir as implicações de suas concepções e de seus saberes no processo de aquisição da língua escrita. Elaboramos, nesse sentido, os objetivos deste trabalho.

1.3. Objetivo Geral

Investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes.

1.3.1. Objetivos Específicos

- Identificar, na perspectiva de re-significação, a concepção de alfabetização que norteia a prática pedagógica alfabetizadora;
- Caracterizar a prática pedagógica da professora alfabetizadora;
- Analisar aspectos marcantes na prática pedagógica da professora alfabetizadora.

1.4. Estrutura da Dissertação

O presente trabalho dissertativo apresenta-se estruturado em cinco capítulos, contemplando a introdução e a conclusão. Na Introdução, situamos o leitor em relação ao objeto de estudo, explicitando as bases teórico-metodológicas da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado: **O Delineamento da Pesquisa: os caminhos percorridos na produção dos dados**, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa,

descrevendo com detalhe todo o caminho da investigação. Nessa parte do estudo realçamos que a perspectiva metodológica delineada para essa pesquisa-ação é subsidiada por processos colaborativos, norteados pelos princípios do Materialismo Histórico Dialético. Evidenciamos a caracterização das colaboradoras do estudo, informando que os dados foram coletados por meio das seguintes técnicas: questionários, entrevistas e ciclos de estudos reflexivos.

O terceiro capítulo, **Prática Pedagógica Alfabetizadora: discutindo a formação e os saberes docentes**, aborda a alfabetização sob diferentes perspectivas, discutindo a teoria do conhecimento empirista, que dominou, no Brasil, o processo de alfabetização até a publicação do livro *Psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Analisamos, também, questões relativas à formação e aos saberes da docência, com ênfase nos saberes específicos do professor alfabetizador. Por fim, discutimos os aspectos demarcadores da prática docente alfabetizadora.

O quarto capítulo, **Professoras Alfabetizadoras: do encontro com a docência**, apresenta análise acerca do encontro das professoras alfabetizadoras com a docência, realçando a dimensão dos processos formativos em seus modos de ser e estar na docência. Neste âmbito, destacamos a necessidade de uma formação específica para o alfabetizador.

No quinto capítulo, denominado **A Prática Alfabetizadora como *Locus de Formação***, contemplando abordagens contextualizadas, evidenciamos concepções das partícipes sobre o processo de alfabetização, os aspectos demarcadores do fazer alfabetizador, bem como explicitamos os modos como analisam as suas práticas. Na tessitura da análise, incluímos a tríade: reflexão, colaboração e formação como elementos necessários ao delineamento de práticas pedagógicas mais conscientes e profícuas na alfabetização.

Na seção denominada **Reflexões conclusivas: constatações decorrentes do estudo**, destacamos os resultados da pesquisa, enfatizando o processo de constituição das aprendizagens profissionais de professoras alfabetizadoras, a partir do movimento dialético ação-reflexão-colaboração, dinâmica marcada pela re-significação dos saberes, das concepções e das práticas pedagógicas vivenciadas no interior da profissão docente.

Neste sentido, realçamos que as partícipes do estudo identificam a reflexão e a colaboração como mecanismos possibilitadores de tomada de consciência mais crítica e política sobre os processos de ensinar e de aprender. Colocam-se como sujeitos aprendentes nesses processos, visando a perspectivas mais amplas de aprendizagens, portanto, descobrem-

se profissionais inconclusas, em contínuo processo de se tornarem professoras alfabetizadoras.

CAPÍTULO II

O DELINEAMENTO DA PESQUISA: caminhos percorridos na produção dos dados

CAPÍTULO II

O DELINEAMENTO DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PRODUÇÃO DOS DADOS

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura.

Paulo Freire

Construir aprendizagens sobre o processo de alfabetização e sobre o significado da escrita na vida do indivíduo implica pensar nas possibilidades de superação de práticas tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Com esta compreensão e tendo como referência nosso objeto de estudo, apresentamos, neste capítulo, a trajetória metodológica desta investigação, descrevendo o contexto empírico, além de caracterizarmos a pesquisa, informando acerca dos procedimentos de produção de dados utilizados neste trabalho de investigação colaborativa.

2.1. A opção pela Pesquisa Colaborativa

O envolvimento com a pesquisa requer clareza na definição teórico-metodológica, demarcada pela natureza do objeto de estudo. Assim, a opção pela pesquisa colaborativa, uma das modalidades da pesquisa-ação, decorre da possibilidade que esta abordagem investigativa suscita para compreendermos, em colaboração com as nossas partícipes, em situação real de ensino e aprendizagem, a dinâmica da prática pedagógica alfabetizadora, nosso objeto de estudo.

É nossa pretensão, como agente mediadora no processo investigativo, contemplar a produção de conhecimentos e a formação do professor alfabetizador, tendo em vista a constituição de uma epistemologia da prática, propiciadora de trocas reflexivas entre pares. A

perspectiva é que, a partir de objetivos comuns e particulares de todas as partícipes, estas sejam impulsionadas a refletir sistematicamente tanto sobre os seus fazeres-docentes, quanto acerca dos pressupostos teóricos que os subsidiam, no sentido de buscar a superação dos desafios que, cotidianamente, enfrentam no contexto da sala de aula, rompendo, assim, com a lógica da racionalidade técnica.

Nessa direção, nossa opção pela pesquisa colaborativa justifica-se por considerarmos seu caráter formativo, possibilitador da co-produção de saberes, contribuindo no sentido de desenvolver, em nossas parceiras, a capacidade de aprender a resolver os problemas pertinentes à prática pedagógica alfabetizadora, de forma colaborativa e dialógica, proporcionando a todas vez e voz para se posicionarem no tocante às decisões a serem tomadas no exercício profissional, possibilitando, ainda, a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes assegurem um processo compartilhado de construção de diferentes saberes, direcionados para redimensionar sua prática pedagógica alfabetizadora capacitando-as a realizarem ações reflexivas que promovam o desenvolvimento profissional docente.

Na perspectiva de Desgagné (1998), a investigação colaborativa consolida-se a partir de investimentos em três premissas básicas. Tais premissas constituem a essência do projeto investigativo, e supõem: a co-construção de um objeto de conhecimento entre um pesquisador e docentes; demarcação, simultânea, de atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional e, por fim, estabelecimento de uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática. Esta última premissa visa principalmente à atuação do pesquisador, simultaneamente, tanto no espaço da pesquisa quanto da prática, vivenciando experiências de ensino e aprendizagens a fim de que os conhecimentos construídos no desenvolvimento dessa pesquisa se tornem eixos mediadores entre teoria e prática, buscando romper com a dicotomia entre cultura de pesquisa e cultura de prática. Nesse sentido, Desgagné (1998, p.2-3-8) esclarece, ainda, que a pesquisa colaborativa:

[...], se articula em volta de projetos onde o interesse de investigação se baseia na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais. [...] o projeto de colaboração que coloca o pesquisador em situação de co-construção com os práticos, pode ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Em efeito, se aliar aos práticos para co-construir um objeto de conhecimento é também fazê-los entrar em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que eles exercem. [...] A pesquisa colaborativa vai mais longe do que simplesmente visar a respeitar as preocupações respectivas das duas partes em causa:

preocupações de pesquisa para o pesquisador e de aperfeiçoamento para os práticos.

Analisando as reflexões de Desgagné, percebemos que a investigação colaborativa se processa com a participação efetiva de todos os envolvidos (pesquisador e partícipes) e constitui um recurso metodológico relevante, uma vez que enfatiza o caráter coletivo do fazer docente, bem como destaca questões tanto de ordem prática quanto teórica. Além dos aspectos mencionados, esta modalidade de pesquisa suscita processos de estudo sobre problemas inerentes a situações reais no contexto da sala de aula, levando-nos à compreensão de um fazer-pedagógico mais consciente, alicerçado no conhecimento teórico e nos condicionantes da práxis.

A dimensão desses aspectos, portanto, nos convenceu a eleger a pesquisa colaborativa como orientação metodológica para o desenvolvimento desta investigação. Pesquisar em colaboração, portanto, apresenta uma conotação ímpar. Representa vivenciar, ao mesmo tempo, uma trajetória de pesquisa e de co-produção de conhecimentos, cuja característica essencial é o seu caráter dinâmico de planejar, agir e refletir sobre seus processos, seus efeitos.

A investigação colaborativa, portanto, pressupõe que as partícipes envolvidas nos processos investigativos e formativos, neste caso com a prática pedagógica alfabetizadora, tenham vez e voz para apresentar suas experiências e compreensões, suas concordâncias e discordâncias em relação aos diferentes discursos teóricos, a partir dos textos lidos, aos discursos dos colegas, parceiros nessa empreitada, estendendo-se ao seu próprio discurso. É essa reciprocidade de experiências socializadas entre pares que garante às nossas parceiras, em colaboração entre si, a buscarem soluções conjuntamente para os problemas que afetam a sala de aula e a educação numa macro dimensão.

O desvelamento empírico do objeto da pesquisa e o percurso metodológico implicaram na escolha de diferentes técnicas de coleta de dados. A produção dos dados da pesquisa demandou a combinação e a adequação de diferentes recursos e estratégias coerentes com os pressupostos do materialismo histórico e dialético, visto que as investigações realizadas com base nos seus aportes buscam compreender e explicar o objeto pesquisado, em sua dinamicidade, no nosso caso, a prática pedagógica alfabetizadora, a partir de processos reflexivos que possam apreendê-la concretamente e na sua totalidade, incluindo os elementos globais inseridos na esfera da sua diversidade, das desigualdades, e de outras formas

antagônicas e contraditórias dessa prática. Nessa perspectiva, os princípios que subsidiam a abordagem deste método, segundo Aguiar (2006), ressaltam o conhecimento como processo dialético, decorrente de diferentes mediações.

Ancoradas nos fundamentos metodológicos dessa abordagem, buscamos investigar, colaborativamente com nossas parceiras, nosso objeto de estudo, a prática pedagógica alfabetizadora, em sua constante evolução, uma vez que esta prática é regida por sujeitos racionais, ativos e históricos, portanto que se desenvolvem ampliando suas concepções, seus saberes e os utilizam como instrumentos de crescimento pessoal, profissional e, por conseguinte, emancipatórios.

Optamos, por essa razão, pelo materialismo dialético para nortear nosso trabalho investigativo como uma alternativa teórica, conjugado à metodologia colaborativa, parceria que julgamos possível para viabilizar o processo de transformação das práticas pedagógicas alfabetizadoras a partir de investimentos na formação docente que garantam aos professores a oportunidade de evoluírem em âmbitos plurais atingindo, sobretudo, níveis mais elaborados de saberes, expandindo suas consciências como seres racionais, criativos, intencionais, responsáveis e comprometidos com um fazer pedagógico mais deliberado e profícuo, no exercício direcionado à prática alfabetizadora.

2.2. O Contexto Empírico do Estudo

O desenvolvimento do estudo teve como contexto empírico as classes de educação infantil de uma escola da rede privada de ensino, localizada em Teresina, capital do Piauí, cuja clientela é de classe média alta. Vale ressaltar que optamos por não revelar o nome da escola, embora não tenhamos impedimentos quanto à divulgação da identidade escolar.

A opção pela referida escola, como lócus da pesquisa, explica-se por tratar-se de renomada instituição de ensino da capital, que se destaca em serviços educacionais prestados a sociedade piauiense com experiências relevantes na área de alfabetização e de letramento. Percebermos, no contexto educacional brasileiro, um elevado índice de retenção nas séries iniciais, nos últimos vinte anos, sendo que a maior causa dessa retenção é relativa à leitura e, principalmente, à aquisição da escrita (CÓCCO, 1996). Portanto, consideramos pertinente a socialização de experiências bem sucedidas desenvolvidas por professoras regentes das classes de Educação Infantil.

Optar por essa escola como universo da pesquisa deve-se, também, por esta preencher critérios que justificam nossa escolha. Essa escolha deu-se conforme os seguintes critérios: a) contemplar em seus níveis de ensino a Educação Infantil, atendendo crianças de 1 ano e meio a 6 anos de idade; b) defender uma concepção de alfabetização formal que valoriza práticas sociais da escrita c) desenvolver uma prática pedagógica intencional e prazerosa que instiga a criança à compreensão do processo de aquisição da escrita; d) contar com uma equipe docente motivada ao estudo, consciente da necessidade de engajar-se em processos formativos; e) desenvolver um relevante trabalho na área de alfabetização e de letramento.

Ressaltamos que aspectos diversos contribuíram na definição desta escola como espaço dessa investigação colaborativa: a plena aceitação da diretoria acadêmica dessa instituição de ensino, da qual somos protagonistas, desempenhando a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil. A escola em referência apóia-se numa concepção de alfabetização que inclui, de forma ativa, a criança no processo de aquisição da escrita, a partir de seu ingresso em suas classes de Educação Infantil. Portanto, os seus pequenos estudantes, desde tenra idade, já se encontram em processo de alfabetização e de letramento.

Para atender ao contexto da Educação Infantil (classes de alfabetização), segmento em que ocorreu a pesquisa, a escola dispõe de onze salas de aula, funcionando nos turnos manhã e tarde, atendendo um total de aproximadamente quatrocentos e cinquenta alunos, regularmente matriculados. Além desses espaços de sala de aula, a escola dispõe de Sala de Leitura, Laboratório de Informática, Sala de Vídeo, Sala Multimeios, Ludoteca, Brinquedoteca, entre outros. Trata-se, portanto, de uma escola bem equipada e que conta com boa estrutura física, bem como dispõe de adequados espaços para atendimento à clientela, conforme é possível observar nas fotos 01, 02, 03 e 04:



Foto 01: Sala de aula – Nível III
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 02: Sala de Leitura
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 03: Laboratório de Informática
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Foto 04: Brinquedoteca
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Trata-se, portanto, de uma escola que apresenta estrutura física e organizacional adequada aos trabalhos oferecidos no âmbito da educação infantil, dispensando investimentos tanto em nível de estrutura física, quanto técnica e pedagógica para adequar-se à especificidade da educação de crianças em processos de aquisição da escrita. As fotos revelam que o espaço escolar possui ambientes de aprendizagem que respondem às exigências da educação infantil no que concerne ao desenvolvimento do ensinar/aprender em suas múltiplas dimensões.

Quanto à organização dos anos escolares, a Educação Infantil, na escola contexto da pesquisa, está definida por nível, ficando estruturada, conforme delineado no quadro 01, a seguir:

NÍVEIS	IDADE
MATERNALZINHO	1 ano e meio a 2 anos e 5 meses
NÍVEL I	2 anos e 6 meses a 3 anos e 5 meses
NÍVEL II	3 anos e 6 meses a 4 anos e 5 meses
NÍVEL III	4 anos e 6 meses a 5 anos e 5 meses
NÍVEL IV	5 anos e 6 meses a 6 anos e 5 meses

QUADRO 1. NÍVEIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO EMPÍRICO DA PESQUISA.

Fonte: Dados da pesquisa

A estrutura organizacional apresentada no quadro 01, funcionou até 2006. A partir de 2007, atendendo às exigências da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, Lei 9394/96, ampliando para nove anos a duração do Ensino Fundamental, a criança de 6 anos nessa escola foi matriculada na 1ª série do Ensino Fundamental. O Nível IV, portanto, se desvinculou da Educação Infantil e constituiu, em 2007, a 1ª série do Ensino Fundamental de 9 anos.

Em relação ao trabalho pedagógico, a escola mantém encontros periódicos, aos sábados, envolvendo as professoras regentes de turmas e as professoras auxiliares, sob a

mediação da coordenação pedagógica. Em termos de duração, esses encontros são articulados em quatro horas, distribuídas em duas horas para planejamento e duas horas para estudos e reflexões acerca de questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, aos saberes disciplinares e pedagógicos, aspectos indispensáveis a uma prática pedagógica intencional, reflexiva e consciente.

2.3. Colaboradoras do Estudo

Em janeiro de 2006, num encontro de caráter pedagógico, apresentamos junto à equipe que compõe a Educação Infantil na escola, campo institucional deste estudo, o projeto de pesquisa utilizado para ingresso no Curso de Mestrado da Universidade Federal do Piauí. Na oportunidade, lançamos o convite a um grupo de professoras para, em parceria, desenvolvermos uma investigação ancorada nos princípios da Pesquisa Colaborativa.

A partir desse contato, definimos as colaboradoras do estudo, observando critérios relacionados a tempo de exercício profissional na educação infantil (experiência mínima de dois anos), prática bem sucedida na alfabetização de crianças, interesse em investir na formação profissional e disponibilidade para participar da pesquisa. Assim, o quadro de docentes envolvidos nesta pesquisa é formado por sete professoras e, por essa razão, quando a elas nos referirmos, empregaremos o gênero feminino. Após a definição das colaboradoras do estudo, no encontro pedagógico seguinte (fevereiro/06), estudamos os princípios norteadores dessa modalidade de pesquisa, esclarecendo as atribuições do professor mediador nesse tipo de trabalho, bem como realçamos as atribuições das colaboradoras dessa investigação. Nesse trabalho, visando à garantia do anonimato das partícipes do estudo, passamos a identificá-las como professoras A, B, C, D, E, F e G.

No desenvolvimento deste estudo consideramos importante proceder a caracterização de nossas colaboradoras. Portanto, utilizamos as informações obtidas mediante a aplicação de questionário (Apêndice B) e de entrevistas. O questionário foi estruturado com oito questões fechadas, com o objetivo, prioritariamente, de construção do perfil das partícipes, colaboradoras desse trabalho investigativo. A utilização da entrevista, nesta parte do estudo, apresenta informações acerca do ingresso na docência, das experiências e da formação profissional das partícipes do estudo. Os dados contendo informações acerca do perfil profissional de nossas colaboradoras encontram-se sintetizados no quadro 02, a seguir:

PROFESSORA	ESCOLARIDADE	FAIXA ETÁRIA	EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO	TURNO DE TRABALHO	NÍVEL EM QUE ATUAM
PROFESSORA A	Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Educação Infantil (cursando)	Entre 35 a 40 anos	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos	2	Maternalzinho
PROFESSORA B	Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Educação Infantil (cursando)	Entre 25 a 30 anos	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	1	Maternalzinho
PROFESSORA C	Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Didática do Ensino Fundamental. Cursando especialização em Educação Infantil, na UESPI. Previsão de conclusão em maio/07	Entre 25 a 30 anos	De 6 a 10 anos	De 6 a 10 anos	2	Nível II
PROFESSORA D	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia (cursando)	Entre 20 a 25 anos	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	1	Nível III
PROFESSORA E	Licenciatura Plena em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar (cursando)	Entre 20 a 25 anos	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	1	Nível II
PROFESSORA F	Licenciatura Plena em Geografia com especialização em Supervisão e Coordenação Pedagógica. Cursando especialização em Educação Infantil.	Entre 35 a 40 anos	De 11 a 15 anos	De 1 a 5 anos	1	Nível III
PROFESSORA G	Licenciatura Plena em Pedagogia	Entre 20 a 25 anos	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	1	Nível III

QUADRO 02. PERFIL DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme revelam os dados do quadro 02, as professoras, participantes desse trabalho investigativo, são graduadas em Pedagogia com especialização em diferentes áreas. Esse fato demonstra tratar-se de profissionais preocupadas em investir em processos de formação continuada, notadamente trata-se de professoras que concebem a formação profissional como um continuum, ou seja, um processo marcado pela inconclusão e que requer constantes investimentos.

Analisando os dados e informações referentes à idade e ao tempo de serviço, verificamos tratar-se de um grupo relativamente novo, tanto no que concerne ao exercício da docência, quanto em relação à faixa etária. Dentre as parceiras deste estudo, percebemos que a Professora A e a Professora F encontram-se com tempo médio correspondente a doze anos de serviços, assumindo na regência como professoras titulares de classes de alfabetização. As demais professoras, que compõem esse quadro de colaboradoras do estudo, situam-se na fase,

intitulada por Huberman (1993), de entrada na carreira, que se caracteriza por ser marcada pelo confronto frente à complexidade das ações reais de ensino e aprendizagem.

Apesar de limitado tempo no exercício da docência, desenvolvem atividades profissionais evidenciando competência e domínio de saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais requeridas frente aos desafios inerentes à prática pedagógica alfabetizadora. Além dos investimentos em cursos de especialização (pós-graduação lato sensu), as professoras participam de outros eventos formativos, promovidos tanto pela instituição de trabalho, quanto resultantes de seus investimentos pessoais.

Em decorrência destes investimentos e da vivência docente, as partícipes do estudo são portadoras de diversificados conhecimentos referentes às disciplinas voltadas para o ensinar a ler e a escrever. Além disso, demonstram compreensão e relativa segurança para atuarem como mediadoras nesse processo contingente de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica alfabetizadora, neste caso, efetiva-se referendada por diferentes momentos coletivos de estudos e de reflexões que ocorrem, sistematicamente na escola, oportunidades em que se reportam às suas práticas para refletirem sobre o fazer pedagógico. Acerca da formação docente, Nóvoa (1992, p. 25) compreende que os processos formativos exigem investimentos pessoais e, neste sentido, destaca:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Concordamos com a análise de Nóvoa e reforçamos que a mudança no cenário educacional brasileiro depende não só dos professores, protagonistas da ação docente, mas das dinâmicas vivenciadas no decorrer da sua formação inicial e continuada. Isto implica que os professores são desafiados ao estudo, à reflexão, à leitura, consolidando a necessidade de investimentos continuados na profissão. No caso específico das partícipes desta pesquisa, constatamos que, apesar do curto espaço de tempo de atuação como profissionais (a maioria), investem em ações formativas relevantes no campo da alfabetização.

É importante sublinhar que a socialização de experiências vivenciadas no exercício profissional, como professoras alfabetizadoras, deverá orientar os processos de formação,

realçando que essa formação é indissociável dos projetos pessoais, profissionais e organizacionais das instituições educativas.

Considerando, pois, os diferentes aspectos que demarcam o perfil das colaboradoras deste estudo, buscamos ampliar a caracterização dessas partícipes, acrescentando informações coletadas, via entrevista, contemplando aspectos referentes a: encontro com a docência; formação e experiências profissionais e investimentos na formação continuada. Nesta perspectiva, na seqüência, apresentamos os dados pertinentes aos aspectos acima mencionados.

2.4. Caminhos Trilhados na Produção dos Dados

Compreender as interações com o mundo, com o outro, compreender-se a si mesmo, constitui o alicerce da vivência para a cidadania. Essa compreensão prepara-nos no sentido da mudança, da contingência, do incerto, difícil, duvidoso, bem como do reconhecimento da permanente necessidade da interação, sobretudo, nos projetos pedagógicos realizados com professores alfabetizadores. Nesse processo, a interação e a capacidade criadora dos professores, e o seu interesse de continuar aprender a aprender são fundamentais para a construção de uma escola reflexiva, a qual exige saberes inspiradores de novas ações.

Partindo desta análise, compreendemos que a metodologia de pesquisa centrada na reflexão da prática docente, segundo a concepção de Altet (2001), pode ser realizada tomando por bases diferentes dispositivos mediadores. Dentre tais dispositivos, elegemos para encaminhamento deste trabalho investigativo as seguintes técnicas: questionários, entrevistas e ciclos de estudos reflexivos. Procedimentos que consideramos suficientes para explicitar, no contexto empírico, o objetivo deste estudo que, conforme revelado anteriormente, é investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes.

No sentido de esclarecer às colaboradoras desse estudo acerca da metodologia adotada na investigação-ação, num encontro ocorrido em janeiro/2006, trabalhamos, através de leitura, um texto sobre pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Nesta ocasião, realizamos leitura do texto em referência, discutindo-o coletivamente, buscando sintetizar os princípios norteadores da abordagem colaborativa. Em encontro posterior (fevereiro/2006), retomamos a discussão da temática em foco, na perspectiva de firmarmos um acordo com nossos pares sobre as atribuições do pesquisador (mediador) e das partícipes (professoras) no

processo investigativo. Essa discussão favoreceu o reconhecimento da importância das partícipes no trabalho, bem como contribuiu para a identificação das funções de cada um dos envolvidos durante todo o percurso da pesquisa. Concluímos o encontro, sintetizando, coletivamente, as atribuições do mediador e das partícipes do estudo, definindo-as conforme disposto no quadro 03.

ATRIBUIÇÕES DO MEDIADOR	ATRIBUIÇÕES DAS PARTICIPES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as necessidades formativas das partícipes tendo como subsídio as entrevistas; 2. Aplicar os instrumentos de coletas de informações e transcrevê-las; 3. Fazer levantamento dos conhecimentos prévios das partícipes por meio das entrevistas; 4. Selecionar textos para atender às necessidades formativas das partícipes, organizar e produzir o material de estudo; 5. Mediar com as partícipes os ciclos de estudos reflexivos; 6. Promover o aprofundamento teórico a partir da formação continuada; 7. Redigir relatórios, questionários, entrevistas, relatórios provisórios e submetê-los à aprovação das partícipes; 9. Redigir um relatório para atender às exigências do Curso de Mestrado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder aos questionários; 2. Participar de entrevistas; 3. Produzir textos; 4. Participar ativamente das situações formativas nos ciclos de estudos reflexivos; 5. Ler as transcrições das entrevistas (relatórios parciais), fazendo as possíveis alterações.

QUADRO 03.- ATRIBUIÇÕES DA MEDIADORA E DAS PARTICIPES DO ESTUDO
Fonte: Dados da pesquisa

A organização das etapas subsequentes deu-se a partir do terceiro encontro, também ocorrido em fevereiro/2006, com a aplicação de questionários, contendo questões fechadas, cujo objetivo, conforme constatamos nesta parte do trabalho, consistiu na construção do perfil das professoras alfabetizadoras colaboradoras do estudo. Nesse mesmo encontro foi possível o agendamento das entrevistas individuais, marcadas para os meses de março a maio/2006, as quais objetivavam a análise de aspectos relativos à prática pedagógica e à formação profissional das partícipes da pesquisa.

No desenvolvimento desse estudo, conforme explicitamos anteriormente, passamos a identificar as colaboradoras do estudo denominando-as de: Professoras A, B, C, D, E, F e G.

Na seqüência, descrevemos os procedimentos e estratégias (dispositivos mediadores) utilizados no processo de produção dos dados deste estudo.

2.4.1. Questionário

Segundo Richardson (1999), o questionário é, talvez, o mais popular dos instrumentos utilizados para a obtenção de informações acerca de grupos sociais e, geralmente, atende a duas funções: descrever características e medir variáveis. No caso específico dessa pesquisa, a aplicação do questionário teve como objetivo coletar informações para subsidiar a construção do perfil das professoras alfabetizadoras envolvidas com a pesquisa.

Na elaboração desse instrumento, optamos por questões fechadas, contemplando dados de identificação referentes à escolaridade (especificar o tipo de curso), tempo de atuação no magistério como professora, tempo de experiência em classe de alfabetização, turno de trabalho na escola, dentre outros. A opção por contemplar tais aspectos deveu-se, como explicitado anteriormente, para a caracterização do perfil das colaboradoras desse trabalho.

O questionário, como um dos instrumentos desta pesquisa, é compreendido, conforme ressalta Richardson (1999), na condição de instrumento que apresenta vantagens e limitações. Dentre as vantagens, sobretudo em se tratando de questões fechadas, as respostas são fáceis de serem codificadas e para responder não é preciso escrever, basta marcar a alternativa correspondente a sua resposta. Questões fechadas também facilitam o preenchimento total do questionário em curto espaço de tempo. No que concerne às desvantagens destacamos a incapacidade potencial de o pesquisador proporcionar ao entrevistado todas as alternativas possíveis de respostas. Cientes dessas limitações, decidimos por complementar as questões pertinentes ao perfil do professor alfabetizador com a aplicação das entrevistas individuais.

No processo de produção dos dados repassamos uma cópia do questionário (apêndice B) para cada professora colaboradora da pesquisa. Como se tratava de questionário, contendo somente oito questões fechadas, não tivemos problemas com a devolução do instrumento de coleta de dados, pois as professoras responderam prontamente, devolvendo-nos de imediato esse instrumento investigativo.

Atendendo ao agendamento acordado com o grupo, prosseguimos com nossos trabalhos realizando as entrevistas individuais, envolvendo as sete partícipes, objetivando caracterizar as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, analisando suas necessidades

formativas. O desenvolvimento da referida entrevista está delineado no item a seguir, descrevendo como ocorreu e realçando sua importância neste estudo.

2.4.2. Interações Face a Face: a entrevista

Convencionalmente, a entrevista representa uma técnica direcionada à coleta de dados de pesquisa marcada, segundo Lakatos (1993, p. 195-196) por “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” Na concepção desse autor, a entrevista concentra-se apenas no caráter supostamente neutro de coleta de dados, realçando a posição passiva do entrevistado, reconhecido como um mero informante.

Contraopondo-se a essa concepção, na pesquisa de caráter qualitativo, de cunho sócio-histórico, a entrevista é, sobretudo, marcada pela dimensão do social, decorrente de um processo reflexivo que se dá num espaço relacional. A esse respeito, Freitas (2002, p. 29) destaca: “[...] ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. Assim, no decorrer do diálogo estabelecido face a face, entre pesquisador e partícipes, o significado é construído na interação entre estes, pois suas percepções, expectativas e, principalmente, interpretações carregam o tom de outras vozes, que buscam refletir sobre a realidade de seu grupo, e do momento histórico e social em que estão inseridos.

Dentre os diversos tipos de entrevistas, optamos em nosso trabalho investigativo por utilizar a entrevista individual em profundidade. Nesse procedimento, o pesquisador não orienta a investigação por meio de um conjunto de perguntas pré-fixadas, mas norteia-se por um tópico guia (apêndice C), estruturado de forma a atender às questões da pesquisa. As perguntas constituem-se quase como um convite ao entrevistado para expressar-se livremente sobre os questionamentos propostos, com tempo suficiente para refletir. O pesquisador durante esse processo dialógico pode solicitar do entrevistado esclarecimentos e/ou acréscimos em relação a pontos que julgar relevantes acerca do objeto pesquisado (GASKELL, 2002).

Nesse sentido, Gaskell (2002) situa a entrevista como importante instrumento na construção dos dados da pesquisa, destacando sua dimensão interativa, realçando que tanto o entrevistado, quanto o entrevistador constituem-se peças importantes na produção do conhecimento. Desse modo, afirma:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. Quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades (GASKELL, 2002, p. 73-74).

Fundamentalmente, na entrevista em profundidade, a concepção pessoal do entrevistado é explorada detalhadamente, visto que esse procedimento metodológico favorece a produção do discurso, e, no caso desta pesquisa, garantindo situações dialógicas sobre a prática pedagógica alfabetizadora, possibilitando-nos acessos a dados ricos e significativos, assim como a análises mais aprofundadas sobre o objeto em investigação.

Tendo como parâmetro orientador o tópico guia (apêndice C), realizamos no período de março a maio de 2006 as entrevistas individuais com sete professoras que se colocaram à disposição para participarem dessa pesquisa. Esse tópico guia abordou, precisamente, questões relacionadas às concepções e saberes do professor alfabetizador, questionando as partícipes sobre a prática pedagógica nas classes de alfabetização.

A operacionalização das entrevistas ocorreu na própria escola, no final do horário escolar sem, contudo, comprometer o transcurso da rotina pedagógica das professoras colaboradoras. O desenvolvimento da entrevista ocorreu com relativa naturalidade, haja vista que as professoras se posicionavam livremente durante as gravações, permitindo fluir, com espontaneidade, as questões elencadas em nossas interações, além de explicitar as ações docentes que compõem o fazer-pedagógico nas classes de alfabetização. Antes de iniciar a entrevista, entretanto, esclarecíamos às professoras a função deste instrumento no âmbito da pesquisa, assegurando-lhes antecipadamente o sigilo em relação à identificação.

Após a realização de cada entrevista, imediatamente, procedíamos às transcrições das fitas, procurando ser fiel às enunciações das partícipes. Concluídas as transcrições, apresentávamos relatórios parciais para a apreciação das entrevistadas, as quais poderiam, conforme conveniência, fazer as alterações que julgassem necessárias.

2.4.3. Os Ciclos de Estudos Reflexivos

Reverendo a literatura que aborda a formação de professores, destacamos as contribuições de Nóvoa (1992), Contreras (2002), Pimenta (2005), ao reconhecerem que o caminho para a construção da profissionalidade docente procede de processos de formação continuada, estruturados de forma a contemplar as necessidades formativas desses profissionais.

Concordando com o posicionamento dos autores em referência, construímos um espaço, por excelência, favorável a leituras e estudos seguidos de discussões e reflexões referentes a questões de ordens teórico-práticas incluindo as intervenções pedagógicas efetivadas em sala de aula, direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, consideradas peculiaridades da prática pedagógica alfabetizadora. Com essa intencionalidade, realizamos, no período de março a maio de 2006, entrevistas com as participantes engajadas nesse processo investigativo, buscando, sobretudo, detectar suas necessidades formativas a fim de organizarmos o material que serviria de subsídios aos ciclos de estudos reflexivos. As temáticas definidas pretenderam garantir, à luz dos princípios da pesquisa colaborativa, a ampliação de concepções e de saberes, principalmente dos saberes específicos do professor alfabetizador.

Portanto, os ciclos de estudo se projetaram para contemplar a co-produção de conhecimentos e a formação profissional por meio de estudos, debates e reflexões que instigassem as colaboradoras dessa pesquisa a se apropriarem de novos saberes, isto é, os processos reflexivos vivenciados nos ciclos de estudos postulavam situar as professoras como co-produtoras de saberes que atendam as suas necessidades formativas, proporcionando-lhes avanços nas análises e vivência do fazer docente. Nesta direção, as necessidades formativas das professoras foram naturalmente expressas durante a interlocução face a face, realizada com essa finalidade. Em relação a esse aspecto nossas interlocutoras realçam:

Tenho uma necessidade muito grande de descobrir através de estudos e experiências, como desenvolver atividades psicomotoras ancoradas no lúdico (jogos e brincadeiras) que antecedam a construção de habilidades de escrita sem que “esta” se torne uma experiência desconfortável para a criança. (PROFESSORA A)

Gostaria de aprofundar meus conhecimentos sobre alfabetização e letramento (concepção de alfabetização), sobre o lúdico e saberes docentes, sobretudo saberes específicos do professor alfabetizador. (PROFESSORA B)

Conhecer melhor as concepções que abordam o processo de aquisição da escrita pela criança; aprofundar estudos sobre os saberes docentes específicos do professor alfabetizador e ainda sobre o lúdico, no sentido de reconhecer a sua importância no processo de aquisição da escrita, utilizando-o de forma intencional em nossa prática pedagógica alfabetizadora. (PROFESSORA C)

Adquirir maiores conhecimentos sobre alfabetização e letramento, estudando as concepções de alfabetização bem como as implicações do lúdico nesse processo. (PROFESSORA D)

Acredito que sejam relevantes estudos sobre as concepções de alfabetização; saberes docentes e sobre o lúdico, este como elemento “intencional” que vá proporcionar à criança o prazer em escrever. (PROFESSORA E)

Minhas necessidades formativas, como professora alfabetizadora estão relacionadas a uma melhor compreensão como ocorre o processo de alfabetização em crianças, principalmente aos 5/6 anos de idade, quando elas geralmente se apropriam da linguagem escrita mais próxima do convencional. Portanto, conhecer as concepções que permeiam o tema alfabetização, suas implicações, seus reflexos, o processo que ocorre para que a criança seja alfabetizada e encontrar uma forma prazerosa envolvendo o lúdico no meu fazer pedagógico são pontos fundamentais para que eu exerça mais efetivamente meu papel como mediadora neste processo. (PROFESSORA F)

Pretendo conhecer mais profundamente as teorias sobre o lúdico e as concepções de alfabetização com ênfase no processo de aquisição da língua escrita. (PROFESSORA G)

A partir da análise das falas de nossas colaboradoras, observamos que suas necessidades formativas, no momento de nossa interlocução, indicam que os ciclos de estudos devem contemplar questões relativas à alfabetização, ao letramento, bem como devem envolver discussões sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que nossas parceiras trabalham com crianças de educação infantil.

Em relação à alfabetização, as professoras revelam interesse em compreender tanto os paradigmas que orientam as práticas de alfabetização, quanto o fenômeno de ocorrência do aprendizado da escrita, discutindo as peculiaridades da intervenção pedagógica nesta área. Outro aspecto importante no âmbito dessa questão diz respeito ao interesse das professoras em delinearem práticas de letramento no contexto de suas ações alfabetizadoras e, por isso, destacam interesse em discutir sobre os saberes necessários aos professores alfabetizadores.

Aliado a esses aspectos, emerge o interesse em ampliar conhecimentos acerca da importância do lúdico no fazer pedagógico no contexto da educação infantil, envolvendo efetivamente as situações de ensino-aprendizagem da língua escrita. A ludicidade é realçada como possibilidade pedagógica que poderá tornar prazerosas as atividades didáticas de descoberta e de produção da leitura e da escrita. Os temas selecionados, portanto, estão apresentados no quadro 04, detalhando os conteúdos e textos para estudo. Tais conteúdos abarcam temáticas de natureza diversificada.

TEMAS	CONTEÚDOS
1. REFLEXÃO	1. Ferramenta para a formação docente.
2. PESQUISA COLABORATIVA	2. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-Histórica.
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	3. Multidimensionalidades do processo de alfabetização.
4. SABERES DOCENTES	4. Saber docente e a formação do professor. 5. Saberes docentes específicos do professor alfabetizador. 6. A relação teoria-prática e a formação do educador.
5. LÚDICO	7. O lúdico e suas implicações na aprendizagem da escrita. 8. Brincar e aprendizagem na escola. 9. Brinquedo, aprendizagem e desenvolvimento.

QUADRO 04. NECESSIDADES FORMATIVAS
Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras.

A partir da estruturação do quadro 04, apresentando os conteúdos selecionados para atender as necessidades formativas das professoras, nos ciclos de estudos, reestruturamos, em colaboração, o cronograma desses ciclos de estudos reflexivos, que ocorreram, conforme entendimento mútuo, quinzenalmente, às quintas-feiras, das 18h às 21h, no próprio local de trabalho de nossas colaboradoras, de junho/2006 a janeiro/2007.

Em janeiro/2007, no período de recesso na escola, os encontros para estudos e reflexões foram intensificados, ocorrendo três vezes por semana, perfazendo um total de 30 (trinta) encontros para estudos e reflexões. Todos esses momentos foram registrados por meio de gravações em fitas cassete. As transcrições das fitas ocorreram logo após realização das sessões, e foram repassadas às professoras a fim de que tivessem acesso aos seus enunciados e, caso necessário, fizessem as correções e/ou alterações.

Considerando que os envolvidos na pesquisa colaborativa são co-produtores de conhecimento e que o papel do investigador é de mediador na investigação, inserimo-nos no processo investigativo na condição de par mais experiente. Com esta compreensão iniciamos o processo de seleção de referenciais teóricos que abordassem as temáticas sugeridas pelo grupo de estudo, na intenção de criar contextos de formação possibilitadores do exercício de reflexão crítica sobre as práticas alfabetizadoras, bem como proporcionassem o desenvolvimento profissional das partícipes.

Nos ciclos, desenvolvemos estudos ancorados na proposta de investigação colaborativa, a qual norteia nosso trabalho. Inicialmente, instigamos a discussão sobre a colaboração e a reflexão, subsidiada em estudos e leituras de textos que abordam essas temáticas, compreendidas como processos que precisam ser ensinados e aprendidos deliberadamente por todas as colaboradoras. Acreditamos, portanto, que os temas: reflexão e

colaboração estudados, refletidos e discutidos nos ciclos de estudo, puderam garantir às professoras alfabetizadoras a oportunidade de aprofundamento teórico-prático sobre a temática alfabetização, bem como contribuíram com a re-elaboração de experiências, concepções e saberes sobre a temática em referência.

Posteriormente aos estudos sobre a reflexão e a colaboração, temáticas imprescindíveis ao trabalho com o grupo, empreendemos leituras, coletivamente, de textos que enfocavam questões sobre as concepções de alfabetização, letramento, saberes docentes, saberes específicos do professor alfabetizador e sobre o lúdico e suas implicações no processo de aquisição da língua escrita, conforme discriminação no quadro 04. Devido à insistente reclamação das partícipes no tocante à falta de tempo para estudar e para se prepararem para as discussões, ficou acordado que as leituras dos textos selecionados para estudos seriam feitas nos encontros (ciclos de estudos reflexivos) e as discussões, também por solicitações das professoras, ocorreriam no encontro subsequente a esse ciclo de estudo. Após a leitura dos textos, portanto, promovíamos momentos propiciadores à reflexão, visando à produção de saberes da prática alfabetizadora, tendo como suporte as fases da descrição, informação confronto e da reconstrução, apontadas por Contreras (2002).

Na fase da descrição, as professoras evidenciavam aspectos principais apresentadas no texto lido; na informação, revelavam os significados construídos a partir do estudo e procuravam estabelecer relações com a sua prática pedagógica alfabetizadora; na terceira etapa, o confronto, repassavam as idéias do texto e os significados apreendidos, fazendo relação entre estes e as várias concepções de alfabetização e de saberes dos professores, construídos historicamente; por fim, a etapa de reconstrução, oportunidade em que cada partícipe se colocava com a pretensão de reconstruir sua prática pedagógica alfabetizadora, demonstrando reelaboração e ampliação de conhecimentos. Para concluir os ciclos de estudos, as partícipes elaboravam uma síntese (por escrito) do texto lido, acrescentando suas concepções sobre a temática abordada nesse texto. O ciclo de estudo seguinte era iniciado com a leitura da síntese elaborada pela professora, atividade mediada pela pesquisadora que buscava articular os diálogos estabelecidos entre as sínteses das colaboradoras com os estudiosos que abordaram os conteúdos refletidos nesse ciclo de estudo.

Realçamos que as elaborações teórico-conceituais construídas nas interações entre pares, promovidas nessas situações formativas, visavam apoiar as reflexões inter e intrapessoais e, sobretudo, garantir a co-produção e a formação profissional dessas partícipes.

A dinâmica de trabalho eleita pelo grupo, conforme já referido, apoiou-se nos princípios da pesquisa colaborativa, que supõe explícita interação entre as partícipes. Todas as professoras são conscientes e sentem-se co-responsáveis e co-autoras desse projeto formativo, portanto dividem responsabilidades e assumem papéis direcionados ao desenvolvimento profissional tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Os dados produzidos nos ciclos de estudos reflexivos foram gravados, transcritos e interpretados segundo técnicas utilizadas na análise de conteúdo, defendida por Bardin (1977), conforme modelo que descrevemos a seguir.

2.5. Procedimentos de Análise dos Dados

A análise de conteúdo enquadra-se numa das mais comumente utilizadas formas de tratamento dos dados em uma pesquisa qualitativa. Essa análise significa mais do que um procedimento técnico, pois busca explicitar os conteúdos das mensagens no campo das investigações sociais. Segundo Bardin, a análise de conteúdo caracteriza-se como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (1977, p. 42).

No processo de operacionalização da análise de dados, no âmbito deste estudo, buscamos nos discursos polifônicos emitidos pelas partícipes compatibilizar o conteúdo dos discursos (lidos ou ouvidos) objetivando apreender as concepções e saberes, sobretudo, os aspectos específicos da prática pedagógica do professor alfabetizador.

A análise de dados, neste estudo, foi organizada de forma criteriosa, referendando-se nos posicionamentos de Bardin (1977, p. 14) quando afirma que “[...] por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvelar”. Portanto, o transcurso do processo analítico, no contexto desta pesquisa, orientou-se de acordo com as três fases apontadas pela referida autora, ou seja, delinhou-se através das fases de: pré-análise, exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos.

Na pré-análise, inicialmente, transcrevemos as entrevistas gravadas em cassete, estabelecendo os primeiros contatos com o conteúdo emitido pelas partícipes, através de leituras e re-leituras dos discursos coletados. As sucessivas leituras do material, a leitura flutuante, contribuíram para nos impregnar do seu conteúdo, de modo que extraímos dele

sentido ou sentidos, construindo nossas primeiras impressões sobre o corpus de nossa pesquisa.

Progressivamente, na exploração do material, fizemos recortes dos textos transcritos, sem, contudo, descaracterizar os objetivos da investigação, codificamos e agrupamos seu conteúdo em categorias que subsidiarão a análise. Esse processo constituiu-se de um desafiante trabalho, cujo percurso implicou idas freqüentes ao material coletado, buscando ser coerente com a abordagem teórica escolhida sem, contudo, perder de vista os objetivos traçados para essa modalidade de investigação-ação. Considerando essa análise, definimos as categorias e os indicadores do estudo, conforme síntese exposta na figura 02, denominada Eixos de Análises.

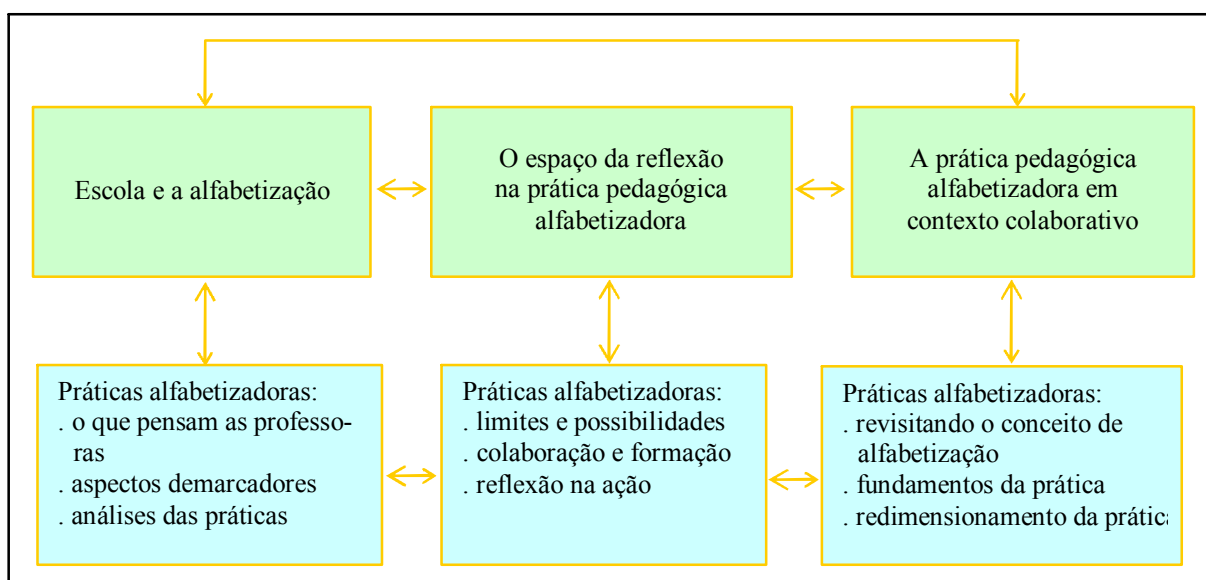


Figura 02: EIXO DE ANÁLISES
Fonte: Dados coletados no estudo

Na fase referente ao tratamento e interpretação dos resultados da pesquisa, à luz dos objetivos propostos e orientado pelo suporte teórico pertinente ao estudo, discutimos e interpretamos o material coletado, observando as experiências do ensino como eixo de formação e de investigação, bem como tomando como referência os aportes teóricos do estudo, explicitados no Capítulo III, a seguir.

CAPÍTULO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: discutindo a formação e os saberes docentes

CAPÍTULO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: discutindo a formação e os saberes docentes

LETRAMENTO

“Letramento é diversão
E leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

E uma receita de biscoitos
Uma lista de compras,
Recados colados na geladeira.
Um bilhete de amor.
Telegramas de parabéns e
cartas
De velhos amigos.

É um Atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caça ao
tesouro,
manuais, instruções, guias
É orientações em bulas de
Remédios,
Para que você não fique
perdido.

Kate M. Chong
Tradução: Magda Becker Soares, CEALE

Atualmente, um grande número de estudos e pesquisas (PIMENTA, 2005; MIZUKAMI, 1996; BRITO, 2003, entre outros) encontram-se centradas na análise da formação e da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, em seus efeitos nos alunos. Observamos um realce crescente em estudos sobre as práticas, concepções e saberes dos professores, sublinhando a preocupação não só com o que os professores pensam sobre o ensino, mas com a sua prática pedagógica (ação de ensinar) e a relação desta com as concepções de ensinar e aprender.

A ação de repensar o processo de ensinar e de aprender implica a desconstrução e a reconstrução da ação docente, a fim de redimensionar a prática pedagógica como locus de aprendizagens profissionais. Nessa perspectiva, esta investigação delineada como pesquisa colaborativa, objetivando investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática

pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes, postula que as práticas de ensinar constituem fontes essenciais no desenvolvimento dos conhecimentos profissionais dos professores. Destacamos, nesse trabalho, a importância das mediações e das interações sucessivas entre os professores como foco de grande contribuição na construção/reconstrução de saberes docentes fundamentais ao processo de ensinar e de aprender.

Com esse entendimento, o presente capítulo, aborda o processo de alfabetização, inicialmente discutindo a aquisição da escrita como processo de codificar e decodificar, enfatizando a concepção empirista que orientou o processo de alfabetização até a publicação, no Brasil, dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Tais estudos analisam processos através dos quais as crianças constroem conhecimento sobre a língua escrita e contribuem para re-significar a concepção do processo de aprendizagem da língua dominante no contexto brasileiro.

Vale realçar, portanto, que o desenvolvimento deste estudo, envolvendo professoras da Educação Infantil, contribuiu para aprofundarmos estudos teóricos sobre a alfabetização, bem como acerca de diferentes aspectos relativos à prática pedagógica alfabetizadora. No âmbito destas análises, é importante conhecer a pré-história da escrita das crianças, ou seja, a emergência de uma escrita que serve de apoio ao desenvolvimento das funções intelectuais (GONTIJO, 2002).

Essa pesquisa considera a proposição de que teoria e prática estão articuladas de forma integral, rompendo com abordagens que valorizam o domínio de uma sobre a outra. Nesse sentido, a dialética que subsidia o presente trabalho investigativo sobre a prática pedagógica alfabetizadora, aponta para a importância de investigações que privilegiem a concepção do professor, seus saberes e suas formas de conceber e de desenvolver o ensino da escrita.

Dessa forma, desenvolvemos uma relação dialógica envolvendo todas as partícipes, voltada para apropriação de conhecimentos pedagógicos, de forma compartilhada. Esses conhecimentos caracterizam-se por contemplar o conhecimento teórico e conceitual sobre a aquisição da língua escrita; formação e saberes docentes do professor alfabetizador e a prática pedagógica alfabetizadora e sua especificidade.

3.1. Aprendizagem da língua escrita: diferentes eixos de análises

No desenvolvimento deste estudo consideramos importante empreender reflexões e análises acerca das mudanças conceituais e metodológicas no âmbito da alfabetização. Razão por que apresentamos o delineamento da alfabetização no contexto brasileiro, ressaltando as contribuições de autores, como: Ferreiro; Teberosky (1999); Soares (2003); Cagliari (1998); e Klein (2005), entre outros.

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas no transcurso da história do ensino da língua escrita, no início da escolarização, evidencia que até a década de 80, do século XX, a alfabetização foi entendida, fundamentalmente, como aprendizagem de um sistema convencional da escrita, cujos objetivos eram atingidos através da alternância entre os tradicionais métodos de alfabetização. Desse modo, a alfabetização de crianças pautava-se, e ainda se pauta, ora nos princípios da síntese, ou seja, a alfabetização deve partir das unidades menores da língua (fonemas, sílabas em direção às unidades maiores), ora orientava-se (orienta-se) através de processos analíticos: a alfabetização, deve partir das unidades maiores, possuidoras de sentido em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global).

Até os anos 80 do século XX, portanto, a alfabetização escolar no contexto do Brasil consolidou-se através do revezamento entre os métodos sintéticos e analíticos. Esses métodos embora tenham pontos de partida diferentes na alfabetização de crianças, estão fundamentados no mesmo pressuposto teórico. Ou seja, compreendem que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos, planejados sempre com o mesmo objetivo: o domínio instrumental desse sistema.

No contexto desta perspectiva associacionista, a alfabetização é compreendida como um processo mecânico de associações entre sons e letras. A aprendizagem, desse modo, reduz-se à aquisição de habilidades mecânicas de ler e escrever. A prática pedagógica de ensinar a escrever, proposta através de diferentes materiais de alfabetização, que se fundamentam nos métodos citados, aponta a aquisição da escrita como um ato mecânico de imitação e de repetição de um modelo, em resposta a estímulos do ambiente. Essa opção teórica acerca da natureza da aquisição da escrita implica uma concepção de criança como alguém que nada sabe, entendida como um ser isolado da sociedade letrada em que, paradoxalmente, se encontra imersa.

Nessa concepção de alfabetização, segundo Cagliari (1998), o professor volta a sua atenção, exclusivamente, para o processo de ensino, para o como ensinar. O início da vida escolar da criança é interpretado como um começo absoluto, um marco zero de um percurso, uma página em branco, na qual se vai começar a escrever a sua vida escolar. A repetição é a prática mais comum para se aprender qualquer conteúdo. Portanto, a criança é levada a repetir a lição até dominá-la. O ensino é hierarquizado do mais fácil ao mais difícil, e a fixação da aprendizagem é uma atividade freqüente, funcionando como um reforço, para que os conhecimentos dominados mantenham-se conscientes na mente da criança para serem expressos no momento da avaliação.

Nessa perspectiva, o ensino é submetido a um controle rígido e absoluto, cobrando-se uma rigorosa e constante avaliação. Como o ensino é completamente hierarquizado, desenvolve-se passo a passo, do mais fácil para o mais difícil, exigindo que o aprendiz progrida seguindo etapas pré-determinadas. No caso específico da alfabetização significa ensinar a ler e a escrever partindo de palavras simples (consoante e vogal) para palavras, complexas.

A partir da publicação de estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) mudanças significativas ocorreram tanto em relação ao aspecto teórico, quanto no tocante à prática da alfabetização. As pesquisas desenvolvidas por Ferreiro (1986, 1992, 1995), de natureza construtivista, analisam os processos através dos quais as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita, alterando, fundamentalmente, a concepção do processo de aprendizagem da escrita até então dominante. Essa mudança paradigmática favoreceu a identificação e a explicação dos processos por meio dos quais a criança atinge a base alfabética e, como consequência, sugere as condições em que apropriadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel essencial de uma interação contínua e diversificada da criança com práticas e materiais reais de escrita a fim de favorecer o processo de compreensão do que é a escrita, o que ela representa e como representa.

A ênfase no processo de conceituação da língua escrita pela criança, focalizando a importância de suas interações com práticas de leituras e escritas, direcionadas para provocar e motivar o processo de alfabetização, tem subestimado o ensino intencional, sistemático, necessário a esse processo complexo e arbitrário que é a alfabetização.

Em virtude de o construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de

compreensão da escrita pela criança, rompendo com os métodos que enfatizam o ensino direto e explícito do sistema de escrita, e por não propor uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e arbitrária, as relações fonema/grafema seriam construídas pela criança de forma assistemática, como decorrência natural de sua interação com variadas práticas de escrita, ou ainda, através de atividades de letramento, prevalecendo estas em detrimento das atividades de alfabetização (SOARES, 2003a).

O processo de alfabetização, segundo a teoria construtivista, baseia-se no pressuposto teórico, que: “[...] o aluno constrói o conhecimento da língua escrita, portanto mais importante do que saber como se ensina é saber como a criança aprende” (KLEIN, 2002, p. 93). A compreensão sobre como a criança percorre a alfabetização, enquanto sujeito aprendiz do processo de aquisição da língua escrita, sustenta-se na concepção que o fator determinante da aprendizagem é a atividade da própria criança, que aprende através de sua interação com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Nesse sentido, o professor desempenha a função de facilitador da aprendizagem, assumindo um papel menos relevante do que lhe destinava o ensino tradicional, uma vez que não é de sua competência ensinar, mas propiciar um ambiente alfabetizador, configurando-se como um facilitador da aprendizagem.

Acerca dessa questão, diferentes pesquisas (SOARES, 2003a; MORAIS, 2003; CAGLIARI, 1998) indicam que o conhecimento do código grafofônico é básico, essencial e imprescindível para a aquisição da língua escrita, mas ressaltam que somente o domínio da mecânica do ler e do escrever não é o bastante para formar leitores e escritores proficientes. Destacam como componentes essenciais ao processo de alfabetização o desenvolvimento de:

- ⇒ consciência fonética (relação fonema/grafema);
- ⇒ fluência em leitura (oral/silenciosa):
- ⇒ vocabulário
- ⇒ compreensão.

Contribuindo com as discussões sobre esta temática, Morais (2003, p. 19) refere-se à escrita alfabética como um sistema e não um código e enfaticamente afirma: “[...] ler não é apenas decodificar e escrever não apenas é codificar”. Nas análises desse autor o que a criança precisa, necessariamente, é compreender a escrita alfabética como sendo um sistema notacional. Emerge dessas reflexões que a aquisição da língua escrita requer bem mais que o

simples domínio de habilidades de codificação/decodificação. A alfabetização, portanto, demanda a compreensão da escrita como sistema de representação arbitrária e complexa, exigindo que:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema (aí incluídas as relações letra-som), precisará dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona. Isto pressupõe desvendar dois enigmas básicos: descobrir o que a escrita nota (ou representa) e descobrir como a escrita cria estas notações. Para chegar a compreender que o que a escrita alfabética nota no papel ou na tela do computador são os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, o indivíduo, necessariamente, precisará desenvolver suas habilidades de análise fonológica. Para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalingüística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2003, p. 22).

Referindo-se à especificidade da alfabetização, Soares (2003) e Morais (2003) apóiam-se em pressupostos teóricos que defendem práticas pedagógicas intencionais, nas quais a criança deve ser envolvida em situações de aprendizagens mediadas por outrem (crianças mais experientes, professor, ou adultos), que garantam o desenvolvimento de habilidades de análise fonológica, reconhecendo os segmentos sonoros das palavras através da reflexão metalingüística.

Compreendemos, portanto, que a criança precisa apropriar-se do sistema alfabético para ler e escrever. Entretanto, esse processo de apropriação não será possível se a criança estiver apenas em contato com livros, inserida num contexto alfabetizador. É imprescindível focalizarmos a especificidade da aquisição da escrita, no processo de alfabetização, pois consideramos o conceito de alfabetização altamente complexo, mesmo quando nos referimos ao sentido específico de aquisição da língua escrita. Nessa perspectiva, o professor alfabetizador tem papel fundamental na organização das situações de ensino que envolvam práticas leitoras e escritoras. Klein (2002, p. 130-131) confirma esse entendimento e ressalta:

Por caminhos opostos, os métodos tradicionais e o ensino atual se identificam: ambos desvinculam forma e conteúdo. A consequência parece ser que os métodos tradicionais produzem um aluno capaz de redigir corretamente – no que se refere ao padrão ortográfico – um texto estereotipado [...] nos procedimentos hoje defendidos, produz-se um aluno capaz de gerar “brilhantes idéias” que, no entanto, permanecem reclusas na sua própria cabeça. [...] a questão metodológica deve abarcar os dois aspectos construtivos da língua: código e significado. [...] devem admitir tentativas de escrita que poderão resultar em formas que não necessariamente correspondam à forma correta. É preciso ter claro que

essa tentativa, uma vez realizada, deverá ser imediatamente corrigida [...] para que o aluno se aproprie da compreensão de que embora a língua possibilite várias formas de relação letra/fonema, no entanto exige, para cada palavra, o uso de uma única relação.

Com base nas análises elencadas, percebemos a alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado. Desse modo, torna-se necessário desenvolvermos práticas pedagógicas alfabetizadoras que, definitivamente, rompam com perspectiva de formação de aluno capaz de redigir corretamente textos livrescos, sem criatividade, voltando-se para formar um leitor/escritor capaz de argumentação, criativo e crítico. A escola, a partir de práticas tradicionais, tem valorizado apenas aprendizagem da escrita que se coaduna ao padrão ortográfico ao invés de considerar as possibilidades construtivas decorrentes da relação do aluno com a escrita. Significa compreender que a criança embora impossibilitada de expressar graficamente suas idéias, por não ter habilidade de escrita conforme a convencionalidade do nosso sistema alfabético, produz interpretações acerca do que é ler e escrever, percebendo os diferentes usos desses atos na vida cotidiana.

Face ao exposto, defendemos uma prática pedagógica alicerçada tanto na participação construtiva do aluno no processo de aprendizagem da língua escrita, quanto na necessidade de intervenção do professor, como par mais experiente, no sentido de formar o aluno com habilidades que lhe garantam escrever atentando para a normatização ortográfica e que desenvolvam o senso crítico, a criatividade e o poder de argumentação em suas produções.

O papel do professor no exercício de práticas pedagógicas dessa natureza é de extrema relevância, haja vista que deverá promover situações que favoreçam ao aluno vivenciar os usos sociais da escrita, o contato com diferentes gêneros textuais, salientando as características desses textos, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, sempre atento ao sistema através do qual a língua é grafada. Nessa dimensão, o processo de alfabetização, estruturado conforme explicitamos, volta-se a serviço da cultura oral, da escrita e do letramento, rompendo com práticas repetitivas e mecânicas.

Vygotsky (1998), analisando a dimensão sociocultural da escrita, concebe o letramento como coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Em suas análises, a utilização da cultura oral e escrita representa, também, a elaboração de formas sofisticadas do comportamento do homem, que denominamos de processos mentais superiores, com um destaque especial ao raciocínio

abstrato, à memória ativa e à resolução de problemas. Em termos sociais mais abrangentes, o letramento é sublinhado como sendo produto desencadeador do desenvolvimento que, numa visão dialética, torna-se causa de transformações históricas profundas.

Tfouni (2005, p. 9), comungando com o posicionamento de Vygotsky, reitera que “[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...]. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Trata-se, efetivamente, de posições que resgatam a especificidade da alfabetização, bem como realçam a aquisição da escrita como processo histórico e sociocultural.

É válido ressaltar, dentre os estudos sobre aquisição da escrita, que a teoria construtivista de Ferreiro (1999), fundamentada nos pressupostos piagetianos, sobre o desenvolvimento da escrita na criança, focaliza a interação sujeito-objeto como elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Por essa razão, no âmbito deste trabalho, utilizamos o termo construtivismo para nos referirmos, exclusivamente, aos estudos realizados por Ferreiro e colaboradores, embora pesquisas realizadas por Vygotsky (1998) e colaboradores sobre a língua escrita tenham recebido também essa denominação. Os estudos de Ferreiro (1999), portanto, redimensionam, no contexto brasileiro, as discussões sobre aquisição da escrita, deslocando o foco de análise do como ensinar para o como a criança aprende a ler e a escrever.

Segundo Duarte (1996), apesar dessas pesquisas se contraporem ao empirismo e ao inatismo, tal contraposição não é considerada como critério para essa denominação. O aspecto que une essas teorias, denominadas construtivistas, é o caráter biologizante, postulando que o desenvolvimento resulta de um processo ativo de adaptação ao meio físico e social. No que concerne aos postulados de Vygotsky (1998), compreendemos que a denominação construtivismo não dá conta da dimensão histórico-cultural de seu pensamento.

Desse modo, emerge a compreensão de que estudos centrados na abordagem vygotskiana se contrapõem ao empirismo, ao inatismo e às teorias biologizantes do processo de desenvolvimento humano, visto que se voltam para os processos de formação da individualidade numa perspectiva histórica e social. No contexto de nossas reflexões, utilizamos a terminologia sócio-histórico a fim de classificar as abordagens que se orientam segundo o pensamento de Vygotsky.

Na perspectiva sócio-histórico, em relação à aquisição e domínio do sistema de escrita e, principalmente, das funções da escrita como objeto cultural, observamos que a heterogeneidade, característica marcante em qualquer grupo social, passa a ser vista na escola como um fator importante nas interações que se efetivam na sala de aula. Os diferentes níveis de leitura, escrita, ritmos, comportamentos, experiências, valores de cada criança e do professor imprimem ao cotidiano escolar possibilidades de troca de repertório, confronto, ajuda mútua e, conseqüentemente, de ampliação das capacidades individuais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A abordagem Vygotskiana, assim colocada, pressupõe a redefinição da função do professor, que assume o papel de protagonista da informação e da formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre ele e as crianças ocupam espaço de destaque na promoção de avanços na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança. A função do professor no contexto escolar é bastante representativa, enquanto este se constitui o elemento mediador das interações entre crianças e objetos de conhecimento. Na verdade, essa mediação implica na sistematização da prática pedagógica.

À luz da presente concepção, o professor permanece responsável pelo ensino dos conteúdos, mas numa perspectiva mais ampla, que implica:

- ⇒ ter a consciência de que a aprendizagem abrange um complexo processo de reorganização de conhecimentos e construções mentais necessárias à apropriação e interpretação dos conteúdos, inerentes ao processo de aquisição da escrita;
- ⇒ saber intervir positivamente diante dos desafios propostos, questionando as crianças sobre o produto de sua escrita, a fim de que avancem na produção da leitura e da escrita;
- ⇒ planejar situações favoráveis que instiguem o aluno a pensar de modo que exercite funções mentais superiores, na perspectiva da aprendizagem e do desenvolvimento;
- ⇒ propor momentos favoráveis tanto de ensino quanto de aprendizagens;
- ⇒ reconhecer as diferenças individuais e criar condições favoráveis para que todos os alunos aprendam a ler e a escrever, partilhando práticas reais de usos da

escrita;

⇒ conhecer cada aluno, sua história pessoal, seus conhecimentos prévios, aspectos que favorecem a organização de significativas situações de ensino-aprendizagem.

Conhecer, compreender essas implicações, possibilita ao professor exercer com mais desenvoltura e mais segurança a prática pedagógica alfabetizadora, no que concerne ao desenvolvimento de capacidades, de superar limites, estabelecimento de relações de convívio social e produção de conhecimentos, se se compreende que envolva dinamicidade, e a dimensionalidade que se considera, inclusive, que o aprendiz é um sujeito ativo e interativo diante de sua aprendizagem. Sujeito, portanto, que pensa o tempo todo, questiona, estabelece relações. Cabe, pois, ao professor o papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Conscientemente deverá desenvolver práticas pedagógicas partindo da idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno em situações dialógicas e que, necessariamente, o professor, deve privilegiar estratégias capazes de sondar o que o aluno sabe e o que poderá fazer sozinho.

No processo de alfabetização, conforme referido, é necessário que o professor descubra o conhecimento do aluno sobre o funcionamento do sistema de escrita e, a partir dessa descoberta, assuma uma postura ativa e passe a atuar o tempo inteiro, seja nas propostas de atividades, seja na forma como encoraja seus alunos, desafiando-os, a se lançarem na ousadia de aprender a aprender a ler e a escrever. A função do professor consiste, entre outras coisas, em observar o fazer das crianças; acolher ou problematizar suas produções; intervir nas situações que achar necessário, instigando-as a avançarem no processo de construção da escrita convencional; desencadear a reflexão dos alunos sobre o seu avanço na escrita.

A percepção acerca dos diferentes aspectos implicados no processo de alfabetização requer que voltemos nossas atenções para a formação continuada do professor, cujo enfoque consiste em oferecer aos docentes situações propiciadoras à reflexão nas dimensões intra e interpessoal a fim de que construam atitudes mais reflexivas em suas aulas e desenvolvam ações na esfera não-cotidiana. Em síntese, as mediações que norteiam o trabalho do professor precisam convergir para o desenvolvimento de atitudes intencionais e deliberadas. Nesse sentido, as intenções da prática pedagógica precisam estar bem evidentes, na proporção em que dimensionam as finalidades e as estratégias a serem utilizadas no cotidiano da sala de aula. Feitas estas considerações, iniciamos, no tópico seguinte, a reflexão analítica sobre os

saberes e a formação do professor, sobretudo do docente alfabetizador. Para tanto, empregamos como suporte dessa área, além dos dados num intercâmbio com teóricos nacionais e internacionais, as exigências da prática pedagógica alfabetizadora.

3.2. Saberes docentes e a formação do professor alfabetizador

A crítica ao modelo da racionalidade técnica tem contribuído para emergência de referências para a formação dos profissionais da área da educação em geral, e dos professores alfabetizadores em particular, durante grande percurso do século XX. Nessa direção, vários estudos e pesquisas (TARDIF, 2002, 2005; SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992) vêm buscando romper com a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, com o intuito de superar as limitações dessa concepção cartesiana, limitadora, promovendo a mobilização de novos instrumentos teóricos capazes de atender à complexidade dos fenômenos e ações que se processam no âmbito das atividades práticas. Contrapondo-se aos princípios da racionalidade técnica, esses novos estudos começaram a desvelar, juntamente a outros aspectos relevantes, que:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social. (GÓMEZ, 1992, p. 102)

Assim, se o cenário de ação do professor apresenta a complexidade referida por Gómez (1992), a formação desse profissional deve considerar a multidimensionalidade de sua prática, bem como a pluralidade dos saberes envolvidos nesta prática. Dentre os autores que vêm se destacando no estudo dos saberes que os professores mobilizam em suas práticas pedagógicas, Tardif (2002) compreende que a docência exige do professor a mobilização e articulação de diferentes saberes no cotidiano das práticas de ensinar, haja vista que essas práticas são pluridimensionais, desafiando o professor a agir na urgência para responder a diferentes desafios.

Tardif (2002), portanto, caracteriza os saberes docentes como plurais, temporais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano, o aprendente. No tocante a essa caracterização, esse autor esclarece:

[...] os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... São sociais também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como os pesquisadores universitários, por exemplo, as autoridades curriculares. etc. [...] são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. [...] essa tripla caracterização existenciais, sociais e pragmáticos – expressa a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de práticas e de situações de trabalho. (TARDIF, p. 104-105-106)

Para o enriquecimento das abordagens sobre o saber docente, considerando que este não é uma simplificação do saber teórico, produzido na universidade, e sim um saber que se constitui num conhecimento com configuração própria, resultante de um processo dialético entre o saber acadêmico e os demais saberes, somamos o pensamento de Schön (1992, 2000) que apresenta importante contribuição para o estudo do saber dos professores. Segundo Schön (2000), os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, cuja aquisição só será possível por meio do contato com a prática.

Esse conhecimento nas análises desse autor caracteriza-se como pessoal, tácito, não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, ou seja, leva o professor a agir sem saber como age, em oposição à concepção da racionalidade técnica. Em coerência com a sua proposta, denominada epistemologia da prática, criou a categoria professor reflexivo e o conceito de reflexão-na-ação. Significa que o professor analisa e interpreta o seu próprio fazer pedagógico no ato. Outro conceito postulado por Schön (2000) refere-se à reflexão-sobre-a-ação, implica o olhar retrospectivo do professor e a reflexão sobre o que foi realizado.

Acerca das questões inerentes à prática pedagógica, Perrenoud (1997) explicita a natureza da atividade docente, discutindo suas características particulares, que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, num movimento que implica uma complexidade no âmbito da qual a racionalidade técnica não tem condições de corresponder. A esse respeito, afirma: “[...] boa parte dos actos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada” (PERRENOUD, 1997, p. 21). A prática pedagógica, destacando a do professor alfabetizador, constitui-se de rotinas que o docente realiza de forma relativamente consciente, sem a preocupação com um controle rigoroso da ação de ensinar e de aprender, haja vista que a vivência cotidiana das práticas de ensinar

possibilita a produção da cultura docente.

Pensar a formação, nessa perspectiva, implica a mobilização de vários saberes pelos professores no exercício do seu fazer docente. Fazer referência a esses saberes, necessariamente nos remete ao esclarecimento de que a literatura que aborda essa temática abrange tipologias variadas de saberes. Tardif (2002), por exemplo, destaca os seguintes tipos de saberes:

[...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...] Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. [...] são incorporados à formação profissional dos professores. fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. [...] a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária [...] Podemos chamá-los de saberes disciplinares. [...] Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Ao longo de sua carreira, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos [...]. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. [...] Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (p. 36-37-38-39)

Em face ao exposto, identificamos as diferentes facetas do saber docente nas dimensões do saber da formação profissional, dos saberes disciplinares e curriculares, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência profissional. São saberes múltiplos que, embora sejam identificados de modo fragmentado, na prática são articulados pelos professores nos contextos e nas situações dos processos de ensino-aprendizagem, nas quais imperam a complexidade da ação de ensinar e de aprender. Nas situações contingenciais da prática pedagógica o professor imprime a marca de sua identidade, mobilizando e articulando uma diversidade de saberes que domina, construídos na trajetória de sua experiência docente, assegurando ao curso de sua ação características que lhe são peculiares. Através dessas análises foi possível, ainda, perceber, tentativas de superação de modelos calcados na racionalidade instrumental e, portanto, valorizando os saberes docentes, com destaque para os experienciais.

Com base nessa discussão em torno dos saberes, comporta acrescentar que, em se tratando de processos formativos, o professor deve ser considerado na sua tripla relação com o saber: ou seja, na condição de um agente que domina saberes e, que igualmente tem capacidade para re-significá-los e, em decorrência, ao mesmo tempo, conserva a dimensão ética desses saberes. O contexto de interação entre professor e aluno na sala de aula envolve, além dessa relação com os saberes, fenômenos tais como a complexidade, a incerteza, a instabilidade da situação, a singularidade da situação e os conflitos de valores, entre outros. Desse modo, as inúmeras e variadas direções tomadas pelo docente no processo de ensino e aprendizagem devem colocar-se num patamar ético, visto que envolvem decisões político-ideológicas capazes de afetar a concepção de vida e de mundo do sujeito aprendente.

Outro entendimento que decorre desta perspectiva no que diz respeito ao trabalho docente é que este, enquanto uma prática, é apoiado e direcionado por saberes que refletem uma determinada cultura (identidade profissional) oriunda de uma racionalidade prática. Nessa perspectiva, pensar a formação do professor alfabetizador pressupõe valorizar os saberes docentes e, em especial, os saberes específicos da prática alfabetizadora, considerando a sua especificidade, visto que a competência do professor alfabetizador, ao lado de outros atributos, deve refletir um conhecimento diversificado nesse entorno, de modo que dê suporte a sua atuação docente. A propósito, Cagliari enfatiza:

Estudar pedagogia, metodologia, psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm. [...] a competência técnica do professor alfabetizador se apóia em sólidos e profundos conhecimentos de lingüística e dos sistemas de escrita [...]. Esses conhecimentos, aliados aos de pedagogia e psicologia, fazem dele um profissional que sabe exatamente o que faz e por que faz de um jeito e não de outro. (1998, p. 33-34)

Refletindo sobre o posicionamento de Cagliari (1998), vale ressaltar que, no dia-a-dia da ação pedagógica, o professor alfabetizador precisa ter consciência de que planejar situações desafiadoras que proporcionem à criança decifrar a escrita, compreendendo-a, avançando na aquisição da língua escrita e oral, constitui a essência de seu trabalho. Faz-se necessário, todavia, dominar os saberes específicos requeridos no exercício docente como alfabetizador. Os cursos de formação de professores têm se direcionado para outros aspectos da escola, supervalorizando os vieses pedagógicos, metodológicos e psicológicos, que entendemos necessários, entretanto, precisam considerar que o alfabetizador necessita dominar conhecimentos relativos à natureza da língua escrita.

Consideramos, pois, a necessidade de uma formação geral para o professor, levando em conta que, para alfabetizar, exige-se o domínio de saberes específicos, conhecimentos lingüísticos e dos sistemas de escrita. É preciso um saber profundo sobre a linguagem de forma geral e sobre a língua portuguesa, em particular. Para ensinar o aluno a ler e a escrever o professor necessita de conhecimento adequado, não só sobre o funcionamento da escrita e da decifração, como também de como a escrita e a fala se relacionam (CAGLIARI, 1998).

Um professor bem preparado, com competência técnica e domínio dos saberes específicos da prática alfabetizadora, sabe como proceder diante dos problemas, dificuldades e dilemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na aquisição da língua escrita. Sabe prever os desafios, os problemas e dilemas que poderá enfrentar e, diante dos imprevistos, das contingências inerentes à prática pedagógica, propõe estratégias, buscando soluções, sabendo como proceder, até mesmo diante do inesperado. Em relação à construção dos saberes específicos do processo de alfabetização, Soares (2003) destaca que é necessário compreender a alfabetização como:

[...] um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) [...]. Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (2003a, p. 16).

Pelas razões focalizadas por Soares (2003), o processo de alfabetização deve se concretizar apoiado em aportes teórico-metodológicos, com muitas variantes. O professor no seu exercício como docente alfabetizador pode utilizar diferentes métodos, com equilíbrio, sem supervalorizar um em detrimento do outro. Isto é, deve ensinar a criança a ler e a escrever, enquanto planeja situações desafiadoras, que permitam à criança aprender a aprender a ler e a escrever, testando suas hipóteses sobre a escrita. A reflexão deve ser a técnica utilizada nas interpretações da criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A esse respeito Cagliari elucidava o seu posicionamento:

A educação não pode viver só do ensino, caso em que o professor vem para a sala de aula e despeja em seus alunos um longo discurso a respeito de um determinado ponto, como também não pode viver só da aprendizagem, deixando os alunos descobrirem tudo por si mesmos e livres para fazerem o que bem entenderem. Deve haver um equilíbrio entre os dois tipos de atividades: o professor deve ensinar, caso contrário, as

escolas não precisariam existir [...] Por outro lado, o professor não pode ser o dono da educação, aquele que tem tudo sob o seu comando. E preciso que haja também uma grande participação do aprendiz, porque afinal de contas é ele quem precisa aprender e mostrar que aprendeu e, sobretudo, saber que aprendeu (1998, p. 40).

Ensinar a ler e a escrever, nessa perspectiva, requer um profissional bem formado tanto no que concerne à cultura geral da profissão, quanto ao que se refere aos conhecimentos peculiares do fazer docente alfabetizador. Alfabetizar implica, portanto, lidar com a especificidade da escrita, explicitando sua natureza, seus usos e formas de representação. Neste âmbito, o autor em referência reconhece que o professor alfabetizador deve ter competência para lidar com a especificidade do processo de aquisição da escrita. Por esta razão, destaca:

Dar explicações adequadas requer do professor um trabalho preliminar de descobrir a necessidade de esclarecimento de cada aluno e da classe como um todo. Para isso, o professor precisa ter um preparo profissional de alta qualidade: competência para analisar todas as situações de trabalho escolar que enfrenta na sala de aula, e para tomar decisões corretas como educador e como professor, dizendo aos alunos o que é necessário, da maneira adequada (CAGLIARI, 1998, p. 54).

O processo de alfabetização, nesta linha de análise, emerge como fenômeno complexo, mesmo quando se refere apenas ao sentido estrito e específico da aquisição da língua. Acrescentamos, pois, que a alfabetização é um processo de natureza complexa e multifacetada, marcado por diferentes nuances, tais como psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, as quais são condicionadas a fatores sociais, culturais, econômicos e políticos (SOARES, 2003).

É compreensível, desse modo, o entendimento de que a formação do professor alfabetizador demanda significativa especificidade, pois a prática exige desse profissional uma preparação capaz de levá-lo, não só a compreender todas as facetas da alfabetização (psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística), mas a entender todos os condicionamentos sociais, culturais e políticos implicados na aquisição da escrita a fim de garantir a operacionalização dessas facetas, sem desprezar os métodos e procedimentos de alfabetização, impondo-lhes uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização na sociedade do século XXI.

Comporta reiterar, que diante de tamanha complexidade (na alfabetização), o professor alfabetizador, no exercício de sua função docente, precisa encarar esse processo em sua multirreferencialidade, além de perceber que implica em representação de fonemas em

grafemas e vice-versa, lembrando que, indissociavelmente, a alfabetização deve estar a serviço da cultura oral e da escrita e do letramento.

Na perspectiva que vimos encaminhando o presente estudo, necessário se fez reportar-nos aos conceitos de alfabetização e de letramento nas produções acadêmicas nacionais, visto que estes se confundem e se fundem. Soares (2004) vê nessa fusão de conceitos a desinvenção da alfabetização. Assim, cultura letrada, ou letramento, é definida como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47). E adverte que as principais causas da perda da especificidade do ensino e aprendizagem da alfabetização devem-se aos equívocos e às más interpretações dos professores alfabetizadores, em relação ao paradigma construtivista. A autora destaca alguns desses equívocos:

- ⇒ O foco da alfabetização apenas no processo: ênfase na psicogênese da escrita, subestimando a questão lingüística (relação fonema/grafema);
- ⇒ A desvalorização do método no processo de alfabetização. Teoria sobrepondo-se ao método;
- ⇒ A afirmativa de que para alfabetizar basta inserir a criança na cultura escrita, num ambiente alfabetizador.

Apesar dessas ponderações, Soares (2003) não contesta o paradigma construtivista. Ao contrário, reconhece o seu valor para o avanço na área da alfabetização, acentuando que os estudos sobre a psicogênese da escrita revelam os modos peculiares de construção da escrita pela criança. Em suas análises, observamos a percepção da escrita como produto sociocultural, reivindicando que as práticas escolares de alfabetização contemplem os usos sociais da língua escrita. Com essa compreensão, defende a especificidade e a indissociabilidade do processo de alfabetização e do processo de letramento, afirmando:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações

fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003b, p. 12).

Vygotsky (1998, 2001), ao refletir sobre o uso social da leitura e da escrita como objeto cultural, enfatiza a importância da intervenção intencional do professor alfabetizador para que ocorra a aprendizagem. Afirma que, mesmo estando a criança imersa numa sociedade letrada, não se desenvolve no processo da leitura e da escrita espontaneamente. A apreensão de um objeto cultural tão complexo, ler e escrever, depende de processos deliberados de ensino. Exposta sozinha à língua escrita, a criança não dispõe de material suficiente para construir uma concepção capaz de compreender toda a estrutura do sistema de escrita e de seus usos e funções sociais.

Desta forma, a mediação de outros sujeitos no processo de aprendizagem faz-se necessária para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. Cabe, portanto, ao professor alfabetizador não apenas permitir que as mediações ocorram, mas também promovê-las no cotidiano da sala de aula, tendo como suporte diferentes estratégias, como por exemplo, o lúdico (jogos e brincadeiras), visto que a ludicidade proporciona, de forma plausível, a aquisição de novos conhecimentos e desenvolve as habilidades de leitura e de escrita, de modo intencional e agradável, ao mesmo tempo.

Tendo em vista o real significado dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica alfabetizadora das colaboradoras deste trabalho investigativo, mister se faz o aprofundamento teórico acerca da temática em relevo (jogos e brincadeiras) a fim de que, de forma consciente e reflexiva, o professor amplie o espaço do lúdico na rotina das classes de alfabetização. Destacamos, ainda, que sentimos necessidade de discutir a importância do lúdico no processo de alfabetização, em face de nossas colaboradoras compreenderem a necessidade de alfabetizar a partir de atividades diversificadas e, sobretudo, prazerosas.

3.3. Prática pedagógica alfabetizadora: o lúdico como aspecto demarcador

No contexto de alfabetização em que ocorreu essa pesquisa, os jogos e as brincadeiras foram evidenciados como relevantes no procedimento pedagógico, favorecendo o aprender a aprender a ler e a escrever, além de sua importância para o desenvolvimento da criança, não somente no aspecto motor, mas, sobretudo, nas perspectivas cognitiva, afetiva e social.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira ocupam esferas privilegiadas no universo

infantil e vêm, no decorrer da história, despertando o interesse de pesquisadores em variadas áreas do conhecimento, entre as quais se destacam a Antropologia, a História, a Filosofia, Sociologia, Pedagogia e a Psicologia. Portanto, ao se estudar sobre o jogo e a brincadeira, estes devem ser analisados sob diferentes enfoques:

Sociólogo: a influência do contexto social no qual os diferentes grupos de crianças brincam; - educacional: a contribuição do jogo para a educação; desenvolvimento e ou aprendizagem da criança; - psicológico: o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade dos indivíduos; na clínica ele é utilizado basicamente para a observação das diversas condutas e para a recuperação (ludoterapia); - antropológico: a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes e a história das diferentes culturas: - folclórico: analisando o jogo como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos (FRIEDMANN, 1986, p. 11-12).

Evidenciamos que a nossa pretensão nesse trabalho de investigação colaborativa centra-se na prática pedagógica alfabetizadora, sublinhando as implicações do jogo, do brinquedo e da brincadeira no processo de aquisição da língua escrita. Nessa perspectiva, torna-se, portanto, necessário que os educadores tomem consciência de que o jogo, o brinquedo e a brincadeira representam atividades positivas na aprendizagem e, certamente, para o desenvolvimento infantil. A atividade lúdica fornece informações representativas acerca da criança, explicitando suas emoções, formas de interações entre colegas, desempenho físico-motor, estágio de desenvolvimento, nível lingüístico, indícios de aprendizagem, formação moral, dentre outros aspectos.

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, podendo desenvolver habilidades voltadas para a aquisição da leitura e da escrita de forma intencional e agradável. Constitui-se como necessidade básica da criança, essencial para um progressivo desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. A construção de saberes torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende por meio da brincadeira, do lúdico. Acreditamos ser possível, mediante o brincar, formar crianças autônomas, motivadas para variados interesses e capazes de aprender com rapidez.

Kishimoto (1993) afirma que o jogo e/ou a brincadeira acontecem em variados momentos do dia-a-dia infantil. Ancorando-se no pressuposto de que o jogo é uma necessidade vital para a criança desenvolver-se e aprender a aprender, observamos, todavia, que o tempo disponível para brincar vem se tornando diminuto, tanto na escola como fora dela, restringindo as oportunidades para se fazer fluir na criança, de forma lúdica e prazerosa,

esses dois processos: aprendizagem e desenvolvimento.

No âmbito escolar, em virtude do programa de ensino a ser cumprido e dos objetivos a serem atingidos, a criança é, muitas vezes, privada do ato de brincar. Em decorrência disso, o jogo fica limitado ao espaço do recreio ou a intervalos de tempo entre as aulas. Entretanto, pode e deve fazer parte das atividades curriculares da Educação Infantil de forma a ocupar um tempo preestabelecido durante o planejamento das atividades docentes, sobretudo as direcionadas ao processo de aquisição da língua escrita, essência do nosso trabalho de investigação colaborativa. Partindo da premissa de que brincar é importante à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, Friedmann (1996, p. 17) questiona: “[...] o jogo é um meio para atingir determinados objetivos ou tem um fim em si mesmo? Enfim, brinca-se pelo simples prazer de brincar?”

O brincar está intrínseco à natureza infantil. A criança brinca, em alguns momentos, movida por puro entretenimento, quando estabelece interações, trocas com colegas ou com pares mais experientes. Nesse sentido, o jogo ocorre como fim em si mesmo. O brincar por brincar se processa, às vezes, na sala de aula, independente da professora, no pátio, na hora do recreio e, precisamente, fora da escola.

Na atividade docente, a brincadeira e o jogo, fazem-se menos presentes, e é esse aspecto que os estudiosos da temática sobre o lúdico (KISHIMOTO, 2003; BOMTEMPO, 2003; ANTUNES, 1998) querem resgatar. Pensar no lúdico enquanto um meio educacional remete-nos a pensar menos no jogo pelo jogo, mas nele como instrumento de trabalho sistemático, intencional, capaz de atingir objetivos pedagógicos pré-definidos.

Em decorrências de resultados dessas pesquisas está se perdendo no tempo o período em que se separava a brincadeira, o jogo pedagógico, da atividade docente. Os teóricos referenciados acima, todos contemporâneos, demonstram interesse pela questão lúdica e destacam o lugar dos jogos e das metáforas no cotidiano da sala de aula. Com a evolução dessas pesquisas em relação à temática lúdica (jogos e brincadeiras), também, vários estudiosos, pesquisadores (FRÖEBEL, 1913; BROUGÉRE, 1993; HUIZINGA, 1951) que vêem o jogo como uma atividade propiciadora do entusiasmo, da alegria, do prazer, que contém em si mesmo o objetivo de decifrar os enigmas da vida. Na concepção de Antunes, dois aspectos devem ser observados pelo professor no emprego dos jogos como instrumentos voltados à aprendizagem:

Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. [...] jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar (ANTUNES, 1998, p. 37).

A esse respeito, concluímos que o professor deve estar consciente de que nem todo jogo se enquadra como material pedagógico. O elemento que faz a distinção entre um jogo pedagógico e outro de caráter apenas lúdico é a sua intencionalidade. Os jogos ou brinquedos pedagógicos devem ser utilizados em sala de aula pelos alunos, sob a mediação do professor, com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem, estimular a construção de um novo conteúdo e, principalmente, despertar no aprendiz o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

A relevância da intencionalidade dos jogos pedagógicos leva-nos a afirmar que estes devem ser realizados pelos alunos, sob a mediação do professor, quando se constituírem apoio eficiente ao alcance de objetivos que correspondam ao conteúdo programado para determinada criança, grupo ou turma. O jogo somente tem validade quando usado adequadamente, na hora certa e dotado de caráter desafiador. Não deve ser introduzido com participantes que não demonstrem maturidade para superar os desafios propostos, pois estes devem instigar a capacidade do aluno e ainda constituir-se em um fator propiciador de sua auto-estima.

Torna-se, portanto, indispensável que o professor, ao planejar suas aulas, não apresente às crianças jogos extremamente fáceis ou com desafios acima da sua capacidade cognitiva aspectos que, ao contrário, provocariam desinteresse, baixa estima, associada à sensação de incapacidade ou fracasso. O jogo na sala de aula jamais pode ser introduzido como trabalho ou ainda ser associado a alguma forma de castigo ou sanção. Ao contrário, o professor deve utilizar-se dele como uma estratégia para combater a apatia e como instrumento de inserção de desafios à turma. Por essa razão, o professor necessita estar apto quanto à seleção e planejamento dos jogos, preparando bem as crianças para o momento desafiador propiciado pelo jogo, o qual precisa ser cuidadosamente introduzido, com a posição das crianças claramente definida.

Com o surgimento de novos paradigmas foi se consolidando a concepção vygotskyana, cuja inspiração advém dos princípios do materialismo histórico dialético, o qual parte de pressupostos sociais e da lingüística, e oferece novos fundamentos teóricos ao papel dos brinquedos, das brincadeiras e dos jogos pedagógicos, voltados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Vygotsky (1988) e Leontiev (1988), entre outros psicólogos russos, representantes da psicologia sócio- histórico se dedicaram a pesquisas sobre a brincadeira na idade pré-escolar e concluíram que esta atividade exerce uma dimensão essencial no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Leontiev (1988), no tocante ao aspecto do lúdico, destaca o brincar como atividade principal na infância e ativador do desenvolvimento mental da criança. Portanto faz-se necessário aos professores da educação infantil saber como controlar o brinquedo de uma criança em idade pré-escolar, procurando desvelar a relação existente entre seu brincar e suas implicações no desenvolvimento infantil. O autor em referência atribui ao brincar o valor de atividade principal porque, na sua concepção, trata-se de uma atividade “[...] em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 1998, p. 122).

Por conseguinte, ressaltamos a necessidade de se instaurar espaços favoráveis à brincadeira na escola infantil, a partir de processos planejados e mediados pela professora, compreendendo que a infância constitui um período especialmente importante no desenvolvimento do indivíduo. Caracteriza-se como uma fase em que a realidade circundante funciona como um convite à exploração, à descoberta e à elaboração do conhecimento, despertando na criança o prazer através da brincadeira, do jogo, de agir sobre esse mundo para conhecê-lo, vivenciando por meio da ludicidade todas as possibilidades que estejam a seu alcance nas variadas dimensões.

Para Vygotsky (1998), o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Esse mundo imaginário é, na verdade, o que denomina de brincadeira. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente que não se encontra ainda presente na criança nos seus primeiros anos de vida e, como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. O brinquedo, que comporta uma situação imaginária, também comporta uma regra. A regra pode até não estar explícita, mas será decorrente da criação da criança. Portanto, refere que, à medida que a criança se desenvolve, vai se operando uma modificação: inicialmente

predomina a situação e as regras estão ocultas. Em seguida, quando as crianças adquirem mais maturidade, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta. A propósito, Vygotsky (1998, p. 124) esclarece:

[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como a criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

O trabalho com jogos, subsidiado na abordagem vygotskyana, difere-se dos demais, pois re-significa o papel do professor, atribuindo-lhe a função de mediador, um agente capaz de intervir nas relações entre os alunos, fazendo com que os mais experientes colaborem com os que apresentam dificuldades para resolver os desafios propostos, ajudando-os a construir e ampliar a sua aprendizagem.

Neste caso, é fundamental que o professor esteja ciente do conhecimento real de seus alunos e, imerso na brincadeira, observar o nível de desenvolvimento proximal compreendido como forma de comportamento para apreensão de novas aprendizagens. Envolvida nesse processo, a criança concretiza sua aprendizagem porque pode refletir sobre o jogo proposto, socializando suas dúvidas, buscando superar os desafios apresentados.

Nesse sentido, o professor precisa compreender o processo de desenvolvimento das funções superiores segundo essa abordagem teórica, a fim de obter melhor entendimento dos pressupostos vygotskyano. Vygotsky (1998) acredita que o ser humano se desenvolve a partir de um processo dialético complexo, resultante da interação de fatores endógenos (biológicos) e exógenos (sociais), interdependentes desde os primeiros dias de vida da criança. Em relação a essa questão, elucida:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY. 1998, p. 96-97)

Na abordagem norteada pela concepção de Vygotsky, o aprendizado da criança constitui-se num fator preponderante do desenvolvimento psico-intelectual. A aprendizagem é caracterizada como um processo por meio do qual a criança se apropria de significados a partir de suas inter-relações. A linguagem (oral e escrita) e outros signos presentes no dia-a-dia da criança são fundamentais nesse processo (desenvolvimento das funções superiores), o

qual segue um percurso que vai do social (interpsicológico) para o individual (intrapsicológico). No tocante a esse aspecto, Vygotsky destaca:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (1998, p. 75).

A aquisição da fala, neste caso, serve como modelo para a compreensão do processo de desenvolvimento das funções psico-intelectuais, considerando que, inicialmente, a função da fala é a comunicação entre a criança e as pessoas do seu meio social (nível interpsicológico) e, só depois, transforma-se em linguagem interna (intrapsicológica), ou seja, torna-se uma função mental interna capaz de organizar o pensamento da criança. Assim, Vygotsky considera que da mesma forma que as interações entre a criança e as demais pessoas do seu meio social favorecem o desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento reflexivo, também essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança.

O professor, ao realizar atividades pedagógicas, apoiadas em jogos e/ou brincadeiras, intencionalmente planejadas e dirigidas ao processo de aquisição da língua escrita, norteia o seu fazer docente em níveis que, do ponto de vista de Vygotsky, são fundamentais para avaliar o desenvolvimento psico-intelectual da criança: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento potencial (NDP).

O primeiro (NDR) refere-se às funções psicológicas da criança, resultantes de etapas de desenvolvimento completadas, ou seja, capacidade que a criança manifesta, resolvendo situações desafiadoras, apresentadas nos jogos e brincadeiras sem a ajuda de pares mais experientes. Enquanto o segundo nível (NDP) caracteriza a capacidade de a criança resolver os desafios propostos nas brincadeiras (intencionais) somente com o auxílio da professora ou de pares mais experientes. A distância entre esses dois níveis, Vygotsky denominou zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real (NDR) determina a capacidade da criança em resolver problemas sozinha; caracteriza o conhecimento atual da criança enquanto o nível de desenvolvimento potencial (NDP) é determinado pela capacidade de resolução dos desafios apresentados nos jogos e/ou brincadeiras, sob a orientação da professora e/ou de uma criança

com um nível mais elevado de maturação. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) define a distância entre o que a criança sabe no momento e o que potencialmente poderá saber com a ajuda da professora, dos colegas, da família.

Por exemplo, numa atividade com jogos, uma criança escreve silabicamente uma determinada palavra, mas potencialmente ela pode chegar à escrita alfabética dessa palavra. Neste caso, a ZDP é essa distância entre a escrita silábica (conhecimento atual) e a escrita alfabética (conhecimento proximal). Portanto “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKY, 1998, p. 113). Vygotsky apoiado em seus estudos e pesquisas ressalta:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tomam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotsky, 1998, p. 117-118)

Na abordagem teórica proposta por Vygotsky e colaboradores, portanto, a imitação assume um papel essencial e decisivo no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. A utilização da imitação como recurso nas interações sociais com adultos e/ou crianças mais experientes favorece a criança a imitar ações que estão além dos limites de suas próprias capacidades.

Esse novo paradigma proposto por Vygotsky, apoiado na imitação para avaliar o desenvolvimento da criança, embora pareça pouco significativo, destaca-se pela relevância pedagógica hoje conquistada, porque põe em dúvida as teorias que tratam a relação entre processos de desenvolvimento e aprendizagem e, principalmente, porque rompe com a concepção pedagógica que, tradicionalmente, tem se fundamentado nos testes para diagnosticar o desenvolvimento infantil. Para esse teórico, os testes não são capazes de indicar o estado geral de desenvolvimento da criança, mas tão somente refletem o seu nível de desenvolvimento real, ou seja, a sua capacidade de solucionar problemas sem ajuda.

Segundo essa análise, o ensino deve ser conduzido com base no nível de desenvolvimento real (NDR), isto é, na capacidade que a criança possui, independente da intervenção de um par mais experiente. “Assim, a noção de zona de desenvolvimento

proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 117).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita, apoiada por uma metodologia de projetos com jogos e/ou brincadeiras planejadas intencionalmente e subsidiada pelos pressupostos vygotskyanos, deve ser dirigida para etapas de desenvolvimento da criança ainda não alcançadas, ou seja, para as funções que se encontram em vias de desenvolvimento. A aprendizagem escolar sendo, portanto, planejada intencionalmente conduz ao desenvolvimento e desperta na criança processos internos que, por si sós, sem ajuda, não se desenvolveriam.

CAPÍTULO IV

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: do
encontro com a docência**

CAPÍTULO IV

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: do encontro com a docência

4.1 O encontro com a docência

A trajetória inicial dos professores na docência implica o desenvolvimento dos processos de a aprender a aprender a ensinar, que se delineiam de forma significativa nos primeiros anos da profissão-professor. Geralmente esse período é caracterizado como constituído de tensões e de aprendizagens intensas em contexto real, a sala de aula.

Ressaltamos, inspirados em Mizukami (1996), que a gestão pedagógica do trabalho docente, em especial o aprender a ser professor, demanda tempo, pois trata-se de um processo de aprendizagens evolutivas, sem um fim determinado a *priori*. Compreendemos que tais aprendizagens, freqüentemente, ocorrem nas situações conflitantes da sala de aula, exigindo dos professores, em regra inexperientes no exercício da docência, iniciativas para tomar decisões frente aos eventos inesperados, contingentes, que surgem cotidianamente, no ambiente da sala.

Tratando-se de um contexto interativo, no qual nem sempre as aulas ocorrem consoantes com o planejamento elaborado e esse fato desafia as professoras a lidarem com situações complexas em que, raras são as oportunidades para, deliberadamente, solucionarem os problemas emergentes, pois muitas vezes são obrigadas a resolvê-los de forma intuitiva. Todavia, conscientes do enfrentamento das peculiaridades do magistério, o ingresso na profissão-professor, conforme os variados depoimentos das partícipes dessa pesquisa, constituiu-se numa opção profissional consciente. Sobre essa questão, assim se manifestam nossas parceiras:

Filha de professora comecei cedo a interessar-me pela educação. Por muitas vezes acompanhei minha mãe até a escola na qual lecionava. Seu trabalho era com crianças de Educação Infantil e eu ficava

encantada com a maneira como ela as tratava, como direcionava as atividades e até com a decoração exposta. [...] Naquele ambiente me descobri como futura professora. (PROFESSORA A)

Sempre me encantei pelo magistério, me senti atraída pela docência na pré-adolescência, inspirada pelo exemplo de bons professores com quem tive a honra de viver experiências significativas sob a docência deles. Por conveniência, cursei Segurança no Trabalho pelo CEFET-PI e desisti da profissão para investir na docência. (PROFESSORA B)

[...] Iniciei minha formação profissional no curso pedagógico a nível médio no Centro de Ensino de 2º grau Jacira de Oliveira e Silva, na cidade de Timon (MA). Logo no início do curso já me sentia uma professora... (PROFESSORA C)

O primeiro contato que tive com o universo educacional deu-se ao ingressar na faculdade, no ano de 2002, cursando Licenciatura Plena em Pedagogia. Esse período de estudo acerca da educação possibilitou-me uma melhor compreensão de todo o processo educacional, despertando-me o desejo de ser professora. (PROFESSORA D)

Quando concluí a 8ª série no Ensino Fundamental em 1997, fui estimulada por minha mãe a realizar o teste seletivo do Instituto de Educação Antonino Freire em Teresina(PI). Porém aceitei o desafio apenas como prova para testar meus conhecimentos e para tentar, de certa forma, aos olhos dela me formar num curso que garantisse uma profissão, no caso ser professora. Para minha surpresa fui aprovada em 1º lugar dos três turnos de funcionamentos daquela instituição. Fiquei empolgada para iniciar o curso mesmo sem tantos esclarecimentos sobre a área. [...] No decorrer do curso pedagógico, surpreendia-me com as conquistas e envolvimento com a docência. Fui aprovada na seleção de estagiária e assumi o cargo como auxiliar de professora numa sala de 1ª série do Ensino Fundamental. Na renovação do estágio passei a auxiliar uma professora de Maternal. E na Educação Infantil me reconheci como professora de crianças, cargo que exerço até hoje. (PROFESSORA E)

Optei por ser professora por vários motivos: um deles se explica pelo fato de que toda criança brinca de sala de aula, o que já desperta um certo desejo de seguir essa profissão; outro motivo é que o decorrer de nossas vidas, como estudantes, nos deparamos com professores que nos marcam muito, por que foram mestres, amigos e conselheiros. Essa admiração reforça o que sentimos durante as brincadeiras de infância. Uma outra influência também muito forte foi por vontade de minha mãe, que sempre dizia que era a profissão ideal para uma moça e ainda frisava “fácil” de se conseguir emprego. Aliado a tudo isso, sempre fui uma pessoa que, segundo os outros transmite serenidade, calma, destacava-me enquanto aluna nos seminários e em outras ocasiões em que precisava falar. Portanto, acredito que essas qualidades são fundamentais para a atuação de um professor, mais a responsabilidade e vontade de fazer sempre o melhor possível. Apesar de todas as dificuldades, acho que fiz a escolha certa, pois me realizo no meu trabalho com crianças em processo de alfabetização. (PROFESSORA F)

Ser professora ou trabalhar na área educacional nos dias atuais necessita ter vocação e bastante amor por aquilo que escolheu fazer, pois com a desvalorização que a docência sofre tornam-se indispensáveis esses dois sentimentos para uma boa atuação nesta área profissional. Escolhi ser professora consciente da situação, sempre desejei desde criança essa profissão, mas a influência maior para seguir esta carreira surgiu a partir do terceiro ano do Ensino Médio ao ver meu professor de Física atuar dando um verdadeiro show em suas aulas. Parecia incansável e satisfeito com o que fazia. Foi participando desse show e observando o seu prazer ao ministrar suas aulas que me decidi seguir esta carreira. (PROFESSORA G)

O encontro das partícipes deste estudo com a docência, conforme revelam os dados, ocorreu orientado por motivações diversas. Assim, para algumas de nossas colaboradoras, o envolvimento com a profissão docente foi a concretização de ideais, pois segundo revelam, desde cedo sentiram-se atraídas pelo desejo de ser professora. Neste âmbito, a influência da

mãe foi apontada como fator marcante para a escolha da docência. Por exemplo, as Professoras A, E e F destacam que a influência familiar teve papel significativo no momento de definição profissional.

Para outras professoras (B e G, por exemplo) a opção foi despertada a partir de experiências compartilhadas com excelentes professores. A esse respeito, Fontana (2000) destaca que as marcas deixadas por bons professores têm motivado seus alunos a optarem pela profissão docente. Na perspectiva de envolvimento com a profissão docente, percebemos, a partir dos dados da pesquisa, que algumas professoras decidiram abraçar a docência como profissão quando ainda se encontravam em processos de formação inicial (Professoras C e D).

Analisando, a partir das falas de nossas colaboradoras, como se processou o encontro com a docência, percebemos que os motivos que as levaram a optar pelo exercício do magistério se concentraram tanto na influência materna, quanto na opção pessoal, reforçada pelas marcas deixadas por bons professores, dos cursos profissionalizantes em nível médio e superior. A opção pela docência foi se consolidando, inclusive, através da participação em jogos simbólicos, brincadeiras de infância, protagonizando papel de professora.

A professora A revela que a sua opção foi influenciada pela profissão materna. Filha de professora de educação infantil, desde cedo, ainda na primeira infância, presenciava a dedicação de sua mãe aos trabalhos escolares. Nesse contexto, prazeroso de intensa dedicação de sua mãe pelo exercício da docência, expressa ter despertado para profissão de professora.

A professora B manifesta nos seus relatos que o magistério sempre lhe causou encantamentos. Desde a adolescência desejava ser professora de criança. Por razões não expressas em suas enunciações, ingressou no CEFET-PI, cursando segurança no trabalho. Desistiu desse curso redirecionando sua formação profissional para área de Pedagogia, resolvendo investir em sua preparação para a docência nas séries iniciais.

As escolhas das professoras C e D destacaram-se pelas suas peculiaridades. Ambas descobriram a vocação para serem professoras de crianças ao ingressarem em cursos profissionalizantes. Durante o percurso de preparação à docência assumiram turmas, inicialmente, como estagiárias na educação infantil, depois como regente de turma. Aspectos

que, segunda a professora D, possibilitou melhor compreensão do processo educacional, despertando-lhe, assim, o desejo de ser professora de crianças.

A professora E relata inicialmente ter sido influenciada pela mãe que a estimulou a realizar o teste seletivo para o ingresso no curso de preparação ao magistério, séries iniciais, no Instituto de Educação Antonino Freire. No decorrer do curso pedagógico, envolvendo-se com as atividades e leituras propostas, no curso sentiu-se atraída pelo desejo de ser professora. Foi selecionada para estágio, assumindo a sua primeira experiência como estagiária numa turma de 1ª série. Com o entusiasmo que manifestava em trabalhar com crianças em idade pré-escolar, no ano seguinte a coordenadora pedagógica a transferiu para auxiliar uma professora de jardim I. Com essa experiência, nessa faixa etária, revelou-se como professora, deixando fluir habilidades e competências essenciais ao trabalho com crianças. Posteriormente, assumiu a docência de uma sala de nível II, onde atualmente exerce a função de professora regente de turma.

A escolha da docência feita pela professora F decorre de motivos diversos. Nos seus enunciados, explicita que as brincadeiras de infância geravam prazer, enquanto brincava de ser professora. Como estudante, o contato com professores que marcaram muito por serem bons mestres, amigos e conselheiros, reforçava a admiração e interesse pela docência. Para fortalecer a opção pelo magistério, essa professora destacou a influência de sua mãe, que lhe apontava o magistério como a profissão ideal para uma moça, além da vantagem de garantir emprego. Aliada a esses aspectos, na concepção dessa professora, somam-se o seu jeito tranquilo e sereno de ser e as suas participações em seminários, nos quais se destacava nos momentos de comunicação interpessoal.

O contexto opcional da professora G assemelha-se às circunstâncias vivenciadas pela professora F. Em seus relatos são recorrentes as marcas de opção pessoal, manifestando ainda na infância o sonho de ser professora. Segundo seus enunciados, esse interesse foi reforçado nas interações com o professor de Física que dava “verdadeiros shows” enquanto ministrava suas aulas. Afirma que foi participando desses “shows”, observando o prazer que o professor repassava ao ministrar suas aulas que decidiu ser professora.

A iniciação profissional das colaboradoras do estudo caracteriza-se como momento significativo no processo de aprender a ensinar. Conforme o posicionamento de García (1992), essa fase vem sendo esquecida pelas instituições que se voltam à formação continuada

dos professores. Trata-se de uma fase profissional marcada por intensas e significativas aprendizagens, representando espaço de retradução dos saberes da formação. O encontro de nossas partícipes com a docência como sinalizam os enunciados decorreu de circunstâncias e motivos diversos, conforme ilustramos na figura 03.

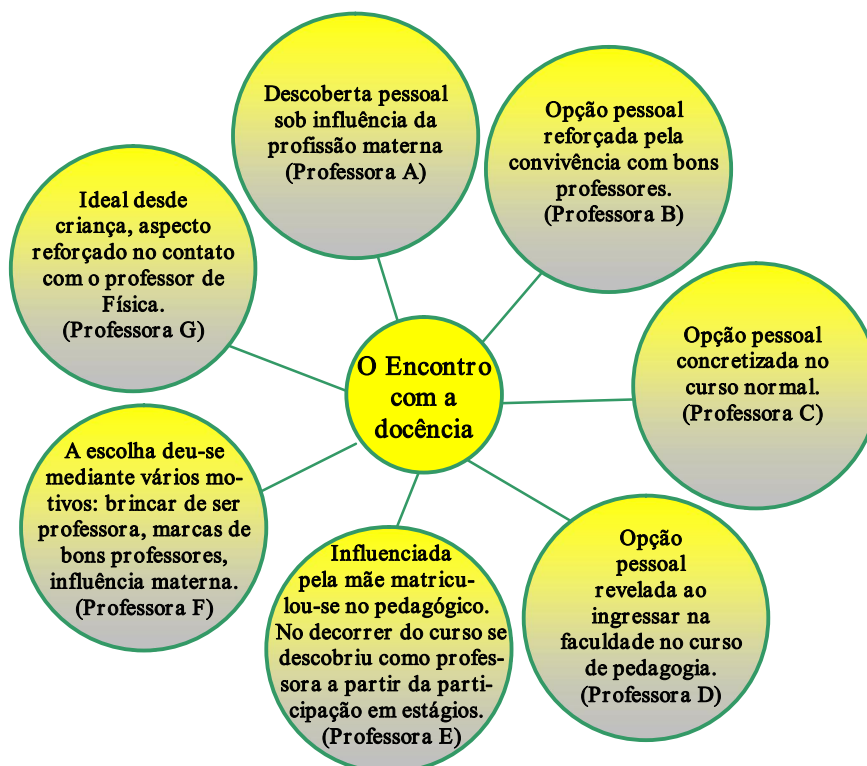


Figura 03: ASPECTOS DETERMINANTES DO ENCONTRO DAS PARTICÍPES COM A DOCÊNCIA
Fonte: Dados construídos a partir da empiria

O período inicial da docência, portanto, é, para a grande maioria dos professores, segundo García (1992), repleto de ansiedade, insegurança, tensão, medo e aprendizagens intensas. Neste contexto, a prática pedagógica desenvolve-se ancorada em ensaio e erro, sendo marcada pela autocobrança na perspectiva de manter-se no mercado de trabalho. A experiência inicial das colaboradoras dessa pesquisa, de acordo com dados do estudo, contrapõe-se a essa realidade, haja vista que as condições de acesso à docência foram possibilitadoras de experiências formativas que respondiam às necessidades da prática pedagógica.

Ao analisar diferentes aspectos da ação docente do professor iniciante, García (1992) propõe que as instituições responsáveis pela formação de professores invistam em projetos formativos em parcerias com as instâncias educativas (local de trabalho dos professores), mediante o planejamento de programas de iniciação à prática profissional. Reiteramos, às orientações do teórico em referência e ressaltamos que esses programas formativos devem ser

planejados tomando como referência as situações concretas de ensinar e aprender, ou seja, considerando as peculiaridades da prática docente.

A aproximação entre instâncias formadoras e realidade escolar poderá contribuir para o reconhecimento das necessidades formativas dos profissionais da educação, contemplando-as nesses projetos formativos de modo a assegurar que a formação se efetive baseada em saberes significativos ao exercício da docência. Com esse perfil, a formação pode aliviar as tensões e atender às expectativas dos professores, preparando-os para enfrentamento dos desafios inerentes à prática pedagógica.

Os relatos das professoras indicam que a opção pelo magistério deu-se sem o enfrentamento de dilemas, constituindo-se numa escolha pautada ora em motivos pessoais, ora em razões de ordem familiar ou mesmo inspirado em marcas deixadas por bons professores, conforme referido anteriormente. Portanto, foi uma opção tranqüila e alicerçada em motivação diversificada. O prazer pela docência e, principalmente, ser professora de crianças foi manifestado nas narrativas de todas as professoras.

4.2 Formação e experiências profissionais

A formação inicial e continuada de professores deve atender, a princípio, às necessidades desses professores correspondendo às exigências impostas pela contemporaneidade, desempenhando papel relevante na construção de uma profissionalidade docente renovadora que, segundo Nóvoa (1992), precisa contemplar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Referindo-se ao desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1992) ressalta que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas de ensino, mas centra-se num trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas num processo de reconstrução permanente da identidade pessoal. Em relação ao desenvolvimento profissional, afirma a necessidade de investimento nos saberes de que o professor é portador, realçando-os do ponto de vista teórico e conceitual. No que concerne ao desenvolvimento institucional, é enfático quando indica que as mudanças na educação não estão atreladas somente aos professores e sua formação, mas também às transformações das práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

Pensada à luz dessa perspectiva teórica, a formação precisa projetar-se no sentido de

fomentar nos professores a importância de desenvolver projetos educativos, ancorados em práticas pedagógicas reflexivas que lhes garantam os mecanismos necessários à construção da autonomia docente, possibilitada mediante o enfrentamento de situações conflitantes, no âmbito escolar que, pelo caráter complexo dessas situações, exige tomadas de decisões subsidiadas em ações crítico-reflexivas, tornando-se instigadoras de dinâmicas de autoformação. Razão pela qual a troca de experiências entre pares, manifestada por meio da partilha de saberes, consolida espaços na escola propiciadores da formação mútua, oportunidade favorável para cada professor, conforme suas experiências, desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Nesse dialético processo formativo, a dialogicidade ganha destaque entre pares, constituindo elemento essencial para consolidação de saberes emergentes da prática pedagógica, isto é, os chamados saberes da experiência. A formação vista nessa dimensão, está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e as experiências dos professores. As colaboradoras desse trabalho investigativo, em relação a sua formação e às experiências profissionais, informam:

Aos 16 anos iniciei o curso pedagógico em uma escola da rede particular localizada em Piri-piri e comprovei o que já suspeitava “SER PROFESSORA” era o que eu realmente desejava. [...] tive minha primeira experiência profissional em uma turma de Maternal da rede particular. Depois lectionei para turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Com a vinda para a Capital, prestei vestibular para Pedagogia na UESPI e fui aprovada. Chorei de emoção. [...] assumi uma outra turma de Maternal também da rede particular e lá fiquei por 5 anos entre erros e acertos. [...] fui convidada para coordenar uma escola da rede particular que funcionava do Maternal ao Ensino Médio. Foi uma experiência fantástica trabalhar com um grupo de professores interessados em aprender e em ensinar. Depois, fiz meu estágio de conclusão em uma escola de grande porte em Teresina numa sala de maternal I e me apaixonei ainda mais pelas crianças daquela faixa etária. Atualmente, sou professora de Maternalzinho numa outra escola também de grande porte e me encanto a cada encontro com as crianças. Aprendo muito com elas e as instigo a aprender a aprender mediante a utilização de jogos e brincadeiras, aspectos que desencadeiam a dinâmica da minha prática pedagógica nas duas turmas de Maternalzinho que funcionam sob a minha docência. (PROFESSORA A)

Iniciei minha formação docente em 2000 quando ingressei no Curso Normal do Instituto Antonino Freire em Teresina (PI). Concluí em 2004. Em 2002 fui aprovada no vestibular da UESPI para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão do Trabalho Pedagógico). Minha experiência docente compreende dois anos como estagiária em classe de Maternal de uma grande escola da rede particular de ensino, oportunidade que considerei valiosa, rica em aprendizagens e saberes sobre a docência e que, na conclusão do estágio, me garantiu a contratação para eu assumir uma turma de Maternalzinho da referida escola na qual continuo até hoje. Identifico-me muito com essa faixa etária e a cada dia me surpreendo com as crianças. Aprendemos e crescemos juntas. (PROFESSORA B)

Iniciei minha formação profissional no curso pedagógico [...]. Quando concluí o pedagógico comecei a trabalhar em uma escola da rede particular na cidade de Timon (MA). Apesar da minha pouca experiência e os conhecimentos ainda muito limitados, baseada na técnica de ensinar, sempre me preocupei com a evolução dos meus alunos. Em 1994 ingressei no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI [...]. Em 1998 concluí o curso de pedagogia e nesse

mesmo ano comecei a trabalhar em uma escola na cidade de Teresina, oportunidade em que vivi dois anos de experiência como professora de nível II. [...] Passei no concurso público para professora do Estado do Piauí no ano de 2000. Nesse período comecei a desenvolver um trabalho em uma escola com crianças especiais. Tinha pouco conhecimento nesta área, mas a instituição me proporcionou vários cursos que somados aos saberes experienciais adquiridos ao longo dos anos, tornaram-me possível realizar um trabalho significativo. Em 2002 comecei a trabalhar nesta escola em que estou tendo a oportunidade de participar dessa pesquisa colaborativa. (PROFESSORA C)

Cursei Licenciatura Plena em Pedagogia. Iniciei minha experiência docente em uma escola particular no ano de 2003 onde permaneci por três anos. Este primeiro contato com a prática pedagógica propiciou-me a realização de embate teórico/prático no que diz respeito ao fazer educacional, viabilizando meu engrandecimento pessoal e profissional. Esse período foi-me favorável à aquisição de competências e saberes importantes à minha prática pedagógica, tornando-a mais dinâmica, intencional e deliberada. Em 2006, ingressei em uma nova instituição escolar. Esta escola à qual pertencço atualmente vem me possibilitando a aquisição de novos saberes inerentes à prática educacional, fazendo-me uma profissional mais qualificada. Os estudos e reflexões aqui propostos constantemente vêm ajudando na ampliação e consolidação de novos saberes para que eu possa desempenhar meu papel enquanto professora desenvolvendo uma prática docente consciente e direcionada à reflexão. (PROFESSORA D)

Sou pedagoga formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Em 2002 assumi, como professora titular, uma turma de Nível II na instituição educadora em que exercia o cargo de professora auxiliar, onde exerço minhas atividades profissionais até os dias atuais. Em 2006 foi aprovada no concurso público para professora da rede municipal de Teresina. Não assumi por incompatibilidade de horários. (PROFESSORA E)

[...] Minha formação inicial foi no curso pedagógico ministrado no Instituto Antonino Freire. Concluindo o curso trabalhei por três anos em uma escola particular de grande porte, como professora auxiliar e me identifiquei muito. Depois assumi o cargo de professora substituta em outra escola. Fiz vestibular para Geografia. Sou formada em Licenciatura Plena em Geografia pela UFPI, mas a minha experiência como geógrafa foi muito curta, muito pequena, até mesmo porque desde o início da minha vida profissional eu tenho trabalhado com crianças. Nem eu mesma sei por que fiz o curso de Geografia em vez de Pedagogia, porque de coração eu sou pedagoga. [...] trabalhei mais em duas escolas particulares também e atualmente eu trabalho na Educação Infantil dessa escola, confessional católica, da rede particular de ensino, na qual ministrei essa aula para ser refletida na sessão reflexiva, em colaboração com as sete professoras, partícipes dessa pesquisa colaborativa, incluindo a pesquisadora, mediadora desse trabalho de investigação. Chegando à Educação Infantil senti ainda a necessidade de me aprofundar, é... estudando sobre as concepções de alfabetização, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, letramento... Enfim estudar conteúdos referentes à criança em processo de alfabetização e letramento, temas já estudados e em via de estudos com a coordenadora pedagógica e exigidos e que as docentes em exercício apresentassem saberes consolidados sobre essas temáticas. (PROFESSORA F)

Iniciei minha vida profissional na educação não formal, estágio com duração de um ano, em 2002, numa indústria de grande porte em Teresina, como conscientizadora ambiental, onde tive a oportunidade de trabalhar com adultos de diferentes graus de instrução. Depois, continuei trabalhando com educação não formal, estágio com duração também de 1 ano (2003), mas agora com crianças de 2 a 10 anos de idade, em uma brinquedoteca de um dos shoppings locais. [...] em 2004 a partir de um estágio em uma escola da rede particular tive a experiência em uma sala de aula do Maternal II. Posso afirmar que foi gratificante e rico em aprendizagens e descobertas o período de 1 ano que fiquei como auxiliar de professora nessa instituição. No ano de 2005 assumi minha primeira turma, agora como professora efetiva do Nível III, correspondente ao Jardim II, em uma escola também da rede particular de ensino, local em que continuo como docente desse nível até os dias atuais. Aqui tenho oportunidade de continuar aprofundando meus conhecimentos acerca da educação, em especial da alfabetização, visto que é esta a área em que atuo como docente. (PROFESSORA G)

As leituras e (re)leituras dos dados da pesquisa indicam que as partícipes desse estudo tiveram suas primeiras experiências docentes em contextos práticos diferenciados, ou seja, as primeiras experiências profissionais foram decorrentes de estágios ou do contato com situações reais de ensino e aprendizagem em classes de Educação Infantil. Três dessas professoras assumiram a responsabilidade pela condução do processo educativo como professora regente de turma. As demais marcaram suas primeiras experiências como professoras auxiliares e neste processo identificaram-se com a educação infantil. Consideram que foram aprendendo a ser professoras enquanto desenvolviam as atividades com as crianças, bem como através dos estudos e reflexões que vivenciavam, sistematicamente, no cotidiano de suas práticas sob a responsabilidade da coordenação pedagógica e, ainda, participando de diversos eventos promovidos pela escola.

Quanto à formação inicial, destacamos que apenas a Professora G não possui o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Graduou-se em Geografia pela UFPI e, para suprir as lacunas da formação, percebidas no exercício cotidiano da atividade docente em classes de alfabetização, a professora em referência encontra-se cursando especialização em Educação Infantil no intuito de que esse investimento venha responder as suas necessidades formativas atuais.

Além disso, a professora em referência, conforme dados da pesquisa, caracteriza-se como uma profissional comprometida com a sua formação tanto pessoal, quanto profissional, aspectos que lhe garantiram assumir a docência numa turma de Nível III. As demais colaboradoras dessa pesquisa são pedagogas, revelam-se estudiosas e foram graduadas por universidades públicas (UFPI e UESPI). Segundo os relatos, trata-se de profissionais empenhadas com o seu desenvolvimento no âmbito da profissão e, conseqüentemente, com os processos de autoformação.

No que concerne às trajetórias docentes, as colaboradoras evidenciam tendências que mostram a presença de fases correspondentes à estabilização na carreira e de diversificação, ambas identificadas por Huberman (1993). A fase de estabilização é perceptível nas falas das professoras quando pontuam que na docência vivem a realização profissional e se empenham em aprender a aprender a serem professoras alfabetizadoras, procurando consolidar jeitos próprios, singulares de ensinar a criança a aprender a ler e a escrever, apresentando flexibilidade tanto na gestão pedagógica junto à criança, quanto na

socialização de saberes, seja nos encontros pedagógicos com os demais docentes, seja nos espaços coletivos de análise das práticas pedagógicas.

Algumas dessas colaboradoras, destacando-se as professoras A, C e F, vivenciaram um período significativo no exercício da docência, referente à fase de diversificação na carreira, visto que as experiências inusitadas, junto às crianças de diferentes faixas etárias, contribuíram para a consolidação de saberes, validados por essas experiências e considerados relevantes na realização de práticas pedagógicas mais consistentes.

4.3 Investimentos na formação continuada

A formação profissional docente é um processo que se constrói progressivamente, ancorado em práticas educacionais formais e informais diversas, cujo desenvolvimento visa assegurar aos professores a participação ativa no mundo que os cercam, de forma a possibilitar-lhes a incorporação de outras vivências ao repertório de saberes que regem suas atividades docentes, ampliando suas concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno, de escola, de sociedade e, conseqüentemente, criando espaços para a reflexão crítica, para o diálogo e para a colaboração, compreendendo essas três vertentes como essenciais ao processo de ensinar e de aprender.

Processos formativos que se apóiam nesses pressupostos, pautam suas ações na concepção de que o conhecimento se constrói e se amplia na medida em que é partilhado, haja vista que a aprendizagem em colaboração decorre da premissa de que o conhecimento é construído socialmente. O investimento na formação continuada como processo de construção individual e coletivo torna-se uma necessidade imprescindível no atual contexto de exercício da profissão docente. Em relação ao investimento na formação continuada, nossas partícipes manifestam-se informando:

Para ampliar meus saberes acerca da Educação, faço especialização em Educação Infantil na UESPI, leio, com freqüência, revistas, artigos e jornais que falam sobre educação, participo de congressos, palestras, seminários e cursos relacionados. Em 2005 vivi a rica experiência de fazer um curso na Escola da Vila, localizada em São Paulo, que é uma referência em educação. Lá conheci professores de muitos estados brasileiros, com realidades diferentes e propostas interessantes para uma escola cada vez melhor. Alegrei-me em saber que a escola na qual trabalho também faz um trabalho diferenciado e não deixa a desejar em relação às melhores escolas do país. Participo atualmente de um grupo de estudo voltado para a pesquisa colaborativa que tem me ajudado muito a refletir sobre a minha prática docente e vem ampliando minha visão de uma educação direcionada à flexibilidade, levando sempre em consideração o crescimento pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, do educando. (PROFESSORA A)

Estudo na busca de crescer profissionalmente. Constantemente participo de congressos, simpósios, seminários na área educacional. Atualmente estou cursando especialização em Educação Infantil na Universidade Estadual do Piauí (iniciada em junho de 2006 com previsão de término para maio de 2007) e participando dos ciclos de estudos e das sessões reflexivas, da Pesquisa Colaborativa realizada sob a mediação da pesquisadora, coordenadora pedagógica da escola em que eu desempenho a docência na classe de Maternalzinho. Nesses estudos teóricos temos a oportunidade de refletir sobre aspectos pertinentes à nossa prática docente, visando ressignificar nossos saberes, a fim de desenvolvermos práticas alfabetizadoras mais conscientes e que instiguem a criança a aprender a aprender. . (PROFESSORA B)

Em 1999 fiz minha primeira especialização intitulada “A Didática do Ensino Fundamental”, que veio me acrescentar muito como profissional. [...] Atualmente estou fazendo uma outra especialização em Educação Infantil na UESPI. [...] participo dessa pesquisa colaborativa, cujos estudos e reflexões sobre a prática pedagógica alfabetizadora foram relevantes para a minha atuação na sala de aula. [...] Sou muito curiosa e, constantemente estou pesquisando, lendo e procuro me atualizar tendo como norte os paradigmas atuais sobre educação, principalmente os que abordam o processo de aquisição da língua escrita, as concepções sobre alfabetização, os saberes específicos do professor alfabetizador, letramento e sobre a importância do lúdico nas classes de alfabetização. . (PROFESSORA C)

[...] participo de uma pesquisa colaborativa cuja pesquisadora e mediadora do estudo é a coordenadora pedagógica da escola onde atuo como docente de uma classe de Nível III, com crianças em pleno processo de alfabetização e letramento. [...] essa pesquisa leva-me à reflexão sobre o meu fazer pedagógico, sobretudo no que se refere ao processo de aquisição da escrita. [...] atualmente estou cursando a especialização em Psicopedagogia pela FAESPI que, com certeza, irá acrescentar saberes significativos ao meu fazer pedagógico junto às crianças com as quais socializo experiências e aprendo muito. . (PROFESSORA D)

[...] No mês de julho/06 iniciei uma pós-graduação também na Universidade Federal do Piauí em Supervisão Escolar com conclusão prevista para setembro de 2007. Outro estudo que tem colaborado para meu crescimento profissional e me motivado a estudar, constituiu-se de um grupo de estudo sob a mediação da pesquisadora, a coordenadora pedagógica da instituição escolar na qual exerço a docência em classe de Nível II. Trata-se de uma investigação de caráter colaborativo que visa à formação e à produção de conhecimentos e, ainda, à reflexão da prática, à luz da teoria que dá sustentação ao nosso fazer junto às crianças em processo de desenvolvimento e aprendizagem. . (PROFESSORA E)

[...] partindo de algumas necessidades formativas detectadas por mim quando iniciei a docência em classes de alfabetização, iniciei a pós-graduação em Educação Infantil, a nível de especialização, ministrada pela UFPI a fim de me qualificar melhor e poder atender às exigências do nível em que trabalho. [...] correspondendo ao convite da coordenadora pedagógica, estou participando dessa pesquisa colaborativa que objetiva, principalmente, à formação profissional bem como à construção de conhecimentos. Estou crescendo e aprendendo muito nesta minha caminhada como professora alfabetizadora dessa instituição educacional. [...] sou especialista em Supervisão e coordenação pedagógica e num futuro próximo irei concorrer à seleção do mestrado da UFPI. [...] quero melhor me preparar a fim de com competência enfrentar os desafios pertinentes à prática pedagógica alfabetizadora, à luz de teorias que dêem sustentação ao meu fazer pedagógico. Sou estudiosa e tenho grandes sonhos, portanto estou me preparando para fazer acontecer esses meus sonhos. . (PROFESSORA F)

Compro livros, assino revistas e busco ler como meio de estar investindo em minha profissionalização. [...] estudo temas acerca da educação, em especial da alfabetização, visto que é nessa área que atuo como docente. [...] participo de uma pesquisa colaborativa com um grupo de oito professoras incluindo a mediadora dessa pesquisa, cuja intenção é a formação continuada e a produção de conhecimentos. [...] A cada dia me realizo, construo saberes e aprendo mais na minha profissão, sei que tenho que buscar mais, pois afinal sou um ser inacabado e pensante. . (PROFESSORA G)

Analisando os dados percebemos que as colaboradoras desse estudo defendem a necessidade de investimento na formação docente e, a exemplo disso, foram unânimes em revelar que se sentem responsáveis por seus processos de autoformação. Nesta direção, declaram que compram livros, assinam revistas e jornais que abordam temáticas referentes à educação. Além disso, participam de congressos, seminários, bem como investem na formação continuada, participando de cursos de pós-graduação, em nível de especialização. Compreendem, pois, que investir na formação continuada é condição essencial para dinamizar o saber e o saber-fazer.

Quando fazem referências a essa formação expressam o desejo: “[...] quero melhor me preparar a fim de enfrentar os desafios pertinentes à prática pedagógica alfabetizadora, à luz de teorias que dêem sustentação ao meu fazer pedagógico” (Professora F). As reflexões da professora F, assinalam que as práticas de ensinar revelam as necessidades formativas dos professores e, por essa razão, devem ser referências para os projetos de formação docente.

A perspectiva das professoras no tocante ao desenvolvimento profissional é realçada por Nóvoa (1992) ao analisar a formação docente, reconhecendo que esta formação pode contribuir com a preparação de profissionais reflexivos com o compromisso de participar efetivamente nos processos de inovação das políticas educacionais. O pressuposto norteador do ensino reflexivo considera que os valores, as crenças, as percepções que os professores constroem sobre escola, ensino, aluno, sociedade, aprendizagem, currículo, constituem a base de sua prática pedagógica.

A reflexão possibilita às colaboradoras a oportunidade de tomada de consciência acerca de suas crenças e das percepções subjacentes as suas práticas pedagógicas alfabetizadoras. A partir da reflexão, tornam-se capazes de articular e produzir seus saberes, reconhecendo-os como desencadeadores do seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, profissional. Por essa razão, as partícipes dessa pesquisa consideram-se sujeitos aprendentes, reflexivos e em pleno processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A propósito, a professora G evidencia esse aspecto ao afirmar: “[...] A cada dia me realizo, construo saberes e aprendo mais na minha profissão, sei que tenho que buscar mais, pois afinal sou um ser inacabado e pensante”.

O professor, nessa perspectiva, destaca-se como agente principal de sua formação, haja vista que no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, consciente ou não, sinaliza

para a necessidade de investimento nos processos formativos, participando de estudos, debates, discussões, reflexões baseadas em situações reais de ensino e aprendizagem (formais ou informais) sempre com o propósito de capacitar-se para enfrentar as situações conflitantes e contingentes da sala de aula.

CAPÍTULO V

**A PRÁTICA ALFABETIZADORA COMO
LOCUS DE FORMAÇÃO**

CAPÍTULO V

A PRÁTICA ALFABETIZADORA COMO *LOCUS* DE FORMAÇÃO

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa)

A formação de professores destaca-se como uma das temáticas que mais freqüentemente têm estado presente nas discussões elencadas em congressos, seminários, simpósios sobre a educação escolar brasileira nas duas últimas décadas. Isto atrela-se à grande importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via geradora de educação para a cidadania. Em âmbito nacional, o motivo desse realce justifica-se pelo *déficit* do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Congregando-se à ausência de uma boa educação, intercala-se a problemática da formação dos professores, em especial, os das séries iniciais, que no seu fazer docente são requeridos a lidar com o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Em conseqüência desses fatores, e buscando a construção de uma escola democrática, de qualidade e em prol da cidadania, o presente trabalho de caráter colaborativo, envolvendo um grupo formado por sete professoras alfabetizadoras, caracteriza-se por realçar a importância da reflexão e da colaboração no contexto escolar.

As concepções centrais dessa pesquisa focalizam a análise das experiências de ensino de professoras alfabetizadoras, compreendendo a reflexão como eixo de produção de saberes, de formação e de investigação, norteadas por um paradigma que se delineia mediante o conhecimento prático, demarcando processos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992).

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática pedagógica das partícipes constrói-se e reconstrói-se a partir de um processo dialético, histórico e social, que envolve dificuldades, limitações, desafios e possibilidades inerentes a esse espaço de confrontação empírico, a sala de aula, a qual passa a ser considerada como um rico laboratório. Nesta dimensão, a aula é compreendida como instância geradora de novas teorias, de novos esquemas e de novos conceitos. No contato com a situação prática da sala de aula, de acordo com essa análise, as professoras vivenciam oportunidades favoráveis para articular o processo dialético das aprendizagens da profissão, com as experiências vivenciadas no fazer docente.

Importa afirmar que os diferentes processos da prática reflexiva, à luz da epistemologia da prática, proposta por Schön (1992), alicerçam o pensamento prático do professor, habilitando-o para enfrentar as situações contingentes dessa prática, bem como para definir seus próprios objetivos, posicionando-se como sujeito ativo na busca constante da ampliação de suas aprendizagens docentes a fim de, deliberadamente, encarar os desafios inerentes ao contexto de alfabetização, de forma flexível e aberta.

Os processos reflexivos (refletir na ação/sobre a ação) são interdependentes, portanto, se completam convenientemente a fim de garantir aos professores uma intervenção prática relativamente racional sempre mais deliberada e autêntica. Com base nessas reflexões, reunimos os enunciados das colaboradoras do estudo, produzidos nas sessões (inter/intrapessoais), estruturando-os através de uma organização que contempla eixos de análises e respectivos indicadores.

O trabalho de identificação e nomeação dos eixos para análise dos dados dessa pesquisa tornou-se uma tarefa longa e exaustiva, haja vista que os dados foram construídos por meio da aplicação de questionários, das entrevistas, e dos ciclos de estudos reflexivos. Articular diferentes técnicas e instrumentos de produção de dados nos permitiu,

progressivamente, obter conhecimento qualificado acerca da realidade na qual estávamos mergulhando. Esse processo de analisar cada enunciado e de identificar neles os eixos para interpretação e análise ou, de a partir destas, buscar nos enunciados as inferências, os ditos e os não-ditos, nos permitiu vivenciar, na prática da pesquisa, a provisoriedade e a parcialidade do conhecimento.

O passo subsequente à organização dos dados constituiu-se em agrupar as falas, encontrar os elos, ouvir os silêncios, refletir sobre o dito e o não dito. Em síntese, categorizamos, de forma dialética, os enunciados (as falas), buscando duplas possibilidades. Esse processo desencadeou-se, então, nem orientado exclusivamente pela teoria, nem movido apenas pelos dados, mas articulando a dimensão teórico-prática. O movimento de produção dos dados e a análise delinearam-se implicando, dialeticamente, o marco teórico e os dados empíricos.

O processo de categorização dos dados, simultaneamente, favoreceu a objetivação da análise, a partir da compreensão de aspectos que emergiram das práticas alfabetizadoras, exercidas por professoras críticas, nunca neutras, protagonistas de ações deliberadas e conscientes, as quais buscavam sempre tomar decisões que levassem em consideração as questões socioculturais e os interesses que orientam suas ações de ensinar e de aprender. Essas ações eram planejadas tendo em vista a formação de alunos reflexivos, críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Nessa perspectiva, sublinhamos o significado dessa prática e das aprendizagens docentes e enfatizamos o papel da reflexão considerada basilar para o desenvolvimento profissional e, notadamente, para a consolidação de práticas pedagógicas alfabetizadoras estruturadoras tanto do ensino, quanto da aprendizagem. Desse modo, no presente capítulo, apresentamos os dados produzidos nesta investigação, por meio da interlocução com nossas partícipes, mediante a utilização das técnicas de coleta e produção de dados (questionário, entrevista e ciclos de estudos reflexivos), cujos objetivos estão explicitamente descritos no Capítulo II.

De modo especial, nesta parte do estudo, evidenciamos as práticas de ensinar como contextos de reflexão e de colaboração, posto que nestas práticas os professores produzem

suas aprendizagens profissionais. Assim, elaboramos a figura 04 que apresenta as unidades de análise da pesquisa, explicitando as inter-relações entre os diferentes eixos e seus indicadores. Realçamos que delimitação de tais eixos busca dar mais visibilidade à prática pedagógica alfabetizadora, destacando as peculiaridades da ação escolar no âmbito da alfabetização.

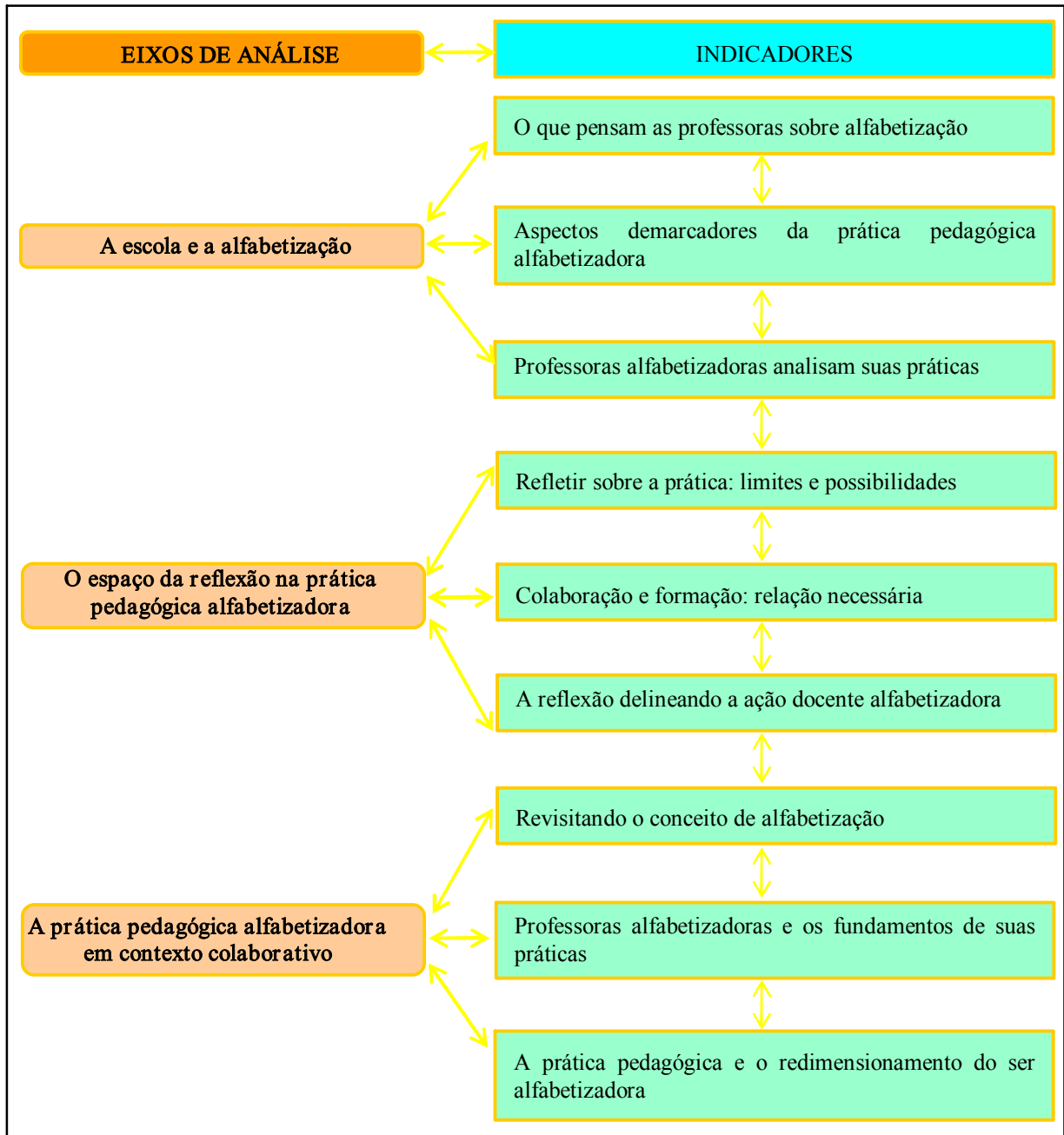


FIGURA 04: EIXOS DE ANÁLISES DO ESTUDO.
Fonte: Dados coletados no estudo

5.1. Eixo de análise 01 – A escola e a alfabetização

No contexto atual, a alfabetização escolar é demarcada por transformações de concepções e de práticas pedagógicas, em virtude de estudos publicados nas duas últimas

décadas (por exemplo, FERREIRO, 1999 e SOARES, 2003, 2004). Tais pesquisas desencadearam uma mudança conceitual na área de alfabetização, gerando novas práticas alfabetizadoras e colocando em xeque os métodos tradicionais, orientados segundo os princípios da codificação/decodificação.

Como conseqüências desses estudos ampliam-se saberes e concepções acerca da alfabetização, postulando que os usos da escrita não sejam aprendidos exclusivamente através da memorização, a partir de práticas pedagógicas repetitivas, rotineiras. Esses usos da leitura e da escrita requerem uma nova construção conceitual e metodológica. Para aprender a ler e a escrever, a interpretar, a redigir textos, a refletir sobre eles e sobre a convencionalidade da escrita, não basta memorizar definições e seqüências de letras e sílabas, mas é necessário construir conceitos apoiados em dois processos simultâneos, alfabetizar e letrar, referentes às características do sistema de escrita e ao uso funcional da linguagem.

No complexo processo de alfabetização, a criança precisa refletir sobre a escrita e compreender o funcionamento do sistema alfabético. E isto não se constitui numa tarefa fácil, trata-se de um percurso crescente, não linear, que exige dos sujeitos um alto nível de elaboração intelectual em relação ao objeto de conhecimento (a escrita), haja vista que o sujeito aprendente precisa utilizar o conhecimento convencional das letras, ter informações parciais acerca do conteúdo do texto, fazer suposições sobre o que pode ser escrito, escolher com quantas e quais letras irá usar para escrever e justificar as suas escolhas.

Nesta fase, marcada pela complexidade inerente ao sistema alfabético e a sua compreensão, cabe, portanto, ao professor a organização de atividades desafiadoras, planejadas a partir de estudos e pesquisas atuais na área da linguagem, bem como compete a esse profissional, como par mais experiente, a mediação necessária a fim de proporcionar à criança a apreensão contextualizada deste objeto sócio-histórico e cultural tão complexo que é a língua escrita.

No desenvolvimento desse trabalho investigativo, colocamo-nos continuamente diante de expressivo volume de dados empíricos. Como organizá-los e categorizá-los constituiu-se, então, uma preocupação constante nessa pesquisa. As incansáveis leituras e releituras dos dados, subsidiadas pelo marco teórico que norteia nossas análises nos levaram, no âmbito do eixo de análise 01, a delinear indicadores que revelam: o que as professoras pensam sobre o processo de alfabetização, aspectos demarcadores da prática alfabetizadora, e,

por fim, realçamos as análises que as alfabetizadoras fazem de suas práticas. Esses indicadores, como mencionados, estão apresentados nesta parte do estudo, referendando-se nos dados coletados na pesquisa e melhor explicitados à luz das análises empreendidas sobre os dados que integram cada conjunto de indicadores, conforme demarcados na figura 04 (p. 91).

5.1.1. O que pensam as professoras sobre alfabetização

Partindo das reflexões construídas durante o percurso dessa pesquisa, cujos suportes foram as constantes leituras e releituras dos dados coletados, pudemos atentar para o caráter provisório e parcial do conhecimento, observando a relação teoria/prática, movimento simples, porém necessário a fim de que o olhar ocasional da professora se tornasse um olhar intencional, reflexivo e gerador de sua própria teoria. As ações desenvolvidas implicaram na desconstrução de significados, para posterior reconstrução de novas concepções e de novas aprendizagens docentes, direcionando os envolvidos na busca constante de autoformação, segundo as exigências da educação deste século.

Considerando a dialética como mobilizadora de ações colaborativas e reflexivas, empreendemos as análises das práticas pedagógicas alfabetizadoras, constatando que a sala de aula emerge como laboratório de aprendizagens, que favorece ao professor, de modo geral, a organização de seu pensamento e de suas ações. Destacamos que a articulação entre os envolvidos na pesquisa, constituiu-se numa possibilidade para a construção compartilhada de conhecimentos sobre o processo de aquisição da língua escrita. Nesse sentido, apresentamos o que pensam as professoras sobre a alfabetização:

O processo de alfabetização inicia desde o momento em que a criança entra em contato com o meio, quando começa a perceber o mundo a sua volta e quando ela chega à escola é aperfeiçoada essa percepção através das atividades, dos estímulos diversos, do contato com outras pessoas levando-a a fazer uma leitura de mundo mais significativa. É o contato com o universo letrado que vai fazer essa alfabetização formal, sistemática, acontecer gradativamente. Trata-se de um processo não linear, haja visto que ocorre desordenadamente, com avanços, retrocessos e avanços. [...] nesse contexto me situo como observadora e mediadora das atividades propostas. [...] O meu papel é observar, intermediar e fazer com que a criança seja, estimulada por meio de atividades interessantes, prazerosas que instiguem a sua participação ativa e interativa em vários contextos, a partir do contato com material concreto que é muito importante nesta etapa de desenvolvimento em que se encontra. (PROFESSORA A)

O processo de alfabetização compreende a aquisição de habilidades de leitura e escrita pelo sujeito aprendente, que se inicia, informalmente, antes mesmo do indivíduo chegar à escola. No contexto em que atuo como professora alfabetizadora, esse processo é formalmente iniciado no Maternalzinho, nível em que atuo como docente alfabetizadora. Nesta prática pedagógica, a criança depara-se com múltiplas situações que lhe instigam a ler, a escrever, a compreender e a interpretar o mundo a sua volta. A criança aprende a ler lendo, aprende a escrever escrevendo. A linguagem escrita é simbólica,

representada por rabiscos; a leitura é figurativa, isto é, ocorre apoiada em imagens (pseudoleitura). Trabalhamos com atividades lúdicas e pedagógicas planejadas intencionalmente. [...] o desenvolvimento dessas atividades contribui consideravelmente para a significação do código oral e escrito. Na escola, além dos momentos do brincar com jogos que ativam o processo de aquisição da leitura e da escrita, evidenciamos o trabalho com a linguagem (oral e escrita) a partir de leituras feitas pelas professoras de livros infantis, jornais, revistas, letras de músicas. [...] Nesses processos (ler e escrever), eu concordo com Vygotsky, sou mediadora. Procuro saber o que a criança já sabe (zona de desenvolvimento real) e o que ela já é capaz de fazer com ajuda (zona de desenvolvimento potencial), atuo elaborando situações desafiadoras na zona de desenvolvimento proximal, distância entre o que ela sabe e o que só é possível concretizar com a ajuda de um agente mediador. Nas rodas de leituras, as crianças são convidadas a ler (pseudoleituras). Nesses momentos dão asas à imaginação. Nas atividades de escrita, elas escrevem apoiadas nas hipóteses que no momento fundamentam a sua escrita – escrevem a partir de rabiscos, não percebem, ainda, a diferença entre rabisco, desenho e escrita. (PROFESSORA B)

Entendo a alfabetização como um processo que se inicia sistematicamente, a partir do ingresso da criança no Maternalzinho. Pois quando a criança ingressa na Escola, ela já se encontra em processo assistemático de alfabetização. A criança se alfabetiza, aprende a ler e a escrever a partir de sua interação com o objeto do conhecimento (leitura e escrita). [...] esse contato se dá de forma interativa, mediado por um agente mediador (adulto ou criança mais experiente). [...] Esse processo acontece em cada nível da escola em que atuo como docente, de acordo com a faixa etária das crianças, seu ritmo, nível de interpretação, compreensão e reflexão sobre o processo de sua escrita. Então, em cada nível, devemos proporcionar situações desafiadoras que garantam à criança avançar nesse processo. O grau de dificuldade dos desafios deve ser acrescentado processualmente. O meu papel no processo de alfabetização dessa natureza é de extrema importância, como mediadora da aprendizagem da criança. Devo estar o tempo todo interagindo, interferindo, ajudando à criança a superar limites e desafios fazendo-a avançar da zona real (o que já sabe) para a zona de desenvolvimento potencial. Pois minha concepção centra-se no pressuposto de que aquilo que a criança lê e/ou escreve hoje com apoio, amanhã fará sozinha, sem a intervenção de outrem. (Professora C)

O processo de alfabetização prima pelo desenvolvimento de diversos aspectos da criança, tendo como foco principal o desenvolvimento da habilidade de leitura, de escrita, de interpretação e de compreensão de mundo. Minha concepção de aprendizagem centra-se no princípio de que a criança aprende a partir da sua relação com o objeto a ser conhecido, sob a mediação de um par mais experiente. [...] na escola, este par é representado pela professora que assume a mediação das atividades planejadas para instigar a aprendizagem. Desse modo, grande é a responsabilidade dessa no desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem a construção do conhecimento da criança. (Professora D)

A alfabetização vai além do treinamento de habilidades como codificar e decodificar. [...] abrange a compreensão de como o sistema alfabético funciona, a leitura e a interpretação de mundo que a criança faz antes de ler e de escrever convencionalmente. É um processo que antecede à escola, visto que a criança está inserida num mundo letrado. [...] Com o ingresso da criança na escola, o professor passa a sistematizar esse processo planejando atividades que estimulem a criança a ler e escrever (pseudoleitura/pseudo-escrita), mas tendo em vista o alcance da convencionalidade tanto da leitura quanto da escrita. Pois a minha concepção apóia-se no pressuposto de que a criança aprende a ler, lendo e aprende a escrever, escrevendo. Na prática pedagógica atuo como mediadora desse processo. [...] minhas intervenções ocorrem na zona de desenvolvimento proximal da criança, que se caracteriza na distância ente o que a criança já faz sozinha e a zona potencial – o que a criança só consegue realizar com a ajuda de um par mais experiente, que pode ser o professor, um adulto ou um colega com um nível cognitivo mais complexo. (Professora E)

A partir da experiência que tenho, a alfabetização é um processo que se inicia desde o nascimento da criança; é intensificado, sistematizado com o ingresso da criança na escola, oportunidade em que ela participa efetivamente desse processo. Alfabetizar, na minha concepção, vai bem além de ensinar a decodificar palavras e escrevê-las de forma correta, significa, acima de tudo, compreender e interpretar a leitura, utilizá-la no dia-a-dia, em sua própria vivência. Portanto procuro, na medida do possível e de acordo com a capacidade de compreensão da criança, fazê-la mergulhar na leitura, nas entrelinhas, já fazendo uma preparação para uma leitura mais elaborada. Nesse processo, o meu papel é de mediadora. Essa mediação se dá desde o momento em que eu planejo minhas aulas, procurando

fazer com que a criança busque construir seu próprio conhecimento, não entregando respostas prontas, mas levando-a a pensar e a refletir sobre as suas hipóteses de escrita, elaborando e reelaborando as suas hipóteses, instigando-lhe a avançar para atingir as convencionalidades da nossa língua. (PROFESSORA F)

Acredito que esse processo se inicia a partir do contato da criança com o mundo da leitura e da escrita. Dependendo do meio em que se encontra a criança pode ter a oportunidade de se envolver com livros, brinquedos e/ou jogos que influenciem diretamente na construção das quatro competências lingüísticas básicas (escutar, falar, ler e escrever). Portanto, esse processo inicia-se desde cedo. Na escola em que desempenho a função docente, a alfabetização é sistematizada a partir do ingresso da criança no Maternalzinho (1 ano e meio). Meu papel nesse processo é sempre mediar, ou seja, é oportunizar à criança meios e ferramentas para que ela se desenvolva nos aspectos social, motor, afetivo e cognitivo. (PROFESSORA G)

Percebemos através dos relatos das professoras alfabetizadoras, no dito explicitamente, ou no implícito, nos seus silêncios, o rompimento com concepções ingênuas de alfabetização, cujos pressupostos do ensino e da aprendizagem da língua escrita consideram a criança como um ser que nada sabe, visto como alguém não-situado num determinado contexto, desligado de suas próprias experiências e histórias de vida. Os princípios que dirigem esse modo de pensar o ensino e a aprendizagem defendem a aquisição da língua escrita a partir de exercícios mecânicos, repetitivos que alienam e massificam a criança.

Fortalecidas por estudos e discussões acerca da temática aquisição da escrita, as partícipes do estudo analisam a alfabetização como um processo que ocorre, também, informalmente, extra-escola. Referendadas por uma visão libertadora, utilizam em suas ações docentes a colaboração, a reflexão e o diálogo, tríade eleita em ações educativas impulsionadoras de avanços nesse processo desafiador, que é ler e escrever. As atividades docentes alfabetizadoras, nesse sentido, desenvolvem-se à luz dos princípios da educação libertadora proposta por Freire (1997, p. 25), pautando-se na compreensão de que [...] “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Conscientes desses pressupostos, e a partir da dialogicidade que envolve as interações entre criança, o par mais experiente e a língua escrita, as professoras alinham-se aos princípios Vygotskyanos, que concebem a interação, a mediação, como instrumentos essenciais à humanização e, conseqüentemente, ao processo de aquisição da língua escrita. Esses aspectos, conforme mostram os dados, são evidenciados nas discussões empreendidas nos diferentes momentos de aprofundamento, estudos e reflexões sobre a prática pedagógica alfabetizadora. As narrativas das partícipes evidenciam uma sensível tendência ao enfoque

sócio-histórico, sobretudo na forma de compreender como a criança aprende a ler e a escrever. E, ainda, no que concerne à concepção do papel do professor no desenvolvimento do processo de alfabetização, considerado multifacetado e altamente complexo.

Os dados do estudo revelam, de modo especial, que as professoras colaboradoras percebem o processo de alfabetização em suas múltiplas dimensões. Ressaltam que este processo implica no desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação, mas que, para além dessa dimensão instrumental, exige usos contextualizados de um objeto sociocultural. As professoras, portanto, demonstram compreender que alfabetizar demanda pensar em práticas de letramento, considerando que o sujeito em processo de alfabetização, cotidianamente, participa de diferentes eventos e usos da escrita.

Desse modo, ao ingressar na escola, a criança detém conhecimentos sobre o que a escrita representa e sobre suas diferentes funções. Com esta compreensão, a prática escolar apóia-se no conhecimento prévio dos alunos, investindo esforços na zona proximal deles, desafiando-os a re-elaborarem, de forma ativa e interativa, suas hipóteses acerca da escrita, sob a mediação de um par mais experiente, possibilitando-lhes que avancem qualitativamente nos processos de alfabetização e de letramento.

No fazer pedagógico, as professoras expressam uma concepção de construção escrita como processo marcado por situações desafiadoras e coletivas, indicando, embora timidamente, algumas implicações. A primeira implicação refere-se à necessidade de investimentos em práticas pedagógicas dialogadas capazes de proporcionar à criança uma reflexão sobre o seu fazer, posicionando-se frente às situações desafiadoras que vivenciam ao lidar com a escrita, justificando suas ações. A criança, necessariamente, precisa participar, de forma efetiva, contextualizada e compartilhada em diferentes situações de usos da língua escrita, elaborando, re-elaborando hipóteses nas interações com os pares, crianças mais experientes e as professoras. A importância dessas situações de ensino-aprendizagem são comprovadas na revelação da Professora F que afirma:

[...] Essa mediação se dá desde o momento em que eu planejo minhas aulas, procurando fazer com que a criança busque construir seu próprio conhecimento, não entregando respostas prontas, mas levando-a a pensar e a refletir sobre as suas hipóteses de escrita, elaborando e reelaborando essas hipóteses, instigando-a a avançar para atingir as convencionalidades da nossa língua (Professora F).

A segunda implicação refere-se à responsabilidade de nossas colaboradoras como professoras alfabetizadoras, haja vista que em face aos novos paradigmas que orientam a

alfabetização assumem novos compromissos que não limitam a aquisição da escrita ao treino de habilidades, exigindo que atuem no ambiente alfabetizador, como mediadoras do processo de aquisição da escrita, especialmente, observando as hipóteses que as crianças produzem sobre esse fenômeno, favorecendo, portanto, contextos dialógicos que possibilitem à criança a compreensão desse processo e a ampliação de seus saberes e habilidades sobre a escrita para que, progressivamente, desenvolva as competências necessárias aos usos da escrita. Em relação a essa questão a professora C posiciona-se afirmando:

[...] em cada nível devemos proporcionar situações desafiadoras que garantam a criança seu avanço nesse processo. O grau de dificuldade dos desafios deve ser acrescentado processualmente. O meu papel no processo de alfabetização dessa natureza, constitui-se como um ser de extrema importância, como mediadora da sua aprendizagem. Devo estar o tempo todo interagindo, interferindo, ajudando a criança a superar limites e desafios, fazendo-a a avançar da zona real (o que já sabe) para a zona de desenvolvimento potencial. Pois minha concepção centra-se no pressuposto de que aquilo que a criança lê e/ou escreve hoje com apoio, amanhã fará sozinha, sem a intervenção de outrem.

Os posicionamentos das partícipes do estudo revelam a criança como portadora de saberes, como um ser interativo, que aprende a partir de sua interação com o mundo, com as pessoas e com o objeto do conhecimento (a língua escrita), sob a mediação de um par mais experiente, cujo nível cognitivo seja mais elaborado. Nessa perspectiva, realçam a necessidade de, em suas ações pedagógicas alfabetizadoras, conhecerem a criança, percebendo o que esta já sabe, quais suas possibilidades e, baseando-se nesse conhecimento, planejem desafios tomando como parâmetro as suas hipóteses ou conhecimentos reais sobre a escrita (o que já consegue fazer sozinha), instigando, assim, o desenvolvimento de outras potencialidades.

No exercício docente, definem a sala de aula como um espaço favorável à aprendizagem, um lugar de interações reais, realçando o sujeito aprendente como interativo, enquanto atuam como interlocutoras, ou seja, como mediadoras entre sujeito que aprende e o objeto de estudo (a língua escrita). Essa concepção revela o entendimento que o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita exige intencionalidade e planejamento de atividades que contemplem as situações reais dos usos da escrita, isto é, a prática escolar de alfabetização deve pautar-se em usos cotidianos da escrita vivenciados pela criança no ambiente familiar e na sociedade, conforme ressalta a Professora B:

[...] a criança aprende a ler lendo, aprende a escrever escrevendo. [...] Trabalhando com atividades lúdicas e pedagógicas planejadas intencionalmente. [...] o desenvolvimento dessas atividades contribui consideravelmente para a significação do código oral e escrito.

Para as professoras participantes desse trabalho investigativo, ensinar a língua escrita significa enriquecer as experiências das crianças através de atividades concretas de usos da língua escrita. O ensino da língua escrita, nesta análise, representa aquisição e produção de conhecimentos. As ações docentes, conforme os dados, apóiam-se nos princípios pautados por Vygotsky (1998, 2000, 2001), pois o professor e aluno são vistos como elementos de uma aprendizagem intersubjetiva, marcada pela interação e pelo diálogo. Acerca dessa questão, Bakhtin (2004) considera que os professores devem assumir uma relação interlocutiva, sendo a dialogia o pressuposto básico de ensino-aprendizagem. Os professores, neste caso, atuam como locutores-interlocutores.

Embora as professoras estejam trabalhando o processo de aquisição da escrita num enfoque sócio-histórico, em decorrência dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, realçamos que suas experiências estiveram centradas, quase que exclusivamente, na abordagem construtivista. Razão por que ainda persistem em suas ações docentes na alfabetização momentos característicos do construtivismo piagetiano. Conscientes da provisoriidade e da parcialidade do conhecimento, as professoras percebem que, em face de pesquisas (Ferreiro, 1999) sobre como a criança aprende, são re-significados os paradigmas tradicionais de alfabetização. Assim, considerando que a perspectiva de Vygotsky vai além do que postula Ferreiro, preenchendo as lacunas do construtivismo piagetiano, as professoras valorizam a interlocução, a intersubjetividade, a mediação, como aspectos importantes no processo de ensinar a ler e a escrever.

5.1.2. Aspectos demarcadores da prática pedagógica alfabetizadora

A prática escolar alfabetizadora realiza um dos círculos essenciais da atividade humana resultante de processo histórico-cultural: a apropriação da linguagem escrita. O processo de apropriação da escrita possibilita a recriação desse objeto cultural, contribuindo para a inserção da criança em âmbitos cada vez mais complexos do mundo letrado. A aquisição da escrita como processo de objetivação do gênero humano é exterior ao homem. Sendo assim, para que a criança se objetive nesse conhecimento, altamente complexo, é importante a compreensão de sua significação. Dito noutra forma, que a criança se aproprie da escrita, entendendo-a como prática social humana, reconhecendo o que representa e, sobretudo, como representa.

No contexto alfabetizador em que se desenvolve esse trabalho investigativo, a

alfabetização é concebida como impulsionadora da dinâmica relação entre a apropriação e a objetivação, constituindo a alfabetização um processo de inserção da criança na continuidade da história da escrita. Nesse processo, o fazer alfabetizador visa à garantir de uma relação consciente e deliberada da criança com a língua escrita.

Dessa forma, a prática pedagógica alfabetizadora, consubstanciada nesse contexto empírico, desempenha um papel relevante: o de ser mediadora da relação entre a criança e a escrita. E, nesse sentido, as professoras, em suas ações docentes incorporam um fazer que não restringe a alfabetização à aquisição de habilidades mecânicas, mas postulam que esse processo supere a reprodução, assumindo formas concretas de atividades escritas. A alfabetização, assumida nesses contornos, guia-se por práticas pedagógicas inovadoras que instigam mudanças no planejamento das atividades tanto coletivas, quanto individuais. E, assim, ampliam as possibilidades de as crianças produzirem saberes sobre a língua escrita, avançando para níveis mais amplos e superiores de objetivações, a partir de ações intencionais e deliberadas, centradas na tríade: colaboração, reflexão e formação.

Partindo do pressuposto de que a subjetividade das professoras impregna o seu fazer, articulando suas concepções teóricas às opções metodológicas e, principalmente, às condutas de ação, percebemos, mediante análise dos relatos, que a teoria ocupa um espaço privilegiado no fazer docente, revelando-se um instrumento que possibilita a revisitação da prática para redefini-la, ou mesmo transformá-la. Esse pressuposto coaduna-se ao trabalho empírico desenvolvido com nossas colaboradoras.

A construção de prática pedagógica alicerçada na colaboração e na reflexão, segundo as partícipes do estudo, implica na redefinição do processo ensino-aprendizagem da língua escrita e em sua articulação com as concepções de mundo, de homem, de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, que fundamentam as relações cotidianas. Repensar a prática, tomando a realidade como referência, significa instaurar um movimento de construção/reconstrução permanente da atividade docente cotidiana. Ponderando acerca destes aspectos e apostando na sala de aula como espaço de produção teórico-prática, elaborada com base em investigações sobre como as crianças aprendem a escrever, as partícipes do estudo explicitam os aspectos que consideram demarcadores do seu fazer alfabetizador:

[...] quando trabalho no Maternalzinho (faixa etária 2 anos), utilizo atividades lúdicas (jogos variados, literatura infantil, fantoches, letras móveis, músicas, brincadeiras diversas, atividades no computador) tenho a intenção de levar as crianças a mundos inusitados, a situações que desenvolvam nelas vários tipos de linguagem, principalmente a linguagem escrita. A ludicidade que aqui ilustro como material concreto e ainda prazeroso tem o poder de fazer com que a criança visualize a forma, perceba

detalhes, sonoridades, recrie, invente, divirta-se, projete na mente o que é real e apreenda saberes. Posteriormente, a aquisição da escrita virá de forma mais concreta, estimulante e significativa. Esses materiais constituem instrumentos riquíssimos no processo de alfabetização desses pequenos estudantes e estão presentes na minha prática pedagógica alfabetizadora. [...] eles fazem leituras de imagens, identificam ações das personagens das histórias lidas. [...] nomeiam personagens e escrevem suas percepções a respeito delas, do jeito que concebem a escrita, a partir de situações motivadoras, por meio de jogos e brincadeiras. (PROFESSORA A)

Considero relevantes para o processo de alfabetização no Maternalzinho as atividades lúdicas, as quais contemplam prioritariamente jogos com letras, com sílabas, palavras, cores, formas, animais variados, e ainda literatura infantil, fantoches, quebra-cabeça, cartazes, poesias, letras móveis, fantasias, modelagem, brincadeiras de roda, entre outras. [...] o lúdico é de suma importância no meu fazer docente. As crianças brincando, jogando, mediadas pela professora ou por um par mais experiente aprendem e, conseqüentemente, desenvolvem-se em todas as áreas. As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre a temática lúdica são valiosas; trabalho com as crianças no Maternalzinho com ações docentes sempre apoiadas em brincadeiras e jogos intencionalmente planejados, tendo-os como referência, principalmente, Vygotsky que acrescenta a “intencionalidade” como suporte desencadeador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. (PROFESSORA B)

Acredito e aposto na força do lúdico, porque este torna a aprendizagem do processo da escrita, de certa forma, dependendo da atuação da professora, de sua mediação, mais prazerosa para a criança. [...] São atividades lúdicas que desenvolvo no Nível II, faixa etária das crianças 4 anos, com o objetivo de desenvolver o processo de construção da escrita: cantigas de roda, poesias, dominó com letras, com palavras, sílabas móveis, letras móveis, caça-palavra, jogos de formação de sílabas, de formação de palavras, literatura infantil. Essas atividades subsidiam o meu fazer alfabetizador, com resultados surpreendentes, pois percebo que através do brincar intencional, planejado pela professora, a criança se envolve lendo e escrevendo e, assim, como num passe de mágica, compreende e atinge a convencionalidade da nossa língua. (PROFESSORA C)

O lúdico desempenha um papel importante no processo de alfabetização em que atuo como mediadora de uma turma de crianças com faixa etária de cinco anos, numa escola da rede particular, situada em Teresina (PI). Os jogos e as brincadeiras planejadas intencionalmente por mim tornam-se instrumentos essenciais, articuladores do processo de aquisição da escrita; ocupam um espaço significativo na minha prática docente alfabetizadora. [...] é através das brincadeiras que a criança passa a desenvolver habilidades e atitudes, bem como constrói seus próprios conceitos sobre a realidade que a cerca. [...] Sem falar que a criança tem uma facilidade maior de aprender enquanto brinca. (PROFESSORA D)

Em meio à multiplicidade de atrativos com que as nossas crianças estão acostumadas a lidar no dia-a-dia da sala de aula, busco, quando possível, trabalhar o processo de construção da escrita de forma prazerosa, a partir de jogos e brincadeiras intencionalmente planejados. É importante colocar que as atividades diversas e atrativas são mais significativas para a criança. Daí eu destacar a importância do lúdico na alfabetização. Isto porque as crianças se entregam à brincadeira e nesse envolvimento aprendem brincando. (PROFESSORA E)

O lúdico tem um significado muito especial em minha prática pedagógica alfabetizadora. É mais do que importante, eu diria essencial para essa faixa etária em que as crianças estão sendo alfabetizadas. Isto porque elas ainda não conseguem realizar certas leituras do modo convencional; o lúdico tem a função de atraí-las, de chamar sua atenção para determinadas atividades que para elas podem não ser tão atrativas, porém necessárias. As crianças aprendem brincando, sem se darem conta disso, sem falar nos outros benefícios que essas atividades proporcionam. Portanto, não há como deixar o lúdico de fora do processo de alfabetização. Ele funciona como estimulador, envolve e instiga a criança a aprender a aprender a escrever. (PROFESSORA F)

No decorrer de toda a rotina escolar, valorizo o prazer da criança na participação em atividades desenvolvidas em minha prática alfabetizadora. Acredito que o lúdico deva ocupar um espaço de destaque no processo de aquisição da escrita, pois é por meio dele que a construção da escrita na minha sala ocorre de uma maneira muito mais atrativa. Nos jogos direcionados a esse fim, faço uso de rótulos, revistas, livros infantis, quebra-cabeça, jogos no computador (caça-palavra, quebra-cabeça, sete erros), sílabas móveis, letras móveis; entre outros jogos como meios indispensáveis para

uma aprendizagem prazerosa. Como usuária consciente, revelo o lúdico como instrumento imprescindível em minha prática alfabetizadora. (PROFESSORA G)

Os relatos das professoras, acerca dos aspectos demarcadores da prática pedagógica alfabetizadora, revelam a compreensão de que o trabalho escolar com a alfabetização deve ser dinâmico, prazeroso, estimulando a participação ativa e interativa da criança. Nesta direção, as professoras foram unânimes em reconhecer que a ludicidade desempenha um papel importantíssimo no fazer pedagógico alfabetizador. Os diferentes relatos das professoras evidenciaram, apoiados no princípio de que para as crianças compreenderem como o sistema de escrita funciona, necessitam participar ativamente de usos da escrita, que o processo de alfabetização se desenvolve ancorado em propostas pedagógicas alicerçadas em atividades lúdicas, motivadoras, atrativas sem, contudo, fugir ao rigor educativo, à intencionalidade e à sistematicidade da ação docente.

Desse modo, fica evidente que a prática alfabetizadora desenvolvida pelas colaboradoras do estudo é marcada pela diversificação de atividades. As diferentes possibilidades de intervenção didática, explicitadas pelas professoras, mostram que as situações de ensino-aprendizagem na educação infantil envolvem os usos da literatura, dos jogos, da brincadeira e, sobretudo, envolvem a utilização de diferentes portadores de textos, considerando que a intencionalidade do trabalho pedagógico volta-se para o processo de aquisição da língua. Depreendemos, a partir da análise dos dados, que a organização didática nas classes de alfabetização parece objetivar a superação das dificuldades enfrentadas pelas crianças na aquisição da escrita ortográfica, apresentando a escrita como fonte de prazer e de aprendizagens.

Nesse sentido, as professoras buscam, no contexto pedagógico alfabetizador, envolver a criança em atividades interessantes e significativas para fomentar o interesse pela língua escrita. Para tanto, proporcionam às crianças vivências de situações motivadoras e desafiantes que objetivam deslanchar a aprendizagem sobre este objeto de conhecimento, fazendo com que, rapidamente, avancem de uma hipótese para outra na construção do ler e do escrever. Esse fato se confirma, reiteradamente, quando constatamos, nas falas de nossas partícipes, que o planejamento do processo de alfabetização, no contexto da pesquisa, tem como preocupação central contemplar atividades diversificadas envolvendo jogos, brincadeiras e dramatizações, entre outros. A esse respeito, as professoras destacam:

Planejo atividades com fantoches, jogos com letras e palavras, prateleira de letras, letras móveis, sílabas móveis, bolas, balões, circuitos lúdicos motores, bonecos de vida prática, contextualizando desafios que levem a criança ao desenvolvimento das mais variadas formas de linguagem (PROFESSORA A).

As atividades no Maternalzinho desenvolvem-se a partir de jogos e brincadeiras (brincadeiras de roda, jogos diversos). Na minha sala de aula, eles atendem a duas funções: conteúdo e finalidade. Conteúdo porque o brincar, o jogar deve fazer parte da infância. Constitui finalidade quando planejados intencionalmente, porque brincando as crianças desenvolvem a linguagem, o raciocínio, a afetividade, o social (PROFESSORA B).

As atividades lúdicas são desenvolvidas desde o momento inicial da minha rotina escolar, os cantos. [...] Acredito que elas irão ajudar a criança a construir estruturas para aprendizagens mais complexas. Para o desenvolvimento do processo de escrita aposto no potencial das brincadeiras de roda, nos jogos com dominó de letras, dominó de palavras, sílabas móveis, rodas de poesias, rodas de histórias. (PROFESSORA C)

Contextualizo a minha prática pedagógica alfabetizadora com atividades envolventes como caça-palavras, jogo da memória, bingo de letras e/ou palavras, rodas de histórias infantis, dramatizações, porque acredito que pelo caráter lúdico dessas propostas, a criança se envolve e, conseqüentemente, desenvolve habilidade sobre a língua escrita (PROFESSORA D).

Para instigar a criança a aprender a aprender a escrever utilizo atividades pedagógicas com fantoches, jogos diversos, livros infantis, jornais, revistas a partir de jogos e brincadeiras (Professora E).

Utilizo materiais pedagógicos diversificados, mas sempre levados para a sala de aula de forma agradável, com caráter lúdico, a partir de jogos e brincadeiras. As crianças correspondem à proposta e, como conseqüência, ampliam suas habilidades sobre a linguagem escrita (PROFESSORA F).

Realizo diariamente atividades lúdicas com a intenção de levar as crianças a desenvolver a linguagem, sobretudo, a escrita. Entre essas atividades destaco; bingo de palavras, dominó com letras e palavras, quebra-cabeça, caça-palavras, músicas, histórias infantis (PROFESSORA G).

Na prática pedagógica das professoras partícipes da pesquisa, conforme afirmamos anteriormente, os jogos e as brincadeiras constituem ferramentas-chave para a aprendizagem da língua escrita, por envolver, cognitivamente e afetivamente, a criança em situações didáticas enriquecedoras caracterizadas pelo protagonismo atribuído ao sujeito aprendiz na aquisição do código escrito. A prática docente alfabetizadora, portanto, considerando a necessidade de atividade conjunta, envolve o adulto e a criança como determinantes da verdadeira aprendizagem, pois a criança, de forma independente, aprende na interação com o objeto de conhecimento e em colaboração com outras pessoas. A seguir, a figura 05 sintetiza os aspectos demarcadores da prática pedagógica alfabetizadora:



Figura 05- ASPECTOS DEMARCADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA
 Fonte: Dados da pesquisa

Contribuindo com as análises sobre esta temática, Murcia (2005) destaca que o ensino deve propiciar a participação ativa do aluno nas situações de ensino-aprendizagem. Ressalta, inclusive, que as atividades lúdicas potencializam o desenvolvimento da criatividade, preparando as crianças para enfrentar desafios. No entorno desta análise, destacamos a complexidade do processo de aquisição da escrita que, constantemente, coloca a criança em uma série de desafios e, neste caso, os jogos e as brincadeiras apresentam as desafiantes situações de escrita de forma prazerosa.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998) posiciona-se acerca da questão da aprendizagem e, conseqüentemente do desenvolvimento humano, afirmando ser este um processo dialético complexo, resultante da interação de mecanismos endógenos (biológicos) e exógenos (sociais), que se encontram interligados desde o nascimento da criança e que requerem que os sujeitos sejam desafiados a produzir conhecimentos.

Corroborando os princípios vygotskyanos, acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças no tocante à língua escrita, as colaboradoras da pesquisa focam a prática pedagógica alfabetizadora, direcionando ações lúdicas (jogos e brincadeiras) de maneira prospectiva, para além dos conhecimentos atuais das crianças. Nesse intuito, planejam situações desafiadoras, de caráter lúdico, tendo como referência as hipóteses infantis sobre a escrita, ou seja, a zona de desenvolvimento considerada proximal. Na análise das professoras, a zona em referência é importante no percurso de desenvolvimento das crianças, porque focaliza saberes e habilidades que já estão presentes na criança, embora não tenham

sido consolidados. Essa concepção de Vygotsky (1998) subsidia as ações pedagógicas de nossas parceiras e tem sido realçada nos relatos apresentados neste trabalho investigativo.

Nas reflexões de nossas partícipes destacamos a convergência com as idéias de Vygotsky (1998), realçando que os processos de aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, no caso específico dessa pesquisa no ensino da língua escrita, movimentam os processos de desenvolvimento: aprendizagem gera desenvolvimento. Ancoradas neste pressuposto realizam atividades pedagógicas intencionais com a utilização de jogos, voltados à aquisição do processo de escrita, por considerarem que a consolidação de habilidades e de saberes sobre a escrita ocorre de fora para dentro, por meio da internalização de processos interpsicológicos, segundo a colaboração de um agente mediador.

Devemos realçar que as professoras evidenciaram, explicitamente, a importância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre a cultura escrita e o sujeito aprendiz dessa cultura, para a promoção dos processos interpsicológicos, que serão posteriormente internalizados. Realçamos, inclusive, que em face do trabalho colaborativo que desenvolvemos as análises feitas pelas professoras explicitam os fundamentos teórico-metodológicos de suas práticas, embora explicitem, também, a necessidade de aprofundamento de estudos.

5.1.3. Professoras alfabetizadoras analisando as suas práticas

No atual contexto, constituem grandes metas da educação ensinar a criança a aprender a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, a desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. (DELORS, 2001). Para o alcance desses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa estar voltado para desenvolver o letramento. Alfabetizar, na perspectiva de letramento, significa inserir as crianças em contextos que favoreçam a sua vivência com práticas de leitura e de escrita, no sentido de instrumentalizá-las para que estejam aptas à utilização das múltiplas linguagens em situações diversas percebendo que a escrita atende a diversas funções, bem como pode ser veiculada através de diferentes tipologias ou gêneros textuais.

Simonetti (2005), contribuindo com as reflexões neste âmbito, concebe a alfabetização e o letramento como processos diversos, porém simultâneos e interdependentes. Tais processos não ocorrem de modo espontâneo. Exigem a mediação, com intenção pedagógica da professora, proporcionando a interação das crianças de forma constante e

significativa com diferentes suportes de leitura e de escrita. Imbuída dos princípios que regem essa perspectiva teórica, a autora acrescenta que alfabetizar letrando é importante por possibilitar que alfabetização ocorra de forma viva, envolvendo a leitura do mundo uma vez que leitura e escrita são práticas sociais requeridas constantemente numa sociedade letrada.

Para a concretização do ideal de alfabetizar letrando, a professora necessita compreender a especificidade dos processos de letramento e de alfabetização, observando que tais processos estão articulados e exigem que as classes de alfabetização sejam delineadas como *locus* de exploração, de produção da escrita, observando suas funções na sociedade.

A escola, contexto da pesquisa empírica, desenvolve um trabalho de alfabetização, efetivando, simultaneamente, os dois processos: alfabetização e letramento, apresentando resultados satisfatórios na aprendizagem no tocante a essa temática, haja vista que as crianças têm avançado qualitativamente no processo de alfabetização, demonstrando habilidades tanto em relação à dimensão instrumental da leitura e da escrita quanto no que concerne à compreensão e interpretação de textos escritos.

As discussões empreendidas nesta parte do estudo realçam que a criança constrói o seu conhecimento em plena interação com o objeto desse conhecimento, sob a mediação de um par mais experiente, conforme já referido. No contexto empírico desta pesquisa, o processo de aquisição da escrita realiza-se através de diferentes interações, envolvendo a professora, as crianças, e o objeto de conhecimento, ou seja, a escrita e, ainda, a exploração de materiais pedagógicos, jogos e brincadeiras.

O desenvolvimento deste estudo tem possibilitado às professoras repensarem as suas práticas e a redimensioná-las. Neste sentido, comporta realçar que uma investigação desta natureza, dada às oportunidades de reflexão crítica que oferece ao professor, permite que o profissional alfabetizador compreenda os fundamentos de sua prática, analise suas formas de ser e de estar na profissão docente e, principalmente, reflita sobre o como a criança constrói a língua escrita. Acerca destas questões, as parceiras do estudo revelam:

No exercício da docência no Maternalzinho, busco sempre me adequar à realidade das crianças, seus interesses, necessidades e saberes. Acho que o professor tem que ser curioso, saber o momento de intervir, de parar. [...] precisa estar sempre refletindo sobre suas ações pedagógicas, sobre o seu fazer alfabetizador junto às crianças. [...] as crianças são diferentes, únicas, portanto apresentam comportamentos variados. Suas necessidades e habilidades não são garantidas na mesma etapa, estas variam de criança para criança, embora fazendo parte da mesma turma. Então, o meu papel é de mediar os conhecimentos a partir da possibilidade de cada aluno respeitando suas limitações, sem deixar de propor sempre novos desafios (PROFESSORA A).

[...] Proporciono às crianças do Maternalzinho um ambiente alfabetizador, subsidiando minhas ações docentes no paradigma sociointeracionista. Basicamente três teóricos apóiam as minhas ações docentes: Emília Ferreiro, Vygotsky e Magda Soares. [...] permito na rotina diária que as crianças explorem o universo letrado que disponibilizo na sala de aula, intencionalmente projetado para lhes garantir a ampliação de suas concepções sobre a leitura e a escrita. [...] Nesse trabalho, medei suas ações e descobertas contribuindo para sua aprendizagem (PROFESSORA B).

Procuro desenvolver atividades que levem a criança a pensar sobre o processo da escrita, criando hipóteses e, processualmente, rompendo com essas hipóteses, aspecto que lhe permite avançar nas arbitrariedades da nossa língua. [...] meu fazer docente alfabetizador guia-se pelos princípios emilianos e vygotskynianos. [...] acredito que a criança aprende a ler e a escrever a partir de sua interação com o objeto do conhecimento: leitura e escrita, sob a mediação de uma pessoa mais experiente (adulto ou criança). [...] realizo atividades no dia-a-dia contextualizadas com os seguintes projetos pedagógicos desenvolvidos no Nível II: Lendo, criando e declamando; Aprendendo com jogos; e Amazônia: preservar a vida, cuidar do Brasil. Essas atividades visam, principalmente, desenvolver nas crianças habilidades de leitura e de escrita, o raciocínio lógico, a motricidade ampla e fina, a sensibilidade, a afetividade, além de instigar a sua capacidade criadora (PROFESSORA C).

Minha prática pedagógica se delinea sob uma corrente libertadora, baseada no paradigma sociointeracionista. [...] atuo no meu fazer docente a partir do conhecimento, dos conhecimentos prévios do aluno, de sua zona de desenvolvimento real; assim planejo situações desafiadoras na zona proximal (no que a criança só é capaz de fazer com ajuda) e sob a minha mediação ou de crianças da sala que estejam num patamar superior. Garantindo, assim, a ampliação de seus saberes, pois defendo a concepção de que aquilo que hoje a criança faz com ajuda, ela internaliza, apropriando-se desse saber, e amanhã fará sozinha (PROFESSORA D).

Considero minha prática pedagógica atual mediadora e reflexiva. É orientada pelos pressupostos do paradigma sociointeracionista, cujo mentor principal é Vygotsky. [...] realizo propostas que motivam a criança a aprender a escrever a partir de sua interação com o mundo letrado em que está inserida, sob a mediação, na escola, da professora responsável pela docência ou de crianças mais experientes (PROFESSORA E).

[...] a base teórica que permeia o meu fazer pedagógico alfabetizador no Nível III, pauta-se em Vygotsky, principalmente, não esquecendo as contribuições de Piaget, pois apesar das divergências entre ambos há muitos pontos em comum. São estes a meu ver os dois grandes nomes da educação. Em relação ao último, observo o respeito e o cuidado no tocante às fases de desenvolvimento da criança. No primeiro, a atenção se volta às zonas de desenvolvimento (real, proximal, potencial), pois sempre que vou planejar uma aula ou fazer determinada atividade procuro levar em consideração aquilo que a criança já sabe fazer sozinha, onde ela precisa de ajuda, enfim... Então, minha concepção de alfabetização e minha forma de trabalhar estão baseadas nesses teóricos e no modo como eles concebem a alfabetização. Procuro, então, apresentar uma prática pedagógica inovadora e sempre que me percebo fugindo dessa proposta, reflito sobre minhas ações docentes, repenso minha prática e busco fazer diferente. (PROFESSORA F).

[...] minha prática pedagógica alfabetizadora está sempre em construção/reconstrução, portanto aberta a mudanças. [...] acredito na força da reflexão-na-ação e da reflexão sobre a reflexão-na-ação como meio indispensável para a consolidação de práticas inovadoras. [...] Valorizar o prazer no aprender e estimular a curiosidade e a criatividade na criança, na minha opinião, são pontos de grande relevância no processo da construção da leitura e da escrita. Desenvolvo minha ação docente alfabetizadora tendo como referência a Psicogênese da língua Escrita, de Emília Ferreiro, somada às contribuições de Vygotsky (zonas de desenvolvimento, a mediação, a participação de outros no processo de aprendizagem; a imitação pela criança das ações da professora, nos desafios que estão além de suas possibilidades (PROFESSORA G).

Os depoimentos das professoras, no que concerne às análises de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, possibilitaram-nos perceber que suas propostas, no sentido de atingir as metas de alfabetizar letrando, têm sido planejadas e subsidiadas em diferentes

paradigmas que orientam as suas ações docentes, tendo como suporte epistemológico do fazer alfabetizador, segundo os dados da pesquisa, as teorias norteadas pelos pressupostos sócio-históricos e construtivistas. Em relação ao primeiro aspecto observamos a compreensão do processo alfabetizador como instância de ações intencionais e sistemáticas, alicerçado na interação e no diálogo. No que concerne ao construtivismo, a alfabetização é realçada como processo que requer do professor capacidades para desafiar a criança a superar suas hipóteses sobre a escrita.

É necessário realçar que as bases piagetianas e vygotskyanas, apontadas como suporte do fazer docente, revelam-se no fato de que as professoras se preocupam em identificar os níveis de escrita produzidos pelas crianças na perspectiva de fazer com que avancem na produção da escrita ortográfica. Da mesma forma, revelam preocupação em contextualizar as situações de ensino, peculiares à prática pedagógica, assumindo o papel de mediadoras no processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, a análise que fazem de suas práticas podem ser compreendidas a partir da análise da figura 06:



Figura 06 – DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Fonte: Dados do estudo

Analisando os enunciados das professoras a partir da ilustração realçada na figura 06, no tocante às suas ações docentes, observamos que estas, em geral, desenvolvem as suas práticas pedagógicas fundamentadas nos aportes teóricos piagetianos e vygotskyanos, configurando o seu saber e o saber fazer norteados por processos reflexivos e mediadores, consubstanciados na intencionalidade pedagógica. Nessa direção, as professoras se manifestam explicitando o seu fazer na docência alfabetizadora:

[...] desenvolvo o processo de alfabetização observando o percurso da criança na construção da escrita passando pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. [...] Promovo

atividades que favoreçam o seu avanço de um nível para outro até atingir as arbitrariedades da nossa língua. Estimulo-a a aprender, interfiro quando acho conveniente, problematizo situações, ensino e promovo momentos favoráveis á aprendizagem. [...] Em suas produções escrita aproveito para refletir sobre os seus erros e ensino a escrever apresentando a grafia correta a partir de explicações e reflexões necessárias à compreensão da criança. (PROFESSORA G).

[...] A base teórica que dá sustentação ao meu fazer pedagógico junto às crianças em processo de alfabetização e letramento pauta-se nos princípios vygotskyanos, principalmente não esquecendo as contribuições de Emília Ferreiro, Magda Soares e Cagliari. [...] Planejo atividades com intencionalidade explícita de ensinar a criança a aprender a ler e a escrever. Procuo trabalhar as especificidades do processo de alfabetização, as quais dirigem-se ao processo de aquisição da escrita e concomitantemente, planejo situações contextualizadas de leitura e de escrita com a finalidade de contemplar em minha prática o processo de desenvolvimento da escrita. [...] Leio com as crianças e para as crianças. Escrevo com as crianças e para as crianças. Essas atividades desenvolvo com a intenção de ensiná-las a ler e a escrever, pois comungo com a concepção de Vygotsky quando afirma que o que a criança faz hoje com direcionalidade, com ajuda, amanhã ela fará sozinha. (PROFESSORA F).

[...] Desenvolvo na minha prática alfabetizadora ações condizentes com as orientações didáticas sugeridas por Magda Soares. [...] Vivencio com as crianças propostas direcionadas a contemplar as quatro facetas essenciais a esse processo multifacetado que é a alfabetização Trabalho de forma contextualizada a partir de textos variados e com os nomes das crianças, situações de ensino e de aprendizagens da escrita utilizando letra móveis, sílabas móveis, bingos de letras; utilizo rótulos, embalagens, jogos, materiais pedagógicos diversificados com a intenção de promover situações que favoreçam a criança aprender e a mim como par mais experiente que favoreçam o ensinar as crianças a escrever ajudando-as a avançar nesse processo multideterminado e complexo. Leio diariamente textos, histórias para as crianças. Escrevo no quaro trechos de textos, estrofes de poesias, transcrevo os textos coletivos e sugiro às crianças a fazerem essas transcrições para o papel chamex. Nesses momentos acompanho o fazer das crianças orientando-as quanto à direcionalidade da escrita e instigando-as a escrever pensando sobre a escrita. [...] Planejo atividades que visem ao desenvolvimento de escrita e ainda à especificidade desse processo. (PROFESSORA C)

As professoras, ao fazerem referência ao trabalho docente, destacam o significado da mediação em suas ações junto à criança e realçam a reflexão como significativo componente na re-significação da prática pedagógica. Outro aspecto destacado nas falas das colaboradoras do estudo diz respeito à imitação e a contextualização do conhecimento, como ferramentas que contribuem para o crescimento da criança no processo de aquisição da escrita, no sentido concebido por Vygotsky (1998) ao realçar a aquisição da escrita como processo que se contrapõe à mera cópia de um modelo, constituindo-se como reconstrução individual daquilo que se observa no outro.

Na prática alfabetizadora da professora G, por exemplo, percebemos, a partir dos dados empíricos, que a imitação da escrita da professora pelas crianças, constitui um processo de reconstrução, balizado pelas possibilidades psicológicas das crianças, as quais instigam-na à criação de algo novo. A imitação, realizada nestes contornos, não como um processo mecânico, mas como instrumento utilizado pelas crianças, de modo deliberado, poderá ser dirigida para vencer desafios que estão além de suas capacidades.

Os pressupostos adotados pelas partícipes do estudo, teoricamente, confirmam, sob a ótica de Simonetti (2005), que a criança constrói sua aprendizagem agindo e interagindo de modo significativo como protagonista do próprio saber, vivenciando experiências concretas, reais, pesquisando coletivamente, sendo questionada, instigada a levantar hipóteses e a romper com essas hipóteses, enfim, sendo estimulada à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio e, ainda, das competências lingüísticas básica: falar, escutar, ler e escrever.

Percebemos, analisando dados empíricos, que as práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras focalizam de forma notória aspectos condizentes com os aportes teóricos propostos por Vygotsky que se apresentam como direcionalizadores de suas ações docentes, as quais apóiam-se em estratégias metodológicas organizadas e guiadas para objetivos pedagógicos bem definidos. Quanto aos fundamentos vygotksyanos, situaram em suas falas a intencionalidade pedagógica, a imitação e timidamente as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial, apresentando, com clareza, a necessidade de sistematizações de propostas que postulem trabalhar, além do desenvolvimento da escrita, a especificidade da alfabetização, aspecto defendido por Soares (2003) e Cagliari (1998), estudiosos sobre essa temática. Em relação aos princípios piagetianos e emilianos, apontam as fases e os níveis que as crianças percorrem em processo de alfabetização, os saberes necessários à compreensão de como a criança aprende a escrever, desencadeando ações que assegurem essa aprendizagem que requer processos sistemáticos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

As partícipes do estudo afirmaram, deliberadamente, que suas concepções de ensino e aprendizagem voltam-se para a formação de alunos ativos, interativos, críticos, reflexivos e, principalmente, atuantes no processo de aquisição da escrita. Todas elas foram enfáticas quando afirmaram que suas ações docentes são planejadas tendo como foco os indicadores de desenvolvimento proximal da criança que, segundo Vygotsky (1998), revelam os processos em construção, requerendo a ajuda do outro para serem consolidados.

5.2. Eixo de análise 02 – O espaço da reflexão na prática pedagógica alfabetizadora

Desenvolver uma prática pedagógica alfabetizadora centrada na reflexão pressupõe análise metódica, sistemática e intencional da ação docente a partir da articulação teoria/prática na perspectiva de redimensionar ou de re-significar o saber e o saber-fazer. Essa postura investigativa exige uma visão ampliada sobre a prática compreendendo que esta não

se limita à ação, mas caracteriza-se como instância marcada pela intencionalidade, com finalidades definidas, demarcadas por valores. A prática reflexiva, portanto, é condição essencial para que os professores compreendam e se posicionem criticamente diante dos desafios e da complexidade da prática pedagógica tendo como suporte o contexto real, suas próprias experiências, as quais começam a ser vistas como geradoras de teorias.

Nessa perspectiva, estudos de Pimenta (2005), Libâneo (2005), Contreras (2002), apontam que trabalhar com o real significa confrontar permanentemente teoria e prática, ciência/experiência. Para a concretização dessa dinâmica na prática pedagógica das partícipes deste estudo, compreendemos ser importante que estejam apoiadas em referencial teórico consistente que, deliberadamente, incorporem pressupostos direcionados à formação de professores reflexivos, aptos a romperem com os princípios da racionalidade técnica, assumindo uma relação ativa e autônoma com sua própria prática.

No exercício alfabetizador, as partícipes do estudo têm possibilidades de, a partir da reflexão crítica sobre a prática, reelaborar suas concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno e do ser professor alfabetizador. O processo de análise da ação docente na alfabetização, realizada nos ciclos de estudos reflexivos, parece ter contribuído para que as professoras percebam a prática docente como *locus* de produção de aprendizagens profissionais, inserindo-se nos espaços coletivos de interações docentes, tendo a investigação como instrumento essencial na formação profissional.

No cotidiano escolar, as professoras se deparam com situações que requerem reflexões espontâneas sobre a prática, todavia, a prática pedagógica em face dos incidentes e dos imprevistos que a caracterizam exige um outro tipo de reflexão (metódica), que conduza esse grupo de professoras à tomada de consciência sobre a prática. Além dos aspectos mencionados, o exercício da reflexão poderá fazer com que as professoras construam novos saberes peculiares à profissão. Esses saberes são, portanto, produto das experiências, gerados por meio da complexa e dinâmica relação teoria/prática. Neste contexto, a teoria demarca a mediação entre uma prática passada e uma prática presente, no sentido de confrontá-las, analisando-as e refletindo-as, visando à transformação dessa última em ações pedagógicas mais deliberadas e conscientes, atitudes que elevam as professoras à condição de pesquisadoras (PIMENTA, 2005).

A proposição de professor reflexivo, que orienta este trabalho, centra-se num

profissional com capacidade de pensar e refletir de modo criativo e não como reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. O processo reflexivo, neste sentido, implica uma busca constante e se estende ao longo da vida. Não constitui algo impossível de se alcançar. Torna-se difícil uma vez que não fomos habituados, de modo geral, a vivenciar espaços para a reflexão no nosso contexto de trabalho. O fazer pedagógico, não raro, reduz-se à transmissão de conteúdos ao invés de fomentar a reflexão sobre eles e as suas causas constituintes. Considerando o exposto, apresentamos nesta parte do estudo dados relativos aos seguintes indicadores: refletir na/sobre a prática-limites e possibilidades; colaboração e formação: relação necessária e a reflexão delineando a ação docente alfabetizadora.

5.2.1. Refletir na/sobre a prática: limites e possibilidades

A escola do século XXI pela conjuntura da sociedade atual, necessariamente, deve ser o espaço para a construção de habilidades e de saberes e do diálogo crítico. Na concepção de Pimenta (2005), a escola deverá ser, inclusive, espaço de reflexão no sentido de levar professores (enquanto ensinam) e alunos (enquanto aprendem) a olhar o todo e suas relações com as partes e não a ver as partes isoladas da totalidade.

A possibilidade de instauração de processos reflexivos na escola deverá ter na prática pedagógica *locus* privilegiado. Construir esse caminho via escola torna-se uma necessidade, pois é na perspectiva de reflexão que a formação do educando deve se delinear, considerando, conforme o posicionamento de Libâneo (2005, p. 55), que a flexibilidade representa “[...] uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros”.

Na prática pedagógica, desenvolvida pelas partícipes dessa pesquisa, educar para e na reflexão representa um desafio, pois essa prática em face das exigências do atual contexto social alicerça-se em princípios que visam à construção de uma sociedade democrática. A construção dessa sociedade pressupõe a redefinição na postura de professores diante do mundo, dos episódios, das coisas e dos outros. Tais exigências impõem a construção de uma metodologia voltada para a sistematização da reflexão no processo ensino-aprendizagem.

Considerando que o professor reflexivo questiona-se sobre o como e o porquê de suas ações, re-criando suas condições de trabalho e seus modos de ser professor, destacamos o que as partícipes revelam sobre o refletir na/sobre a prática:

[...] A dimensão reflexiva permite ao professor uma amplitude de seus horizontes educacionais a partir de práticas fundamentadas em paradigmas inovadores capazes de atender às exigências da educação hoje. [...] Refletir significa deixar de lado o constante uso de ocorrências baseadas no censo comum e buscar uma compreensão voltada para fazeres mais objetivo além de permitir sua reformulação tendo em vista o aprimoramento constante de sua prática alfabetizadora. [...] A partir daí, passo a refletir sobre quais propostas irão contribuir para seu avanço e desenvolvimento de habilidades importantes ao seu crescimento. Tais propostas devem ser sempre um convite a aprender a aprender, por isso procuro torná-las prazerosas. Acho importante também ir experimentando técnicas e estratégias e observar o interesse das crianças na hora de desenvolver as atividades. Se percebo que tal proposta não teve o resultado esperado, busco compreender o motivo, enriquecê-la e fazer novas tentativas. É relevante ainda considerar aquilo que as crianças já sabem e instigá-las a aperfeiçoar as habilidades que possuem para que avancem cada vez mais no processo educativo no qual estão inseridas. (PROFESSORA A)

[...] Considero a reflexão um fator fundamental na minha prática pedagógica. Respalhada nela busco uma interação efetiva com o aluno para que ele aprenda e construa habilidades desenvolvendo-se de forma satisfatória. [...] Estou constantemente refletindo sobre as minhas ações procurando a cada dia apresentar uma prática pedagógica mais inovadora e que atenda às características dessa faixa etária. [...] Devido à pouca idade das crianças me preocupo em envolvê-las nas atividades a fim de que cresçam em todas as áreas do conhecimento. (PROFESSORA B)

[...] Reflito durante as atividades junto às crianças, porém, às vezes, coloco-me em situações que requerem tomadas de decisões imediatas e que “intuitivamente” resolvo. Situações próprias, inesperadas que surgem, que fogem do meu controle, as quais não foram planejadas, pois não eram previstas. Após esses episódios, costumo refletir sobre essas ações passadas procurando sempre reconstruí-las a fim de posteriormente no meu fazer pedagógico apresentar situações desafiadoras mais deliberadas e que venham a atender melhor às necessidades das crianças com as quais desenvolvo atividades alfabetizadoras. (PROFESSORA C)

[...] Mediante o meu fazer pedagógico, procuro refletir sobre as minhas ações no cotidiano escolar, procurando me colocar com um olhar crítico. [...] Analiso, reflito criticamente as ações passadas procurando reelaborá-las de modo a me preparar melhor para resolver as situações inesperadas que surgem no dia-a-dia da sala de aula, tornando minha prática pedagógica mais deliberada e consciente (reflexão sobre a reflexão-na-ação). Reflito também durante a aula nas realizações das atividades propostas, nas situações inesperadas, contingentes quando preciso tomar certas decisões (reflexão-na-ação). (PROFESSORA D)

[...] A reflexão se faz presente em minha prática pedagógica alfabetizadora desde o momento em que junto às demais professoras do Nível II, me encontro para planejar as aulas. Discutimos colaborativamente procurando apontar o que deu certo, o que não deu, buscando melhorar nos aspectos que consideramos negativos, aperfeiçoando os demais [...] Acredito que ensinar exige constantemente reflexão por parte de quem assume esse ato. Fundamentada nesse princípio, reflito sobre as minhas ações junto às crianças procurando entender os seus erros, suas dificuldades enxergando suas possibilidades. A partir desse entendimento, me deixo em situações desafiadoras que possibilitam à criança a reflexão sobre os seus erros apostando nas suas inúmeras possibilidades de acertos. Aí entra o meu papel de professora mediadora – de ensinar instigando os alunos a aprender a aprender. (PROFESSORA E)

Refletir sobre minha prática pedagógica alfabetizadora é um exercício que procuro fazer diariamente a fim de que, por meio do retorno que tenho dessa reflexão, eu possa nortear minhas ações futuras. [...] O professor alfabetizador deve estar atento sempre e questionando-se sobre o tipo de aluno que deseja formar, que condições estão sendo oferecidas a esse aluno, como suas aulas estão sendo conduzidas, se os objetivos a serem alcançados estão de acordo com o que se pretende realmente, se as atividades planejadas transcorreram como se esperava ou há necessidade de serem modificadas e refeitas. [...] Nesse processo, o professor, por sua vez, se reconhece dentro de um determinado pensamento ou paradigma que direciona o seu fazer pedagógico. [...] Ao pensar sobre minha ação pedagógica, consigo com mais clareza perceber os limites e as possibilidades dos meus alunos, podendo dessa forma planejar melhor as aulas. Por exemplo, jamais posso pensar em uma turma homogênea. Cada criança é única (apesar das características semelhantes pela idade). Isso limita a condução da aula, pois devo estar sensível à necessidade e possibilidade de cada uma, contemplando

a todas. É um desafio estimulante, embora difícil, às vezes. [...] A reflexão está presente em minha prática docente sempre, seja de forma planejada, ou não. Tudo o que acontece dentro da minha sala de aula é motivo para se refletir e modificar ou não minha ação. Às vezes, meu aluno está respondendo a uma atividade sugerida e, naquele momento, eu estou observando se ele está compreendendo, como ele está fazendo, de que forma está organizando seu pensamento etc. Muitas vezes, devido ao tempo ou à agitação da turma, essa reflexão é interrompida ou não ocorre com a devida atenção. Só depois, ao corrigir as atividades da criança ou ao planejar outros momentos, é que esses detalhes irão suscitar uma nova reflexão e até mesmo me fazer chegar a conclusões diferentes daquelas verificadas durante a aula. (PROFESSORA F).

[...] A minha prática pedagógica é pautada na reflexão, mecanismo que utilizo, o qual me possibilita o distanciamento do meu fazer para avaliá-lo criticamente e deliberadamente reconstruí-lo. Nesse sentido, acredito que a flexibilidade torna-se indispensável no exercício da docência. [...] Busco sempre pensar no que fiz, no que faço e no que farei a fim de atender às expectativas do meu trabalho, assim como investir no crescimento dos meus alunos. [...] Refletindo sobre minha prática acredito que os meus limites como professora alfabetizadora devem-se à pouca experiência (um pouco mais de dois anos como professora alfabetizadora) e, ainda, à dificuldade que nós professores possuímos em refletir em conjunto. Porém minhas possibilidades se revelam em minha busca incessante em aprender cada vez mais a partir de estudos como esse, assim como leituras, congressos, especializações mestrados e principalmente na troca de experiências que estabeleço com minhas colegas de trabalho. (PROFESSORA G)

Refletir na/sobre a prática constitui hoje condição para os professores identificarem as dificuldades vivenciadas na concretização de seus afazeres docentes, instigando-os a pensar sobre os desafios que precisam enfrentar no cotidiano da sala de aula, no sentido de reconstruírem/construírem novas práticas que envolvam os alunos nas atividades e os estimulem a aprender a aprender.

Nos relatos da professora A, percebemos o reconhecimento da reflexão como fator importante para que se efetive um processo ensino-aprendizagem que consolide os mecanismos de ensinar e aprender. A professora B, no desenvolvimento de suas ações alfabetizadoras, situa também a reflexão como elemento de igual valor para o redimensionamento da prática, organizando-a conforme as necessidades e interesses dos alunos.

De modo similar manifesta-se a professora C, destacando a relevância da reflexão em suas ações junto aos alunos, embora, reconheça que, pela complexidade da prática, muitas vezes precisa tomar decisões imediatas, exercitando um processo reflexivo posterior à ação, o que na visão de Schön (1992) constitui um olhar retrospectivo sobre sua prática. A reflexão para essa partícipe representa um componente essencial, a partir do qual, de forma mais consciente, replaneja suas ações procurando consolidar os processos de ensinar e de aprender. Com esse mesmo pensamento, a professora D sinaliza para o desenvolvimento de uma prática reflexiva na e sobre a prática, focalizando a dimensão retrospectiva da reflexão. O exercício reflexivo emerge como possibilitador do desenvolvimento da consciência profissional.

Depreendemos das falas das professoras E e F que a reflexão constitui componente significativo da sua prática pedagógica, pois possibilita o replanejamento das situações de ensino e aprendizagem com a intenção de garantir a consolidação dos processos de ensinar e de aprender. A reflexão enriquece o saber e saber-fazer, permitindo a compreensão das peculiaridades da ação docente, do processo ensino-aprendizagem, bem como possibilitando ao professor repensar suas ações, redimensionando-as e reposicionando-se no contexto da profissão.

A professora G em seus relatos sobre o tema, ressalta a reflexão como uma ferramenta indispensável em suas ações. O mecanismo reflexivo tem diferentes dimensões e, nesse sentido, destaca que a partir dos processos reflexivos o professor é instigado a reconstruir as suas práticas buscando atender as peculiaridades dos processos de ensinar e de aprender, além de desenvolver a consciência no tocante à profissionalidade docente.

Nos relatos de nossas partícipes percebemos de forma explícita a relevância dada à reflexão em suas práticas pedagógicas, embora reconheçam as dificuldades que enfrentam na construção de atitudes reflexivas em suas ações alfabetizadoras, no âmbito da escola. Apesar disso, reafirmam a necessidade de reflexão crítica na dimensão individual e coletiva, envolvendo as suas experiências, confrontando-as com as experiências de suas colegas e com outras experiências exteriores à instituição em que atuam.

Nessa perspectiva, Alarcão (2003, p. 45) afirma que a formação de professores reflexivos exige muito empenho, ousadia e persistência. Em suas análises a respeito dessa temática, acrescenta: “[...] é preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas sistematizações cognitivas”. O exercício reflexivo, portanto, requer que o profissional ultrapasse a capacidade reflexiva inata ao ser humano. No entanto, adiantamos que essa ultrapassagem implica a criação de contextos formativos e de comunidades de práticos que estimulem o desenvolvimento da flexibilidade no professor em direção a níveis explicativos, argumentativos e críticos, que lhe permitam agir e expressar-se conscientemente sobre seu fazer.

Analisando as reflexões das colaboradoras deste estudo, percebemos que a dimensão reflexiva representa um instrumento essencial no processo ensino-aprendizagem, bem como na constituição do ser professor, aspectos revelados de forma especial na fala da professora A,

quando sinaliza que a reflexão “[...] permite ao professor uma amplitude de seus horizontes educacionais a partir de práticas fundadas em paradigmas inovadores capazes de atender às exigências da educação hoje”. E, no transcorrer da análise de sua reflexão, acrescenta que é necessário “[...] deixar de lado o constante uso de ocorrências baseadas no senso comum e buscar uma compreensão voltada para fazeres mais objetivos, além de permitir sua reformulação tendo em vista o aprimoramento constante de sua prática pedagógica alfabetizadora”.

O exercício da flexibilidade projetado à luz da concepção de Contreras (2002), Libâneo (2005), Pimenta (2005), requer, como frisado anteriormente, investimentos para que se acelerem processos formativos no âmbito da reflexão, proporcionando, no trabalho com docentes, esse exercício a partir de um triplo diálogo (ação-reflexão-ação), conforme ilustramos na figura 07:

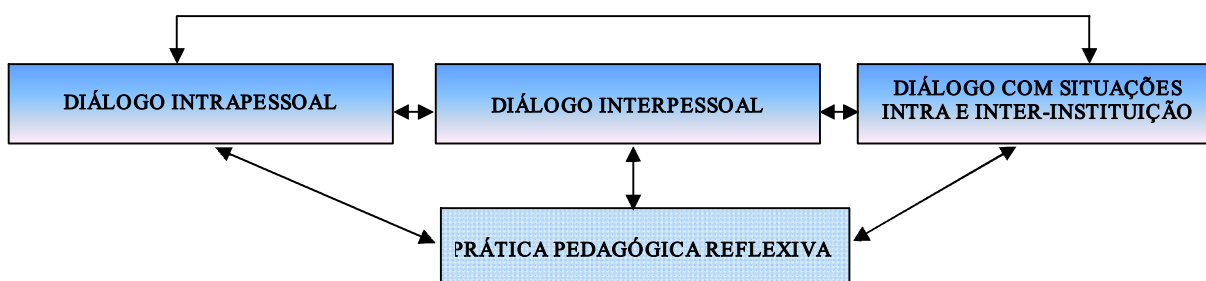


FIGURA 07: TRIPLO DIÁLOGO PROPICIADOR DA REFLEXÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora subsidiada na literatura consultada.

O processo dialógico reflexivo, ilustrado na figura 07, delinea a reflexão como diálogo das professoras consigo mesmas em relação ao seu fazer docente; como diálogo com outros sujeitos, e, ainda, como diálogo com os desafios inerentes à prática nas dimensões intra e inter-contexto. Constatamos através dos relatos das partícipes que, de forma geral, vivenciam momentos reflexivos em suas práticas pedagógicas, com um olhar direcionado à reconstrução do saber-fazer a fim de apresentar propostas mais desafiadoras às crianças, envolvendo-as em sua realização e, conseqüentemente, favorecendo-lhes avanços no processo de aquisição da escrita.

No tocante a essa questão, reconhecemos que a reflexão, como capacidade inata do ser humano, por si só, em pouco contribui para o processo de tornar-se professor, de modo

que nossas colaboradoras, enquanto atuantes como docentes alfabetizadoras, revelam que constantemente refletem sobre o seu fazer docente durante a realização de atividades alfabetizadoras junto aos alunos. Em seus posicionamentos, entretanto, acrescentam que a reflexão-na-ação, muitas vezes, ocorre espontaneamente, sem uma sistematização e um distanciamento de suas ações, critérios requeridos numa reflexão racional. Em relação a esse processo de reflexão-na-ação, Gómez (1992, p. 104) esclarece que: “[...] É fácil reconhecer a impossibilidade de separar no processo de reflexão-na-ação, os componentes racionais dos componentes emotivos [...]. O profissional encontra-se envolvido na situação [...], é afetivamente sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção”.

As professoras, segundo os dados do estudo, revelam-se conscientes dos limites impostos pela reflexão-na-ação, mas a consideram um dos instrumentos favoráveis à aprendizagem docente, pois assegura mecanismos favorecedores para a construção de novas teorias e novos conceitos sobre ensinar e aprender, levando-as a repensarem e reconstruírem as suas práticas, bem como instigando-as à aprendizagem sobre o processo dialético de aprender a aprender a ser professora. Segundo os relatos das partícipes, a reflexão-sobre-a reflexão-na-ação, ou seja, analisando retrospectivamente as ações desenvolvidas, também se faz presente na prática subsidiando o planejamento das atividades docentes.

Compreendem as dimensões individuais e coletivas dessa modalidade de reflexão como propiciadora de oportunidades para discussão de metas não atingidas, de dificuldades enfrentadas e de possibilidades sinalizadas para a consolidação de saberes específicos ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Apontam, entretanto, que esses momentos reflexivos são marcados por aspectos complexos uma vez que se caracterizam como ações reflexivas distanciadas e muitas vezes espontâneas. Referindo-se a essa temática, a professora E realça: “[...] acredito que ensinar exige constantemente reflexão por parte de quem assume esse ato”. Compreendemos que o ato de refletir sobre a reflexão-na-ação, necessariamente, leva as partícipes a se reportarem às ações realizadas e refletidas, impulsionando-as a analisarem os seus saberes na ação e na reflexão-na-ação, trazendo à tona a situação desafiadora vivenciada no contexto onde se insere a prática pedagógica.

As situações de caráter reflexivo, às quais se referem nossas colaboradoras, podem resultar conhecimentos práticos, como um diálogo reflexivo com os desafios contextualizados em sala de aula (SCHÖN, 1992). Nessa perspectiva, o docente se faz professor a partir do diálogo com a prática, da produção de saberes experienciais que consolidam a vivência das

atividades pedagógicas. Corroborando as análises de Schön, Gómez (1992) destaca que o exercício de se tornar professor se processa no cotidiano profissional ativado por diversas e simultâneas solicitações provenientes do contexto escolar. Na concepção de nossas parceiras, a reflexão se contextualiza nas experiências cotidianas, em suas práticas pedagógicas. Explicitam que a atitude reflexiva alicerça a construção/reconstrução de teorias, conceitos, práticas mais deliberadas e conscientes. Enfim, subsidia/fortalece o crescimento profissional no papel de professoras alfabetizadoras, conforme expressam em seus relatos:

[...] a reflexão constitui a base da minha prática pedagógica. Planejo as atividades diárias junto às crianças baseadas na reflexão que realizo abrangendo os âmbitos intra e interpessoal. Nessas relações reflexivas me aperfeiço, crescendo profissionalmente. (PROFESSORA A)

[...] Essas e outras reflexões decorrentes do meu atuar pedagógico são compartilhadas no planejamento e através da colaboração com as demais professoras novas ações são planejadas e/ou replanejadas. [...] esses momentos de reflexão me fazem crescer profissionalmente, pois me considero em permanente processo de aprendizagem. (PROFESSORA B)

[...] Essas experiências reflexivas têm me proporcionado significativo crescimento no exercício da docência. E nesse processo inconcluso, progressivamente me torno professora alfabetizadora. (PROFESSORA C)

[...] Nesses momentos favoráveis à reflexão-na-ação e sobre-a-reflexão-na-ação cresço como pessoa e como professora. Fortaleço-me nos saberes docentes, os quais me qualificam preparando-me para melhor desempenhar a função como docente mediadora do processo ensino e aprendizagem. (PROFESSORA D)

[...] Considero a reflexão baseada na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação um instrumento pedagógico essencial no meu fazer docente, visto que essas ações reflexivas proporcionam-me a realização de ações mais conscientes. A partir desse momento cresço como professora alfabetizadora. (PROFESSORA E)

[...] Na minha visão, essa flexibilidade constitui o ponto de onde emergem e, simultaneamente, convergem todos os saberes acumulados pelo professor. É aí que a teoria ganha valor prático e se comprova a indissociabilidade entre teoria e prática. [...] Na vivência dessas situações reflexivas, progressivamente me torno docente alfabetizadora. (PROFESSORA F)

[...] Em minha prática pedagógica a reflexão se faz presente desde o momento do planejamento da aula até a conclusão e os resultados da mesma, a fim de que enriqueça o nosso trabalho e contribua de maneira significativa no sucesso desse trabalho. [...] Refletir significa estar aberta à mudança, disposta a crescer profissionalmente, investigar, pesquisar, enfim a acertar. Logo o importante é acreditar que sempre é possível se fazer melhor. E se erramos, é imaginável o acerto da próxima vez. (PROFESSORA G)

Segundo a análise dos dados apresentados pelas partícipes, o exercício da flexibilidade em suas práticas pedagógicas é basilar tanto na organização do trabalho pedagógico, quanto na gestão pedagógica da aula. Refletir na e sobre a prática significa abertura à mudança, possibilidade de crescer profissionalmente e, principalmente, apontam

probabilidades de práticas mais consolidadas e conscientes. A perspectiva de reflexão apontada pelas partícipes coaduna-se com as propostas de Schön (1992) e de Gómez (1992), apresentando dimensões mais amplas, pois evidenciam esforços no sentido de atingirem, em suas ações reflexivas, as etapas sugeridas por Contreras (2002, p. 166-167), conforme delineadas na figura 08:

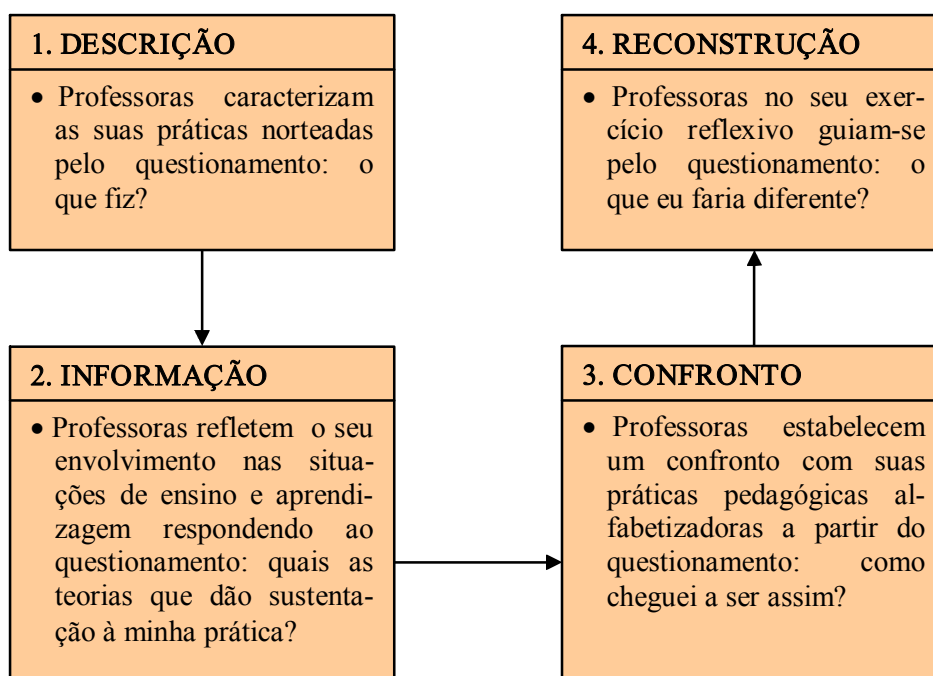


FIGURA 08: PROCESSO REFLEXIVO PROPOSTO POR SMYTH
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora tendo como base Contreras (2002, p. 166-167)

A partir dos dados apresentados, a reflexão de nossas partícipes sobre as práticas pedagógicas encaminha-se, mesmo que em processo inicial, para o alcance das etapas de confronto e de reconstrução, processos que garantem às professoras desenvolverem-se, cotidianamente, como pesquisadoras com a intencionalidade explícita de transformação de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras, à luz dos princípios da dialética, procurando consolidar suas experiências, tornando-as relevantes para desencadear transformações das práticas educativas e sociais, sobretudo as que se direcionam para o processo de alfabetização e de letramento.

5.2.2. Colaboração e formação: relação necessária

A prática pedagógica no contexto da sociedade da informação, do conhecimento e da globalização, encaminha-se na busca de superação da reflexão individualista, perspectivando a reflexão coletiva, fundamentada em pressupostos colaborativos, cujos

princípios garantem voz e vez aos professores no sentido de evidenciarem suas experiências, concepções, consensos e dissensos em relação às colaborações dos demais sujeitos envolvidos e em relação ao seu próprio discurso (MAGALHÃES, 2004).

A colaboração como um mecanismo de caráter sistemático, portanto como processo que não flui naturalmente, necessita de contextos formativos que estimulem os professores a aprender a aprender a colaborar, sobretudo no ato político de ensinar e de aprender. Dessa forma, desenvolver atividades centradas na colaboração implica formação dos sujeitos engajados, abertos à reflexão/colaboração/formação, vertente necessária no trabalho docente por permitir aos sujeitos envolvidos a compreensão que a vivência do magistério é, ao mesmo tempo, espaço de difusão/produção de conhecimento e de formação do professor.

Magalhães (2004), ampliando a abordagem sobre essa temática, destaca que a colaboração em contextos quaisquer suscita envolvimento/ação por parte de todos os agentes, possibilitando-lhes espaços favoráveis para se expressarem sobre suas concepções a respeito do tema estudado, explicando, questionando, argumentando e, ainda, abrindo caminhos para a criação, bem como revelando possibilidades de duvidar, argumentar, contra-argumentar, questionar, em suma, recolocar o que foi posto em negociação. “Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e compreensão crítica aos integrantes” (MAGALHÃES, 2004, p.76).

Nessa perspectiva, a prática colaborativa demanda tempo para ser apreendida e para se consolidar no âmbito das práticas docentes. Trata-se de atividade complexa, necessitando, portanto, de sistematização a partir de processos formativos direcionados a orientar os professores na valorização do diálogo interpessoal no contexto de suas práticas pedagógicas, destacando a importância do respeito ao pensamento do outro, da discussão e do debate, mecanismos que implicam a construção da autonomia profissional. A colaboração situada nesse perfil só se processa mediante situações dialógicas, intencionais e interativas.

No contexto escolar, as experiências colaborativas entre professores emergem como desencadeadoras de reflexão sobre o saber fazer, rompendo com os princípios propostos pela racionalidade técnica. Na análise de Giovanni (2003), a colaboração norteadas por processos reflexivos concorre para ampliar a articulação teoria/prática a partir dos processos dialógicos vivenciados entre pares. Esses processos reflexivos fundamentam as ações dos professores qualificando-os para deliberadamente tomarem decisões e construir novas teorias,

reconstruindo as existentes e implementando práticas pedagógicas mais conscientes. Num pensamento que converge para essa abordagem situa-se a concepção de Vygotsky (1998), segundo a qual o homem se humaniza na e pelas práticas, e desenvolve o pensamento e a linguagem enquanto constrói sua subjetividade.

Desenvolver atividades docentes centradas na colaboração, no contexto histórico em que se situam as escolas brasileiras, constitui um grande desafio. No entanto, não é impossível. A implementação de atividades docentes dessa natureza depende de aprofundamento teórico sobre essa temática e, principalmente, de comprometimento com a produção de conhecimentos e com a formação profissional. Nessa perspectiva, os professores, assumindo o redimensionamento de suas práticas e de seus processos formativos deixam de ser objetos investigativos para compartilhar a investigação, a construção do objeto de estudo, colaborativamente. Nessa direção, as partícipes deste estudo ao analisarem as suas práticas pedagógicas expressam a compreensão que o trabalho colaborativo implica em ricas aprendizagens e na revisitação das experiências profissionais. A esse respeito destacam:

[...] Para mim colaboração implica uma troca rica de experiências baseadas na prática docente entre profissionais comprometidos com a sua função de ensinar a criança a aprender a aprender [...]. No momento socializador das experiências docentes, todos os envolvidos precisam ter espaço garantido para expressarem seus saberes, concepções, visões, confrontando com outros agentes também envolvidos nesses diálogos formativos, no sentido de reconstruírem conceitos, saberes, qualificando o seu fazer docente. (PROFESSORA A)

[...] Trabalhar a partir de processo colaborativo exige de todas as pessoas envolvidas comprometimento, responsabilidade, estudo, formação, enfim todos precisam sentir-se co-participantes no desenvolvimento desse processo. Nos momentos de reflexão, de discussão, debate, precisamos nos expressar dando a nossa opinião, argumento, questionando, abrindo espaço para o outro confrontar suas idéias com as nossas idéias. Precisamos aprender a escutar o outro, aprender dialogar respeitando a opinião das outras pessoas. Nesse trabalho, nos humanizamos [...]. (PROFESSORA B)

[...] No processo de colaboração todos os sujeitos envolvidos são co-participantes. Nesse processo existe uma relação que inclui interesses sociais e pessoais, comuns entre os parceiros, partícipes e o par mais experiente. [...] em se tratando de um trabalho de parceria todos têm oportunidade de se manifestar expressando suas idéias, argumentando, questionando, escutando a opinião do colega, respeitando a fala do outro. (PROFESSORA C)

[...] Colaboração na docência, para mim, significa compartilhar com os colegas de profissão os conhecimentos construídos com a base na prática pedagógica a partir das reflexões feitas coletivamente, podendo resultar em mudanças de conceitos termos e atitudes necessárias que contribuam para qualificar o processo pedagógico como um todo. Em se tratando de um processo colaborativo, todos precisam ter espaço para se colocar expressando suas idéias, concepções, escutando todos os participantes, argumentando, concordando e discordando, mas com o devido respeito às colocações do outro. (PROFESSORA D)

[...] Partindo do princípio de que a colaboração é parte do processo da pesquisa colaborativa, acredito que esta nos proporciona momentos significativos para refletirmos, coletivamente, sobre nossas ações de ensinar e de aprender, no sentido de trocarmos informações, experiências sobre nossas práticas pedagógicas a nível de alfabetização. [...] esses momentos oportuniza-nos a construção de novos

significados quando os envolvidos nesse processo colaborativo chegam a um acordo comum a partir da contradição de idéias, natural em qualquer atividade que envolva opiniões [...]. O trabalho coletivo, seja qual for o âmbito, necessita de organização, tempo, diálogo e em especial de colaboração, tendo o respeito ao outro como uma característica fundamental. (PROFESSORA E)

[...] A colaboração está inserida no meu dia-a-dia como professora, não só nos momentos do planejamento e estudos em grupo, mas informalmente, ao trocar idéias com colegas professoras ou coordenadora, ao falar sobre uma atividade bem ou mal sucedida, etc. É um ato importante e essencial, pois me faz crescer não apenas como profissional mas também como pessoa, ao aprender a aceitar minhas limitações e a dos outros e ouvir opiniões que nem sempre vão de encontro a minha. É um processo interativo em que todos os sujeitos envolvidos têm voz e vez. (PROFESSORA F.)

[...] O ato de colaborar implica dialogicidade, envolvimento, troca de experiências, confronto, argumentação, geração de conflitos, discussão, debates entre pares. [...] Nesses momentos destaco a importância do respeito ao próximo. As colocações do outro. [...] o desenvolvimento de processos de ensino, aprendizagem em contextos colaborativos se processa a partir da troca de experiências entre os interagentes, propiciando espaços favoráveis para que todos possam expor sua prática, refleti-la em colaboração e ainda apreciar e refletir conjuntamente sobre a prática do outro. (PROFESSORA G)

Vivenciar a prática pedagógica em colaboração resulta, simultaneamente, na produção de conhecimentos sobre o objeto pesquisado e, por conseguinte, no desenvolvimento profissional docente. O trabalho coletivo propicia as trocas entre os pares, fomentando a produção de conhecimentos, tendo como *locus* a prática pedagógica, bem como fortalece os processos de desenvolvimento profissional docente a partir de processos compartilhados, voltados para a construção de saberes teóricos e práticos (DESGAGNÉ, 1998).

Nesse estudo empírico, percebemos que nossas partícipes compreendem a lógica da colaboração e expressam que esta lhes possibilita avanços em suas capacidades pessoais e profissionais, além de lhes garantir a compreensão que o espaço da sala de aula, ou seja, a prática de ensinar, configura-se espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos. No entanto, reconhecem que, por não se tratar de algo natural, o processo colaborativo necessita ser ensinado e aprendido. No tocante a essa questão, Celani (2003, p. 27) afirma ser esse um processo considerado como “[...] um trabalho ativo, consciente que pressupõe esforço, vontade e que tem lugar quando condições são criadas para isso”.

Nessa direção, as professoras evidenciam que trabalhar em colaboração aprende-se na vivência cotidiana do fazer docente, a partir de ações sistemáticas e deliberadas que valorizem as interações e as trocas entre os pares. Os relatos das professoras sinalizam a compreensão de que, a partir da colaboração, os sujeitos envolvidos tornam-se parceiros e co-participantes dos processos de produção de conhecimentos. O trabalho em colaboração é delineado mediante a participação ativa, interativa, consciente e reflexiva de todos os envolvidos nessa empreitada, pressupondo que todos tenham vez e voz para se colocarem,

evidenciando suas experiências, suas dificuldades e, particularmente, seus saberes.

Estudiosos como Pimenta (2005), Magalhães (2004), dentre outros, têm apontado para a dimensão da colaboração como desencadeadora do processo reflexivo e constituidor da aprendizagem docente. Essas autoras assinalam que é na experiência, respaldada em teoria(s) no cotidiano pedagógico que o professor aprende a colaborar. As partícipes posicionam-se a respeito do processo de aprender em colaboração, realçando que o compartilhamento de experiências e a reflexão coletiva contribuem tanto para ampliar as aprendizagens docentes, quanto para ressignificar concepções e jeitos de ser professor.

A partir das análises dos dados, portanto, entendemos que a formação de professores reflexivos e colaborativos constitui-se hoje um requisito fundamental e imprescindível à escola do século XXI. A constatação dessa necessidade remete-nos a repensar as modalidades formativas, buscando as de cunho colaborativo, conscientes de que se trata de processos que exigem tempo, aprendizagens e, conseqüentemente, sistematizações de ensino. Nesses processos de aprender a aprender a colaborar é indispensável, para que ações formativas nesse nível ocorram, efetivamente, que sejam planejadas estratégias de ensino e de aprendizagem que garantam aos professores a valorização do pensamento do outro, a escuta, a construção de um espaço de debate, de discussão e de respeito mútuo. Essas condições visam, sobretudo, a ativar a consciência dos professores sobre a necessidade da autodeterminação, no tocante ao aprofundamento teórico-prático para que, a partir das condições objetivas da sala de aula, possam, deliberadamente, promover a essencial articulação entre teoria e prática.

5.2.3. A reflexão delineando a ação docente alfabetizadora

A prática pedagógica, seja alfabetizadora ou não, constitui um espaço favorável à construção de saberes, no cotidiano da ação, haja vista que o professor, enquanto interpreta, reflete e delibera sobre as situações contingentes do cotidiano das práticas de ensinar do dia-a-dia da sala de aula, produz respostas criativas às demandas de sua prática. Nessa perspectiva, o professor reflexivo, auto-determinado, avança em sua própria formação, em processo de desenvolvimento profissional, construindo e reconstruindo o seu saber e o saber-fazer nas diversas situações de sua prática. Nesse contexto, a reflexão apóia-se na retomada e na revisão da prática concretizada.

Acerca desse aspecto, Contreras (2002) e Zeichner (1992, 2003) criticam a reflexão que se contextualiza em atos isolados, interno à sala de aula e interior àquele que realiza a

ação. Consideram a reflexão como delimitadora da ação de ensinar e de aprender, como um mecanismo direcionado para novos pensamentos e experiências e, ainda, para novas ações e decisões. Situam a reflexão como um processo dialético que focaliza o interior dos pensamentos de quem executa a ação e ao exterior do contexto em que esta ocorre. A partir das diferentes formas de razão, baseando-se no modo como se relacionam o pensamento e a ação, os professores guiam as suas ações reflexivas norteadas pelas racionalidades técnica, prática e crítica, perpassando todos esses campos reflexivos, conforme as concepções de reflexão que orientam as suas ações (CONTRERAS, 2002).

Nesse sentido, salientamos que grande parte da reflexão de professores caracteriza-se por ser de natureza técnica, abordando a realidade como algo previsível e uniforme. Na esfera dessa racionalidade, os professores escolhem, dentre os dispositivos para resolver os problemas, aqueles que atendem aos critérios de eficiência e eficácia. Quanto à reflexão para a deliberação prática, esta ultrapassa as questões sobre os meios. Os critérios técnicos (eficiência e eficácia) não são descartados, porém não se constituem como preocupação central.

A reflexão, no âmbito da racionalidade prática, leva em consideração o como atuar apropriadamente nas situações provisórias e contingentes da prática docente, buscando uma linha de ação que apresente uma contribuição superior à racionalidade técnica. A reflexão crítica transcende à razão técnica e à prática, constituindo-se como um processo social e coletivo que visa estimular a autonomia dos professores no sentido de fundamentá-los, a fim de que possam contribuir na construção de processos formativos transformadores, considerando as relações de seu pensamento e ação em contextos históricos, reais e concretos (PAIVA, 2003). Em relação à temática reflexão, as partícipes desta investigação manifestam-se:

[...] Para mim a reflexão deve ser um ato constante na minha prática pedagógica, haja vista que esse ato me remete a avaliar minha ação docente conduzindo-me ao crescimento pessoal e profissional e ainda me fortalece nos saberes a fim de que eu possa enfrentar os desafios que surgem na sala de aula, laboratório vivo, rico em aprendizagens e descobertas. [...] procuro refletir constantemente sobre o meu fazer junto às crianças e ainda a partir das indagações que faço a respeito de como fazer elas avançarem cada vez mais em suas habilidades de fala, escuta, desenho, escrita, movimento e, ainda, nos aspectos sociais, afetivos, e motores. [...] Quando elaboro uma atividade que será desenvolvida em sala de aula, antes procuro refletir a respeito dos objetivos que pretendo alcançar e das habilidades que almejo desenvolver, se é adequada à faixa etária dos meus alunos (mais ou menos 2 anos) se vai despertar o interesse deles e, principalmente, se os mesmos terão prazer em desenvolvê-la. (PROFESSORA A).

[...] A partir da reflexão sobre o meu fazer e o saber fazer me auto-conheço, percebo minhas possibilidades e limitações e tento buscar formas apropriadas de superação. [...] A reflexão acerca da

ação docente alfabetizadora não é por mim entendida apenas no micro espaço da sala de aula, abrangendo as atividades ali desenvolvidas. Mas vai além da delimitação desse espaço. Reflito constantemente sobre que propostas devo planejar a fim de garantir a formação de um aluno crítico, consciente, responsável, honesto, ecológico, capaz de contribuir para a transformação da sociedade em que nos encontramos hoje. Considero isso um grande desafio! [...] A flexibilidade no exercício da docência contribui a meu ver para o processo de re-significação e re-construção da práxis docente, possibilitando-me o desenvolvimento de uma postura docente mais consciente e deliberada. (PROFESSORA B).

[...] Convivo no exercício da ação docente com erros e acertos. O caminho que trilha no decorrer de minha trajetória como professora alfabetizadora aprendo a partir de fracassos (erros) e de acertos (sucessos). [...] Tenho sempre a preocupação de refletir sobre as minhas ações junto às crianças e sobre as ações das crianças frente às atividades propostas, sobre as respostas delas, sobre os seus silêncios, suas inquietações. [...] Acredito que quando faço uma reflexão sobre a reflexão eu estou estabelecendo uma nova relação com a minha prática e este olhar crítico sobre as situações vivenciadas em sala de aula irá me ajudar a perceber os aspectos essenciais, sobretudo, como eu articulo a teoria e a prática no trabalho que executo. (PROFESSORA C).

[...] A partir do meu fazer pedagógico, procuro refletir sobre a minha prática docente alfabetizadora. [...] O exercício da flexibilidade implica uma consciente imersão sobre as minhas ações junto aos meus alunos. E, posteriormente costumo me questionar, por exemplo: a atividade realizada pela criança levou-a a pensar sobre o processo da escrita, como me propunha? Possibilitou-a crescer nessa habilidade? [...] Neste momento com um olhar crítico. [...] Problematizo as situações vividas, analiso, reflito sobre o que poderia ser diferente, melhor, reelaborando, criativamente, as ações futuras de modo a apresentar propostas mais envolventes e desafiadoras às crianças. [...] registro minhas impressões acerca do meu fazer apontando como essa prática ocorreu, como as crianças reagiram frente aos desafios a elas propostos. Esses momentos reflexivos ocorrem também durante a aula nas discussões e nas resoluções das atividades pelas crianças. De acordo com os dados registrados, reflito sobre os pontos que preciso aprimorar. Esses registros além de auxiliar minhas decisões, auxiliam-me nos relatórios que elaboro trimestralmente sobre os alunos indicando seus avanços, possibilidades e limites (PROFESSORA D).

[...] A reflexão é para mim uma estratégia imprescindível à formação profissional docente. [...] Apoiada no exercício de aprender a refletir tendo a sala de aula como espaço favorável, eu aprendo a ser professora alfabetizadora. [...] Pensando em exercer uma prática alfabetizadora mais fundamentada e profícua no fazer docente alfabetizador acredito que a reflexão seja um mecanismo desencadeador desse propósito. [...] a preocupação de rever determinadas estratégias e reestruturá-las torna-se uma importante ferramenta na minha prática, haja vista que esse exercício me proporciona um fazer mais apurado, deliberado e com certeza mais consciente. (PROFESSORA E).

[...] A reflexão é um ato presente em minhas atividades docentes. Ocorre diariamente no contato com os alunos e na realização das atividades desenvolvidas, antes, durante e depois dessas atividades. O planejamento constitui-se num momento em que a reflexão se dá de modo que aquilo que o professor prepara – aulas e tarefas – favoreça ao aluno a construção do seu próprio conhecimento. A realização da atividade planejada me faz refletir sobre a receptividade do aluno em relação ao que preparei e me questionar: será que essa foi a melhor forma de levar meu aluno a pensar? A atividade contribuiu para o seu crescimento? Poderia ser melhor? Como? [...] Enfim, a flexibilidade é um instrumento poderoso para o professor, porque através desse exercício ele poderá rever seus atos e pensamentos, levando-o a contribuir de forma mais efetiva e consciente para o processo de construção do conhecimento pelo aluno. (PROFESSOR F).

[...] Por ser uma professora alfabetizadora e iniciante na docência, apenas dois anos de experiência, busco incessantemente ser uma professora reflexiva, ou seja, uma profissional que reflete sobre o seu fazer docente durante a ação, após a ação sozinha e coletivamente com as colegas de trabalho, informalmente e nos momentos de estudos e debates a fim de enriquecer-me com as trocas de saberes e de experiências socializadas nesses encontros. [...] acredito na força da reflexão coletiva no sentido de desencadear mudança de postura pedagógica, pois nessas oportunidades cresço como professora, aprendo a melhor desempenhar a função de ensinar e de aprender no contato com as crianças. (PROFESSORA G).

Nos relatos das professoras detectamos o papel que atribuíram à reflexão, situando-a como delineadora de sua formação docente, sublinhando as suas próprias práticas como campo favorável de aprender a aprender a ensinar. Os processos de ensino e aprendizagem são encarados como *locus* de investigação, de ingresso no mundo da pesquisa e ainda como espaço de formação profissional. Nesses processos de ensinar e de aprender as professoras realçam a produção dos saberes experienciais e de teorias práticas, sobretudo as específicas do processo de alfabetização. Assim, a sala de aula emerge como espaço de aprendizagens como laboratório vivo e rico em oportunidades de aprender a ser professor. Compreendem, pois, a importância dos saberes da experiência para as ações de ensino e de aprendizagem.

Analisando o contexto reflexivo e os relatos da professora A, situamos a reflexão como mecanismo essencial e constante na sua prática, articulando a ação docente, tornando-a mais consciente e consistente. A propósito desta questão, a professora B atribui igual importância à reflexão na prática, considerando-a como elemento desencadeador do saber e do saber-fazer. Destaca, todavia, a relevância na sua auto-formação, porém realça que esta não deve estar circunscrita à sala de aula, mas deve atingir nível de consciência mais amplo no sentido de re-construir o fazer docente. De modo semelhante posiciona-se a professora C ao apontar a reflexão como imprescindível ao processo de ensinar e aprender. Refletir, em sua visão, significa estabelecer novas relações com o saber-fazer, com o cotidiano da ação docente.

Quanto às professoras D e E, reconhecem que os processos reflexivos garantem o redimensionar de suas ações, tornando o fazer docente, teórico e praticamente, mais informado. Portanto, tornam a prática mais fundamentada, possibilitando a reestruturação da intervenção pedagógica. Para a professora F, a reflexão oportuniza a leitura crítica da prática docente, reposicionando o professor nas diversificadas tarefas que marcam o seu fazer, além de propiciar o desenvolvimento profissional docente. A professora G, igualmente às demais partícipes, percebe a necessidade de refletir criticamente sobre o fazer docente a fim de redimensionar o processo de ensinar e de aprender, no entanto, ressalta que esta reflexão deve ocorrer de forma individual e principalmente coletiva.

A partir da análise dos dados, percebemos que a docência alfabetizadora, assumida diariamente pelas colaboradoras dessa investigação, constitui-se numa prática pedagógica que, simultaneamente, apoiada por processos reflexivos, conduz as professoras a gerenciarem lógicas e racionalidades diversas para imprimir direção e sentido às ações de ensino e de

aprendizagem acerca da língua escrita.

Nesse âmbito analítico, as professoras, de forma geral, caracterizam a prática pedagógica como um espaço propiciador de aprendizagens intensas, instância na qual constroem, em colaboração com as crianças e com os pares, conhecimentos na esfera tanto pessoal quanto profissional, enquanto interpretam as situações contingentes que enfrentam na sala de aula. Em suas abordagens, a reflexão é realçada como um processo cognitivo que lhes instiga a buscar a compreensão dos motivos e das razões que influenciam as suas ações.

Na concepção das professoras a reflexão, portanto, além de delinear suas ações pedagógicas no trabalho docente junto aos alunos, proporciona avanços na própria formação, enquanto processo contínuo, possibilitando-lhes, dialeticamente, vir a ser professoras alfabetizadoras, construindo e re-constituindo o seu saber e o saber-fazer.

Nessa perspectiva, as professoras expressam o desejo de continuar investindo em sua formação profissional, perpassando os fundamentos das variadas racionalidades, em direção ao alcance do enfoque crítico, ampliando em seus empreendimentos pedagógicos, o significado da reflexão em suas práticas, destacando-se como profissionais autônomas e comprometidas com uma educação desafiadora que venha atender aos propósitos do século XXI. Diante de tal desafio, retomamos o pensamento de Zeichner (2003) ao ressaltar a formação de professores, norteadas por uma reflexão crítica como compromisso ético, político e social, incorporado a partir de práticas educativas e sociais mais deliberadas, justas e democráticas que se dirigem ao alcance da autonomia profissional docente.

5.3. Eixo de análise 03 – A prática pedagógica alfabetizadora em contexto colaborativo

A prática pedagógica como espaço de investigação constitui *lócus* favorável ao confronto de diversas *concepções e saberes* que se caracterizam pela geração de confrontos/conflitos, mediante os quais, num processo dialético, os professores passam a articular diferentes teorias às práticas cotidianas, conscientes da provisoriedade do saber, ao tempo em que avançam na apropriação e/ou reconstrução de novos saberes, atrelando-os à constituição de novas práticas.

A articulação teoria/prática, principalmente em contexto colaborativo, destaca-se como um processo vivenciado dialeticamente, no confronto objetividade/subjetividade, direcionado à construção do fazer docente. A respeito dessa articulação, nossas parceiras admitem que a educação não é um processo exclusivamente racional, pois envolve a

dimensão subjetiva. Embora marcado pela subjetividade, trata-se de atividade em que se torna imprescindível a organização objetiva da atuação docente na sala de aula, no desenvolvimento da práxis alfabetizadora.

A educação, entendida como prática social, requer que professores e professoras busquem conhecer a realidade de sua sala de aula, ampliando conhecimentos não somente sobre a escola, mas, também, sobre o contexto real que abrange o processo de alfabetização a fim de entender e dar explicações acerca desse contexto e de suas contradições. Significa, do ponto de vista da prática docente, um rompimento com concepções ingênuas que, historicamente, têm fundamentado as ações alfabetizadoras de muitos professores (CANDAU, 2002, 2003). Com base no princípio de que alfabetizar implica transcender aos fundamentos da racionalidade técnica em direção à racionalidade prática e, conseqüentemente, desta última para a crítica, valorizando a subjetividade das ações alfabetizadoras, é fundamental que a teoria, em articulação à prática, represente a bússola orientando professoras no percurso complexo, multifacetado e multideterminado que é o processo de alfabetização, possibilitando-lhes revisão da prática para transformá-la.

Alfabetizar em colaboração, portanto, pressupõe investimentos em espaços formativos a fim de que as partícipes possam discutir, confrontar, construir e reconstruir, em colaboração, a autonomia-autoria do seu saber e do saber-fazer, a partir de um processo investigativo sobre a prática, tendo em vista a ampliação da aprendizagem profissional. Nessa direção, a prática pedagógica, ancorada na abordagem colaborativa, poderá ser propiciadora da criação de uma estrutura material e de ação que favoreça a formação continuada das professoras, num movimento dialético de apropriação/socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, articulados aos saberes construídos nas experiências cotidianas de vivência profissional. Para a abordagem desse eixo de análise, delineamos os indicadores ilustrados na figura 09:

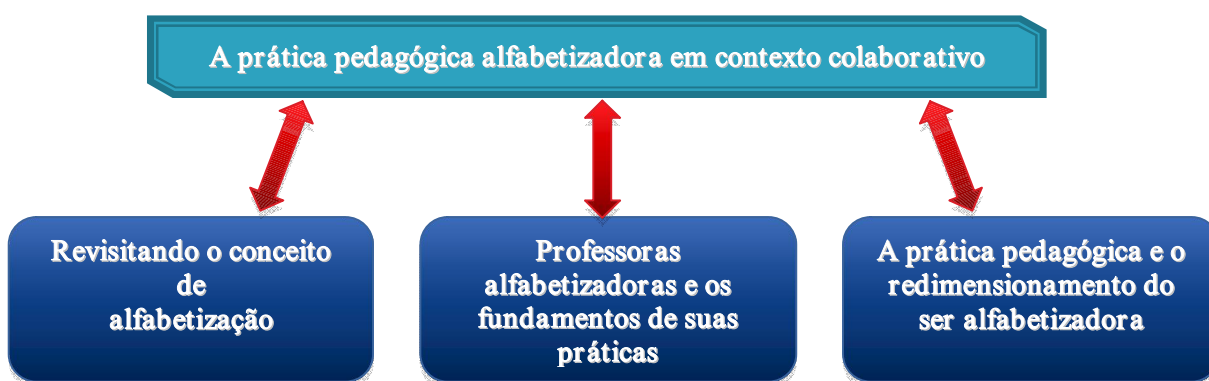


FIGURA 09: A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA EM CONTEXTO COLABORATIVO

Fonte: Dados da pesquisa

5.3.1 Revisitando o conceito de alfabetização

A gestão pedagógica a partir do exercício da reflexão sistemática situa o conhecimento como resultado da interação que se estabelece entre o sujeito cognoscente (quem aprende) e o objeto a ser apreendido (a língua escrita), sob a mediação intencional de um par mais experiente. Pensar o cotidiano alfabetizador implica pensar a conjugação do referencial teórico aos pressupostos metodológicos, tomando como referência as situações concretas de ensino e de aprendizagem da língua escrita, enquanto *locus* de redimensionamento da prática pedagógica.

Em nossos ciclos de estudos reflexivos vislumbramos como aspecto renovador, nas práticas alfabetizadoras das professoras, a revitalização da sala de aula, redimensionada como palco de pesquisa no qual as professoras podem investigar o saber e o saber-fazer à luz de diferentes teorias. Desse modo, a vivência da ação docente torna-se fonte de aprendizagem, fortalecida por novos referenciais que qualificam a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula.

A prática pedagógica, sob esse ponto de vista, vivenciada em contextos colaborativos e reflexivos, constitui contexto de redimensionamento do ser professor, dos saberes docentes, e de concepções e práticas. Neste âmbito, as colaboradoras do estudo explicitam que na trajetória profissional puderam re-significar as diferentes concepções sobre o ensinar e o aprender e, particularmente, sobre alfabetização. Em relação à re-elaboração das concepções sobre os processos de aquisição da escrita, destacam:

[...] Defendo uma concepção de que a criança aprende a escrever e a ler a partir de sua interação com atividades intencionais mediadas por um par mais experiente. [...] considero meu papel de professora mediadora como de suma importância na construção de uma aprendizagem mais elaborada e consistente no complexo processo de aquisição da escrita. [...] é importante que a professora tenha alguns conhecimentos prévios a respeito dos alunos como, por exemplo: características peculiares à família, modo de vida, formação dos pais. Com essas informações fica mais fácil preparar um ambiente voltado para a realidade dos mesmos. [...] outro aspecto que considero importante observar é quanto às habilidades que a criança já possui, para depois intervir aprimorando-as e levando-a a adquirir outras essenciais à sua formação leitora e escritora. [...] considero também de extrema relevância ao processo de alfabetização o ambiente criado em sala de aula tanto de ensino quanto de aprendizagem. Este deve ser, portanto, um convite à criança a aprender a ler e a escrever. Daí se faz necessário o conhecimento do professor para que possa enriquecer esse espaço com materiais diversificados de leitura e de escrita, que servirá como palco para os alunos construírem e demonstrarem todas as suas potencialidades, tendo-nos como elemento mediador articulador desse processo que, necessariamente, exige a intencionalidade pedagógica. (PROFESSORA A).

[...] Defendo uma alfabetização que situa a criança neste processo como um ser interativo entre as atividades propostas (língua escrita) mediadas por outras pessoas (professor, adultos ou crianças com maiores capacidades cognitivas). [...] Nesse processo, focalizo a importância da intenção pedagógica e da mediação de outros sujeitos para que a criança compreenda como funciona este objeto cultural

tão complexo que é o nosso sistema de escrita. [...] O processo de alfabetização, na minha concepção inicia-se antes mesmo de a criança ingressar na escola. Quando chega à escola, esta passa a sistematizar simultaneamente o processo de aquisição da escrita (alfabetização) dando continuidade, ao processo de desenvolvimento da escrita (letramento). [...] Para trabalhar paralelamente esses dois processos utilizo jogos com letras, palavras, sílabas, diversos gêneros textuais, canções, brincadeiras de rodas, fotografias, gravuras, rótulos, fantoches, letras móveis, alfabeto maiúsculo e minúsculo. [...] Trabalho com crianças na faixa etária de dois anos, mas que já se encontram em processos sistemáticos de alfabetização e letramento, haja visto que esta é a proposta que a escola defende de alfabetizar e letrar, simultaneamente. (PROFESSORA B).

[...] Atualmente entendo que o processo de alfabetização se inicia no ambiente familiar, quando a criança entra em contato com a linguagem procurando compreender o mundo que a cerca. [...] Ao ingressar na escola a criança traz consigo as experiências vivenciadas de leitura e de escrita visto que esta advem de um ambiente favorável. [...] quase todas as crianças já conhecem o alfabeto e já demonstram curiosidades para ler e para escrever. [...] A escola irá desempenhar um papel fundamental no processo de alfabetização. [...] Como professora alfabetizadora passo a mediar a construção do processo de aquisição da escrita levando em consideração os saberes já construídos pelas crianças procurando sistematizá-los. [...] no compasso das ações docentes realizo desafios constantes a fim de favorecer o avanço delas no complexo processo de escrita. [...] Diariamente planejo propostas utilizando variados materiais pedagógicos: diversos gêneros textuais, fantoches, músicas, jogos diversificados, alfabeto móvel, sílabas móveis. [...] Faço leitura e escrevo com as crianças e para as crianças buscando trabalhar a aquisição da escrita e o uso social da escrita, alfabetizando e ao mesmo tempo trabalhando o processo de letramento, pois é nossa meta como professora alfabetizadora alfabetizar letrando. (PROFESSORA C).

[...] Como professora alfabetizadora desempenho a função de sistematizar desencadeando o processo de aquisição da escrita realizando com as crianças atividades direcionadas à construção desse processo, mediando as relações da criança nessas atividades. [...] este ano pelo fato de ter uma turma com 50% de alunos novos na escola, portanto que não estavam acostumados ao processo, estou sentindo dificuldade em fazê-los avançar como eu desejaria. [...] Os alunos veteranos a maioria está alfabético. [...] Os novos estão distribuídos nos níveis pré-silábicos (a maioria), silábico, dois silábico-alfabético e somente um alfabético. [...] Promovo propostas de trabalho em dupla utilizando o critério de aproximação de níveis o que tem facilitado o desenrolar das atividades em sala e favorecendo o progresso de todos os veteranos e novatos. [...] Considero o aluno um ser interativo, capaz de aprender desde que seja provocado, questionando e investigado a aprender a aprender a ler e a escrever a partir do contato com propostas desafiadoras e planejadas com a intencionalidade pedagógica de provocar essas aprendizagens, portanto, vou conseguir o sucesso de todos compreendendo as partidas diferenciadas de cada criança. [...] No meu fazer docente planejo propostas voltadas ao processo de aquisição da escrita em parceria com o desenvolvimento dessa habilidade. (PROFESSORA D).

[...] Trabalho com crianças de quatro anos em pleno processo de aquisição da escrita e de desenvolvimento da escrita. [...] Consciente da indissociabilidade do processo de alfabetização e do letramento, planejo atividades com a intenção de contemplar ao mesmo tempo esses dois processos. [...] Utilizo em minha rotina alfabetizadora jogos com letras, sílabas, palavras, cores; literatura infantil, portadores de textos diversos, música, brincadeiras, fantoches, etc. Além das atividades de ensinar, planejo outras desafiadoras que instigam as crianças a aprendizagens a partir das mediações e dos questionamentos que faço no sentido de provocar nelas avanços acerca das habilidades de leitura e principalmente de escrita. [...] Considero meus alunos inteligentes, interativos, criativos e motivados a aprender. (PROFESSORA E).

[...] Alfabetizar para mim implica um processo em que a criança ingressa no mundo letrado, apropriando-se deste universo sob a mediação de outrem e a partir de atividades sistematizadas e intencionalmente planejadas. [...] Concebo a alfabetização tanto como um processo contínuo, que não se acaba, como também como processo de aquisição da escrita que se caracteriza como o período em que a criança começa a perceber os símbolos à sua volta e, passando por sucessivos estágios consegue utilizar esses símbolos para representar a linguagem oral. E é principalmente neste período de descoberta e compreensão da escrita que me coloco, enquanto professora alfabetizadora, como mediadora nesse processo; ou seja, sou responsável por propor atividades intencionais, estimulantes e desafiadoras, que levem os meus alunos a agirem como sujeitos capazes de construir conhecimentos por meio da interação com o outro. (PROFESSORA F)

[...] Como professora alfabetizadora busco sempre compreender o caminho que meus alunos percorrem no processo de aquisição da escrita. Fico atenta às respostas que dão aos meus questionamentos, questiono sobre o produto da sua escrita, me disponibilizo a ouvir seus questionamentos respondendo, ouço o seu ponto de vista e, muitas vezes, refletimos juntos; estimulamos a trabalhar em pares e a investigar a realidade. Sempre que necessário interfiro em suas ações para ensiná-los, para questioná-los, para instigar a aprender a aprender. [...] Assumo no meu fazer a postura de professora mediadora. [...] Planejo situações desafiadoras que provoquem a aprendizagem da escrita a partir de jogos no computador, jogos com letras, sílabas, palavras; utilizo a literatura infantil, revistas, jornais, textos diversificados, cadernos, livros, quadro de acrílico, dentre outros materiais. (PROFESSORA G).

Refletir sobre o próprio trabalho e participar de processos formativos são práticas que constituem, atualmente, condição essencial à profissão-professor. Nóvoa (1992) refere-se a esses processos destacando-os como forma de desenvolvimento da autoconsciência, uma das características que sustentam o processo de construção da identidade dos professores. No contexto desse estudo percebemos que as professoras alfabetizadoras, a partir de análises epistemológicas de suas práticas, nos momentos de estudos e reflexões, redimensionam suas concepções acerca do modo como o sujeito aprendente se apropria do sistema de representação da escrita. A re-significação dessas concepções contribui para transformar o saber e o saber-fazer em práticas pedagógicas configuradas como contextos inspiradores de novas aprendizagens e de novas ações. Conforme os enunciados, as professoras destacam que a aprendizagem da escrita é fruto de um processo de compreensão e, conseqüentemente, de construção conceitual que se consolida pela interação do sujeito com a escrita, mediada por outros sujeitos. Trata-se de um processo que ocorre tanto em nível social (interpsicológico), quanto em nível individual (intrapicológico) (VYGOTSKY, 1998).

Consideram, todavia, que a apropriação da escrita pelo sujeito aprendente requer, necessariamente, além da intencionalidade pedagógica, proposta por Vygotsky (1988) e corroborada por Soares (2003, 2004), a mediação de um par mais experiente para que esse objeto cultural tão complexo possa ser apreendido, de forma ativa e contextualizada, refutando a crença de que essa aprendizagem se efetiva de forma natural, espontânea, apenas com a imersão da criança em um ambiente alfabetizador, como compreendiam anteriormente.

Os dados apontam a importância de o professor conhecer como a criança aprende, promovendo situações desafiadoras a partir de seus conhecimentos prévios, bem como indicam a relevância da preparação da sala de aula como um ambiente propício à aprendizagem, realçando a necessidade de o professor se colocar nesse espaço como articulador, mediador favorecendo momentos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

Analisando os relatos da professora A, fica evidente que a articulação do seu fazer se delinea em consonância com os pressupostos que postulam que a criança aprende a partir de suas relações com o objeto a ser apreendido, sob a orientação de um mediador. A propósito desse aspecto apontado pela professora A, Cagliari (1999, p. 222) manifesta-se afirmando que o construtivismo desequilibrou a balança que pesava o ensino e a aprendizagem, subestimando o ensino. Desse modo, ressalta “[...] O construtivismo trouxe boas idéias a respeito da aprendizagem, mas péssimas idéias a respeito do ensino.”

Nas reflexões da professora B, evidenciamos a alfabetização como um processo que se inicia antes da criança adentrar à escola. Em seus relatos sobre a prática alfabetizadora realçou a preocupação quanto à especificidade do processo de alfabetização, reconhecendo sua continuidade no processo de desenvolvimento da escrita a partir da utilização de recursos pedagógicos variados, articulados ao fazer intencional voltado para, ao mesmo tempo, alfabetizar e letrar. Demonstra, sobretudo, no dia-a-dia como alfabetizadora, a relevância de desde o início da escolarização (dois anos de idade, faixa etária em que atua como professora) trabalhar o processo de aquisição da escrita, em parceria com o processo de desenvolvimento da escrita.

Reconhece, inclusive, que esses processos, apesar de suas naturezas diversas, são interdependentes, indissociáveis, envolvendo diferentes dimensões do processo de ensinar a ler e a escrever. Trata-se de um processo que mobiliza tanto quem ensina, como quem aprende, na produção de conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagens diferenciadas e, por conseguinte, procedimentos diferenciados de ensino, aspectos estes que a professora parece compreender como importantes em sua prática.

A professora C destaca o fato de suas crianças serem provenientes de meios culturais que favorecem oportunidades de leituras e de escrita. Isto é, são crianças que convivem num ambiente alfabetizador, e ao chegar à escola já reconheciam as letras do alfabeto. Esses aspectos possibilitaram, segundo seus relatos, desencadear propostas de ensino a partir dos conhecimentos que as crianças haviam consolidados, favorecendo-lhes avanços tanto no desenvolvimento da escrita, quanto na aquisição desse objeto histórico e cultural. A ação da professora E, conforme os dados, contempla atividades que se voltam para um trabalho pedagógico direcionado a alfabetizar e letrar, simultaneamente. Percebemos, através dos

enunciados, um visível empenho em trabalhar, nas propostas de ensino, atividades que favorecem a aprendizagem.

Analisando os relatos das professoras D, F e G percebemos que realizam atividades que, entre outros objetivos, visam contemplar proposta de alfabetizar letrando. Para responder a este desafio a professora D dinamiza a sala de aula planejando situações que desafiam as crianças no processo de aquisição da escrita. Reconhedora dos desafios a serem enfrentados, demonstra, em seus relatos, capacidade de gerenciamento das situações didáticas desenvolvidas junto à turma, considera o aluno como ser interativo, capaz de aprender, manifestando disposição, compromisso e competência para promover o processo de aquisição da escrita, aliado ao processo de desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever.

A prática pedagógica da professora F, segundo os dados, está alicerçada na concepção de alfabetização como um processo inconcluso, que não se esgota com a aquisição da escrita. Revelando consciência a respeito desse saber, esclarece em suas análises, que é no período de descoberta e busca de compreensão da escrita que as crianças devem vivenciar atividades intencionais, que as instiguem a construir aprendizagens nas interações com o outro e com o objeto de conhecimento. Em suas ações, revela apoiar-se, também, em pressupostos da psicogênese da língua escrita, quando expressa que a aquisição da escrita caracteriza-se como o período em que a criança começa a perceber os símbolos e, passando por sucessivos níveis, consegue utilizar esses símbolos para representar a linguagem oral.

Analisando os dados referentes à professora G, constatamos que em suas ações didáticas os princípios emilianos estão evidentes quando descreve sobre suas práticas, buscando compreender o caminho percorrido pelas crianças no processo de aquisição da escrita. Isto se repete nos questionamentos que promove com as crianças, valorizando seus conhecimentos ou hipóteses sobre a escrita. Além disso, ressalta a importância da mediação, da intencionalidade pedagógica e do equilíbrio entre ensino e aprendizagem, aspectos que em sua concepção constituem mecanismos desencadeadores do processo de aquisição da escrita, bem como do processo de desenvolvimento da escrita.

Com base nas análises empreendidas, apresentamos a figura 10, sintetizando os aportes teórico-metodológicos que nortearam e/ou norteiam o processo de alfabetização desenvolvido pelas colaboradoras desse estudo empírico:

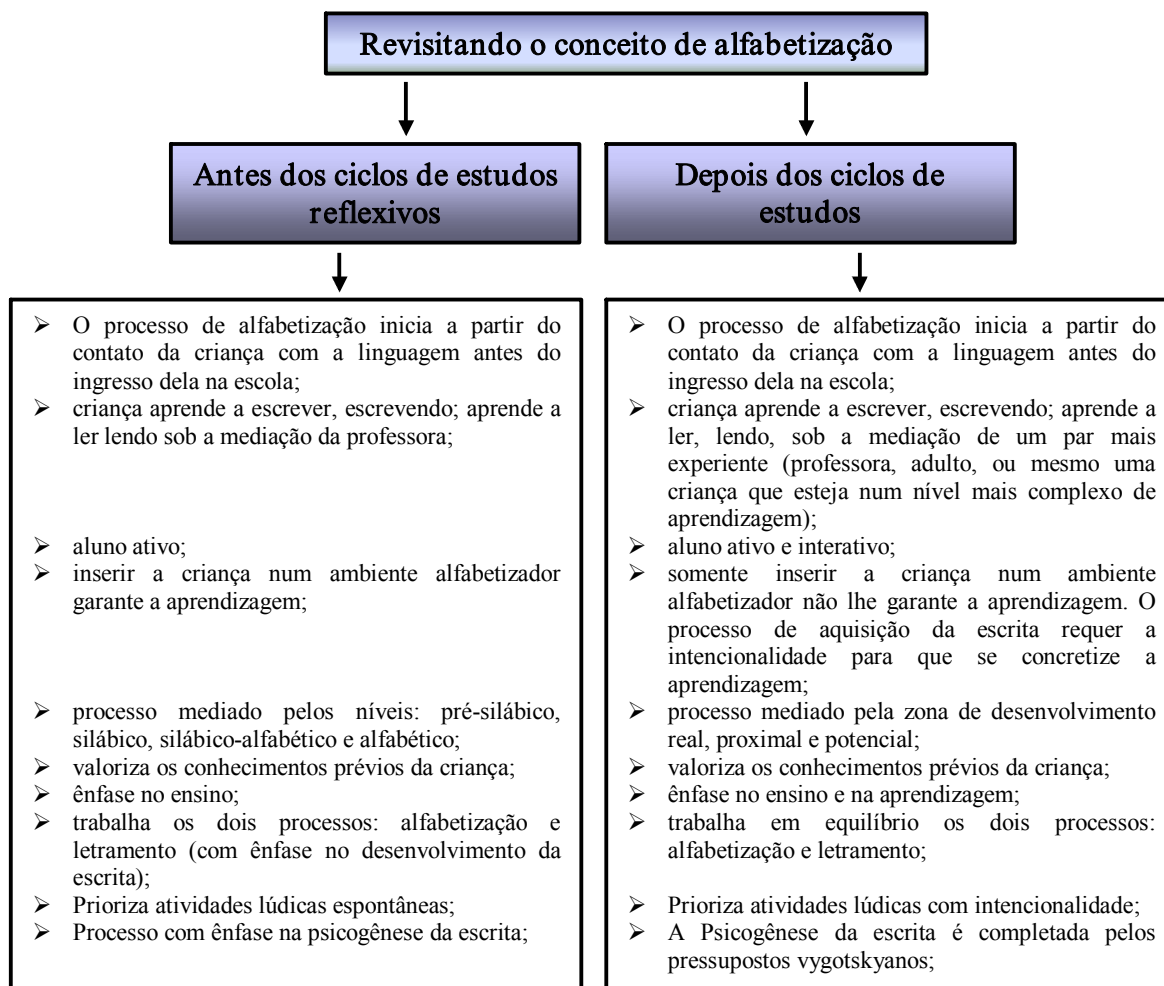


FIGURA 10 - CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES ANTES E DEPOIS DOS CICLOS DE ESTUDOS.

Fonte: Dados construídos com base na pesquisa.

Analisando a figura 10, dados resultantes da entrevista e das discussões realizadas nos ciclos de estudos reflexivos, mediado pelo diálogo, percebemos que as professoras, por ocasião da entrevista, concebiam a alfabetização como processo cujo início ocorre antes do ingresso da criança na escola. Compreendem, portanto, que a criança aprende a escrever, escrevendo; aprende a ler, lendo, sob a mediação da professora. O redimensionamento do conceito de alfabetização, estruturado nos espaços dialógicos, ciclos de estudos reflexivos, sob nossa mediação, desenvolveu-se conforme apresentado nos relatos que seguem:

MEDIADORA – O processo de alfabetização inicia-se no momento do contato da criança com a linguagem, antes de seu ingresso na escola. Segundo os diferentes relatos percebemos a compreensão que, a criança aprende a escrever, escrevendo; aprende a ler, lendo sob a mediação da professora. Professora A, se a criança ainda não está inserida na escola, como pode ocorrer a mediação dos processos de leitura e de escrita?

PROFESSORA A – Quando afirmo que o processo de alfabetização se inicia a partir do contato da criança com a linguagem antes do ingresso dela na escola, refiro-me à leitura, a interpretação e compreensão de mundo, especificamente ao processo de letramento. Quando me refiro a especificidades que envolvem a codificação e a decodificação, estas são habilidades que podem ser desenvolvidas extra-escola, mas que necessariamente, requerem a mediação de outras pessoas. Se a

criança ainda não frequenta a escola, essas pessoas podem ser os pais, um adulto ou até mesmo uma criança que esteja no nível conceitual mais elevado.

MEDIADORA – Então, você acredita que o processo de codificação e decodificação podem ocorrer em um contexto extra-escolar?

PROFESSORA A – Sim, desde que haja a intenção de ensinar, independente dos procedimentos e, ou estratégias utilizadas. O que eu defendo é realmente essa intencionalidade proposta por Vygotsky, pois esses processos complexos ler e escrever requerem sistematizações de ensino; não se aprende a ler e a escrever apenas convivendo com pessoas leitoras e escritoras ou somente inserindo a criança em um ambiente alfabetizador.

MEDIADORA – Professora B, você concorda com a concepção expressa pela Professora A? Justifique.

PROFESSORA B – Com certeza, concordo. Lógico que a escola, pelo seu caráter institucional tem toda condição de sistematizar melhor os processos de ensinar e de aprender. Mas, se por exemplo, a família dispuser de tempo e competência para organizar atividades intencionais e trabalhar com a criança o desenvolvimento dessas habilidades, tranquilamente a criança se desenvolve nesses aspectos.

MEDIADORA – Além da intencionalidade que outro aspecto, Professora C, você acrescentaria como essencial ao processo de alfabetização?

PROFESSORA C – Concordando com a professora A, acrescento a mediação e adianto que esta pode ser assumida pelo professor, por um adulto alfabetizado ou por uma criança que esteja com um nível de conhecimento superior.

MEDIADORA – Professora F, na ocasião da entrevista você se reconhecia como mediadora no processo ensino-aprendizagem e realçava que em suas ações desenvolvia atividades “[...] procurando fazer com que a criança busque construir seu próprio conhecimento, não entregando respostas prontas, mas levando-a a pensar e a refletir sobre suas hipóteses de escrita, elaborando e reelaborando as suas, instigando-lhe a avançar para atingir as convencionalidades da nossa língua”. Você se colocava como uma mediadora passiva, apenas facilitadora da aprendizagem? Explique.

PROFESSORA F – Não. Considero-me uma professora mediadora ativa. Instigando a criança a aprender a ler e a escrever. Na minha prática pedagógica desenvolvo, de forma sistemática, atividades que contemplam as especialidades do processo de alfabetização (conhecimento das letras, sílabas, formação de palavras, leituras de textos diversos, produção de texto coletivo e individual), trabalho esses aspectos de maneira agradável quase sempre apoiados em atividades lúdicas, planejadas com intencionalidade definida. Aproveito os erros que a criança comete, refletimos sobre esses erros e apresento-lhes a grafia correta da palavra; lemos e escrevemos juntas procurando trabalhar concomitantemente os dois processos alfabetização (aquisição da escrita) e letramento (desenvolvimento da escrita). Hoje descobri que, apesar de sempre me identificar como uma professora construtivista, após nossos estudos percebo o desenvolvimento de minha prática pedagógica com características mais vygostskianas do que emilianas.

Considerando os relatos das partícipes, compreendemos que as discussões travadas nos ciclos de estudos reflexivos, certamente contribuíram para uma maior clareza quanto à fundamentação teórica subjacente às práticas pedagógicas das professoras, fortalecendo-as nos seus saberes, capacitando-as nas tomadas de decisões através de um olhar mais crítico sobre o seu fazer, de modo a possibilitar-lhes a construção/reconstrução de saberes sobre a alfabetização. Ou seja, a partir da vivência dos contextos colaborativos e formativos, nossas colaboradoras desenvolveram habilidades para dar explicações acerca do que fazem, como

fazem e por que fazem, justificando a intencionalidade de suas práticas, considerando o desenvolvimento das habilidades de codificação e de decodificação, cientes de que, para além desta dimensão instrumental, exigem-se usos contextualizados de um objeto sociocultural.

5.3.2. Professoras alfabetizadoras e os fundamentos de suas práticas

Entender a alfabetização como objeto conceitual remete as colaboradoras do estudo à busca de respostas a questões epistemológicas que lhes permitam compreender como os sujeitos conhecem, como se apropriam do conhecimento. Desvelar estas questões constitui o foco de seus interesses, uma vez que toda prática educativa expressa uma teoria do conhecimento, quer seja ela consciente ou não.

Dessa forma, realçamos que a prática pedagógica é orientada por teoria advinda da formação inicial, teoria que, progressivamente, é reelaborada e atualizada mediante estudos, reflexões, debates, vivência da profissão na relação com estudantes na sala de aula e na interação com outras professoras, nos momentos formativos, nas reuniões pedagógicas e nas experiências inter e extra-escola. Os diferentes processos formativos tornam as professoras mais conscientes acerca dos contornos de suas ações, ampliando a capacidade de encontrar/construir novas explicações para reconstruírem os fundamentos que dão sustentação ao seu fazer alfabetizador. Em relação a essa temática, os depoimentos das professoras explicitam os pressupostos teórico-metodológicos que orientam suas práticas pedagógicas:

[...] Os fundamentos propostos por Vygotsky me atraem bastante com suas idéias inovadoras para mim relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento. [...] Hoje desenvolvo o meu fazer docente centrada no princípio defendido por ele – a criança para aprender necessita da intervenção de outras pessoas que podem ser o professor, outro adulto ou os colegas de classe. Acho que ele fez uma ligação perfeita entre professor/aluno, aluno/aluno e criou vínculos importantes à formação de ambos. [...] Acredito, assim como ele, que nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com os outros, que são os mediadores. (PROFESSORA A)

[...] Atualmente a minha prática pedagógica é regida pelos princípios pedagógicos propostos por Vygotsky. [...] Considero a criança um agente interativo no processo ensino-aprendizagem, que aprende e se desenvolve a partir de sua relação com o objeto a ser conhecido sob a mediação de outras pessoas. [...] Trabalho com as crianças o processo de alfabetização contemplando as quatro facetas consideradas por Magda Soares como essenciais a esse processo, procurando manter um equilíbrio sem subestimar nenhuma dessas facetas. (PROFESSORA B)

[...] A minha prática pedagógica hoje é mais consciente e fundamentada em vários teóricos, entre eles destaco: Piaget quando procuro respeitar as fases do desenvolvimento da criança; Emília Ferreiro se faz presente no meu fazer quando avalio o percurso feito pela criança em processo de alfabetização (nível pré-silábico, nível silábico, silábico-alfabético e alfabético) a fim de planejar desafios que favoreçam as crianças avançarem da zona real atingindo a zona potencial; Paulo Freire quando vejo o aluno como partícipe do processo educativo, quando valorizo seus conhecimentos prévios; Vygotsky quando percebo a evolução do meu aluno apresentando-lhe novos desafios tendo como parâmetro as zonas de desenvolvimento real, proximal, potencial. [...] Outra contribuição de Vygotsky para a

minha prática diz respeito à imitação, imitando a escrita de um agente mediador a criança avança em suas capacidades, desenvolvendo essa habilidade; cito ainda a mediação de outras pessoas para que a criança aprenda e também a intencionalidade. [...] A minha prática é hoje norteadada pela concepção de que para a criança aprender preciso planejar situações com intencionalidade pedagógica definida querendo, necessariamente, a presença de um agente mediador. (PROFESSORA C)

[...] Trabalho na linha sócio-construtivista, parto do pressuposto de que devo respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles já sabem. No processo de construção do saber, o aluno é um sujeito interativo, eu sou o par mais experiente na sala, o agente mediador do processo ensino e aprendizagem. [...] os teóricos que dão sustentação ao meu fazer alfabetizador são: Emília Ferreiro, Vygotsky e Magda Soares. (PROFESSORA D)

[...] Dentro do processo de alfabetização que desenvolvo com meus alunos, assumo uma postura mediadora, atuo no sentido de criar condições para que todos os alunos ampliem suas habilidades desenvolvendo-se em todas as dimensões. [...] As minhas ações educativas são orientadas pela abordagem histórico-cultural de Vygotsky e pela Psicogênese da escrita de Emília Ferreiro quando acompanho o processo de alfabetização mediante a observação dos níveis de escrita. (PROFESSORA E)

[...] Penso que o professor apesar de na prática lançar mão de vários pressupostos teóricos, há sempre aquele(s) com quem sua ação mais se identifica. O grupo com o qual trabalho, quanto mais estuda e se capacita tem dado um espaço bastante privilegiado à pesquisa e à discussão em grupo, por compreender que o aluno ao pesquisar, ler e discutir, consegue produzir conhecimento ao passo que interpreta e socializa o que descobriu. Os teóricos que dão sustentação a essa prática são Piaget e Vygotsky, principalmente, pelos motivos que legitimam a prática descrita. (PROFESSORA F)

[...] Acredito que trabalho na linha sócio-construtivista, uma vez que considero a aprendizagem como resultado de uma atividade interativa do indivíduo com o objeto a ser conhecido mediado por outras pessoas sendo que, na escola, o par mais experiente que medeia o processo interativo é o professor. [...] Para dar sustentação ao meu fazer alfabetizador sempre busco leituras e aprofundo os meus estudos em teóricos e estudiosos que, de certa forma podem até ser vistos em diferentes correntes, mas partindo de leituras críticas onde se torna possível a articulação de idéias e conceitos, revelo: Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Paulo Freire e Magda Soares como grandes contribuintes para minha fundamentação teórica. (PROFESSORA G)

Os relatos das professoras sinalizam que os aportes teóricos que fundamentam suas ações educativas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças em processo de alfabetização e letramento, articulam contribuições oriundas de concepções teóricas multidimensionadas. Os avanços em relação à tomada de consciência das partícipes quanto ao referencial teórico são decorrentes dos estudos, debates e reflexões empreendidas nos ciclos de estudos reflexivos. Criar contextos reflexivos e formativos, capazes de propiciar o desenvolvimento da consciência crítica e da autocrítica de nossas parceiras, sobre questões pertinentes à educação e, especificamente, à prática pedagógica alfabetizadora foi significativa para que pudessem reelaborar suas concepções, ampliando os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiam suas práticas, na perspectiva de reestruturá-las, transformá-las para melhor atender às necessidades das crianças em processo de aquisição e de desenvolvimento da escrita.

Analisando os dados, verificamos que as professoras compreendem a aprendizagem da escrita a partir da crença de que a criança aprende a escrever no contato com atividades planejadas sob a intervenção de um par mais experiente. Nesse sentido, apontam a interação com o outro como importante fator para que a aprendizagem ocorra. As práticas docentes desenvolvidas por nossas colaboradoras, conforme revelam os dados, apóiam-se em concepções de alfabetização como prática social, uma vez que demonstram conhecimentos acerca de teorias que analisam os processos de desenvolvimento de aprendizagem.

Ao se reportarem ao processo de ensinar/aprender, destacam aspectos importantes na intervenção pedagógica. Por exemplo, demonstram conhecer como a criança aprende, como se apropria da língua escrita. Além disso, compreendem que a prática alfabetizadora é intencional e comporta diferentes facetas (social, psicológica, lingüística, política, dentre outras). Outro aspecto igualmente importante destacado nas reflexões das professoras refere-se ao papel do professor, situado como mediador entre a criança e o conhecimento. Ou seja, evidenciam que a aprendizagem da escrita não ocorre de forma espontânea, mas requer uma prática pedagógica sistematizada e intencional.

A respeito dos pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas das colaboradoras deste estudo, comporta acrescentar que verificamos a articulação de teorias tanto de base piagetiana, quanto vygotskyana. Em relação à base piagetiana parece fortalecida, em decorrência de estudo de Ferreiro (1999) acerca da psicogênese da escrita. Neste âmbito, as partícipes revelam que tais estudos são fundamentais para a compreensão das hipóteses de escrita produzidas pelas crianças no processo de alfabetização. No que concerne às idéias de Vygostky, estas resultam dos envolvimento pessoais na formação continuada, bem como decorrem do desenvolvimento do presente estudo.

No contexto das práticas de nossas colaboradoras, observamos que, à luz do pensamento vygotskyano, compreendem as necessidades de sistematizar o processo de ensino-aprendizagem, orientando-o como prática de natureza político-social. Neste sentido, a título de ilustração, na figura 11, sintetizamos aspectos que revelam os pressupostos das práticas pedagógicas das partícipes do estudo:

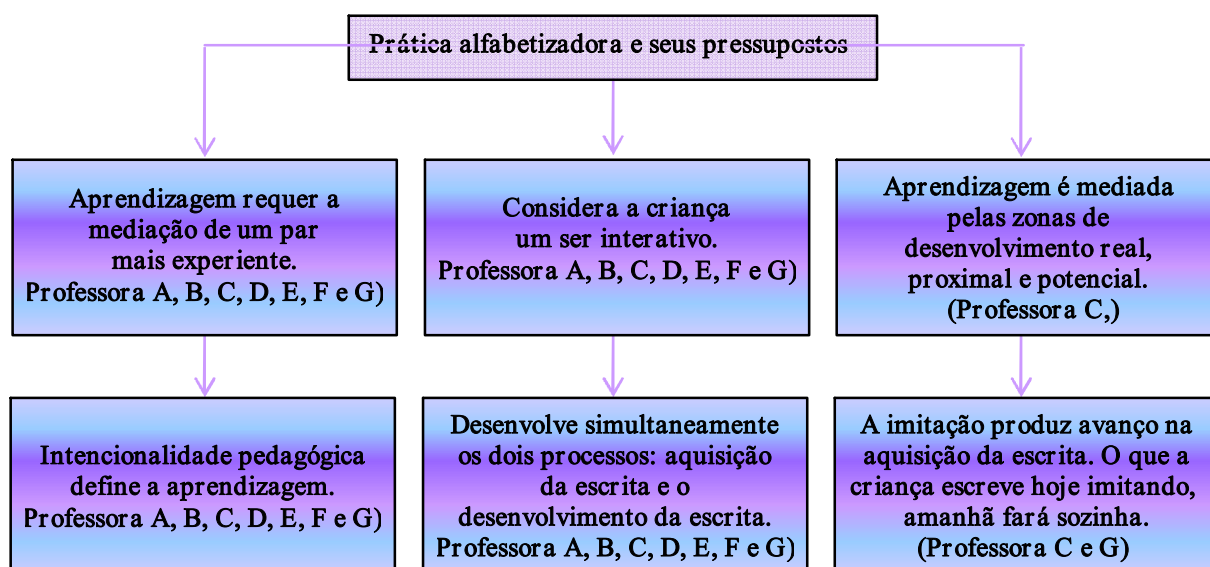


FIGURA 11: PRESSUPOSTOS PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PARTÍCIPES.
Fonte: Dados baseados na pesquisa empírica.

Conforme dados do estudo, a prática das professoras coaduna-se com os princípios propostos por Vygotsky (1998), ou seja, à medida em que essas professoras realçam, em seus depoimentos, a relevância da atuação de outros membros do grupo social na mediação entre cultura escrita e a criança, igualmente consideram os conhecimentos prévios das crianças como fundamentais no planejamento das ações de ensino e aprendizagem, focalizando os conhecimentos produzidos pelas crianças nas diferentes interações potencializadas na vivência escolar, familiar e social.

Nos relatos apresentados, as professoras C, F e G fizeram referência aos aportes teóricos de base piagetiana quando, discorrendo sobre suas propostas pedagógicas, anunciaram que ficam atentas às fases de desenvolvimento das crianças. As professoras C, D, E e G evidenciaram as contribuições de Ferreiro (1999) ao explicitarem que avaliam o caminho percorrido pela criança no processo de alfabetização e, nesse sentido, a professora C esclarece que essa avaliação visa, tão somente, conhecer a zona de desenvolvimento real das crianças a fim de planejar intervenções didáticas desafiadoras no sentido de garantir avanços no processo de aquisição da escrita.

5.3.3. A prática pedagógica e o redimensionamento do ser alfabetizadora

Considerando os princípios da pesquisa colaborativa, reafirmamos a formação profissional e a prática pedagógica como contextos demarcadores das aprendizagens profissionais. A sala de aula, nesta análise, avulta como *locus* marcado por situações plurais e

por revelar-se contexto singular e, por excelência, potencializador de ampliação de saberes peculiares à prática pedagógica. A prática pedagógica é entendida como laboratório vivo, rico em aprendizagens e potencializador do desenvolvimento da profissionalidade docente. Neste sentido, nossas colaboradoras quando se referem à sala da aula, situam-na como um espaço pedagógico de formação contínua, favorável à construção de aprendizagens tanto na esfera pessoal quanto na profissional. Em relação às potencialidades das práticas pedagógicas no redimensionamento dos processos de ser professor, as parceiras deste estudo enfatizam:

[...] Hoje me vejo uma professora mais consciente, aproveito as situações da sala para refletir, buscando compreender melhor minhas crianças. [...] Procuo relacionar à minha prática as leituras e discussões ocorridas nos ciclos de estudos, em nossos momentos formativos na pesquisa e ao modelo desenvolvido por Vygotsky. Ele nos mostra uma nova maneira de perceber a criança e valoriza o papel do professor. [...] Para ele a criança necessita da intervenção de outras pessoas, dos colegas e do professor para percorrer o caminho do aprendizado. (PROFESSORA A)

[...] A minha prática alfabetizadora hoje centra-se na reflexão sobre o meu saber e sobre o saber-fazer. Busco enriquecer as minhas ações docentes com propostas adequadas, atrativas à faixa etária e principalmente que atenda aos objetivos que me proponho trabalhar com os pequenos do Maternalzinho. [...] Planejo um fazer direcionado à formação integral da criança. [...] Como mediadora do processo de ensino-aprendizagem desenvolvo atividades voltadas à aquisição da leitura e da escrita numa perspectiva de alfabetização e letramento. (PROFESSORA B)

[...] Pela experiência vivenciada nos nossos estudos, os quais sempre estão relacionados à prática que desenvolvemos, acredito que esta hoje é mais consciente. [...] Procuo sempre refletir durante as situações vivenciadas em sala procurando apresentar um trabalho de mais qualidade. [...] Levo sempre em consideração os investimentos da escola em nossa formação e busco retribuir atendendo às exigências impostas pela instituição, considerando a sua proposta pedagógica. (PROFESSORA C)

[...] Focalizo a reflexão como investigadora da minha rotina de sala de aula. [...] Procuo pensar no que faço, a forma como faço e por que assim procedo, num processo mais consciente e fundamentado num olhar investigativo, crítico a fim de encontrar significações e re-significações para minha prática. [...] Outro ponto que considero de crescimento na minha prática diz respeito ao hábito que venho tentando construir de partilha, colaboração com as minhas colegas de profissão em relação aos conteúdos, conhecimentos, metodologias, atitudes, tomada de decisões, socialização de experiências inusitadas, aspectos que considero favoráveis ao meu crescimento enquanto mediadora do processo de ensino e aprendizagem. (PROFESSORA D)

[...] Hoje me considero uma professora mais competente e consciente de minhas ações. [...] Após a análise reflexiva sobre minha prática alfabetizadora e tentando fazer uma relação com as teorias que a embasam, percebo o quanto a interação social entre professora e crianças e entre mim e as demais colegas de trabalho têm favorecido o meu crescimento profissional e a qualidade do processo pedagógico. [...] Planejo atividades sempre pensando no progresso das crianças. [...] Me defino como mediadora ativa e interativa de suas conquistas e evolução. (PROFESSORA E)

[...] Considero minha prática pedagógica alfabetizadora hoje mais reflexiva e consciente, apesar de necessitar de estudo permanente, já que o ato de estudar é imprescindível na profissão que escolhi. [...] Mesmo com alguns anos de docência, tenho consciência de que estou aprendendo cada dia mais. (PROFESSORA F)

[...] Desenvolvo uma prática pedagógica com maior equilíbrio, com mais consciência sobre o meu fazer. [...] Estou mais disposta e aberta a aprender, a pesquisar... sei que isso é possível no meu

próprio contexto de trabalho. [...] Hoje vejo a minha sala de aula como um local propício a aprender com as inúmeras experiências vivenciadas com meus alunos. (PROFESSORA G)

Os discursos das professoras sobre suas práticas nos remetem a situá-las como sujeitos ativos e interativos com possibilidades de assumirem a condição de pesquisadoras de suas práticas, pois quando abordam questões relativas ao exercício profissional docente, colocam-se como agentes mediadoras reflexivas no sentido de buscar compreender seus empreendimentos pedagógicos nas variadas situações de ensino e de aprendizagens vivenciadas na sala de aula. Dirigem, pois, o olhar crítico para o fazer, a fim de modificar as condições concretas do exercício da profissão, de modo a atender melhor as peculiaridades inerentes ao processo de ensinar/aprender que desenvolvem junto às crianças em fase de alfabetização e letramento.

Os dados revelam, inclusive, que aprendem a ser professoras a partir de suas experiências no dia-a-dia exercendo a docência. Esse aspecto tem realce especial quando evidenciaram que hoje, após a participação nessa pesquisa e nos ciclos de estudos reflexivos, suas práticas apresentam caráter diferenciado, inovador, consolidando-se de forma mais deliberada e consciente, decorrendo de fundamentação teórico-metodológica consistente e coerente com as peculiaridades do processo de alfabetização.

Os momentos reflexivos vivenciados nos ciclos de estudos, na análise de nossas colaboradoras, possibilitaram aprendizagens significativas sobre a docência, ampliando os fundamentos que dão sustentação às suas práticas, revelando que o ser professora implica na construção e re-construção de saberes e, conseqüentemente, na transformação das práticas. Essa revelação contextualiza as práticas de ensinar como espaço de formação docente e de retradução da cultura profissional. Ou seja, indica que os processos de aprender a ensinar vão se consolidando na vivência de um trabalho docente demarcado por práticas crítico-reflexivas, desenvolvidas em colaboração.

REFLEXÕES CONCLUSIVAS:
constatações decorrentes do estudo

REFLEXÕES CONCLUSIVAS: constatações decorrentes do estudo.

O desenvolvimento desta pesquisa, a exemplo de toda investigação, revela-se esforço para a compreensão de uma dada realidade, além de representar para todas as partícipes experiência de formação e de produção de conhecimentos. Desse modo, nosso desafio ao empreendermos uma pesquisa colaborativa foi vivenciá-la de forma amadurecida, na condição de instrumento fomentador de conhecimentos e de ações crítico-reflexivas. Ou seja, nossa intenção foi realizar pesquisa com as professoras e não sobre elas, na perspectiva de contribuição com seus processos de formação continuada, portanto com a re-significação de seus saberes, de suas aprendizagens profissionais, de suas crenças e de seus modos de ser professora.

Consustanciadas nesta proposição, buscamos fazer emergir no âmbito do contexto empírico, práticas de formação e de pesquisa que envolvessem nossas colaboradoras na reflexão crítica sobre suas práticas, de forma sistemática, coletiva e contextualizada, tendo como foco situar a prática pedagógica alfabetizadora, como contexto de aprendizagens profissionais. Significa, então, que investigar acerca das práticas pedagógicas envolvendo processos tão complexos como alfabetizar e letrar, representa grande desafio no qual não comportam conclusões definitivas, pois é sempre possível realçar considerações e constatações que, certamente, irão instigar novas reflexões, novos conhecimentos e novas formas de redimensionar a ação docente alfabetizadora.

No desenvolvimento deste estudo, de acordo com objetivos definidos, procuramos, através de abordagem analítica, estabelecer ações dialógicas, numa perspectiva relacional, focalizando a prática pedagógica alfabetizadora, os saberes e as aprendizagens profissionais de professoras alfabetizadoras, com ênfase no exercício reflexivo em colaboração, eixo essencial na construção/reconstrução do saber e do saber-fazer docente, considerando que compreendemos as práticas de ensinar/aprender como contextos nos quais as professoras podem re-significar suas teorias e os processos de construção do saber-fazer.

Considerando essas reflexões, nesta síntese conclusiva contemplamos dois eixos significativos ao analisarmos a prática pedagógica como contexto de aprendizagens docentes. No primeiro eixo realçamos a dupla dimensão da abordagem colaborativa: pesquisa e formação. No segundo eixo, sinalizamos as aprendizagens docentes, sistematizadas através das re-elaborações de nossas colaboradoras acerca da alfabetização, do ensinar/aprender.

Instaurar um contexto investigativo subsidiado na tríade ação-reflexão-colaboração, com o objetivo de contemplar a formação docente e a produção de aprendizagens profissionais, implicou, a princípio, na organização dos espaços/tempos de investigação/formação, haja vista que, na modalidade de pesquisa desenvolvida, as colaboradoras não devem poupar esforços no sentido de garantirem a mobilização do grupo no processo investigativo. Nesta acepção, o delineamento que demos ao nosso estudo por implicar na consolidação de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas, possibilita aos envolvidos o desenvolvimento de ações docentes refletidas, sistematizadas e teoricamente fundamentadas, uma vez que as professoras, a partir dos ciclos de estudos reflexivos, explicitam de forma objetiva os fundamentos de suas práticas, ou seja, demonstram consciência acerca dos elementos teórico-metodológicos articulados no saber-fazer.

De forma similar, na condição de mediadora da pesquisa, reconhecemos a ampliação de nossas capacidades de problematizar situações e, principalmente, percebemos o redimensionamento de nossas concepções sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras à medida que planejávamos, intervínhamos nas práticas, nos processos de interação com as partícipes do estudo. Em face a essa concepção, compreendemos, portanto, tratar-se de uma pesquisa que, além de retratar/desvelar uma dada realidade, envolve as diferentes partícipes em processos de autoformação, pois requer estudos, discussões, debates, compromisso, responsabilidade, enfim, mecanismos que, conjugados ao desenvolvimento dos trabalhos, geram significativas aprendizagens sobre a docência e sobre o ensinar/aprender e sobre o ser professor no contexto de uma sociedade marcadamente complexa e contraditória.

Assim, esta pesquisa, pautada na perspectiva de produzir conhecimentos voltados para a melhoria da educação escolar, respalda-se na concepção de que a atividade científica no campo educacional deve ter compromisso com a produção e com a difusão de conhecimentos que iluminem o saber-fazer docente, conferindo aos envolvidos possibilidades de uma prática emancipatória. Para que isso ocorra é necessário abertura do grupo, motivação para aprender sempre mais, participando de todos os eventos promovidos no decorrer dessa

investigação. Dentre esses eventos, merecem destaque os ciclos de estudos reflexivos, como momentos favoráveis às interações e reflexões colaborativas, provocando conflitos e, conseqüentemente, mudanças de atitudes, desarticulações de crenças, de concepções, construção/reconstrução de saberes e, especialmente, transformando as práticas docentes em ações mais deliberadas e autônomas.

As ações colaborativas e reflexivas, neste âmbito, por priorizarem o cotidiano da prática pedagógica, através do diálogo sistemático com a problemática inerente à aula, revelaram às nossas colaboradoras a necessidade de continuarem investindo na formação profissional, e na prática da colaboração, na reflexão em torno do trabalho docente. Em primeiro lugar, por garantir momentos dialógicos e reflexivos acerca da prática pedagógica alfabetizadora o que, certamente, contribui para ampliação e consolidação de conhecimentos. Em segundo lugar, em razão de potencializar experiências de formação bem sucedidas. Ademais, essa forma de fazer pesquisa vislumbra tanto o saber experiencial das colaboradoras, quanto suas práticas como fontes formativas que viabilizam a práxis reflexiva, haja vista que promovem a re-elaboração das concepções e das aprendizagens das professoras, introduzindo-as sistematicamente no campo da pesquisa e dos investimentos na formação profissional.

Constatamos, através de nosso estudo, que a pesquisa colaborativa cria oportunidades para, em parceria, os diferentes protagonistas promoverem a consolidação dos processos identitários produzindo mudanças a partir de sua sala de aula, estendendo-as às demais salas da instituição de ensino, revelando potencial de abarcar outras instituições, outros campos educativos. Nesse caso particular, o conhecimento teórico e metodológico, assim como o conhecimento prático sobre os processos de ensinar e de aprender, dialogando com professores alfabetizadores, produziram uma rica troca de experiências, envolvendo ativamente todas as protagonistas do estudo no papel de potencializadoras de práticas reflexivas, de momentos dialógicos reflexivos, mediados por diálogos que subsidiam nossas reflexões acerca da prática alfabetizadora, ajudando-nos a esclarecer, a desenvolver e a divulgar as idéias que subjazem às nossas práticas.

O potencial dessa abordagem investigativa aflora ao se possibilitar que as partícipes, ao se pronunciarem sobre suas práticas nos momentos dialógicos reflexivos, analisem suas ações e as de seus pares, construindo novas significações, ampliando suas concepções e saberes e, certamente, arquitetando novas possibilidades de ação, o que resulta em aspectos

essenciais para que se desenvolvam profissionalmente. Ponderamos, outrossim, que o percurso investigativo além de produzir espaços de estudos, de reflexões, de colaboração e de construção de aprendizagens práticas acerca da alfabetização, não só trouxe reais contribuições para reforçar nosso conhecimento sobre o objeto pesquisado, como serviu de referência para se pensar os processos de formação inicial e continuada de professores.

Considerações diversas poderiam ser enumeradas como forma de sintetizar o trabalho desenvolvido, consubstanciado na colaboração e na reflexão sobre as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, todavia selecionamos aspectos que sinalizam avanços nas concepções e nas aprendizagens docentes de nossas colaboradoras, indicando transformações de suas experiências educacionais. A valorização das aprendizagens construídas no cotidiano da prática pedagógica constitui eixo mediador para iluminar as reflexões sobre a formação docente. Assim, também, emergiram como aspectos/pontos relevantes dessa investigação, as situações de ensino enquanto momentos de significativo aprendizado, pois dimensionam responsabilidades acerca dos processos de autoformação docente, ampliando a compreensão de que investir na formação torna-se condição indispensável para melhor qualificar o saber e o saber-fazer, transformando as práticas, fazendo-as mais coerentes e contextualizadas.

A reflexão e a colaboração emergem, portanto, como mecanismos possibilitadores de tomada de consciência, de forma mais crítica e política, sobre os processos de ensinar e de aprender. Por conseguinte, situam professores como sujeitos aprendentes nos processos reflexivos e colaborativos, tendo em vista perspectivas mais amplas de aprendizagens a serem alcançadas. Portanto, na vivência da profissão docente, as professoras descobrem-se profissionais inconclusas, em contínuo processo de aprender a ensinar. As práticas de ensinar como locus de reflexão e de colaboração constituem, no caso deste estudo, oportunidades de consolidação de novas aprendizagens no campo da alfabetização. No que concerne ao processo de alfabetização, os contextos de reflexão e colaboração permitiram que as partícipes do estudo concebessem a interação, a mediação e a intencionalidade pedagógica como estratégias indispensáveis ao processo de aquisição e de desenvolvimento da escrita por parte do alunado. A sala de aula passa a ser um espaço de aprendizagens docentes, local de interações reais, destacando o aluno como sujeito ativo/interativo, enquanto as professoras se reconhecem como locutoras/interlocutoras entre a criança que aprende e o objeto a ser apreendido.

No tocante aos aspectos demarcadores da prática pedagógica, os dados indicam que

o lúdico desempenha um papel particular nos processos de ensinar e de aprender e que a prática desenvolvida nesse contexto é marcada por atividades diversas, envolvendo jogos e brincadeiras, literatura infantil, diferentes gêneros textuais, proporcionando às crianças experienciarem atividades desafiantes e agradáveis que colaboram no fomento à aprendizagem da leitura e da escrita. Essa compreensão decorre do fato de nossas colaboradoras atuarem com a alfabetização em classes de educação infantil.

As partícipes, ao analisarem suas práticas no âmbito deste nível de ensino, revelam que suas atividades pedagógicas são intencionais, e dirigidas para atingir o propósito de alfabetizar letrando. Nesta direção, os fundamentos que dão suporte epistemológico ao fazer alfabetizador, segundo os dados, parecem guiar-se pelos pressupostos construtivistas e, principalmente, sócio-históricos.

As reflexões empreendidas acerca das potencialidades da pesquisa colaborativa permitem ratificar que a busca do conhecimento é um processo contínuo que implica, especialmente, na leitura de mundo, na tarefa singular de interrogar uma dada realidade, buscando seu sentido e seu significado. Desse modo, tendo como importante eixo de nossas reflexões as aprendizagens docentes no contexto da prática pedagógica alfabetizadora, apresentamos, numa síntese (in) conclusiva, alguns aspectos dessa prática pedagógica revelada no desenvolvimento dessa pesquisa. Trata-se dos contextos de colaboração e das aprendizagens docentes que se fortaleceram articulados à realidade das práticas de ensinar, vivenciadas por nossas colaboradoras. A respeito dos contextos colaborativos, destacamos como aspectos pontuais:

- ▶ As partícipes, conscientes da provisoriedade e parcialidade do conhecimento, reconhecem a necessidade de ampliar suas concepções e seus saberes sobre alfabetização e, conseqüentemente, de transformação das práticas pedagógicas cotidianas.
- ▶ Os processos de ensinar e de aprender requerem a reflexão crítica permanente, mecanismo que garante às partícipes repensarem suas ações, redimensionando-as e reposicionando-se no contexto da profissão.
- ▶ A reflexão colaborativa emerge como possibilitadora do desenvolvimento da consciência profissional.

- ▶ A produção do saber e do saber-fazer resulta de processos reflexivos vivenciados em colaboração no interior da escola e no contexto da sala de aula.
- ▶ O exercício da reflexão é basilar tanto na organização do trabalho docente, quanto na gestão pedagógica da aula.

As aprendizagens docentes, conforme nos revela o estudo, representam importantes subsídios ao fazer docente, visando dar respostas aos novos desafios do cotidiano da sala de aula, no contexto de uma sociedade globalizada, na qual o conhecimento já não pertence ao educador, nem ao educando particularmente, na verdade, evidencia-se como um produto social ao alcance de todos. O professor aprende com o aluno e a recíproca é verdadeira. A escola e suas práticas representam o ponto de partida e de chegada para se pensar a formação docente, almejando uma educação libertadora, buscando o aperfeiçoamento das práticas, mediante a instituição do trabalho coletivo, da reflexão e dos investimentos na formação profissional docente, marcando avanços significativos, que atendam às novas exigências do atual contexto da escola e da sala de aula.

Como vemos, a prática pedagógica alfabetizadora, na perspectiva da colaboração e da reflexão, revela que as professoras são capazes de problematizar e compreender suas práticas, de produzir conhecimentos que consolidam suas ações, criando na escola espaços de análise, de reflexão e de interações com os pares na perspectiva de um novo sentido para o saber e para o saber-fazer. Com efeito, situar a prática como contexto de aprendizagens profissionais, significa compreender que as professoras são capazes, concretamente, de qualificar o trabalho docente, de desenvolver uma cultura profissional e de investir em processo de autoformação. A seguir, sintetizamos algumas constatações deste estudo articulando aspectos relativos à pesquisa colaborativa, às aprendizagens docentes da prática pedagógica alfabetizadora:

- ▶ a vivência de contexto investigativo, fundada na reflexão e na colaboração, possibilita às professoras a ampliação das aprendizagens docentes, tornando-as mais exigentes com suas práticas;
- ▶ o trabalho colaborativo, sistemático e reflexivo, conduz as professoras à análise crítica de suas aprendizagens, de suas certezas, desencadeando a desconstrução de saberes e de práticas na perspectiva de transformá-las;

- ▶ a articulação de princípios relativos à pesquisa e à formação, como dimensões da investigação colaborativa, é bastante fértil por implicar, que as professoras, no caso deste estudo, redefinissem seus conceitos sobre alfabetização, ensinar e aprender;
- ▶ é possível e necessária a construção de espaços colaborativos no âmbito da escola, tendo como eixo a reflexão crítica sobre a prática docente, na perspectiva de estreitar as relações entre acadêmicos e professores, bem como postulando que o docente se perceba como autor de sua própria prática.

Ressaltamos, enfim, que nossa inexperiência como pesquisadora, dentre outros obstáculos vivenciados, representou um desafio que, pouco a pouco, foi sendo superado. A criatividade e profissionalismo por parte da orientação, nos encorajou a superar nossos próprios limites e a reconhecer nossas possibilidades como pesquisadora. Dessa forma, o presente relatório de pesquisa registra empenho, dedicação, estudo e, principalmente, o desejo de construirmos nossa emancipação profissional. Compreendemos, portanto, que concluir o estudo representa situá-lo como referencial indicador de reflexões, de discussões e de debates que objetivam ampliar concepções e aprendizagens sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Das reflexões que fizemos, concluímos que nós professores somos aprendizes de um ofício que nos posiciona num eterno vir-a-ser, no bojo do qual a prática pedagógica avulta como importante ingrediente na construção da docência e da identidade profissional. Assim, finalizamos reconhecendo nossa condição de eternos aprendizes, caminhando na direção de um saber-fazer consistente, problematizador e, essencialmente, reconhecendo o desafio de buscarmos a transformação de nossas práticas através de processos coletivos e da reflexão crítica sobre o ser professora de profissão.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, O. R. B. P. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil**. 2006, 301f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2006.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.
- ANTUNES, C. **jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Jogos para bem falar: homo sapiens, homo loquens**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- AZENHA, M. da G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1977.
- BARROS, A. de J. P. de.; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-71.
- BRASIL. Lei n 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9(nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6(seis) anos de idade.

BROUGÈRE, G. Jeu et education. Lê jeu dans la pédagogie prescolaire depuis lê Romantisme. Thèse pour le Doctarat d'Etat és Lettres et Sciences Humaines. Paris, Université Paris V, v. I e II, 1993.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003, 186f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2003.

CAGLIARI, L. C. **Lingüística e alfabetização**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L.C. A mediação do professor na alfabetização. In: CAGLIARI, G. M;

CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado de letras, 1999, p. 217-226.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática e a formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 15ª e. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 56-72.

_____. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: _____ **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 139-158.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Didática de alfabetização**: decifrar o mundo – alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

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

- DELORS, J. (Org). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DESGAGNÉ, S. Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa. Departamento de Psicologia, de didática e de tecnologia educativa, Université Laval (Québec, Canadá), outubro, 1998, p. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal (RN), novembro, 2003, p. 1-10.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: série documentos, VIII ENDIPE. Florianópolis: núcleo de Publicações/CED/UFSCar, n. 1, maio 1996.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 21-40, jul, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- FRÖEBEL, F. **La edcación del hombre**. Traducción del alemán por Luis de Zulueta. s/l, Daniel Jorro Editor, 1913.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 63-76.
- GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G.

Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GUIMARÃES, V. **Saberes docentes e identidade profissional** – a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás. Tese de Doutorado – FEUSP. São Paulo, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: essai sr la fonction sociale du jeu*. Paris, Gallimard, 1951.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-43.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

KRAMER, S. **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. Rio de Janeiro: Ática, 2001.

- _____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.
- MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MALUF, A. C. M. **Brincar, prazer e aprendizagem.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MAZZOTTI-ALVES, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional In: REALI, A. M. de R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.
- MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. Consciência fonológica e aprendizado da escrita alfabética. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, II, 2003, Teatro da UFPE. **Leitura e escrita: novos desafios do ensino e da aprendizagem.** Recife (PE): SAPIENS, 2003, p. 19-25.
- MORAIS, A. G. de. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.** São Paulo: 1996, p. 61-83.
- MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através do jogo:** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992a.
- _____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992b.
- _____. **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, V. B. de O. (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PAIVA, E. V. de. (Org.) **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- _____. (Org.). A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. de. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 47-66.
- PENTEADO, H. D. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 11-22.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 161-182.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005b.
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005c.
- _____. (Org.). **Pedagogia, ciências da educação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RAMOS, J. R. da S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil; gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-87.

- SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. A Reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. V. 9 n. 52, Belo Horizonte: Dimensão jul/ago 2003b.
- _____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. (texto apresentado no GT de alfabetização). 26ª Reunião da ANPED. Poços de Caldas: 2003c.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- SIMONETTI, A. et al. **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: Livro Técnico, 2005.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.
- _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SZYMANSKI, H. (Org.). ALMEIDA, L. R. de.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brocália: Plano Editora, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 20003.
- TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- _____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

- _____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998c.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A, N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 8 ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 116-138.
- _____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.
- ZUNINO, D. L.; PIZANI, A. P. de. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, de uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo será conduzido pela Mestranda Joana D'arc Alves Rosal Adad, sob orientação da Professora Dr^a Antônia Edna Brito. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, e caso aceite fazer parte do estudo, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizada, de forma alguma. Se tiver dúvida, você pode procurar o comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone (86) 3215-5564 ou equipe responsável por esta pesquisa (86) 3232-4865.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA: CONTEXTO DE APRENDIZAGENS DOCENTES.

Pesquisadora responsável: Joana D'arc Alves Rosal Adad.

Professora Orientadora: Dr^a Antônio Edna Brito.

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 3232-4865

(86) 3233-3205 ou 9408-6407

MESTRANDA JOANA D'ARC ROSAL ADAD
COORDENADORA DA PESQUISA

Eu _____,
RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes, como colaboradora

Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Mestranda Joana D'arc Rosal Adad sobre minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de quaisquer despesas bem como remuneração. Concordo, voluntariamente, em participar desse estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, ____ de _____ de _____.

Nome do responsável: JOANA D'ARC ROSAL ADAD.

Assinatura: _____.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

QUESTIONÁRIO PARA CONSTRUÇÃO DO PERFIL IDENTITÁRIO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.

Caríssima professora,

Solicitamos sua colaboração no sentido de responder aos questionamentos a seguir. As informações obtidas servirão como subsídio para a construção do seu perfil como professora alfabetizadora.

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Endereço: _____

2. ESCOLARIDADE (ESPECIFICAR O TIPO DE CURSO)

Ensino Médio () _____

Ensino Superior () _____

Especialização () _____

3. FAIXA ETÁRIA

De 20 a 25 () De 30 a 35 ()

De 25 a 30 () De 35 a 40 ()

4. TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

De 1 a 5 anos () De 16 a 20 anos ()

De 6 a 10 anos () Mais de 20 anos ()

De 11 a 15 anos ()

5. TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO:

De 1 a 5 anos () De 16 a 20 anos ()

De 6 a 10 anos () Mais de 20 anos ()

De 11 a 15 anos ()

6. NÍVEL EM QUE ATUAM NA ESCOLA:

Maternalzinho () Nível II ()

Nível I () Nível III ()

7. TURNO DE TRABALHO NA ESCOLA:

1 Turno () 2 Turno ()

8. EXERCE OUTRA ATIVIDADE FORA DO MAGISTÉRIO:

SIM () QUAL? _____

NÃO ()

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Cara professora,

Esta entrevista pretende coletar informações sobre sua experiência profissional como professora alfabetizadora. As informações coletadas visam caracterizar a prática docente alfabetizadora, além de detectar suas necessidades formativas a fim de organizarmos o material que servirá de subsídio aos ciclos de estudos reflexivos.

→ Qual a sua concepção sobre o processo de alfabetização? E qual o seu papel nesse processo?

→ Que atividades de leitura e de escrita são contempladas em sua prática docente alfabetizadora?

→ Que significado tem o lúdico em sua prática docente alfabetizadora?

→ Quais atividades lúdicas são desenvolvidas em sua prática de alfabetização?

→ Como você caracteriza a sua prática pedagógica alfabetizadora hoje?

→ Como você descreve sua prática alfabetizadora?

→ Considerando suas experiências como professora alfabetizadora quais são, atualmente, suas necessidades formativas?

Obrigada!