



**CENTRO DE TEOLOGIA E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR: lições de professoras que aprenderam

Petrópolis

2017

RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAUJO

FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR: lições de professoras que aprenderam

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

Orientadora: Prof^a Dr^a Menga Lüdke

Linha de Pesquisa: formação e trabalho docentes: políticas e práticas

Petrópolis

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CIP – Catalogação na Publicação

A663f Araujo, Rita de Cássia Barros de Freitas.
Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam
/ Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo. – 2017.
250 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis,
2017.
Orientação: Profa. Dra. Menga Lüdke.
Linha de pesquisa: Formação e trabalho docentes: políticas e práticas

1. Alfabetização. 2. Formação para alfabetizar. 3. Identidade
profissional docente. 4. Desenvolvimento profissional docente. 5.
Experiências formativas. I. Lüdke, Menga (Orient.). II. Título.

CDD: 371.12

Universidade Católica de Petrópolis (UCP)
Bibliotecária responsável: Marlena H. Pereira – CRB7: 5075

TERMO DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

Centro de Teologia e Humanidades

Programa de Pós-graduação em Educação

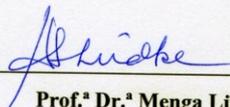
“Formação para Alfabetizar: lições de professoras que aprenderam”

Doutoranda: **Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo**

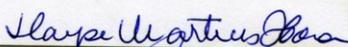
Orientadora: **Dr.ª Menga Lüdke**

Petrópolis, 26 de setembro de 2017.

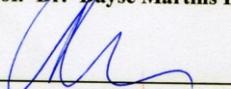
Banca Examinadora:



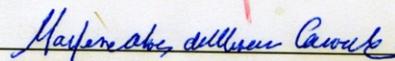
Prof.ª Dr.ª Menga Lüdke



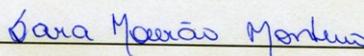
Prof.ª Dr.ª Dayse Martins Hora



Prof. Dr. Pedro Benjamim Garcia



Prof.ª Dr.ª Marlene Alves de Oliveira Carvalho



Prof.ª Dr.ª Sara Mourão Monteiro

Dedico este trabalho à minha amada e incansável avó. Aos meus pais, meus eternos professores. Ao meu esposo por seu amor, compreensão e companheirismo. Ao meu filho, por dar sentido a minha vida e força para meus sonhos. Aos meus alunos e meus professores “encantadores”, que me motivam a continuar sempre!

AGRADECIMENTOS

O doutorado se revelou como uma grande aventura permeada de desafios, a qual só foi possível ser trilhada com o apoio de pessoas queridas que me deram suporte de diferentes formas. Portanto, não posso deixar de registrar aqui minha eterna gratidão ao apoio e generosidade recebidos.

Agradeço inicialmente a Deus por seu amor incondicional e por sua divina sabedoria capaz de iluminar meus caminhos e de orientar-me, sempre na hora certa, em direção à realização de meus sonhos. E a Nossa Senhora, grande mãe e professora, que intercede por mim em todos os momentos.

Aos meus Pais, Darci e Márcia, por serem meus maiores exemplos, por terem insistido e nunca desistido de me incentivarem na continuidade dos meus estudos e, acima de tudo, por estarem sempre ao meu lado e oportunizarem a realização de meus sonhos.

À minha Avó, Therezinha, por fazer parte da minha vida, por acreditar em meus sonhos, por me apoiar sempre e, principalmente, por ser exemplo de ser humano e Fortaleza.

Ao meu marido, Marcelo, por seu amor, carinho, eterna alegria e compreensão. Por seu ombro amigo nas horas de angústia, por seu companheirismo e auxílio sempre e, principalmente, por ter feito do meu sonho o seu sonho e não ter me deixado desistir!

Ao meu filho, por me ensinar o que significa amar, por dar sentido a minha vida e a tudo o que eu faço. Mas, principalmente, por me amar como sou, por me permitir revisitar a minha própria infância e por ser um grande professor, que se desdobra e me desdobra com suas infinitas perguntas.

Aos meus irmãos de sangue e de coração Ricardo, Eliane e Deise e a meus cunhados e cunhadas. Obrigada por existirem e por fazerem parte da minha vida. Obrigada por compreenderem minhas ausências.

Aos meus sobrinhos amados por tornarem minha vida mais alegre, por serem primos-irmãos companheiros do meu filho.

A todos os meus familiares pelo apoio e respeito às minhas intermináveis horas de estudo.

À amiga Víviam Carvalho Araújo, a quem admiro e em quem muitas vezes me inspiro.

Às minhas amigas, companheiras de jornada. Obrigada por compartilharem

comigo este momento, obrigada pelas horas alegres que tivemos, pelo incentivo constante, pelo apoio nas horas difíceis e por permitirem que esta caminhada fosse menos solitária.

À amiga Sônia por ser meu braço direito, por assumir minha casa e me ajudar sempre! Sem esta ajuda, este processo seria praticamente impossível.

À Angelina pelas broas de milho, pelo delicioso café, pelas conversas e apoio ao telefone, mas principalmente pelo sorriso largo e sempre colorido.

À Daiane, que por várias vezes me ajudou nos enrosocos burocráticos, além de auxiliar no contato com a orientadora.

Ao Grupo de Pesquisa GEProf pelos momentos de partilha e estudos coletivos, pela oportunidade de conhecer escolas e professores em Petrópolis, por me ajudar a ser uma pesquisadora cada vez melhor.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pela oportunidade de formação.

Aos professores e professoras das disciplinas acadêmicas cursadas pelos conhecimentos socializados.

Ao Colégio de Aplicação e aos professores colegas de trabalho pela oportunidade de formação e compreensão pelas ausências físicas.

À Universidade Católica de Petrópolis e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de formação.

Aos professores Marlene Carvalho, Sara Mourão, Dayse Hora, Pedro Benjamim, Magda Soares por aceitarem contribuir com a construção desse trabalho a partir de suas leituras atentas.

Às dezoito professoras alfabetizadoras, às cinco pesquisadoras experientes, à equipe do Programa Alfaetrar de Lagoa Santa-MG e aos queridos sujeitos dialógicos que se dispuseram a construir comigo esta pesquisa.

À Luciane Manera Magalhães, professora-amiga, professora ad-mirável. Que me inspira como profissional e como ser humano. Sempre disposta a ajudar. Parceira de sonhos e Utopias.

À Therezinha Melquíades e Simone Borrelli, também amigas de sonhos e utopias. Amigas, também professoras, que lutam por uma educação de qualidade e se movem nesta direção. Parceria também certa.

Ao nosso grupo das oito! As oito lutadoras, amigas de trabalho, amigas de lutas, amigas de Doutorado. Grupo que se uniu e se fortaleceu. Que se apoiou, se ajudou e aprendeu o verdadeiro significado da palavra amizade. Andréia, Bia, Deni, Fatinha, Kátia, Márcia,

Míriam, o meu muito obrigada! Vocês tornaram este sonho possível e menos solitário! Que continuemos juntas em novas empreitadas.

À Menga Lüdke um agradecimento muito especial. Mais que professora, mais que orientadora, uma grande amiga! Ser humano ímpar que aprendi a gostar e “admirar”. Sempre disposta a nos ajudar, sempre disposta a travar horas de conversas. Ensinou-me muito mais que construir uma pesquisa, me ensinou a sonhar, me ensinou a perguntar e a não ter medo de buscar respostas e enfrentar os desafios que esta busca sugere. Apresentou-me a pessoas tão especiais quanto ela. Menga, a você todo o meu carinho, admiração e respeito. Que eu saiba aproveitar todas as oportunidades e conhecimentos que compartilhou comigo, que eu faça jus à sua dedicação por mim e por nossa pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que me incentivaram e colaboraram para que esse sonho se tornasse realidade o meu eterno agradecimento!

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como **temática central** a formação de alfabetizadores (profissionais responsáveis pelo trabalho com a aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabético ortográfico-SEAO). Embora seja notório que, para se garantir a cidadania, não basta ser alfabetizado, aprender e praticar socialmente a leitura e a escrita é uma condição essencial para o acesso pleno à cidadania. Denota-se, desta configuração, a complexidade e importância da formação para alfabetizar, bem como a relevância e **justificativa** para a realização de pesquisas sobre a temática. **O objetivo geral** da pesquisa foi compreender como alfabetizadores que apresentam um trabalho considerado bem-sucedido aprenderam a fazer o que fazem tão bem. Para tanto, foi lapidada a seguinte **questão**: “De que forma(s) alfabetizadores com atuações reconhecidas como bem-sucedidas aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivessem êxito no processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico (SEAO)? **A Escolha dos colaboradores** da pesquisa se deu a partir da indicação de diferentes fontes, tais como profissionais de renome da área, pesquisadores do processo de alfabetização, nomes que emergem na literatura e em eventos de formação e divulgação de pesquisas, entre outras. **O trabalho de campo** pautou-se nos constructos da “Entrevista Compreensiva” de Kaufmann (2013), a partir de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural. Dialogamos com 18 alfabetizadoras efetivas e cinco pesquisadoras experientes na área da alfabetização e formação docente, norteadas por uma grade de entrevistas flexíveis semiestruturadas. Contamos também, ao longo do processo, com apoios dialógicos bastante significativos. Visitamos dois Programas de Rede que envolvem trabalhos relacionados à formação de professores para alfabetizar. Para **análise dos achados**, foram construídos, com base nos estudos de Aguiar (2005) e Aguiar e Ozella (2006), cinco **núcleos de significação**: Disparadores do processo evolutivo de constituição da identidade docente; Processos de formação docente formal (Acadêmica) e desenvolvimento profissional; A atuação docente e a construção de saberes; A despeito das dificuldades, a paixão: motivação para continuar e buscar o desenvolvimento profissional permanente e, por fim, Caminhos possíveis. Para a compreensão e análise dos núcleos em direção à questão proposta, fundamentamo-nos nos **constructos teóricos** de autores como: C. Dubar, Bondía, Menga Lüdke, C. Marcelo, Clermont Gauthier, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Paulo Freire, Bernardete Gatti, Magda Soares, Isabel Frade, Luiz Carlos Cagliari, entre outros. **Os achados**, analisados em profundidade, **confirmam a dinamicidade e complexidade do processo de formação do alfabetizador e da aquisição dos saberes para alfabetizar** de forma eficiente, bem como sinalizam caminhos, mesmo que modestos, possíveis para que esta venha a ser mais efetiva. Apontam para a formação multifacetada destes profissionais que, motivados por diferentes atividades e relações sociais, alcançam maior autonomia em seu processo de formação, empenhando-se ativamente em seu desenvolvimento profissional permanente. As considerações possibilitam pensar a importância de uma formação inicial sólida, com conhecimentos específicos relativos ao processo inicial de aprendizagem do SEAO escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação para alfabetizar. Identidade profissional docente. Desenvolvimento profissional docente. Experiências formativas.

ABSTRACT

This research work has the education of literacy teachers (professionals who are responsible for the initial teaching of the Orthographic Alphabet Writing System, or SEAO) as a **central theme**. Although it is notorious that guaranteeing citizenship is not enough to be literate, learning and socially practicing the ability to read and write is an essential condition for full access to citizenship. The complexity and importance of literacy training, as well as the relevance and **justification** for carrying out research on this theme, are thus emphasized. The **general objective** of such research is to understand how literacy teachers, who demonstrate successful work, have learned to do what they do so well. In order to do so, the following **question** was asked: "In what way (s) did successful literacy teachers learn how to effectively teach literacy, ensuring that, if not all, most of their students succeeded in the initial learning process of the Orthographic Alphabet Writing System (SEAO)? The **selection of the research collaborators** was based on referral from different sources, such as renowned professionals in the field, researchers of the literacy process, names in the literature and education and research dissemination events, among others. The **field work** was based on the constructs of Kaufmann's "Comprehensive Interview" (2013), based on a qualitative approach of a historical and cultural nature. We spoke with 18 effective literacy teachers and five experienced researchers in the literacy and teacher education field, guided by a series of flexible semi-structured interviews. We also relied on significant dialogic support throughout the process. We visited two Network Programs that involved work related to literacy teacher education. In order to **analyze these findings**, five **significance cores** were created based on the studies by Aguiar (2005) and Aguiar and Ozella (2006) as follows: Triggers of the evolutionary process for the creation of the teaching identity; Processes of formal (academic) teacher education and professional development; Teaching and the construction of knowledge; In spite of the difficulties, passion: motivation to continue and pursue permanent professional development and, finally, Possible paths. In order to understand and analyze the cores towards the proposed question, we based ourselves on the **theoretical constructs** of authors such as: C. Dubar, J. Larossa, M. Lüdke, C. Marcelo, C. Gauthier, A. Nóvoa, M. Tardif, P. Freire, B. Gatti, M. Soares, I. Frade, L. C. Cagliari, among others. The **findings**, which were analyzed in depth, **confirm the dynamics and complexity of the process of (trans)formation of the literacy teacher and the acquisition of knowledge for efficient literacy**, and also indicate possible ways, however modest, to make it more effective. They point to the multifaceted education of these professionals who, motivated by different activities and social relations, earn greater autonomy in their education process by actively engaging in their permanent professional development. These considerations allow us to think about the importance of a solid initial education, with specific knowledge regarding the initial learning process of the written SEAO.

KEYWORDS: Literacy. Literacy Education. Professional Teacher Identity. Professional Teacher Development. Educational Experiences.

RÉSUMÉ

La **thématique centrale** de ce travail de recherche concerne la formation d'alphabétiseurs (les professionnels responsables du travail d'apprentissage initial du système d'écriture alphabétique orthographique – SEAO). Bien que l'on sache que pour garantir la citoyenneté, il ne suffit pas d'être alphabétisé, apprendre et pratiquer socialement la lecture et l'écriture est une condition essentielle pour y avoir accès total. Cette configuration montre la complexité et l'importance de la formation visant alphabétiser, ainsi comme la pertinence et la **justification** pour la réalisation de recherches sur la thématique concernée. L'**objectif général** de cette recherche, c'est de comprendre comment les alphabétiseurs présentant un travail réussi apprennent à faire ce qu'ils font tellement bien. Pour autant, la **question** suivante a été formulée : « De quelle(s) façon(s) les alphabétiseurs avec des actions réussies ont-ils appris à alphabétiser de manière efficace en garantissant le succès de, sinon tous, au moins de la majorité de ses élèves dans le processus d'apprentissage initial du Système d'Écriture Alphabétique Orthographique (SEAO) ? ». Le **choix des collaborateurs** de la recherche s'est donné à partir de l'indication de différentes sources, comme les professionnels reconnus dans le domaine, les chercheurs du processus d'alphabétisation, des noms qui émergent dans la littérature et dans les événements de formation et de diffusion de recherches, parmi d'autres. Le **travail sur le terrain** s'est fondé sur les principes de l'« Entretien Compréhensif » de Kaufmann (2013), à partir de l'approche qualitative sous la perspective de l'histoire et de la culture. On a dialogué avec 18 alphabétiseurs titularisés et cinq chercheuses expérimentées dans le domaine de l'alphabétisation et la formation de professeur, orientées par un ensemble d'entretiens flexibles semi-structurés. Au long du processus, on a compté sur plusieurs supports dialogiques assez importants. On a visité deux Programmes de Réseau concernant des travaux liés à la formation de professeur en alphabétisation. En ce qui concerne l'**analyse de données**, on a construit cinq **noyaux de signification** à partir des études d'Aguiar (2005) et Aguiar et Ozella (2006) : Déclencheurs du processus évolutif de constitution de l'identité de l'enseignant; Processus de formation formelle des enseignants (Académique) et de perfectionnement professionnel; L'enseignement et la construction des savoirs ; Malgré les difficultés, la passion: la motivation pour continuer et à rechercher un perfectionnement professionnel permanent et, enfin, Voies possibles. Pour la compréhension et l'analyse des noyaux vers la question proposée, on s'est fondé sur les **principes théoriques** de plusieurs auteurs comme : C. Dubar, J. Larossa, M. Lüdke, C. Marcelo, C. Gauthier, A. Nóvoa, M. Tardif, P. Freire, B. Gatti, M. Soares, I. Frade, L. C. Cagliari, parmi d'autres. **Les données**, profondément analysées, **confirment le caractère dynamique et la complexité du processus de (trans)formation de l'alphabétiseur et de l'acquisition des savoirs pour alphabétiser** de façon efficace, ainsi comme indiquer des chemins, modestes peut-être, mais possibles pour que ce processus-là puisse devenir plus efficace. Ces données-là soulignent la formation multiforme de ces professionnels qui, motivés par différentes activités et relations sociales, obtiennent une plus grande autonomie dans leur processus de formation, s'engageant activement dans leur perfectionnement professionnel permanent. Les considérations permettent de penser à l'importance d'une formation initiale solide avec des connaissances spécifiques par rapport au processus initial d'apprentissage écrit du SEAO.

Mots-clés: Alphabétisation. Formation en alphabétisation. Identité professionnelle d'enseignement. Perfectionnement professionnel d'enseignement. Expériences formatives.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa.....	43
Quadro 2 – Pré-indicadores.....	60
Quadro 3 – Indicadores.....	61
Quadro 4 – Núcleos.....	62

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BH – Belo Horizonte
CAp – Colégio de Aplicação
CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e escrita
CES – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Curso Normal Superior
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREDE - Diretoria de Estudos Educacionais
EaD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
FE – Faculdade de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR - Fórum dos Diretores das Faculdades das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério dos Profissionais da Educação
GEProf - Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente
IEE – Instituto Estadual de Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
ISE - Instituto Superior de Educação
JF – Juiz de Fora
LDBEN – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
Leduc – Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação
MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais
NAPEF - Núcleo de Atividades e Pesquisa em Ensino de Física
ONG – Organização Não Governamental
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR – Plano de Ações Articuladas
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PE – Pesquisadora Experiente
PEs – Pesquisadoras Experientes
PPGE – Programa de Pós-Graduação
PMJF – Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Programa Nacional de Educação
ProFa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RJ – Rio de Janeiro
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
SEAO– Sistema de Escrita Alfabética Ortográfica
SINPRO-SP – Sindicato dos Professores de São Paulo
SME – Secretaria Municipal de Educação
SP – São Paulo
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP – Universidade de São Paulo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: O LUGAR DE ONDE FALO.....	15
INTRODUÇÃO.....	21
3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O MAPA DA GRANDE AVENTURA.....	31
3.1 APORTES TEÓRICOS, PROCEDIMENTOS, RECURSOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	33
3.2 FASE PRELIMINAR: PRIMEIROS CONTATOS.....	35
3.2.1 As Informantes da fase preliminar.....	36
3.2.2 O processo de entrevistas, as contribuições e os achados da fase preliminar.....	37
3.3 SEGUINDO AS PISTAS DA FASE PRELIMINAR: DEFINIÇÃO DAS COLABORADORAS, DAS INFORMANTES E DAS PESQUISADORAS EXPERIENTES.....	39
3.4 APRESENTAÇÃO DAS INFORMANTES E PESQUISADORAS EXPERIENTES.....	43
3.5 O PROCESSO DAS ENTREVISTAS.....	53
3.6 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS: UMA VERDADEIRA AVENTURA EM BUSCA DOS TESOUROS ESCONDIDOS!...	57
4 RUMO À DOCÊNCIA: COMO TUDO COMEÇOU?.....	65
4.1 MOTIVAÇÕES DO PROCESSO EVOLUTIVO ASCENDENTE: TRAJETÓRIAS RUMO À CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	67
4.2 UM FIO FOI PUXANDO OUTRO, FOI PUXANDO OUTRO E FOI.. OS SENTIDOS DO VIR A SER ALFABETIZADORA.....	85
4.3 O QUE COMPREENDEMOS ATÉ AQUI?.....	97
5 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O FIO CONDUTOR?.....	99
5.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVES APONTAMENTOS E REFLEXÕES.....	100
5.1.1 Apontamentos legais e prescritivos.....	101
5.1.2 A formação inicial em questão.....	103
5.1.3 A formação continuada em questão.....	111

5.1.4	Para além do prescrito: a realidade da formação.....	114
5.2	ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO CONSIDERADOS FUNDAMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO EFETIVO COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	129
5.2.1	Discussões e dilemas históricos sobre concepção, formas e métodos para alfabetizar.....	130
5.2.2	Concepções de alfabetização e suas influências na formação do professor alfabetizador.....	140
5.2.3	Os desafios da formação para alfabetizar no cenário brasileiro: quais os caminhos possíveis?.....	147
5.2.4	O que nos dizem as Pesquisadoras Experientes e as Professoras Informantes?.....	156
5.3	O QUE DEPREENDEMOS DESTES ITINERÁRIOS?.....	178
6	O TRABALHO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES: A DESPEITO DAS DIFICULDADES.....	181
6.1	O QUE FAZEM, COMO FAZEM E POR QUE O FAZEM?.....	194
6.2	O QUE FICOU ATÉ AQUI?.....	206
7	CONSIDERAÇÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS E PASSOS FUTUROS.....	210
	REFERÊNCIAS.....	227
	ANEXOS.....	236
	APÊNDICES.....	242

APRESENTAÇÃO: O LUGAR DE ONDE FALO

Não sendo uma tentativa de psicanálise selvagem, o “eu” entra como sujeito e objeto de estudo e reflexão, e entra também como aquele que escreve na primeira pessoa. [...] De toda maneira, no mínimo é reconfortante constatar o fim dos tempos em que o autor desaparecia por trás dos discursos, e que a vida privada, o homem, a mulher, a criança, o aluno, o trabalhador, o professor se diluíram em categorias tão amplas que o sangue e a carne da História eram jogados fora como inúteis figurações.

Eliane Marta Teixeira, 2000.

Nesta apresentação, tenho como objetivo discorrer sobre o “lugar de onde falo” e sobre o nascedouro da temática da pesquisa para então apontar os principais aspectos que direcionam e delimitam o presente trabalho. Sendo um movimento bastante particular, tomo aqui a liberdade de escrever na primeira pessoa do singular.

É também objetivo deste item apresentar como hoje me percebo e assegurar que a leitura deste trabalho leve essa percepção em conta. Isso se faz necessário por ter claro que não há neutralidade na pesquisa. Portanto reconheço como compromisso ético clarear minha trajetória, para assim auxiliar a análise das aproximações e distanciamentos com os sujeitos¹ da pesquisa e suas trajetórias.

Minha opção pelo magistério teve como origem diferentes motivações, entre elas a mais relevante foi a possibilidade de fazer um curso em nível médio e logo poder começar a trabalhar. O exemplo e os conselhos de minha mãe, professora e esposa de militar, também advogavam a favor da escolha por afirmarem ser uma profissão ótima para mulheres, tendo em vista permitir conciliar o trabalho aos cuidados com a família. Além disso, o fato de ter escolas em todos os cantos permitiria, em caso de mudanças para acompanhar o marido, empregar-se mais facilmente.

Outro ponto relevante para a opção pelo curso de Magistério foi a crença de que gostar muito de crianças seria um critério determinante para a escolha e o desenvolvimento profissional. O que eu não sabia, até aquele momento, é que não era “tão fácil” assim.

¹ Os sujeitos pesquisados serão apresentados em um capítulo específico, contudo, ressalto que os denominarei de informantes a fim de manter a coerência com o referencial e os procedimentos metodológicos adotados, os quais também serão detalhados em capítulo próprio. De acordo com Kaufmann (2013), são eles os detentores dos saberes preciosos que nós procuramos e que comporão a pesquisa, por isso denominados de informantes e considerados coautores do trabalho.

Fica evidente que a decisão pela docência esteve diretamente relacionada a questões de classe e gênero. Foi uma espécie de senso prático de sentido de jogo apontado por Bourdieu (apud Santo; Dias, 2013) como forma de facilitar a tomada de decisões e sonhar com o possível, arte de antecipar o futuro inscrito no seu estado atual.

Cursei o Ensino Normal-Magistério de 1º Grau²-em Nível Médio no Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora (IEE). O referido curso não me ofereceu segurança suficiente para assumir sozinha uma sala de aula. Era muita informação para pouco tempo, tínhamos que dar conta dos conhecimentos gerais (Núcleo Comum), devido à equiparação com o científico e a preparação para o vestibular; dos conhecimentos teóricos voltados para os conteúdos que viríamos a lecionar e os conhecimentos pedagógicos voltados para como iríamos lecionar. Assim, terminei o curso de Magistério em nível médio com a certeza de que, se quisesse dar aulas, teria que continuar a estudar. Esta decisão estava agora alicerçada no desejo de conseguir desempenhar de forma satisfatória a profissão escolhida, investir na possibilidade de me tornar uma professora bem-sucedida, conseguir enfrentar os desafios e efetivamente cumprir a função de fazer meus alunos aprenderem o que era esperado que aprendessem.

Com este objetivo, ingressei, no ano de 1996, no curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Durante a graduação, aprofundei os conhecimentos pedagógicos no âmbito teórico, ao estudar grandes nomes da Educação e da Psicologia, como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros, embora somente mais tarde, enquanto parte do meu processo de desenvolvimento profissional, pude de fato compreender a complexidade e a real importância dos seus constructos.

Ainda durante a graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de começar a trilhar os caminhos da pesquisa. Atuei como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (Fapemig) – no Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (Nesce), na pesquisa “Perfil e Desempenho de Professores e Alunos da Rede de Ensino de Primeiro Grau do Município de Juiz de Fora”.

No ano de 1999, logo após passar no concurso da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, iniciei efetivamente a atuação docente. Nesta época, ainda era estudante de Pedagogia e percebi o quanto a atuação possibilitou a melhor compreensão e apreensão dos conceitos e

² O qual me conferiu, no ano de 1995, o título profissional de professora de 1º grau (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de oito anos – atualmente, em acordo com a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), 1º ao 5º ano do EF de nove anos).

conteúdos que eu estava estudando. As situações aconteciam na prática, na sala de aula, em situações diversas, adversas e, na maioria das vezes, inesperadas, e, de volta à UFJF, compartilhava com os colegas de curso e com os professores as situações vividas que acabavam se tornando estudo de caso na turma.

Importa ressaltar que, logo no primeiro ano de docência, já assumi uma turma de alfabetização³ e, nesse contexto de atuação/aprendizado, além de ter tido respaldo dos professores e colegas da UFJF, minha ação foi orientada pela coordenadora da escola e compartilhada com algumas professoras mais experientes, para minha sorte, pois não fazia ideia de como realizar a tarefa de alfabetizar.

A partir de tal ajuda, comecei a consolidar alguns conhecimentos, compreender melhor alguns conceitos e constructos sobre o processo de alfabetização propriamente dito. Os quais, articulados com a atuação docente, foram possibilitando a construção de novos conhecimentos, permitindo, cada dia mais, um trabalho pedagógico mais autônomo.

Em 2000, finda a graduação em Pedagogia, ingressei na Especialização em Psicopedagogia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES). Esta opção foi feita pelo meu desejo em auxiliar as crianças que mais apresentavam dificuldades em aprender determinados conteúdos, principalmente em relação à leitura e escrita.

O curso foi importante, pois possibilitou a construção de conhecimentos e instigou novas inquietações, oportunizando ainda mais o aprofundamento teórico, além de me aproximar de conteúdos que me fizeram pensar em um trabalho mais inclusivo. Entretanto, faltou a prática ou, talvez, elementos relativos a como eu poderia ensinar a todos os alunos os conteúdos que tinham o direito de aprender. Noutras palavras, como oportunizar que todos os meus alunos aprendessem a ler e escrever havia se tornado minha grande questão.

Continuei trabalhando, estudando, compartilhando com meus pares e construindo minha ação docente, meu perfil profissional. Ou seja, a partir da reflexão sobre minhas ações, buscava, nas teorias e no diálogo com os colegas de profissão, respostas para as dificuldades

³Turma da antiga 1ª Série do EF de oito anos. Ressalto que, a partir dos constructos de Magda Soares, entendi - e adotarei nesta tese - o *Processo de alfabetização* como ensino e consequente aprendizagem inicial, do sistema de escrita alfabética ortográfica (SEAO). Reconheci, também em acordo com a referida autora, que a introdução da criança no mundo da escrita vai muito além do aprender a ler e a escrever. Portanto, considero a existência do que Soares denomina por muitas facetas da aprendizagem da escrita, as quais podem ser organizadas, segundo a autora, em dois grupos abrangentes: a alfabetização - a aprendizagem inicial do SEAO - e o letramento - as habilidades de usar esse sistema para ler e produzir textos e para inserir-se plenamente em sociedades grafocêntricas (SOARES, 2016, p.1). Contudo, tendo em vista os limites da pesquisa, foquei, como recurso metodológico, o processo de alfabetização e a formação do professor alfabetizador - reconhecido como o responsável pelo ensino e aprendizagem inicial deste processo. Embora não me furte em discutir as demais facetas quando os caminhos da pesquisa me levam a estes. Debruçar-me-ei mais detalhadamente sobre estas questões em capítulo posterior.

que encontrava na sala de aula e assim fui me identificando com o título de “professora alfabetizadora⁴”.

No ano de 2004, trabalhando com uma turma do então 3º período da Educação Infantil, recebi a notícia da ampliação do EF de oito para nove anos, incluindo nesse segmento as crianças de seis anos de idade. Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - MG, assim como na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, a reformulação do EF teve início no referido ano a partir da Resolução n.001/2003⁵. (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2013)

Ao me perceber como uma das protagonistas da mudança, procurei estudar e entender tal processo. Nesse momento, em que trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental⁶ já não mais era acaso, mas sim opção consciente, enveredei pelos caminhos do Mestrado⁷ em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Tive como principal objetivo de pesquisa compreender, por meio dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do EF estavam construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino.

Realizar tal pesquisa, entre muitas outras coisas caras para mim, possibilitou-me aumentar minha segurança em relação ao trabalho que vinha desenvolvendo, elaborar novos conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento, conhecer melhor as políticas envolvidas na referida proposta e as diferentes formas de encarar, compreender e trabalhar a partir da nova configuração do EF. A realização do Mestrado abriu um leque de possibilidades de atuação, entre elas tornar-me efetivamente pesquisadora de minha própria ação docente.

⁴ Que atua na Educação infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental, porém, com grande preocupação, e sentimento de compromisso, em garantir o direito dos alunos à apropriação do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico. Para tanto, aprofundando seus conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e tudo o que a este se relaciona direta ou indiretamente, para além do que a formação inicial pode garantir.

⁵**Resolução n.001/2003- Art. 1º** - O Ensino Fundamental, no Município de Juiz de Fora, terá a duração de 9 (nove) anos e poderá ser organizado em ciclos de formação ou em séries anuais de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da escola.

Art. 2º- A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos dar-se-á de forma gradativa, iniciando nas escolas que já mantêm o Ensino Fundamental e Educação Infantil, entrando em vigor a partir do ano letivo de 2004, desde que a escola tenha condições físicas para este atendimento.

Parágrafo 1º. A matrícula inicial no Ensino Fundamental dar-se-á a partir de 6 (seis) anos de idade, completos até 30 de abril do ano letivo em curso.

⁶ Compreende, desde a Lei n. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atendendo crianças a partir dos seis anos de idade. Sendo considerado bloco de Alfabetização as turmas de 1º ao 3º do EF.

⁷Dissertação defendida no ano de 2008 sob o título: “Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores”.

Foi trilhando este caminho que, após quase dez anos lecionando para alunos da Educação Infantil (EI)⁸ e séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (PMJF), bem como estudando para aprofundar meus conhecimentos nesta área de atuação, iniciei, no ano de 2008, uma nova trajetória profissional, formadora de professores, tanto formação inicial como continuada. Esta Nova trajetória aconteceu, e tem acontecido, intrinsecamente a minha atuação de professora alfabetizadora.

Nesse novo contexto, participei da seleção para professor substituto na Faculdade de Educação/UFJF para provimento do cargo de professor das disciplinas Processo Ensino Aprendizagem e Prática I. Vindo a trabalhar com turmas de licenciatura de diversos cursos. Ainda na direção da formação de professores, trabalhei com turmas de pedagogia nas disciplinas Alfabetização e letramento e Monografia, enquanto tutora do curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Juiz de Fora (UAB/UFJF) e com grupos de professores orientadores/tutores no Pró-Letramento⁹, programa de formação continuada implementado pelo Ministério da Educação (MEC).

No ano de 2010, após ter sido aprovada e empossada como professora efetiva das séries iniciais do EF do Colégio de Aplicação (CAp) João XXIII/UFJF, encerrei minha carreira na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e na UFJF enquanto professora substituta. Em decorrência de meu percurso profissional, ao assumir o cargo no CAp João XXIII, fui convidada a lecionar em uma turma de 1º ano do EF, o que me deixou bastante realizada.

No final de 2012, com o término dos encontros do Pró-Letramento, fui chamada a participar do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹⁰ (Pacto/Pnaic)¹¹. A

⁸ Considerada a primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Sendo que o atendimento às crianças de 0 a 3 é denominado sistema de creche e às crianças de 4 e 5 pré-escola.

⁹ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos/nas anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa era realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores que estivessem em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Previa uma estrutura organizacional que funcionava de maneira integrada. Sendo parceiros: o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino por adesão ao programa (BRASIL, Ministério da Educação, 2016. <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>, acesso em 17/04/2016).

¹⁰ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Governo Federal organizado pelo MEC. Tem como objetivo propiciar a formação continuada de professores alfabetizadores dos anos 1, 2, 3 do Ensino Fundamental de nove anos e turmas multisseriadas. O referido programa conta com material didático próprio, confeccionado para este propósito e demais materiais distribuídos para as escolas por meio de outros programas do Ministério da Educação. Destaque para o fato de que seus moldes se espelham no programa desenvolvido no Ceará, denominado Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic). Estas questões serão aprofundadas em capítulo específico.

¹¹ O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é reconhecido entre os educadores e pesquisadores tanto pela sigla Pnaic como simplesmente Pacto. Ao longo desta Tese, ambos os termos poderão ser encontrados em referência ao Programa, seguindo o que aparecer nos textos de referência e nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

participação neste programa aguçou ainda mais meu interesse em compreender questões relativas à formação do professor alfabetizador. Mas deixei o referido trabalho em virtude da construção desta pesquisa. Precisei abdicar, neste momento, de algumas atividades com a única intenção de poder me debruçar ao máximo possível neste trabalho, principalmente tendo em vista a impossibilidade da licença total da sala de aula, a qual só aconteceu no último ano do processo de doutoramento.

Frente ao exposto e às reflexões sobre minha trajetória de formação e de profissão, comecei a vislumbrar um profícuo campo de estudos e de pesquisa. Minhas inquietações em relação à formação e ao desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores se ampliam a cada experiência em que me envolvo, a cada dia em que entro em sala de aula, seja para alfabetizar— oportunidade em que também me encontro com bolsistas de graduação, com estagiários e pesquisadores que ali estão a compartilhar minhas aulas—, seja para encontros dos programas de formação continuada.

O “fracasso” no processo de alfabetização e as várias situações antagônicas, contraditórias, diversas e adversas que envolvem múltiplos fatores, incluindo-se aí questões políticas e mercadológicas, têm levado ao enorme investimento na formação continuada dos professores por parte do Governo Federal. Foram estas inquietações que me mobilizaram a buscar o Doutorado e que me direcionam a cada dia à pesquisa sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

Já no Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), iniciei o diálogo e as reflexões sobre a temática da formação e constituição de professores alfabetizadores na disciplina Metodologia Avançada de Pesquisa oferecida pela professora Menga Lüdke. A partir de então, começamos a lapidar juntas a questão de investigação e a pensar caminhos possíveis para a efetivação da pesquisa. Esta etapa apresento a seguir, na introdução do trabalho.

INTRODUÇÃO

É provável que o registro de práticas pedagógicas bem-sucedidas contribua para as ciências da educação, mesmo levando em conta as limitações objetivas das condições de trabalho e formação do professor.

Maria Isabel da Cunha, 2012.

Fatos marcantes em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, relacionados à temática da alfabetização e narrados na apresentação, deram origem a esta proposta de pesquisa. Cabe aqui reafirmar que, desde o início de minha atuação docente, meu olhar tem se voltado para a etapa do ensino que se dedica ao processo de ensino e aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabético ortográfico (SEAO) de crianças e suas especificidades.

Enquanto professora alfabetizadora, formadora de professores e pesquisadora voltada para reflexões que envolvem o processo de alfabetização e formação de alfabetizadores deparo-me constantemente com questões que me inquietam e me movem em busca de maior compreensão.

Entre as questões que mais me inquietam, e acredito que à maioria dos pesquisadores da área da alfabetização, menciono os índices brasileiros da Educação Básica, que, embora estejam melhorando¹², ainda não são satisfatórios, principalmente em relação ao processo de alfabetização¹³; a preocupação de que todas as crianças terminem o ciclo de alfabetização até

¹²De acordo como os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2013(último levantamento realizado até o momento), o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 pontos, ficando em 5,2, enquanto, em 2011, havia sido de 5,0. Ressalta-se que as metas da rede municipal de ensino – rede que responde por 81,6% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública – foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros. A rede estadual, que atende apenas 18% das matrículas públicas nessa fase, também superou suas metas, tendo em vista que, em 75,7% dos municípios, as escolas estaduais superaram a nota 5,0 prevista para 2013. A rede federal, por sua vez, também melhorou o resultado de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013. A progressão fica ainda mais evidente quando se compara o resultado do primeiro Ideb, realizado em 2005, com o resultado de 2013. Em 2005, 7,5% (7,1 milhões) das crianças nos anos iniciais estavam matriculadas em escolas municipais de redes de ensino com avaliação abaixo de 3,7 — média nacional de então caindo para 16,2% (1,7 milhão) em 2013. Com relação aos índices de avaliação mais elevados, o registro em 2005 era de 2,9% das crianças (cerca de 357 mil matrículas) matriculadas em escolas municipais com Ideb acima da nota 5,0. Em 2013, o percentual saltou para 45% - 4,8 milhões de estudantes – na mesma situação (Fonte: INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

¹³Segundo o último relatório da Unesco- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia -, que avalia o sistema de educação em 150 países, o Brasil assume uma das piores posições no que diz respeito à alfabetização dos seus habitantes, ocupando o oitavo lugar no *ranking* entre os países com maior número de analfabetos adultos. O Brasil tem 13,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2012. Conforme esses dados, o Brasil responderia por menos de 2% dos analfabetos no mundo. Porém, essa cifra supõe que 8,7% da população não está alfabetizada, o que coloca o Brasil longe de cumprir a meta firmada na ONU de 6,7% até 2015 (Fonte: Relatório de

os 8 anos de idade alfabetizadas; o real papel e alcance da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores e, como alfabetizadores bem-sucedidos, construíram seu trabalho docente efetivo, ou seja, trilharam percursos na aprendizagem de alfabetizar, se não todos, a grande maioria de seus alunos.

As questões/inquietações apontadas convergem para reflexões sobre a formação dos alfabetizadores, afinal é a este profissional que cabe a grande responsabilidade de garantir o direito de todos os alunos a aprender a ler, escrever, compreender e utilizar socialmente a leitura e a escrita. Sabe-se que, para se garantir a cidadania, não basta ser alfabetizado, é também necessário o acesso a vários outros direitos básicos, entretanto, aprender e praticar socialmente a leitura e a escrita é condição para o acesso pleno à cidadania. Além disso, estar plenamente alfabetizado é condição de acesso à aprendizagem de outros componentes curriculares tão importantes para o exercício da cidadania quanto a leitura e a escrita.

Tal reconhecimento reforça a responsabilidade dos professores em alfabetizar seus alunos, levando em conta, enquanto ponto de partida, o contexto social e as características específicas de cada um. Conseqüentemente, é reforçada a necessidade de se conhecer e compreender as diferentes concepções que influem diretamente na forma de alfabetizar e de formar alfabetizadores, bem como os conhecimentos essenciais para que o alfabetizador possa garantir, se não a todos, ao menos à maioria de seus alunos a aprendizagem do SEAO.

Não desconsideramos, de forma alguma, a existência de outros múltiplos fatores de naturezas diversas que influem nesse processo, contudo, não podemos deixar de afirmar e reforçar que o professor é peça-chave neste processo. Desta feita, a formação para alfabetizar passa a ser elemento central em direção ao êxito deste processo, tendo em vista ser esta a responsável por garantir aos docentes e/ou futuros docentes a aprendizagem dos conhecimentos essenciais ao ensino e à conseqüente aprendizagem do SEAO.

A complexidade do processo de ensino e aprendizagem, principalmente na alfabetização,¹⁴ é outro fator que direciona para a importância de se pensar e pesquisar a formação do professor alfabetizador. Não são poucos os saberes necessários para o ensino da leitura e da escrita, eles envolvem conhecimentos referentes à língua; à gramática; à

Monitoramento Global de EPT. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. Relatório Conciso. Unesco, 2013).

¹⁴Reiteramos aqui, frente à sua importância para esta pesquisa, a questão de que tal processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as proposições de Soares (2016), é fenômeno extremamente complexo que envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – as quais se igualam em alguns aspectos e diferenciam-se em outros. É fenômeno composto pelas facetas – linguística (alfabetização) e interativa e sociocultural (Letramento) – as quais se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo em que se completam como facetas de um mesmo objeto. Assinalamos, mais uma vez, que aprofundaremos estas questões em capítulo específico.

fonologia; ao desenvolvimento infantil; às formas de aprendizagem; às formas de ensino; aos caminhos, às estratégias e hipóteses que as crianças constroem ao longo do processo inicial de aquisição SEAO; às influências sócio culturais e econômicas no processo de aprendizagem, entre muitos outros. São saberes relacionados a áreas como letras, psicologia, pedagogia, política, sociologia e filosofia, entre outras.

Compreendemos, a partir do exposto, que assim como aprender a ler, escrever e fazer usos sociais destas tecnologias é um processo complexo, aprender a alfabetizar, aprender a ensinar a leitura e a escrita é um processo tão ou mais complexo ainda. Esta compreensão traz maior responsabilidade para os formadores de alfabetizadores, bem como preocupações pertinentes às estruturas curriculares dos cursos de formação, às formas de recrutamento dos alfabetizadores pelas redes, às condições de trabalho, ao investimento e ao reconhecimento dos alfabetizadores e também às políticas públicas de formação e financiamentos. Reconhecer a complexidade e importância da formação para alfabetizar justifica a relevância de pesquisas sobre a temática.

Tendo em vista as inquietações e as pistas que foram surgindo a partir do (re)encontro com minha trajetória de formação e atuação docente, das leituras, das conversas com colegas que alfabetizam e das reflexões sobre o processo de alfabetização e sobre a formação para alfabetizar, o desejo em compreender o processo de formação daquele que alfabetiza foi emergindo e a questão de pesquisa, começando a ser melhor definida.

Inicialmente, em estado bruto, a questão direcionava para o conhecimento e compreensão dos impactos das formações continuadas oferecidas pelo Governo Federal, mais especificamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na atuação dos alfabetizadores. O interesse por aprofundar os estudos em direção a esta questão foi reforçado pelo diálogo com uma professora alfabetizadora¹⁵ de Rede Estadual de Belo Horizonte. Em conversa informal sobre nossa atuação na alfabetização e os desafios enfrentados, despontou a discussão sobre a formação do PNAIC, da qual fazíamos parte, em municípios e situações diferentes, ela como professora alfabetizadora de rede e eu como formadora¹⁶. Estas distinções geraram uma conversa mais densa a partir de pontos de vista diferentes sobre o programa.

¹⁵Professoras alfabetizadoras da rede são as profissionais que atuam nas escolas da rede no chamado Bloco de alfabetização, ou seja, no 1º, 2º ou 3º anos do EF, e participavam da formação em seus municípios a partir do que traziam as tutoras. As tutoras, por sua vez, eram as profissionais destacadas nos municípios para fazerem a formação nos polos junto aos formadores das universidades envolvidas no programa e, então, orientarem as formações em seus municípios.

Eu percebia que muitas professoras assumiam a formação continuada como se fosse a formação inicial, na medida em que muitos conhecimentos básicos (não tão novos) e fundamentais para o trabalho com a alfabetização se apresentavam como uma novidade. A referida professora, por sua vez, argumentava que o conhecimento de muitos professores, já experientes no trabalho com a alfabetização, era desconsiderado, que tudo era passado com uma grande novidade quando, na verdade, era apenas o que já faziam, porém com nomes mais elaborados e com uma roupagem mais elegante. Essa conversa rendeu muitas reflexões.

Porém, logo na entrevista de apresentação do projeto de pesquisa como pré-requisito de acesso ao programa de Doutorado da Universidade Católica de Petrópolis, Menga Lüdke, que viria a ser orientadora deste estudo, colocou a referida questão em xeque. Como avaliar “impactos” de um programa tão recente? No máximo, conseguiríamos perceber alguns primeiros reflexos. Durante a entrevista, fui questionada pela professora Menga Lüdke sobre minha atuação em turmas de alfabetização e minha formação para tal atuação, já, neste momento, me levando à reflexões sobre como me tornei professora “alfabetizadora”.

Com a entrada no programa de Doutorado e maior aproximação com a orientadora da pesquisa, professora doutora Menga Lüdke, fomos ampliando as reflexões e lapidando a questão aos poucos, a partir de vários diálogos, inclusive em conversas informais com ex-orientandas dela, que se reconhecem como alfabetizadoras. Não foi um processo fácil, muito menos individual, portanto, a partir daqui, tomo a liberdade de tecer o texto na primeira pessoa do plural.

Neste movimento dialógico, associado à dedicação a leituras e à realização de três entrevistas preliminares¹⁷, com intuito, entre outras coisas, de percebermos melhor e definirmos a pergunta central da pesquisa, chegamos à seguinte questão: **De que forma(s) alfabetizadores com atuações reconhecidas como bem-sucedidas aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivessem êxito no processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico(SEAO)?**

Como citado na epígrafe desta introdução, “é provável que o registro de práticas pedagógicas bem-sucedidas contribua para as ciências da educação, mesmo levando em conta as limitações objetivas das condições de trabalho e formação do professor” (CUNHA, 2012, p. 41). Ainda segundo Cunha (2012), faz parte do senso comum, ratificado pelos órgãos institucionais, que o professor possua um saber que lhe é próprio, o qual possui duas grandes

¹⁷ A realização destas entrevistas preliminares será detalhada no capítulo dedicado a apresentar os caminhos da pesquisa.

direções: o domínio do conteúdo de ensino e o domínio da ciência da educação. Mantemos então as perguntas “onde/como/com quem/ de que forma(s) alfabetizadores com práticas reconhecidas como bem-sucedidas construíram seus saberes e ações docentes?” e acrescentamos a elas as seguintes indagações: “quem são os professores alfabetizadores bem-sucedidos?”, “Como encontrá-los?”, “Quais são os saberes docentes próprios do processo de ensino aprendizagem do SEAO que estes professores possuem?”, “O que há de especial em seu trabalho docente e como este se constituiu?”.

Mediante o exposto, reconhecemos que seria pertinente dialogar com alfabetizadores reconhecidos por realizarem um trabalho efetivo, por conseguirem alfabetizar, se não todos, a maioria de seus alunos, portanto, bem-sucedidos, com intuito de conhecer o que estes profissionais sabem e fazem em relação ao processo de alfabetizar, buscando compreender a gênese desses saberes e fazeres, ou seja, que mares navegaram para aprenderem a alfabetizar, que ventos os movem(ram) em direção a estas aprendizagens, a estes fazeres reconhecidos como efetivos.

A definição das informantes¹⁸ da pesquisa, alfabetizadoras com práticas reconhecidas como bem-sucedidas, deu-se, inicialmente, a partir de indicações feitas por profissionais de renome da área, por pesquisadoras do processo de alfabetização, por profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora¹⁹, comunidade educacional, alfabetizadoras de profissão reconhecidas no meio e a partir da localização na literatura de nomes que emergem em relatos de experiência alfabetizadora positiva, em pesquisas que revelam ações efetivas para o processo de alfabetização.

Com o início das entrevistas, as professoras indicadas acabavam por apontar outras possíveis informantes para a pesquisa, assim, foram tomadas também como fonte de referência. Desta forma, construiu-se uma rede de informantes intituladas por diferentes fontes como alfabetizadoras efetivas.

Além das informantes da pesquisa, alfabetizadoras indicadas pelo trabalho efetivo, contamos com entrevistas dialógicas a Pesquisadoras Experientes (PEs) que também foram alfabetizadoras, e com o apoio dialógico de Magda Soares, também reconhecida como PE. Tais diálogos tiveram como objetivo tanto o auxílio na compreensão e no aprofundamento da questão, como a busca por compreender o que estas profissionais refletem sobre seu tempo

¹⁸ Utilizamos, ao longo da Tese, termos no feminino para referência às informantes da pesquisa, bem como às pesquisadoras experientes, tendo em vista haveremos dialogado exclusivamente com profissionais do sexo feminino.

¹⁹ Tendo em vista ser a rede que prioritariamente atende ao ciclo de alfabetização, que oficialmente compreende as três primeiras séries do Ensino Fundamental. A cidade de Juiz de Fora é a cidade com a qual tenho mais proximidade, embora esteja contando com informantes de outros municípios a partir das diferentes indicações.

como alfabetizadoras e, no caso de Soares, como esta percebe, e vem trabalhando, o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores, refletindo sobre dificuldades e principalmente possibilidades deste processo.

Soares, além de referência teórica e apoio dialógico, compartilhou generosamente conosco, por três dias, sua experiência e conhecimentos que vem construindo coletivamente com as professoras alfabetizadoras (da creche ao quinto ano do EF) do Município de Lagoa Santa no Programa Alfaetrar²⁰ e seus conhecimentos sobre o que denomina “Desenvolvimento profissional de Rede”.

A busca pela participação e contribuição das PEs firma nosso zelo e cuidado com o tema abordado, nossa compreensão da responsabilidade e da necessidade de termos segurança para discutir assunto tão caro, bem como o reconhecimento daqueles que têm procurado com dedicação resultados mais efetivos para a educação em nosso país.

Importa salientar que contamos ainda com um reforço dialógico muito especial, que, em determinado momento da análise dos dados e escrita da Tese, momento difícil em que muitas vezes as palavras e as mãos tendem a não mais acompanhar o raciocínio e que mesmo este teima em paralisar frente a tantas informações, sentimentos e pressões relativas ao tempo hábil para a escrita, surgiu como um fôlego, como inspiração e como enriquecimento para este trabalho. Este reforço veio pelas palavras gentis e cuidadosas via e-mails e telefonemas e, claro, pelos trabalhos de pesquisa e livros dos “Mestres²¹” Nilton César Balzan²² e Vera de

²⁰Projeto de Rede que desenvolve, enquanto colaboradora voluntária, na Rede Municipal de Lagoa Santa, Minas Gerais.

²¹O termo “Mestres” é aqui assumido de acordo com Vera Ronca (2007) como tentativa de resgate e destaque de seu antigo significado, o de pedagogo, professor ou educador que domine um saber e um fazer específico e que, para além disso, tenha aprendido os segredos, os saberes e as artes do ofício, assumindo-o com satisfação, humildade, compromisso e esperança. Sendo, portanto, alguém que desperta respeito, reverência e admiração dos educandos nos diversos espaços em que trabalha. Mestre é aquele que “consegue fazer a mediação entre o educando e os conhecimentos, acata cada um como um ser diferenciado, com características próprias, impulsionando-o a assumir o compromisso pela construção de sua identidade” (RONCA, 2007, p. 23 e p.25). Embora não utilizemos o termo ao longo da tese, salientamos que consideramos “Mestras” as professoras informantes, as PEs e Soares, tendo cada uma a seu modo assumido as características aqui apontadas, bem como despertado em nós grande admiração.

²²Newton César Balzan é Graduando em Geografia e História pela Universidade de São Paulo (1957) e em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1972), Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1974) e Pós-Doutorado Boston University, MA, USA (1983-1984). Professor (MS-5/Adjunto) voluntário/aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Bolsista - Pesquisador Sênior - CNPq; Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, focalizando: Formação de Professores, Avaliação do Ensino e Aprendizagem e Avaliação Institucional. Ler seu livro “Conversa com professores (do fundamental à pós-graduação)” motivou-nos a entrar em contato via e-mail, tendo como principal objetivo conversar sobre sua seguinte colocação: “[...]minhas primeiras professoras, do 1º ao 3º ano foram muito — muito mesmo! — mais eficientes que a maioria absoluta de meus professores universitários, inclusive os de pós-graduação e mesmo aqueles com quem convivi no pós-doutorado” (BALZAN, 2007, p.19).

Faria Ronca²³. Estes dois Mestres, os quais ainda não tive o prazer de conhecer pessoalmente, se efetivaram como “outros significativos, que deixaram marcas fortes e duradouras pelos exemplos fornecidos[...]pelas relações estabelecidas” (RONCA, 2007, p.75). A sensibilidade destes dois em compreender as intenções desta pesquisa, a singeleza e o cuidado em compartilhar seus conhecimentos, suas impressões e a disponibilidade em dialogar conosco e com este trabalho foram fundamentais para a escrita desta tese.

É imprescindível dizer que o “encontro” com os referidos Mestres e seus respectivos trabalhos significou uma nova forma de olhar os dados que estavam sendo construídos e analisados, bem como a possibilidade da escrita de uma tese que, embora totalmente comprometida com o formato e às exigências cabíveis a uma pesquisa acadêmica, se aproximasse de uma linguagem mais sensível, mais estética, mais próxima daqueles com quem dialogamos.

Buscamos, como diria Nóvoa (2011s/p), “a terceira margem do rio” para educação e, porque não, para as pesquisas em educação. A terceira margem, compreendida como aquela que visa à superação das dicotomias, que junta, que une, que compreende que o conhecimento é fundamental, mas que precisa se inscrever numa consciência dos “deveres humanos”, num compromisso ético e político com a educação de todos, numa pedagogia com humanidade dentro e, aqui, diríamos numa pesquisa com humanidade dentro.

A pesquisa de campo pautou-se nos constructos da “Entrevista Compreensiva” de Kaufmann (2013), a partir de uma abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, assim o diálogo com as alfabetizadoras informantes da pesquisa e com as pesquisadoras experientes foi norteado por uma grade de entrevistas flexíveis semiestruturadas, tendo sido as professoras e as PEs consideradas em toda a sua complexidade.

Nosso quadro de informantes, para além das três da fase preliminar, fechou com 19 alfabetizadoras. Porém, uma delas afirmou, pouco antes do agendamento da entrevista, que, por motivos pessoais, não teria condições de colaborar com a pesquisa. Desta feita, contamos com entrevistas a 18 alfabetizadoras indicadas por realizarem trabalho efetivo com processo de ensino aprendizagem inicial do sistema de escrita alfabético ortográfico (SEAO).

O quadro de PEs fechou com a participação de cinco pesquisadoras, a saber: Marlene Carvalho, Zélia Mediano, Maria Foresti, Bernardete Gatti e Magda Soares e ainda como o

²³ Entrei em contato via e-mail e posteriormente por telefone para conversarmos sobre seu livro, resultado de sua pesquisa de doutorado, “Docência e Ad-miração(da imitação à autonomia)”. A leitura do referido livro foi indicada pelo professor Newton César Balzan.

apoio dialógico-reflexivo no decorrer da tese de Newton César Balzan, Vera Ronca e Magda Soares.

Para a compreensão e aprofundamento das questões elaboradas, em direção aos objetivos delineados para esta pesquisa, ancoramo-nos em constructos teóricos de autores que discutem concepções, dilemas e desafios do processo de alfabetização, construção dos conhecimentos e saberes docentes, formação docente, formação do professor alfabetizador, construção da identidade e profissionalização docente, políticas para o desenvolvimento profissional docente, afetividade e motivação em sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, bem como documentos oficiais sobre a formação inicial e continuada do alfabetizador, como, por exemplo, Magda Soares, Isabel Frade, Luiz Carlos Cagliari, Menga Lüdke, Marli André, Bernardete Gatti, Clermont Gauthier, Antônio Nóvoa, Newton Balzan, Vera de Faria Caruso Ronca, Maria Isabel da Cunha, Carlos Marcelo, Vygotsky, entre outros que contribuíram com seus constructos para esta pesquisa.

Segundo Soares (2015a), em seu discurso ao receber o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para a Ciência e a Tecnologia 2015, “[...] Nós, os da área da Educação, estamos permanentemente diante de um apelo para a compreensão, acompanhado de um apelo para a ação”. A autora afirma que

[...] as respostas estão no mundo da educação à espera das perguntas do pesquisador. Temos, nós os pesquisadores, de responder ao apelo por compreensão: apreender as respostas que o mundo está dando, e formular as perguntas que se escondem sob essas respostas, em busca de compreensão [...] (SOARES, 2015a, s/p).

A compreensão das respostas com que o mundo nos provoca, segundo Soares (2015a), põe-nos em confronto com dois deveres desafiadores, o do não julgamento e o da orientação para uma ação transformadora. Em suas palavras, com base em Spinoza, na compreensão

[...] não cabe deplorar, rir, detestar quando se depara com respostas no mundo da educação; não cabe deplorar, por exemplo, o reiterado fracasso em alfabetização, os baixos resultados em leitura e escrita dos alunos [...] estas são respostas que o mundo nos está dando, não cabe deplorá-las, mas compreendê-las (SOARES, 2015a, s/p).

Quanto à orientação para ação, Soares (2015a, s/p) destaca que esta não deve visar a “[...] ações que se limitem a documentos doutrinários que proclamem o que deve ser, sem

base no que é, no que tem sido – o que acontece com frequência”. A autora afirma que os limites de sua ação são atribuídos ao reconhecimento de que, “na área da Educação, não tem como compreender e nada fazer, entretanto, não se justifica definir o que deve ser sem ter compreendido o que é” (s/p).

Corroborando as assertivas de Soares (2015a), esta pesquisa buscou a compreensão das respostas que o “mundo” está nos dando sobre o processo de alfabetização e a formação dos alfabetizadores, o compromisso e a responsabilidade com todos que embarcaram conosco nesta “aventura”, bem como possíveis contribuições para o campo da formação para alfabetizar.

Assim, a partir do que foi delineado ao longo desta introdução, afirmamos que este estudo está organizado em torno do **objetivo geral** de compreender como alfabetizadores bem-sucedidos aprenderam a fazer o que fazem tão bem.

Tivemos como norte os seguintes **objetivos específicos**: conhecer quem são esses professores alfabetizadores reconhecidos por seu trabalho bem-sucedido neste processo; compreender como se constituíram professores e como construíram e/ou vêm construindo sua identidade como alfabetizadores²⁴; conhecer e compreender como desenvolvem ou desenvolveram seu trabalho com o sistema de escrita alfabético ortográfico reconhecido como efetivo; reconhecer as perspectivas teórico-metodológicas e os saberes docentes que influenciam ou influenciaram sua ação docente; compreender as gêneses desses fazeres e saberes docentes, ou seja, como foram adquiridos/construídos, que mares foram navegados, que ventos os movem(ram) em direção a estas aprendizagens, a estes fazeres reconhecidos como efetivos; conhecer como compreendem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; desvelar os aspectos da formação inicial e continuada apontados como aqueles que de fato contribuem para o trabalho efetivo; compreender os principais dilemas e desafios que enfrentam(aram) e como os enfrentam(aram) na ação de alfabetizar; conhecer quais os saberes reconhecem como fundamentais para a atuação bem-sucedida com o SEAO; refletir, junto com os participantes da pesquisa, sobre caminhos e sugestões para uma melhor formação e desenvolvimento profissional do alfabetizador.

²⁴ Esta observação se deve ao fato de não existir oficialmente a titulação de alfabetizador. A titulação oficial é Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental (formado em nível médio) ou Pedagogo, habilitado a exercer a docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Podendo ter ou não pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização. No entanto, no Brasil, o título ou a adjetivação “alfabetizador(a)”, para os docentes responsáveis pelo ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético ortográfico (SEAO), se deve à compreensão de que há uma especificidade a ser levada em conta nesse processo.

Para a apresentação da pesquisa, estruturamos este trabalho em quatro capítulos que abordam diferentes pontos, os quais, articulados entre si, caminham em direção à compreensão da questão norteadora. **Os capítulos** organizados receberam as seguintes denominações: **“Caminho Teórico-Metodológico: o mapa da grande aventura; Rumo à Docência: como tudo começou?; Itinerário de Formação Profissional Docente para Atuação no processo de Alfabetização: Fio condutor? e “O Trabalho Docente na Alfabetização e a Construção de Saberes: a despeito das dificuldades”**. Para além destes quatro capítulos e da **“Apresentação” e “Introdução”**, na impossibilidade de apresentarmos conclusões, frente à coerência com o referencial teórico adotado, tecemos, no capítulo final, as **“considerações: caminhos possíveis e passos futuros”** que conseguimos elaborar ao longo de todo o processo de construção, investigação e organização da Tese.

Em concordância com a Tese de Vera de Faria Caruso Ronca (2007), ratificamos nossa tendência por não construir um capítulo teórico, mas por trazer a teoria ao longo do trabalho, na “aventura” enfrentada e compartilhada em cada um dos capítulos, de forma a ancorar as discussões em terras mais firmes.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O MAPA DA GRANDE AVENTURA

[...] a procura de pedras preciosas naturais não segue os cânones de nenhuma metodologia conhecida. Aqui, tudo é permitido, as técnicas mais extravagantes, ou a prospecção de campos reconhecidamente pouco promissores, uma coisa só conta: a descoberta. Como se poderia planificar, tornar rotineiro a procura do que é único?

Bertaux, 1985

Após definirmos a questão norteadora do trabalho, a saber: **De que forma(s) alfabetizadores com atuações reconhecidas como bem-sucedidas aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivessem êxito no processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico (SEAO)?**, iniciamos a nossa empreitada em direção à compreensão desse fenômeno.

Buscamos com esta pesquisa uma nova forma de encarar a questão, a partir do que tem dado certo, na tentativa de conhecer e compreender a origem, os caminhos, os meios e as estratégias que possibilitaram a construção de atuações efetivas com o processo de ensino aprendizagem do SEAO. Além disso, buscamos refletir sobre a formação do professor alfabetizador, trazendo algumas contribuições, mesmo que modestas, para esta formação, destacando indícios de caminhos possíveis.

Neste intuito, dialogamos com professoras alfabetizadoras indicadas por sua atuação efetiva, levando em consideração os múltiplos fatores, de naturezas diversas, que interferem diretamente na ação docente e no resultado desta. Dialogamos também com pesquisadoras experientes (PEs) que apresentam em sua trajetória profissional vinculação com o processo inicial de apropriação do SEAO e com formação e desenvolvimento profissional do alfabetizador; com pesquisas já realizadas nesta direção e com autores e pesquisadores renomados que, como “lastro²⁵” no porão de uma embarcação, auxiliaram-nos a navegar de forma mais segura e equilibrada.

Tomamos como ponto de ancoragem a abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, tendo em vista a natureza do tema a ser pesquisado e a coerência com o enfoque teórico assumido. A abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, segundo Freitas

²⁵Peso que se coloca no porão de um navio para que ele se equilibre na água (Dicionário *On-line* <https://www.dicio.com.br/lastro/>, acesso em 02 de julho de 2015).

(2003), representa um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas, através de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual, opondo-se aos limites estreitos da objetividade.

Reconhecemos a pesquisa como uma ocasião privilegiada, que reúne pensamento e ação no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade em direção a análise e à compreensão de problemas apontados, ou seja, de respostas que o “mundo” está nos dando. Este conhecimento é tido como “fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir do e em continuação ao que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2).

Em consonância com os constructos de Kaufmann (2003), temos em mente que a abordagem qualitativa tem mais vocação para compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos do que para descrever sistematicamente, medir ou comparar. Assim, optar por esta abordagem significa dizer que a reflexão estará pautada em uma visão que busca ir além das aparências e da simples descrição dos fatos.

Considerar a pesquisa por este prisma permite o reconhecimento de seu caráter social, bem como o caráter social do pesquisador, ou seja, a compreensão de que são marcados pelo seu tempo e são datados historicamente. Carregam, portanto, consigo uma gama de valores, preferências e interesses. Sendo papel do pesquisador, de acordo com Lüdke e André (1986), servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa, não sendo possível uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e os resultados do que ele estuda. Reafirmamos, frente ao exposto, que tanto a pesquisa como o pesquisador não podem ser considerados neutros, por isso o compromisso ético e responsivo da apresentação inicial deste trabalho –“O lugar de onde falo”.

A fim de descortinar os caminhos percorridos, as escolhas feitas em relação às direções tomadas, os procedimentos, recursos e instrumentos adotados para nortear as escolhas rumo aos objetivos delineados, bem como a construção e organização dos achados da pesquisa, tornando visível o processo e a busca pelo rigor científico, revelaremos, nas seções seguintes, de forma mais detalhada, os passos dados ao longo deste caminho e o aporte teórico que nos habilitou para a caminhada e auxiliou as escolhas dos caminhos possíveis.

3.1 APORTES TEÓRICOS, PROCEDIMENTOS, RECURSOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A **Entrevista**, pensada nos moldes da **Entrevista Compreensiva** a partir de uma grade semiestruturada com questões flexíveis,²⁶ foi nosso principal caminho. A Entrevista compreensiva é ainda pouco divulgada e, segundo Kaufmann (2013), sua originalidade reside no fato de os “dados qualitativos recolhidos in situ estarem concentrados na palavra recolhida no gravador, vindo a se tornar o elemento central do dispositivo” (KAUFMANN, 2013, p.27). Desta feita, o autor afirma que esta proposta permite compreender e analisar as práticas utilizando as palavras.

A adoção deste procedimento consolida nossa coerência com a abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural e nossa ancoragem nos estudos de Bakhtin, segundo o qual,

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988[1929],p.41).

Salientamos que foi justamente a partir desta compreensão de palavra, vista como arena onde se confrontam valores sociais, e do conceito ampliado de discurso, percebido como a língua em sua integridade viva, que escolhemos os discursos, os relatos das professoras alfabetizadoras que apresentam um trabalho efetivo, como fonte de nossas análises.

De acordo com Kaufmann (2013), a pesquisa com base na Entrevista Compreensiva ressalta a relação dialógica com o entrevistado, considerado em toda a sua complexidade e reconhecido como coautor do estudo, buscando romper com a hierarquização dos participantes envolvidos, sem, contudo, cair numa equivalência de posições. Neste processo, reconhecemos que cabe ao pesquisador, percebido como “artesão intelectual,”²⁷ conduzi-lo, definindo as regras e colocando as perguntas, enquanto ao pesquisado cabe o papel central na

²⁶Ver Apêndice A

²⁷ A posição do pesquisador em um Modelo ideal definido por Wright Mills e aqui corroborado por Kaufmann (2013, p. 29): é o de “artesão intelectual”, aquele que constrói, ele próprio, sua teoria e seu método, sem, contudo, em nome da “imaginação sociológica”, deixar de obedecer a regras precisas.

pesquisa, o de informante, aquele que possui um saber precioso a ser compartilhado. O autor afirma ainda que a Entrevista Compreensiva não se posiciona em qualquer esfera da paisagem intelectual, tendo em vista que o qualitativo “compreensiva” já fornece uma indicação.

Compreendemos a relação dialógica nas entrevistas como uma produção de linguagem, marcada por sua dimensão social, viva, na qual entrevistador e entrevistado interagem verbalmente, construindo conhecimentos sobre o fenômeno estudado, portanto, reconhecemos que os achados da pesquisa são construídos nessa relação dialógica, nesse contexto.

Cavalcanti (apud Kaufmann, 2013) afirma que a Entrevista Compreensiva, como metodologia proposta por Kaufmann, ataca mitos recorrentes, como a pretensa neutralidade do entrevistador, e desconstrói hierarquias nas etapas de uma pesquisa. Outros méritos da proposta destacados pelo autor são o esforço para a recuperação do prazer da descoberta, da inovação analítica em cada investigação e a busca por uma explicação teórica a partir dos dados do campo. Contudo, Kaufmann (2013) não se esquivava da preocupação com a validade dos resultados e com o rigor científico, apontando critérios de verdade a serem perseguidos, armadilhas a serem evitadas e objetivos científicos a serem alcançados, preocupação com a qual concordamos e não nos furtamos de nosso compromisso frente a ela.

Assim, com base nos constructos da abordagem proposta, mesmo reconhecendo a partir de Kaufmann (2013) “que o essencial da validade vem do interior da pesquisa e só pode ser bem julgada a longo prazo” (KAUFMANN, 2013, p.54), lançamos mão de procedimentos complementares de validação. Entre eles, o diálogo com pesquisas já realizadas sobre a temática; a ancoragem em constructos teóricos e legais como aporte para a progressão das argumentações e análises; o diálogo com PEs conhecedoras da área estudada, tanto através de realização de suas próprias pesquisas, como por terem atuado como docentes em turmas de alfabetização e de formação e desenvolvimento profissional de alfabetizadores.

Comungando com Lüdke e André (1986) sobre a importância de o pesquisador registrar as suas observações, sentimentos e especulações ao longo do processo de pesquisa, visto que estes podem ser substanciais à elucidação das questões investigadas, realizamos, além das gravações das entrevistas, notas expandidas destas e das situações dialógicas.

Além dos procedimentos supracitados, tivemos, ao longo do processo da pesquisa, atenção e cuidado particular em não nos deixarmos levar por interpretações abusivas; buscamos manter a “coerência do conjunto do desenvolvimento da pesquisa” (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT apud KAUFMANN, 2013, p.51); tato e bom senso

no que concerne ao movimento de saturação, bem como nos esforçamos para sermos prudentes e coerentes na construção e exposição dos achados e das respectivas análises construídas, apresentando ilustrações encadeadas à teoria e à apresentação do contexto de produção dos achados.

Ainda no movimento de evitar as armadilhas e garantir o rigor da pesquisa, para apertar os passos em direção à lapidação da questão central, à definição de questões norteadoras, ao reconhecimento dos caminhos possíveis para a trajetória desta pesquisa, à validação e adequação dos instrumentos e construção de elementos para discussão no exame de qualificação, realizamos o que denominamos de fase preliminar.

A seguir, discorreremos sobre a fase preliminar, detalhando como transcorreram os primeiros contatos com as informantes, a aplicação do questionário²⁸ e da entrevista, bem como algumas reflexões iniciais tecidas a partir desta ação. Na sequência, esmiuçaremos o movimento de definição e localização das colaboradoras e informantes da pesquisa, o processo de realização das entrevistas e de organização e análise dos achados.

3.2 FASE PRELIMINAR: PRIMEIROS CONTATOS

A fase reconhecida aqui como preliminar foi realizada, como mencionado anteriormente, com intuito de buscar a lapidação da questão central, definição de questões norteadoras e o reconhecimento dos caminhos possíveis para a trajetória desta pesquisa. Foi intenção também validar e refinar procedimentos e instrumentos.

Este estágio foi composto pelo movimento de rastreamento bibliográfico em busca de livros, artigos e pesquisas com os quais pudéssemos dialogar e neles nos ancorar. As leituras auxiliaram na lapidação da questão, na organização dos objetivos e nas decisões sobre direções a tomar a partir do que já foi feito.

As leituras também foram fundamentais para dar suporte à definição dos caminhos metodológicos, procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Assim, a partir das leituras e sessões de orientação do trabalho, construímos o questionário a ser aplicado e a primeira grade de entrevistas, para a organização e realização da fase preliminar.

Na sequência, apresentamos as participantes e detalhamos este processo particular da pesquisa, destacando o que este representou para a continuidade do trabalho.

3.2.1 As informantes da fase preliminar

²⁸Apêndice B

Uma das professoras escolhidas para contribuir nesta fase da pesquisa atua nas séries iniciais e finais do EF e Médio em escolas públicas municipais de Juiz de Fora. Formada em nível médio no curso Normal-Magistério de 1º Grau, graduada em Letras e mestre em Linguística Aplicada. Foi recentemente empossada como professora do departamento de Letras e Artes do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF e está envolvida com questões da alfabetização e formação inicial, tendo lecionado a disciplina Alfabetização e Letramento no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/UFJF²⁹ (UAB/UFJF). Destacou-se nas discussões que fundamentavam a organização e planejamento desta disciplina. Por seu envolvimento com a temática, seu destaque nas discussões, bem como nossa proximidade profissional, disponibilidade e interesse em contribuir com este estudo, foi convidada a participar desta etapa como informante.

Outra profissional que nos auxiliou foi indicada pela orientadora deste estudo, tendo em vista ter sido professora do EF, pesquisadora, formadora de professores atuando no Pnaic e por ter relatado que sua primeira experiência na docência foi em turma de alfabetização. Logo neste primeiro momento, com apoio de uma profissional mais experiente, teve êxito e se identificou com esta etapa do ensino e permaneceu nela por quatro anos, até ser aprovada em um concurso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Além disso, a referida profissional demonstrou interesse pela temática e pela proposta deste estudo e aceitou participar da fase preliminar como informante.

A terceira informante foi uma das colaboradoras citadas anteriormente, que contribuiu com a indicação de uma das professoras alfabetizadoras informantes da pesquisa. Esta participante também contribuiu com este estudo como uma das PEs. A escolha desta professora pesquisadora pautou-se em seu vasto conhecimento sobre o processo de alfabetização e letramento (apresentados em suas pesquisas e livros publicados) e em sua larga experiência em pesquisas e orientação destas, além de ter atuado, por 12 anos, em classes de alfabetização.

Por meio de contato telefônico, conversamos com as professoras sobre a pesquisa e o objetivo desta fase para a qual estavam sendo convidadas, justificamos o motivo da escolha e a origem da indicação. Obtendo o aceite de cada uma das três, partimos para os passos seguintes. Vale ressaltar que, a cada telefone dado, já de pronto, frente às devidas apresentações, um diálogo entusiasmado e confiante se firmava.

3.2.2 O processo de entrevistas, as contribuições e os achados da fase preliminar

²⁹ Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora na modalidade de ensino a Distância.

Pensando em reunir informações prévias sobre os entrevistados, com intuito de obter elementos que facilitassem nossa aproximação na hora da entrevista, bem como aliviar este momento de questões mais técnicas e meramente informativas, acessamos com antecedência o Currículo Lattes das informantes. Além disso, enviamos para as duas primeiras o questionário elaborado para coletar e organizar informações de identificação.

No entanto, desistimos deste caminho. Abortamos a proposta de envio prévio deste questionário por acreditar que este poderia enfadar as entrevistadas. A orientadora alertou para o fato de que o envio deste instrumento poderia gerar certa ansiedade nas informantes, poderia levá-las a se “armarem” para a entrevista, além de vir a tornar-se mais uma tarefa entre tantas a serem cumpridas na rotina diária destas profissionais. Estas percepções por parte das informantes poderiam levar à desistência de algumas delas. Acreditamos ter sido acertada esta decisão tendo em vista que, embora os dois questionários tenham sido devolvidos preenchidos e tenham sido muito úteis para agilizar a organização de algumas informações, não foram devolvidos sem o envio de um reforço (lembrete) da solicitação.

Em relação à análise do Currículo Lattes, este movimento, embora não viesse a acarretar tarefa extra ou mudanças posturais das informantes frente à pesquisa, foi uma ação considerada apenas complementar, que agregaria algumas pequenas informações para o momento de aproximação e conhecimento das informantes, isso porque não poderíamos contar que todas as professoras que viessem a ser informantes tivessem inscrição na Plataforma Lattes. Assim, os currículos apenas foram consultados em caso de necessidade de busca de informações extras, complementares.

Quanto às entrevistas, a fase preliminar permitiu que notássemos a importância de reorganizar a ordem das perguntas em grupos direcionados a um mesmo objetivo. Além disso, foram acrescentadas, por sugestão da professora pesquisadora experiente Marlene Carvalho, informante e colaboradora nesta fase, questões mais diretas sobre o processo de alfabetização vivenciado pelas informantes enquanto alfabetizadas e sobre influências ou marcas positivas e negativas que professores deixaram ao longo da sua formação básica e profissional.

Tais questões foram acatadas e agregadas ao trabalho com a intenção de compreender se este processo e as possíveis marcas deixadas pelos seus professores se refletem em seu trabalho com a alfabetização. Esta situação das influências deixadas pelos docentes da educação básica, mas não só por estes, veio a se confirmar ao longo da pesquisa e muito nos aproximou do trabalho de Vera de Faria Caruso Ronca – “Docência e Ad-miração (da imitação à autonomia)”, com o qual acabamos muito por dialogar.

Além disso, Marlene Carvalho nos alertou sobre os riscos e dificuldades a serem enfrentados caso optássemos mesmo por trabalhar com um grupo tão diverso de professoras alfabetizadoras, advindas de contextos bastante diferentes. Foi um ótimo alerta, pois, a partir dele, embora tenhamos mantido a nossa opção, ficamos mais atentas e cuidadosas, além de anunciarmos os riscos assumidos. A entrevista com esta informante, considerada pesquisadora experiente (PE), permitiu-nos ainda entrar em contato com o olhar de pesquisadora da área da alfabetização e do letramento que também foi alfabetizadora. Isso suscitou o mérito de ter PEs que tenham relação com a temática e que tenham atuado como alfabetizadoras, como participantes dialógicas na pesquisa, informantes capazes de nos auxiliar, sobretudo no momento das análises.

Esta fase também possibilitou a percepção de que as questões da entrevista são realmente flexíveis, cabendo acrescentar ou excluir perguntas de acordo com o caminhar da conversa, confirmado a opção de ter como base os pressupostos da “Entrevista Compreensiva”. De acordo com estes, o informante

deve sentir que aquilo que diz vale ouro para o pesquisador, que este o segue com sinceridade, não hesitando em abandonar sua grade para pedir que comente a informação fundamental que acabou de ser declarada sucintamente [...]Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo (KAUFMANN, 2013, p.80).

Importa salientar que tal ação não foi fácil, exigiu total atenção e entrega a cada resposta, a cada detalhe, como entonação de voz, expressões faciais e corporais, condições do entorno, além do cuidado na aproximação, cuidado com as palavras proferidas, com os sentimentos manifestados a fim de manter a aproximação e a relação proveitosa e respeitosa com as informantes. Esta complexa missão confirmou a importância da elaboração de notas de campo, as quais auxiliaram posteriormente nas reflexões e análises mais aprofundadas.

A fase preliminar cumpriu os objetivos a ela destinados, foram ao todo três entrevistas, que, analisadas em profundidade, renderam-nos preciosidades que enriqueceram e nortearam o trabalho de pesquisa. Trouxe elementos que puderam ser amplamente discutidos no exame de qualificação, subsidiou a lapidação da questão, a confirmação e o aprimoramento dos procedimentos e instrumentos a serem empregados, bem como deu ganchos e bases para seguirmos com o trabalho.

Não estendemos a fase preliminar em consonância com as orientações da proposta adotada. Segundo a qual, de fato, devemos ter o bom senso de não estendê-la, por dois

motivos bem acertados, o de assegurar que a felicidade das descobertas em confronto com o trabalho de campo permaneça nas demais fases e o de garantir a gestão do tempo da pesquisa, pois esbanjar tempo no início desta pode vir a penalizar o momento crucial das análises (KAUFMANN, 2013).

Terminada então a fase preliminar e aparadas as primeiras arestas, seguimos rumo ao exame de qualificação. Após este momento, fundamental para a continuidade do trabalho, fizemos mais alguns ajustes a partir das sugestões da banca e seguimos em frente.

Com intuito de garantir a coerência e o rigor com nossa proposta de pesquisa, passamos a descrever, de forma mais detalhada, como foi o processo de definição das colaboradoras e das informantes da pesquisa. Na sequência, discorreremos sobre como se deu o processo de entrevistas e a organização dos achados.

3.3 SEGUINDO AS PISTAS DA FASE PRELIMINAR: DEFINIÇÃO DAS COLABORADORAS, DAS INFORMANTES E DAS PESQUISADORAS EXPERIENTES

O sucesso ou o insucesso da alfabetizadora é muito visível, porque a transformação de uma criança que não sabe ler para uma que sabe ler é notória. Os pais, os colegas, a diretora, todos percebem, pois é uma habilidade que salta aos olhos.

Marlene Carvalho
(PE em entrevista concedida)

A alfabetização é realmente um desafio. Porque ali, se o aluno sabe, todo mundo vê. Se ele não sabe, todo mundo vê. Não tem como mascarar a situação.

Alice
(Professora informante)

No final de setembro e início de outubro de 2014, tendo como objetivo localizar professores reconhecidos como alfabetizadores efetivos, aqueles que, como mencionado na primeira epígrafe, têm “sucesso” no processo de possibilitar que crianças que não sabem ler e escrever sejam capazes dessas habilidades. Este processo é visível, como corroboram as epígrafes. Destarte, entramos em contato com estudiosas³⁰ e pesquisadoras da área, técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Juiz de Fora (JF/MG), formadoras de professores alfabetizadores e profissionais reconhecidas pelo seu envolvimento

³⁰Utilizamos os termos no feminino por serem exclusivamente representantes do sexo feminino as colaboradoras.

com a alfabetização também do município de JF. Ao solicitarmos a colaboração³¹ destas profissionais, fomos prontamente atendidas, sendo a pesquisa reconhecida como importante por perseguir ações positivas, indo na contramão dos muitos trabalhos que se debruçam a apontar e discutir o que vem dando errado. Contamos com o apoio de seis colaboradoras, as quais foram fundamentais para o processo inicial da entrada em campo.

Das seis colaboradoras consultadas três são pesquisadoras e professoras em cursos para formação inicial e continuada de professores, voltadas para a temática da alfabetização. Duas destas vinculadas à Universidade Federal de Juiz de Fora e a terceira, aposentada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro³². Todas três integrantes, na época, do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), exercendo cargos como coordenadora geral do polo Juiz de Fora, supervisora pedagógica do polo Juiz de Fora e supervisora da Região Litorânea do Estado do Rio de Janeiro.

Além das três colaboradoras supracitadas, foram consultadas três professoras da rede pública de ensino do município de Juiz de Fora, sendo duas efetivas na rede Federal e outra efetiva na rede Municipal. As referidas professoras atuam no ensino fundamental (EF). Duas delas trabalham no ciclo de alfabetização e se dedicam a estudos sobre este processo e suas especificidades. Ambas envolvidas no PNAIC como formadoras³³, sendo que uma delas está atualmente³⁴ como supervisora pedagógica do programa no polo Juiz de Fora, além de atuar como técnica na SME/JF, respondendo pela gerência das séries iniciais do EF. A outra, além de sua atuação como alfabetizadora e formadora do PNAIC, administra aulas na Pós-Graduação *Lato Sensu* do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental).

A sexta colaboradora aposentou-se no início de 2015 pelo Colégio de Aplicação (CAp.) João XXIII³⁵ da Universidade Federal de Juiz de Fora após anos de dedicação ao ensino nos anos iniciais do EF. Como docente do Cap. João XXIII, atuou com pesquisa, ensino e extensão. Ao longo dos anos em exercício, travou contato com professores de diversas áreas, principalmente professores das séries iniciais do EF, inclusive, segundo ela, foi

³¹ Procuramos estas pessoas com o objetivo de que pudessem colaborar na identificação de possíveis informantes para a pesquisa, sendo assim, estas foram denominadas colaboradoras.

³² Pesquisadora e autora de livros consagrados na área da alfabetização.

³³ Vinculadas à Universidade Federal de Juiz de Fora, responsáveis por atuar junto aos tutores dos municípios integrantes do polo Juiz de Fora. Os tutores, após formação no polo, ficam responsáveis por compartilhar esta com os professores alfabetizadores de seu município de origem. Este processo segue cronograma e organização estipulados pelo programa (PNAIC).

³⁴ “Atualmente” aqui se refere ao ano de 2014. Ano em que os contatos foram estabelecidos.

³⁵ Esse colégio é considerado referência na cidade de Juiz de Fora. O ingresso discente é realizado por sorteio público. No ano de 2015, inscreveram-se 1.692 concorrentes a 75 vagas para o primeiro ano do ensino fundamental.

possível observar, compartilhar e até mesmo aprender com alguns destes professores, os quais ela aponta como bons professores, como ótimos alfabetizadores.

As profissionais supracitadas indicaram, como solicitado, professoras alfabetizadoras que consideram realizar um trabalho efetivo, que acreditam serem professoras que conseguem alfabetizar seus alunos e que são reconhecidas também pelos colegas de profissão e comunidade escolar. Segundo as colaboradoras, o reconhecimento destas profissionais como alfabetizadoras com um trabalho efetivo fica mais evidente quando, além da frequência ativa em ações, grupos de estudos e programas voltados para a alfabetização, se destacam com seus exemplos sobre o trabalho que realizam no processo inicial de ensino-aprendizagem do SEAO nas formações (Pró-letramento, PNAIC, Especialização, Mestrado, grupos de estudos e pesquisa etc.).

Ainda em direção à justificativa das indicações, aponta-se o fato de o nome delas emergir sempre que há um evento, reunião, ou mesmo a busca de um profissional que dê conta de auxiliar um aluno com dificuldades no processo de alfabetização. Frente ao exposto, a partir das seis colaboradoras, chegamos a dez professoras alfabetizadoras³⁶.

Cabe destacar que, das dez professoras indicadas inicialmente, seis foram recomendadas por no mínimo três das colaboradoras e as outras quatro apontadas por ao menos duas das colaboradoras. Assinalamos também que, em um primeiro contato com as professoras indicadas, o nome de algumas das outras indicadas acabava despontando. Fator que indica consonância nas indicações feitas e sua relação com o objetivo proposto.

Além das dez professoras indicadas, confirmamos com uma professora da cidade de Belo Horizonte (BH/MG) a possibilidade de sua participação na pesquisa, tendo em vista ter sido a profissional com quem inicialmente foi travado o diálogo a respeito da formação do professor alfabetizador e que reforçou o desejo de direcionar a pesquisa para este foco.

A partir deste movimento de mapeamento das informantes, iniciamos, em outubro de 2014, a localização das professoras recomendadas. Todas as professoras indicadas aceitaram o convite prontamente³⁷ e, já neste primeiro contato, ainda por telefone, frente ao esclarecimento dos propósitos da pesquisa, fizeram relatos interessantes sobre os trabalhos realizados, sobre o desejo em contribuir com reflexões que possam vir a auxiliar os estudos sobre a alfabetização.

³⁶ Mais adiante será apresentado o perfil de cada professora.

³⁷ Passados alguns dias do primeiro contato, uma das professoras solicitou o desligamento do processo, tendo em vista problemas de saúde na família que poderiam vir a prejudicar sua efetiva participação.

A aproximação e o diálogo inicial com as professoras transcorreram de forma tranquila e produtiva. Acreditamos que o fato de também me reconhecer como alfabetizadora e de estar em sala de aula com turma de alfabetização facilitou este primeiro contato, bem como auxiliou que o diálogo fluísse mais naturalmente, como uma conversa inicial entre “parceiras” de trabalho, as professoras sentiram que seriam “ouvidas” e, quiçá, compreendidas.

Ao iniciar a conversa com estas professoras, emergiu uma nova situação, três professoras contatadas indicaram outras professoras que reconheciam realizar também um trabalho exitoso na alfabetização e, como mencionado anteriormente, nesta indicação alguns nomes já recomendados pelas colaboradoras emergiram novamente. Neste encaminhamento, vieram à baila três novos nomes, que, de pronto, aceitaram contribuir com a pesquisa. Tal situação nos levou a pensar que acabaríamos por construir uma rede de professores alfabetizadores reconhecidos por sua efetividade.

Com o andamento da pesquisa, entre leituras, entrevistas³⁸ e participação em seminários e congressos sobre o processo de alfabetização e formação de alfabetizadores, mais nomes de alfabetizadoras que apresentavam um trabalho reconhecido como exitoso acabaram emergindo. Situação já prevista e registrada no texto organizado para o exame de qualificação da Tese, em que afirmamos que montaríamos um banco com nomes de professores que viessem a ser indicados durante as entrevistas ou novos contatos e situações, que acatassem os critérios estabelecidos para a definição dos sujeitos, tendo em vista a continuidade do processo da pesquisa até a saturação dos dados. Movimento nada fácil sobre o qual discorreremos no item seguinte. Mas cabe aqui informar que fechamos nosso quadro com a participação de 18 informantes, não contamos aqui as três da fase preliminar.

Seguindo as pistas da fase preliminar, contamos, além das 18 alfabetizadoras indicadas pelo trabalho efetivo, com entrevistas a quatro pesquisadoras experientes (PEs), também formadoras de professores, que, em sua trajetória profissional, apresentam um período³⁹ em que foram alfabetizadoras. A escolha das PEs não foi aleatória, muito pelo contrário, foi uma escolha intencional e consciente a partir de indicações da orientadora desta pesquisa, por conhecer a história de algumas delas e saber que, em sua trajetória, havia a ligação com a alfabetização, a formação e o desenvolvimento profissional do alfabetizador.

³⁸ O processo de organização e realização das entrevistas será detalhado posteriormente.

³⁹ Este período variou de cinco a quatorze anos de atuação com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de oito anos. Sendo que todas se reconheceram como alfabetizadoras neste período, bem como reconheceram a influência desta atuação em suas ações posteriores, tanto como pesquisadoras, como formadoras de professores.

Tivemos, ainda, a colaboração especial de Magda Soares, uma das pesquisadoras mais renomadas no Brasil, e também fora dele, sobre a temática em questão. Este apoio foi fundamental, ajudou-nos a alavancar uma série de questões e principalmente a refletir sobre as reais possibilidades de investimento na formação do professor alfabetizador. Tendo em vista a relevância de seu apoio e o fato de ter sido professora língua Materna no ginásio (atualmente denominado segunda fase do EF), a consideramos no grupo de PEs.

No total, tivemos então a participação de 5 PEs. Este Reforço enriqueceu o trabalho com discussões, reflexões, indicações de referências bibliográficas, bem como o processo de entrecruzamentos e as análises dos achados da pesquisa. Vale lembrar que uma das pesquisadoras com quem contamos foi também uma de nossas colaboradoras, tendo nos indicado uma alfabetizadora que participou como informante desta pesquisa, a qual foi sua orientanda de Mestrado.

Com o aceite de Magda Soares em participar de nossa pesquisa, tivemos, também, a oportunidade de acrescentar em nossas ações a observação de sua atuação com as professoras alfabetizadoras do Município de Lagoa Santa no Programa Alfalettar⁴⁰, agregando valor e novas oportunidades ao trabalho ora apresentado. Desta feita, incluímos no caminho desta pesquisa percepções referentes a esta observação.

Quadro 1- Participantes da pesquisa

COLABO RADORES	INFOR MANTES	ES
3	18	

Tendo detalhado o movimento de definição, localização, primeiros contatos e alguns apontamentos sobre as informantes da pesquisa, as PEs e os apoios dialógicos, bem como os princípios que nortearam tais escolhas, passamos agora a apresentar cada uma dessas professoras informantes e as PEs.

3.4 APRESENTAÇÃO DAS INFORMANTES E PESQUISADORAS EXPERIENTES

Na perspectiva adotada, torna-se de suma importância mostrar a trajetória e o contexto de formação e atuação de cada uma das informantes, bem como apresentar as PEs que

⁴⁰ Detalharemos o Programa em capítulo específico.

contribuíram com este trabalho. Essa apresentação ajuda, entre outras coisas, na compreensão de que, desde o início, tínhamos clareza das diferenças históricas, culturais, temporais e contextuais da trajetória de formação e atuação das professoras e que estas foram consideradas em toda a sua complexidade e, por isso, descritas e acatadas como constitutivas das análises. Ou seja, ao assumirmos esta realidade, também assumimos o compromisso ético de apresentá-las e considerá-las com todas as suas tessituras.

Aceitamos os riscos de trabalharmos com universo heterogêneo, com professoras, que, em comum, inicialmente, tinham o trabalho com o processo de alfabetização reconhecido como efetivo, seja ele onde e com quem fosse. Apostamos no fato de que, mesmo que procurássemos informantes com um número maior de características comuns, ainda assim não teríamos um grupo homogêneo, no máximo um grupo menos diverso. Mas temos claro que esta diversidade inviabiliza fazermos generalizações relacionadas a contextos e situações mais específicas, mas esta nunca foi realmente nossa intenção.

Tendo como base os constructos da perspectiva histórico-cultural, acreditamos que a heterogeneidade é uma característica presente em qualquer grupo humano e é vista como imprescindível para as interações sociais, para a aprendizagem e para a construção de novos conhecimentos. Assim, ter um grupo menos diverso poderia, frente a nossos objetivos, furtar-nos da grande oportunidade de justamente compreender essa diversidade e construir conhecimentos a partir dela. Construir conhecimentos que nos permitissem pensar na formação deste professor, mais especificamente a formação para o trabalho com o ensino e aprendizagem inicial do SEAO na e para a diversidade.

Desta feita, construímos, a partir de dados das entrevistas e das anotações do diário de bordo, um quadro com informações que nos ajudaram, não só a caracterizar e apresentar o grupo com o qual trabalhamos, mas também a respaldar a organização, análise e compreensão dos achados, movimento que será detalhado no próximo item. O referido quadro⁴¹ consta nos anexos deste trabalho e apresenta características relacionadas à formação e à atuação profissional das informantes da pesquisa. Por questões éticas, utilizamos nomes fictícios para identificar as professoras informantes. Os nomes das PEs foram mantidos mediante a autorização destas.

Das informações constantes no quadro, com características relevantes da formação e atuação profissional das informantes, associadas a dados extraídos das anotações do diário de

⁴¹ Ver Apêndice C e D

bordo e das transcrições das entrevistas, organizamos e ressaltamos alguns achados que consideramos de maior pertinência para este momento de apresentação.

Nosso grupo de informantes foi composto com professoras que trabalham na região Sudeste do país. Por também estarmos nesta região, a aproximação ficou mais viável. Temos, neste grupo, três professoras que atuaram exclusivamente em escolas públicas, as outras 15 professoras atuam ou atuaram em instâncias públicas (estaduais, municipais e/ou federais) e particulares, vivenciando as peculiaridades da docência em cada uma delas. Dez professoras estavam na docência há 20 anos ou mais; sete estavam entre 15 e 18 anos e apenas uma com menos de 15 anos. Deste período de atuação como docente, seis professoras dedicaram de 20 a 30 anos ao trabalho direto com o processo inicial de alfabetização; nove dedicaram de dez a 18 anos; duas dedicaram seis e oito anos e apenas uma mencionou ter menos de cinco anos de atuação na alfabetização.

Vale ressaltar que todas afirmaram que, mesmo não atuando diretamente nas séries destinadas ao trabalho com o processo inicial de alfabetização (bloco de alfabetização – 1º ao 3º ano do EF), sempre estiveram, de algum modo, atreladas a ele, isso por reconhecerem que a alfabetização é um processo que se inicia formalmente já na educação infantil e continua se consolidando ao longo do EF. Além disso, por se reconhecerem como alfabetizadoras, em qualquer turma ou atividade escolar que se encontrem, acabam voltando seu olhar e suas ações para o auxílio ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

Neste universo de 18 professoras, conversamos com duas que já se encontram aposentadas, Mariana e Joana. Sendo que Joana, aposentou-se mais recentemente (2016) e Mariana já há mais tempo. Esta última afirmou que, mesmo tendo se aposentado, não parou de trabalhar com alfabetização, montando em sua casa uma sala para atender alunos encaminhados por apresentarem alguma dificuldade ou defasagem escolar. No que concerne à formação para a docência propriamente dita, apenas Helena não cursou Normal ou Magistério em nível médio. Pesquisando o período referente à formação em nível médio, constatamos que duas destas professoras, justamente as que já estão aposentadas, realizaram-no até o início da década de 80, enquadrando-se, neste caso, na formação reconhecida atualmente como o “Antigo Normal”. Nesta época, a formação para a docência no ensino básico era de responsabilidade exclusiva do Normal, ou seja, o curso tinha claro seu objetivo de formação de professores. As demais informantes fizeram sua formação no Magistério em nível médio, quando este curso já “disputava” o campo da formação para a docência nas séries iniciais do ensino básico com a licenciatura em Pedagogia e posteriormente com o Normal Superior. Esta

“disputa” levou o Magistério em nível médio a ser considerado de menor valor e prestígio e, de algum modo, assim se assumindo.

Comparando as menções feitas sobre o curso Normal e o Magistério, fica evidente que o primeiro era considerado mais efetivo, com maior imersão no campo da futura atuação, com matérias mais densas e mais voltadas à Didática, Metodologia, Psicologia, Sociologia, Biologia e História da educação e Métodos de alfabetização. Porém, tanto o Normal como o Magistério apresentam distinções entre si, evidenciadas aqui por termos informantes de contextos diversos, de grandes centros e pequenos municípios, com formação em instituições públicas e particulares. Soma-se a isso o fato de não haver Diretrizes Nacionais para esta formação e, principalmente nos dias atuais, por estarem se mantendo por brecha da Lei, ou seja, com recursos e condições mínimas de funcionamento.

Todas as professoras, em busca de aperfeiçoamento profissional, novas aprendizagens, ascensão no plano de carreira ou atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) frequentaram curso superior. Quatorze professoras fizeram Pedagogia, seis fizeram o Normal Superior (Projeto Veredas) e duas fizeram outras licenciaturas: Joana fez Letras e Jamile fez História. Tendo em vista serem nosso foco reflexões sobre a formação docente para as séries iniciais do ensino básico, mais especificamente a formação do professor responsável pelo processo inicial de ensino aprendizagem do SEAO, estas questões sobre a formação em nível médio e superior serão aprofundadas em capítulo posterior, denominado **Itinerários de formação docente para atuação no processo de alfabetização: o fio condutor?**

Destacamos o fato de as 18 professoras terem continuado os estudos em busca de aprimoramento e desenvolvimento profissional. Todas mencionaram participação em cursos de curta duração e/ou cursos de longa duração oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação (SE) ou instâncias particulares. Dezesesseis cursaram especializações, sendo que três (Thais, Luana e Alice) frequentaram especialização específica em alfabetização. O Mestrado e o Doutorado também aparecem no itinerário de formação das informantes. Oito fizeram Mestrado e três estão cursando o Doutorado. Importa salientar que três professoras mencionaram o desejo em fazer Mestrado em Educação, inclusive duas delas, Jamile e Paola, estão pleiteando-o.

Com relação à atuação das professoras, embora não conste do quadro, verificamos que, além da atuação como docente nas séries iniciais, a maioria das professoras atuou em outros ambientes educacionais, escolares ou não. Passaram por projetos de leitura, formação de professores, incluindo programas das SEs e do Governo Federal (cursos e oficinas de curta

duração, Pró-letramento e PNAIC, graduação em instituição particular, especialização em instituição pública); exerceram função de coordenação escolar, fazendo parte de equipes pedagógicas; atuaram em projetos escolares como salas de apoio e também como técnicas e assessoras de SE. Reforçam aqui, mais uma vez, em relação a estas diferentes atuações, que onde quer que tenham atuado ou que venham a atuar, seu lado alfabetizadora é imperativo.

No que concerne às PEs, tendo em mente nossos objetivos com o diálogo com estas profissionais (o auxílio na lapidação e aprofundamento da questão, a busca por compreender o que estas profissionais refletem sobre seu tempo como alfabetizadoras a partir de suas pesquisas atuais e trabalho como formadoras de professores, bem como a contribuição com reflexões importantes sobre o desenvolvimento desta pesquisa e seus achados) e por terem sua identidade revelada, ficou mais fácil apresentá-las de forma individualizada. Para a construção desta apresentação, valemo-nos de informações cedidas em entrevista e, no Caso de Marlene Carvalho e Bernardete Gatti, foi possível coletar informações também na Plataforma Lattes.

Ressaltamos que, assim como as professoras informantes, as PEs são provenientes da região Sudeste. Temos três pesquisadoras do Estado do Rio de Janeiro (RJ), uma de São Paulo (SP) e uma de Minas Gerais (MG). Em suas trajetórias de formação, Marlene Carvalho, Bernardete Gatti, Maria Foresti e Zélia Mediano contam com a frequência ao “Antigo” curso Normal em nível médio (anterior à década de 80) e formação superior em Pedagogia. Magda Soares fez Científico (hoje Ensino Médio) e, na sequência, Licenciatura em Letras. Todas fizeram Mestrado e Doutorado.

Marlene Carvalho, Bernardete Gatti, Maria Foresti e Zélia Mediano atuaram como alfabetizadoras. Magda Soares, que se formou em Letras, atuou por oito anos no antigo ginásio, afirmando ter sido esta passagem um divisor de águas para sua vida pessoal e profissional. Atuaram em escolas públicas de periferia e zona rural por escolha própria, questões de foro particular, como disse Foresti, por valores e crenças pessoais, por acreditarem e desejarem fazer um bom trabalho com os que mais precisavam. Após atuarem na educação básica entre cinco e 14 anos, iniciaram seu itinerário de atuação em instituições de ensino superior e de pesquisa.

A seguir, a partir do que conseguimos coletar, apresentamos cada uma de forma um pouco mais detalhada, na impossibilidade de mencionarmos todas as experiências de formação e atuação de cada uma. Nosso intuito foi aumentarmos nossas lentes em relação ao conteúdo de suas falas e, então, podermos trançá-las às nossas análises. Percebemos esta também como possibilidade de aproximarmos nosso leitor da vasta experiência destas profissionais com as quais tivemos a grande oportunidade de dialogar.

Marlene Carvalho fez o Normal no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo se formado em 1955. Graduou-se em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1969. Fez o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo concluído no ano de 1977. O Doutorado, em Ciências da Educação foi realizado pela *Université de l'Etat a Liege* na Bélgica, concluído em 1987. Atuou como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental por 13 anos.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuou de 1972 a 2003, aposentando-se após 30 anos de efetivo exercício. Trabalhou como professora adjunta do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, de março de 2004 a junho de 2010, quando se aposentou. Suas áreas de pesquisa são alfabetização, leitura, letramento, formação do leitor no ensino fundamental. De 2011 a 2013, foi membro do Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação (Leduc), da Faculdade de Educação da UFRJ, que realiza atividades de pesquisa e extensão visando à formação continuada de professores alfabetizadores. Participou do Projeto de Pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes na escola pública”, coordenado por Ludmila Thomé de Andrade (LEDUC/FE/PPGE/UFRJ).

Em 2013, participou do PNAIC, como supervisora da Região litorânea do Estado do Rio de Janeiro. Além disso, realizou e orientou pesquisas sobre alfabetização, publicou vários artigos e capítulos de livros também sobre o tema e publicou três livros considerados grandes referências para os alfabetizadores e formadores de alfabetizadores, a saber: “O Guia Prático do Alfabetizador” (CARVALHO, 2007); “Primeiras Letras: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares”; “Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática”.

Maria Foresti (2017, arquivo particular) afirma que sua formação é bastante eclética, o que contribuiu muito para sua atuação efetiva, visto compreender que “Educar” é a mais difícil das áreas do conhecimento humano, devendo ser abordada sistemicamente com base em diversas outras áreas, como, por exemplo, a Sociologia, a Linguística, as Psicologias, a Didática, entre outras. Fez o curso Normal no Colégio Puríssimo Coração de Maria, único segundo grau (atual Ensino Médio) que havia na época em Rio Claro-SP, onde morava. Fez vários cursos de formação e aperfeiçoamento e se valia, muitas vezes, de suas férias para realizá-los. Fez Pedagogia Comissionada (situação em que as professoras ganhavam bolsa para estudar e ficavam afastadas das classes). Foi Orientadora Pedagógica do Ginásio Experimental Vocacional em Rio Claro-SP. No fim desta atuação, no período do Governo Militar, foi para o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), onde pôde elaborar e implementar, juntamente com outros profissionais, um projeto experimental de uso de TV

por satélite de comunicações voltado para o trabalho com a alfabetização no Rio Grande do Norte.

Fez seu Mestrado no ano de 1973, nos Estados Unidos, onde morou em virtude do trabalho do marido. Concluiu Doutorado em Psicologia Experimental na Universidade de São Paulo (USP). Não havia, na época, doutorado em Educação no Brasil, por isso voltou-se para a Psicologia. Para que fosse possível realizar o Doutorado, teve que praticamente refazer todo o curso da graduação e do Mestrado em Psicologia Experimental, que ainda não havia feito, pois se graduou em Pedagogia e física, e ainda as disciplinas do próprio Doutorado. Como desejava aproveitar tudo o que havia vivenciado em Educação, considerando os 14 anos em que lecionou em turma de alfabetização, propôs para a tese um “Estudo de Caso”, a saber: “Escola de tempo Integral”, no qual, dentro de uma Abordagem Sistêmica, estudou alunos repetentes da primeira série, em uma nova situação de estudo por ela organizada. Em suas palavras, “foi um trabalho muito interessante”, que rendeu frutos como a produção de materiais que foram utilizados em Universidades, como a Federal do Rio de Janeiro, e em departamentos de Tecnologia Industrial, como Votorantim e Embratel.

Deu aulas de Didática na Graduação e de Tecnologia Educacional no Mestrado na Universidade de São Carlos, São Paulo. Seu Pós-Doutorado foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde menciona ter realizado uma bela pesquisa orientada pela professora Zélia Mediano. Após conseguir transferência para o Departamento de Sociologia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, passou a lecionar Sociologia da Educação na Graduação e disciplinas que versavam sobre a Teoria de Vygotsky na Pós-Graduação. Nesta época, juntamente com outra professora, oferecia um curso de Alfabetização para as professoras primárias do Rio de Janeiro, as quais estavam tentando implementar as ideias de Vygotsky nas escolas primárias, mas não sabiam como fazer isso.

Bernardete Gatti fez o curso Normal e, posteriormente, graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Deu sequência aos estudos e concluiu o Doutorado em Psicologia pela *Universite de Paris VII - Universite Denis Diderot*, e dois Pós-Doutorados, sendo um na *Université de Montréal* e outro na *Pennsylvania State University*. Docente aposentada da Universidade de São Paulo (USP), foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa.

Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi também coordenadora da área de Educação da Capes. Atuou ainda como Consultora da Unesco e de

outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014, assumiu como Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando as ações do setor de Pesquisa e Educação e respondendo por elas. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. É membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27).

Suas áreas de pesquisa voltam-se para: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica. Além disso, possui inúmeras produções bibliográficas, como artigos, livros, capítulos de livros e resumos de suas participações em eventos. Cabe destacar que, em suas apresentações, sempre deixa evidente sua preocupação com as questões da alfabetização, principalmente com a problemática da formação do professor responsável por esse processo, a qual se insere na discussão maior do curso de Pedagogia.

Foi em uma de suas palestras, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2016, que a ouvi fazer referência ao seu tempo como alfabetizadora, pois este não consta de seu currículo Lattes. Neste dia, eu a procurei e, generosamente, ela dedicou uns minutos para me contar sobre este tempo. Descobri então que ela atuou nas séries iniciais por cinco anos. Três destes anos atuou na antiga primeira série e dois deles, no então quarto ano. Foi nosso primeiro encontro, o qual deu origem ao desejo de solicitar sua contribuição para esta pesquisa.

Zélia Mediano fez o curso normal no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e posteriormente graduação em Pedagogia. Realizou o Doutorado nos Estados Unidos, na Universidade de Novo México, e ampliou os estudos na Espanha e Inglaterra. Atuou por mais ou menos dez anos com classes de alfabetização, o que despertou o interesse por trilhar os caminhos da formação e da pesquisa nesta área. Aposentou-se como professora na PUC Rio onde lecionou na Graduação, Pós-Graduação e orientou pesquisas voltadas para a temática da avaliação e alfabetização. Foi também diretora do Departamento de Educação desta mesma instituição. Tem artigos e livros publicados envolvendo a temática da Avaliação educacional, formação docente e processo de alfabetização, tais como: “A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica” (1992), “O Centro Novamérica de Educação Popular: uma alternativa de educação na cidade do interior” (1995), “Avaliação na escola de primeiro Grau: Uma análise sociológica” (1992); este último organizado em parceria com a professora Menga Lüdke.

No ano de 1988, foi convidada pelo pároco da cidade de Sapucaia- RJ a desenvolver um projeto de alfabetização que envolvesse as crianças e professoras da cidade, pois ele

percebia que as crianças estavam com muitas dificuldades em relação à leitura e a escrita, não gostavam de ler ou de participar das atividades que envolviam o empenho da leitura e da escrita. Como já estava aposentada e havia perdido a mãe, não tinha mais o que a prendesse ao Rio de Janeiro, viu então em Sapucaia uma motivação para continuar a atuar, para retomar o trabalho com a alfabetização, algo tão caro a ela. Aceitou o convite e desenvolveu o projeto, enquadrando-o como um subprojeto do “Centro Novamérica de Educação Popular” que faz parte da Organização não Governamental (ONG) Projeto Novamérica, com sede no Rio de Janeiro. Este subprojeto tem como meta a diminuição do fracasso escolar, através de atividades formativas para professores e orientadores pedagógicos em serviço e para normalistas que se preparam para a atividade docente.

O trabalho realizado surtiu efeitos bastante positivos em relação à leitura e a escrita das crianças do Município. Frente a estes aceitou o convite para tornar-se secretária de educação do Município, em meados de 1993. Contudo, permaneceu no cargo por pouco tempo, tendo em vista ter percebido que no referido cargo, por questões políticas, não conseguia desenvolver o trabalho como desejava. Desta feita, retomou as atividades enquanto orientadora do Projeto de Formação Docente do Centro Novamérica, sendo, até os dias atuais, referência para professores, formadores e atual coordenação do projeto e sempre que possível, atua junto ao projeto.

Quando conversamos em sua casa, embora ativa e confortável por estar contando um pouco sobre sua trajetória, sua atuação e sobre o projeto de formação desenvolvido em Sapucaia, sinalizava seu cansaço e certo desgaste mental devido a complicações de sua saúde. Sendo assim, não tomamos muito seu tempo e ficamos imensamente gratas por sua generosidade em nos receber. Aproveitamos a visita à Sapucaia para conhecermos o Centro Novamérica de Educação Popular⁴², fomos muito bem recebidas por professoras membros da equipe⁴³, que nos apresentaram às instalações e falaram um pouco sobre as ações ali desenvolvidas, bem como sobre a importante e brilhante atuação da professora Zélia Mediano no município. Após este dia, ainda conversamos com a professora Zélia Mediano algumas vezes por telefone e compartilhamos algumas ideias.

⁴² Situado Praça na Praça Santos Dumont, 14 – Centro, Sapucaia - RJ

⁴³ Neste dia, no momento em que chegamos, nos deparamos com duas professoras, membros da equipe do projeto, retornando de um bairro bastante afastado da cidade com o carro repleto de caixas com livros. Fomos informadas de que seria uma das ações do projeto, a “biblioteca itinerante”. Nesta ação, cada dia da semana visitam um bairro, levando livros da biblioteca para empréstimo aos moradores do local. No momento da visita, onde os empréstimos e trocas semanais são efetivados, aproveitam para conversarem com as crianças e seus responsáveis sobre as leituras empenhadas durante a semana.

Magda Soares concluiu a graduação em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 1953 e o Doutorado em Didática pela Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 1962. Atualmente é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, membro do comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e conselheira – *Communité e Economique Europeen*. Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais, onde lecionou, entre outras disciplinas, Fundamentos do ensino da língua materna, Alfabetização e Prática de ensino de português.

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente em estudos e pesquisas com os seguintes temas: alfabetização, letramento, escrita, ensino, leitura e formação de professores. Vasta produção bibliográfica, com inúmeros artigos publicados, além de capítulos de livros e livros, referências para todos que pesquisam, estudam e atuam no processo de alfabetização e letramento, como, por exemplo, os livros: “Alfabetização e letramento”, “Letramento: um tema em três gêneros, e o mais recente “Alfabetização: A questão dos métodos”.

Embora não conste em seu Currículo Lattes, Magda Soares foi professora do antigo ginásio, em escola pública, por um período de oito anos. Experiência que, segundo ela, reforçou a mobilização em direção à causa da escola pública. Atualmente trabalha com professoras alfabetizadoras de escolas públicas do município de Lagoa Santa-MG no programa Alfalettrar. Tal Programa está organizado com vistas à qualidade e equidade do ensino por meio do desenvolvimento profissional docente na área de alfabetização e letramento, tendo como diretrizes a continuidade, a integração, a sistematicidade e o acompanhamento das ações. De acordo com material apresentado no encontro⁴⁴ do qual participamos em Lagoa Santa, Alfalettrar está comemorando (em 2017) dez anos de existência. Por este motivo, tem sido reconhecido por seus integrantes não mais como “projeto”, mas sim como “Programa”.

⁴⁴ O encontro, coordenado por Magda Soares, aconteceu no Centro de Referência do Professor, situado no antigo prédio da Escola Municipal Dr. Lund, no dia 11 de abril de 2017, no horário das 9h às 12h30. Neste encontro, estiveram também presentes outra professora do C.A. João XXIII e também pesquisadora da temática, a secretária de educação do município de Lagoa Santa e duas de suas assessoras, seis técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte da Regional Norte e a técnica da Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa responsável pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento no qual acontece o Programa Alfalettrar. O Objetivo deste momento foi a apresentação da “alma” do programa, suas metas, diretrizes, a estrutura organizacional, a elaboração de materiais de forma dinâmica, processual e coletiva, bem como a forma como acontece o acompanhamento e o compartilhamento dos saberes construídos pelo grupo.

Hoje, com um caminho longo já percorrido, todas já estão aposentadas, embora Zélia Mediano⁴⁵, Bernardete Gatti e Magda Soares continuem na ativa com suas pesquisas e projetos de formação e desenvolvimento profissional. As duas primeiras pesquisadoras, revisitando o passado, garantem que mudariam muita coisa, que poderiam fazer melhor o que, de certo modo, fizeram bem-feito. Afinal, garantem que seus alunos tiveram êxito, ou seja, que conseguiram que eles se alfabetizassem, mas que poderiam ter realizado esta tarefa ainda mais a contento.

Após esta sucinta, porém necessária e reveladora, apresentação das informantes e das PEs, passamos a apresentar, de modo mais pormenorizado, o processo das entrevistas.

3.5 O PROCESSO DAS ENTREVISTAS

Destacamos a realização de uma entrevista em conjunto com a orientadora deste trabalho. A princípio, esta entrevista faria parte da fase preliminar, sendo utilizada com propósito de validação do instrumento e lapidação da questão central e do processo de pesquisa em si. No entanto, após esta experiência singular de compartilhar com a orientadora deste estudo não só o momento da entrevista, mas reflexões amplas e profícuas desta, chegamos à conclusão de que construímos ali elementos importantes que já indicavam considerações sobre a questão que perseguíamos, sinalizando que estávamos indo na direção certa. Consideramos, assim, que esta entrevista já poderia fazer parte do quadro de entrevistas da pesquisa propriamente dita.

Frente a este aceno e com os critérios de seleção definidos, mesmo antes do exame de qualificação, demos início à localização das informantes da pesquisa e à realização de algumas entrevistas⁴⁶. Ao todo, oito entrevistas foram realizadas adiantadas a este momento da qualificação, tendo em vista oportunidades que foram surgindo e que não poderiam deixar de ser aproveitadas.

Sabemos das dificuldades em organizar horários para um encontro presencial, principalmente se levarmos em conta as inúmeras atividades das professoras e a realização de

⁴⁵Zélia Mediano ainda trabalha com projeto social (ONG) por ela idealizado no município de Sapucaia, pequena cidade do interior do Rio de Janeiro-RJ, denominado “Projeto Novamérica”. Este projeto se insere como um dos subprojetos do “Centro Novamérica de Educação Popular” e tem como meta a diminuição do fracasso escolar, através de atividades formativas para professores e orientadores pedagógicos em serviço e para normalistas que se preparam para a atividade docente. Devido a complicações de saúde, atualmente, Zélia Mediano atua como “consultora” das atividades realizadas pelo Projeto no município.

⁴⁶ Ver Apêndice E (Termos de Compromisso e consentimento).

“Entrevistas Compreensivas”, com grade flexível, com uma proposta dialógica e de profundidade. Nesta proposta, as entrevistas duraram em média duas horas e sempre terminavam com “gostinho de quero mais”.

As entrevistas realizadas após o exame de qualificação seguiram o ritmo das anteriores, com duração média de duas horas. Foram realizadas em cidades e locais diversos, atendendo à demanda de disponibilidade das professoras. Foi o meio que encontramos para garantir a participação delas, evitando a desistência por falta de tempo e condições para a realização da entrevista.

Cada entrevista teve sua peculiaridade, cada uma delas foi um encontro dialógico único. Um encontro não só com as informantes, um encontro não só com suas informações preciosas, mas um encontro delas com elas mesmas, delas com as reflexões sobre suas atuações e, claro, um encontro meu comigo através do olhar delas, meu(re)encontro com pesquisa a partir das reflexões suscitadas por elas sobre este estudo e sobre o processo de construção da identidade como alfabetizadoras.

Frente ao exposto, com toda certeza, definir o momento de encerrar o processo de localização de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas, fechar o grupo de informantes da pesquisa e concluir o movimento de entrevistas não foi nada fácil. As entrevistas eram sempre muito frutíferas, carregadas de informações preciosas, além de se tornarem momentos ricos de trocas, afinal, apesar de me colocar no lugar de pesquisadora, esse lugar às vezes dava uma brecha à professora alfabetizadora na medida em que isso era solicitado pelas entrevistadas, muitas vezes em forma de questões do tipo: “Você já fez desta forma?”. Situação que acabou por exigir uma dose extra de cuidado, esforço ético, escuta ativa e sensibilidade. Isso, para não correr o risco de, ao romper com a hierarquia, o que dentro da perspectiva adotada é o desejável, permitir obscurecer os diferentes papéis exercidos entre pesquisador e informante, afinal, os papéis não são equivalentes (KAUFMANN, 2013).

Os diálogos eram carregados de emoção e afetividade e, ao final das entrevistas, na grande maioria delas, surgia um convite para continuarmos nossa conversa em outro momento, como colegas de profissão, mostrando como é bom e gratificante ser ouvido, ter alguém para compartilhar o que sabemos e aprender o que ainda não sabemos. Esses momentos deixaram claro como é valioso ser reconhecido pelo que se sabe fazer, pelo “conhecimento precioso” que se tem. Esta situação ratifica o fato de que “a boa condução de uma entrevista compreensiva é um exercício apaixonante, rico de informações, humanidade e emoções, mas que pode deixar o pesquisador esgotado” (KAUFMANN, 2013, p. 80).

Ademais, durante as entrevistas, sempre surgia o nome de uma colega que também

realiza um trabalho efetivo e que adoraria compartilhá-lo, bem como adoráramos ouvi-lo e registrá-lo. Esse movimento de indicações de pares, que também apresentam trabalho efetivo, vinha com a garantia de que este profissional não teria problemas em participar da pesquisa, o que rompeu com uma das impressões iniciais de que não seria tão fácil localizar professores alfabetizadores bem-sucedidos que estivessem dispostos a compartilhar seus conhecimentos.

Por tudo isso, a decisão de parar com as entrevistas acabou por tornar-se uma tarefa complicada, o movimento não permitia o tédio, nem mesmo a certeza de que “novos fatos a serem agregados” não mais surgiriam. Assim, a decisão acabou sendo tomada pela necessidade de “abreviar a saturação”, por acreditarmos na existência de um “núcleo central já enrijecido” e pelo volume de material recolhido. Frente aos prazos estipulados para a organização, análise, escrita e defesa da Tese, há um momento em que precisamos decidir parar e reconhecer que, embora desejássemos mais, temos que ser cautelosos. Não podemos correr o risco de, frente aos prazos e mesmo condições específicas de mergulhar em materiais tão densos e ricos, tornar superficial a análise destes. Com isso, fechamos o quadro com a participação das 18 professoras informantes desta pesquisa.

As entrevistas às PEs, por sua vez, tiveram como objetivo, de acordo com o suscitado no processo preliminar, o auxílio na lapidação e aprofundamento da questão, bem como a busca por compreender o que estas profissionais refletem sobre seu tempo como alfabetizadoras a partir de suas pesquisas atuais e trabalho como formadoras de professores, além de contribuírem com reflexões importantes sobre o desenvolvimento desta pesquisa e seus achados. Estes diálogos nos auxiliaram, sobretudo, na compreensão e discussão dos achados da pesquisa.

O contato com as pesquisadoras se deu inicialmente via e-mail, posteriormente foi feito um contato por telefone agendando local, data e hora para as entrevistas. A entrevista com a PE Bernardete Gatti aconteceu via *Skype*, mediante a dificuldade de horários disponíveis para o encontro e a distância geográfica⁴⁷, mas não sem antes um contato pessoal em um evento realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ - São Gonçalo), durante o qual, generosamente, a referida pesquisadora se dispôs a me receber. As entrevistas duraram em média uma hora e meia.

Em relação à entrevista realizada com a PE Magda Soares, tivemos a oportunidade, não só do diálogo, mas também de conhecer melhor o projeto Alfalettrar, como este é desenvolvido, observando, inclusive, a atuação da professora pesquisadora responsável pelo

⁴⁷ A referida pesquisadora reside em São Paulo e tem viajado por todo o Brasil a convite para participar de eventos.

projeto. Durante esta observação, a convite de Magda Soares e das professoras, emergiu a possibilidade de visitarmos duas escolas do município. Dialogamos também com a coordenadora administrativa do projeto e com a Secretária de Educação. Movimento não previsto e planejado anteriormente, mas ao qual não poderíamos nos furtar diante da riqueza que poderia nos trazer e que de fato trouxe, mesmo que como anúncio de possibilidades de novos caminhos, de desdobramentos e aprofundamentos posteriores a este trabalho. Tal situação reforça nossa perspectiva de pesquisa enquanto procura de pedras preciosas naturais em que não há como seguir roteiros e cânones preestabelecidos, o que conta é a descoberta, afinal, como se poderia planificar, tornar rotineira a procura do que é único? (BERTAUX, 1985)

Todas as PEs foram muito solícitas, generosas e pacientes, afinal, eu estava ali como “pesquisadora iniciante”, mesmo que respaldada e orientada por uma pesquisadora experiente. Todas tiveram muito cuidado com o trabalho, deram contribuições importantes para este, tanto no que concerne à temática e a sua organização propriamente dita, como sobre suas atuações enquanto alfabetizadoras que foram e formadoras que são. Sugeriram leituras e até ofereceram livros, tanto para empréstimo como de presente. Todas se colocaram à disposição para novos encontros e contatos, mesmo via e-mail, rede social ou telefone.

Enfim, foi um processo, embora bastante exaustivo, recheado com telefonemas, viagens, idas e vindas, muito gratificante. Foi efetivo e cumpriu a proposta e os objetivos delineados. Vale ressaltar que, para além disso, esse movimento, nos permitiu conhecer pessoas especiais, não só pelo que fazem e como fazem, mas pelo que são. Conhecemos professoras pesquisadoras e pesquisadoras professoras, conhecemos as pessoas que dão vida a estas “personagens”, que incorporam papéis diferentes em momentos e circunstâncias diferentes (Mães, esposas, avós, filhas, netas, professoras, profissionais da educação, pesquisadoras, formadoras,...) e que constituem e são constituídas por estes papéis.

Após a apresentação das informantes, das PEs e do processo de realização das entrevistas, seguimos rumo à descrição do processo de organização e análise dos achados da pesquisa.

3.6 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS: UMA VERDADEIRA AVENTURA EM BUSCA DOS TESOUROS ESCONDIDOS!

A investigação do material deve ser ativa e produtiva. Ora, não há descoberta sem vontade de descobrir. O pesquisador deve, portanto, a cada dia, cultivar sua vontade de saber, não encarar o material como uma tarefa entediante e passiva, mas com curiosidade e paixão.

Kaufmann, 2013.

O processo de organização e análise dos achados da pesquisa é um exercício árduo, cheio de desafios, um constante ir e vir, permeado por momentos de intensa concentração, reflexão, angústia e também prazer. A necessidade de fazer escolhas, tomar decisões, buscar instrumentos e aportes adequados é algo que nos exige a todo momento.

As aproximações com o material, na tentativa de encontrar respostas, apresentam-nos, na verdade, mais perguntas. Em alguns momentos, parecem ser informações em demasia, mas, em outros, parecem que serão insuficientes para garantir o alcance dos objetivos propostos, trazendo à tona a sensação de insegurança. O tempo é outro fator que pressiona, temos prazos a cumprir e por várias vezes nosso ritmo de trabalho, nossa necessidade de saborear e digerir o material não acompanha esse compasso, o que reforça a sensação de angústia, de arritmia.

Contudo, é o desejo de encontrar algumas respostas, descobrir pistas que possibilitem a compreensão do fenômeno estudado, é o prazer do encontro e a oportunidade de construção de novos conhecimentos que nos movem. “É a vontade de descobrir, a vontade de saber cada vez mais, a curiosidade e a paixão” que nos fazem querer transcender as dificuldades, as angústias, as arritmias e ir adiante. Cabe aqui ressaltar que

a paixão pelo conhecimento é vivida, como todas as paixões, de modo evidentemente emotivo [...]Ao longo da investigação do material, frequentemente, é porque estamos surpresos, chocados, emocionados por uma situação que o espírito é despertado (KAUFMANN, 2013, p.121).

Esta paixão, associada ao trabalho obstinado (o que reconheço como inspiração e transpiração), foi a base da receita do processo de organização e análise empreendido nesta pesquisa. Em alguns momentos, importa dizer, parece que o corpo não acompanha a mente e o inverso também, tem-se o fôlego, mas falta a inspiração. Para isso o recurso foi garantir momentos para deleitar o material, ouvir as entrevistas, fazer leituras flutuantes das

transcrições e do diário de bordo, conversar com quem fosse possível sobre o que estava emergindo a fim de aproximar cada vez mais dos achados, de buscar o equilíbrio necessário para o empenho em direção à sua organização, análise e descrição.

Este movimento foi intensamente dialógico. Empreendemos diálogos com as informantes, com os áudios e as transcrições, com trabalhos de autores que nos valeram de porto seguro, bem como com os próprios autores, através de encontros em eventos, trocas de e-mails ou telefonemas. Houve também o diálogo permanente com a orientadora da pesquisa⁴⁸, com colegas de trabalho e, claro, um diálogo interno constante. Esse movimento exaustivo e apaixonante concretiza o que Kaufmann (2013) aponta sobre o fato de vivermos tamanha paixão pelo trabalho e suas pistas de que ele acaba nos possuindo, perseguindo-nos a todo instante, incluindo aquele que deveria ser dedicado ao lazer, ou seja, “Só pensamos nisso”!

Neste movimento dialógico,⁴⁹ encontramos pessoas especiais, que se dispuseram a compartilhar reflexões, que nos mobilizaram, que nos fizeram refletir sobre nosso objeto de pesquisa por diferentes prismas, que nos fizeram distanciar e, em seguida, (re)aproximar de nossos achados. Essas pessoas nos auxiliaram, muitas vezes, a colocar os pés no chão, recobrar a razão necessária para a limpeza e lapidação do material em direção à elaboração da teoria, mas sem abandonar a paixão, levando-nos à compreensão da profundidade e do compromisso ético assumido na realização de um trabalho como este.

O Professor Newton César Balzan foi uma dessas pessoas. Foi ele quem, em um momento de exaustão (meados de agosto de 2016), trouxe-nos de volta a alegria de (re)apaixonar pela pesquisa, pelo trabalho de análise e de escrita. A certa altura do trabalho e de nossas trocas de e-mails, o professor fez uma valiosa indicação de leitura, a saber,

Há uma tese de doutorado defendida na PUC-SP há alguns anos que poderá te dar um suporte ou algo assim. A autora foi minha aluna, minha primeira turma de nível superior, estudava na PUC-SP, no último ano de Pedagogia. Depois foi minha assistente e caminhou, foi ascendendo na carreira. Tornamo-nos amigos e eu e minha mulher fomos seus padrinhos de casamento. Filhos brilhantes e vários netos. O tempo passou...
Deixa-me te contar sobre a tese. Acima de tudo é um trabalho bonito, contém algo de arte. A Profa. Dra. Vera de Faria Caruso Ronca tratou de professores como modelos[...]. Talvez possa enriquecer seu trabalho, pelo menos como referência [...] (BALZAN, 2016, diálogo via e-mail).

⁴⁸ Mesmo tendo que se ausentar fisicamente por um ano, ao ter que se estabelecer por um ano em Londres para a realização de sua pesquisa para a Cátedra Anísio Teixeira, esteve sempre presente com suas dicas, encaminhamentos através de telefonemas, recursos digitais tecnológicos, além de estar conosco em suas duas vindas ao Brasil durante este período.

⁴⁹ O que corrobora a decisão pela escrita na 3ª pessoa do plural.

Além desta indicação, que podemos afirmar, valeu mais do que como fonte de referência, o que poderá ser notado nos capítulos destinados à apresentação das análises. Recebemos, em outro e-mail, a seguinte deferência por parte do professor Newton César Balzan: “Sim, conheço o cansaço que um trabalho como este acaba dando. Mas ele é criativo e isto é bom para o físico, para nosso lado emocional e, permita-me, espiritual. Vá em frente⁵⁰”.

Assim recobramos as forças e a coragem e fomos em frente! As leituras flutuantes das transcrições e do diário de bordo e o deleite com os áudios e os diálogos foram dando lugar à busca por reforços teóricos, leituras mais aprofundadas do denso material, marcação de partes que denunciavam núcleos mais enrijecidos e que apresentavam maior relação, sentido e significação para a questão proposta. Destarte, construímos um plano inicial⁵¹ de organização do trabalho. Este plano foi refeito várias vezes. Cada vez que mergulhávamos no material e conversávamos sobre ele, fazíamos acréscimos, supressões ou mudávamos o rumo.

Neste momento, assumimos o “leme” em direção ao rumo pretendido, utilizamos os recursos e instrumentos necessários para aproveitar os ventos, rompê-los, contorná-los ou suprir a falta deles, saindo da deriva inicial e superando momentos de mares revoltos, mesmo que para isso tenha sido necessária a realização de alterações de curso e elaboração de novos planos. “Uma verdadeira aventura em busca dos tesouros escondidos!”

Nesta “aventura,” optamos por adotar procedimentos de organização e análise pautados nos núcleos de significação, para tanto, ancoramo-nos nos estudos de Aguiar (2005) e Aguiar e Ozella (2006). Esta opção justifica-se por ser um movimento que nos trouxe segurança por já fazer parte de meu repertório acadêmico, tendo em vista ter sido utilizado na construção de minha dissertação no Mestrado. Justifica-se ainda por estar em consonância com a abordagem empregada, qualitativa de cunho histórico-cultural, com as proposições da entrevista compreensiva e, por fim, por ter sido endossada pelo trabalho de Vera de Faria Caruso Ronca (2007), que, como mencionado anteriormente, contribuiu muito para esta pesquisa. A referida autora também iniciou o movimento de análises das falas de sua entrevistada a partir da identificação de núcleos significativos.

Organizamos então o que chamamos de pré-indicadores, movimento inicial em direção aos Núcleos. Alertamos para o fato de que foram considerados por sua relevância para o tema e pela ênfase dada por quem os proferiu durante o relato. Cabe mencionar que os

⁵⁰ E-mail em 26 de agosto de 2016.

⁵¹ 1º Plano

pré-indicadores foram apresentados e discutidos no exame de qualificação e confirmados posteriormente na continuidade do processo, dando origem aos indicadores.

Quadro 2 – Pré indicadores

INDICADORES	CONTEÚDOS
A existência de um profissional mais experiente	Colegas de formação e de trabalho que exerceram grande influência e apoio no início da carreira e na sua constituição enquanto alfabetizadoras efetivas. Características destes profissionais e das relações estabelecidas.
A figura do supervisor/ orientador/ coordenador pedagógico/diretor/ equipe diretiva.	Papel exercido por estes profissionais no início da carreira das professoras alfabetizadoras. Apoio na promoção da segurança no exercício da docência ou visão do professor como mero reprodutor e aplicador de ações por eles elaboradas e supervisionadas.
Autonomia e atitude docente.	Conquista da autonomia docente após curto período de orientação e ajuda dos pares mais experientes. Segurança para receberem estagiários e compartilharem com eles seus conhecimentos, bem como compartilharem conhecimentos com os colegas e os professores iniciantes na carreira. A atitude enquanto ação de moverem-se em direção aos estudos, a buscarem diferentes formas de aprender a lidar com os desafios cotidianos, com as dificuldades dos alunos e as suas próprias.
A afetividade no processo ensino-aprendizagem.	A proximidade das alfabetizadoras com algum professor que as marcaram afetivamente. A afetividade em relação ao seu fazer pedagógico. Afetividade em relação ao próprio conhecimento, a própria construção do saber e ao desejo de aprender sempre.
Influências das formações para a docência e para o trabalho com o processo de apropriação do SEAO.	O curso de Magistério em Nível médio, a graduação, o estágio curricular supervisionado e a formação continuada e suas influências no trabalho docente efetivo com a apropriação do SEAO.

Dando sequência ao movimento de organização e análise dos dados, aprofundamos as leituras teóricas, bem como do material transcrito. Aos poucos, fomos realizando marcações no material das transcrições em um movimento de descobertas. Estas marcações, em constante ir e vir, foram sendo relacionadas aos pré-indicadores, às anotações do diário de bordo, às leituras dos materiais teóricos e ao diálogo com a orientadora, em direção aos indicadores e seus respectivos conteúdos. Relembrando aqui que foram considerados por sua relevância para o tema, por sua recorrência e pela ênfase dada pelas informantes. O quadro seguinte apresenta como os indicadores e seus respectivos conteúdos ficaram organizados.

Quadro 3 - Indicadores

INDICADORES	CONTEÚDOS
Perfil e saberes docentes que chancelam o adjetivo de alfabetizador.	Características destes profissionais. Percurso de construção da identidade docente: ligação parental, afetiva, o próprio processo de alfabetização, falta de opção, predisposição. O que os motivou e os motiva a continuar.
Os saberes docentes reconhecidos como fundamentais para a prática alfabetizadora.	Os saberes que reconhecem como fundamentais para a prática alfabetizadora efetiva. Os fundamentos que alicerçam a atuação. As bases, os pilares das ações pedagógicas para o processo de alfabetização. As concepções de alfabetização.
O processo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita – um pouco de prática.	O que fazem e como fazem para garantir o êxito dos alunos no processo de alfabetização. Porque o fazem. Descrição da atuação pedagógica com ênfase no planejamento, investimento pessoal e emocional. Dedicção, troca entre pares, múltiplas possibilidades e tentativas de atingir a todos os alunos. Métodos e metodologias e o papel da didática e da pesquisa.
O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem. A percepção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos e do papel docente e discente neste processo. Quais as concepções de desenvolvimento e aprendizagem pautam as ações no processo de alfabetizar.
Os principais dilemas e desafios enfrentados na ação de alfabetizar.	Dilemas e desafios enfrentados na ação de alfabetizar e apontamentos de caminhos percorridos para a superação destes. Falta de apoio das famílias; desestruturas familiares; falta de estrutura escolar, de tempo para planejar e trocar experiências; falta de tempo para investir em leituras e formações; competitividade e isolamento dos profissionais; baixa remuneração e falta de reconhecimento. Dribles para superação destas dificuldades.
Os processos de formação, formais ou não, considerados fundamentais pelos professores alfabetizadores na constituição de sua prática exitosa.	A construção dos saberes docentes específicos para a atuação efetiva na alfabetização. A contribuição da formação inicial e continuada, dos pares dialógicos (Mais experientes ou não) dos coordenadores e gestores, do percurso na educação básica como aluno e da prática docente cotidiana.
Caminhos e sugestões para a formação de alfabetizadores.	Caminhos possíveis para (re)pensar a formação para alfabetizar a partir das múltiplas possibilidades que apareceram ao longo da pesquisa.

Por fim, a partir da organização dos indicadores, voltamos ao material de análise com o olhar mais focado, e, assim, localizamos, lapidamos, organizamos e nomeamos os núcleos de significação e seus conteúdos.

Os núcleos comportaram conteúdos que consideramos relacionados com questões do desenvolvimento profissional docente em geral, ou seja, caberiam para refletirmos a formação e atuação dos docentes das diferentes áreas e graus de ensino, valendo-se, portanto, para a formação também dos alfabetizadores, por este motivo não nos furtamos a debruçar e refletir sobre eles.

Todavia, sendo a formação e o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores nosso foco principal, buscamos conteúdos que ampliassem a visão de nossas lentes nesta

direção, ou seja, em direção às especificidades da formação, desenvolvimento e atuação deste profissional.

Eis então o mapa que orientou a “aventura” da análise em busca de compreensões e conhecimentos preciosos, os “tesouros escondidos”.

Quadro 4 - Núcleos

NÚCLEOS	CONTEÚDOS
1. Disparadores do processo evolutivo de constituição da identidade docente	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerários de constituição da identidade como docente. • Itinerários de constituição da identidade como alfabetizadora. • A influência da trajetória pessoal na construção da profissionalidade como alfabetizadora bem-sucedida.
2. Processos de formação docente formal (Acadêmica) e desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerários da formação para a docência. • As experiências como processo de construção dos saberes e formação docente geral e específica para o trabalho com a alfabetização • Itinerários de formação considerados fundamentais na constituição do trabalho exitoso com a alfabetização. • Processo de desenvolvimento profissional permanente. • A influência dos processos de formação docente na constituição da profissionalidade como alfabetizadora bem-sucedida.
3. A atuação docente e a construção de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerários da atuação docente. • Itinerários de atuação considerados fundamentais para o trabalho exitoso com a alfabetização. • O que fazem, como fazem e porque

	<p>o fazem no trabalho com o processo de alfabetização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases, alicerces e fundamentos da constituição da atuação bem sucedida e suas influências na constituição da profissionalidade como alfabetizadora.
4. Apesar das dificuldades a paixão: motivação para continuar e buscar o desenvolvimento profissional permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Principais dilemas e dificuldades enfrentados enquanto alfabetizadoras • Como enfrentam tais dilemas e dificuldades em direção à constituição de uma atuação bem-sucedida na atuação com a alfabetização. • O que motiva a continuar atuando na docência e, mais especificamente, no processo de ensino-aprendizagem inicial do SEAO
5. Caminhos possíveis	<ul style="list-style-type: none"> • Pistas para formação e desenvolvimento profissional mais efetivos de professores alfabetizadores.

Compreendemos, com Aguiar e Ozella (2006), que, neste momento de organização dos indicadores e dos núcleos, mergulhamos, ainda mais profundamente, no material, verificando as transformações e contradições, ultrapassando o aparente, considerando as condições subjetivas, contextuais e históricas.

A partir dos núcleos de significação estabelecidos e nomeados, iniciamos as análises, em um movimento de articulação entre as falas das informantes, das PEs, as anotações do diário de bordo, os contextos de produção, os encontros dialógicos e a teoria estudada.

Nos próximos capítulos desta tese, apresentaremos as análises empreendidas a partir de cada um desses núcleos. Reforçamos, mais uma vez, que a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação, não existindo forma melhor ou mais correta. Requer sistematização e coerência com o referencial teórico adotado e com o objetivo do estudo (PATTON apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Foi o que procuramos fazer ao longo da pesquisa e descrever neste item.

Ressaltamos que os núcleos, para fins de organização e análise, apresentam-se em

separado, denotando achados referentes à formação e atuação para a docência em geral e as especificidades para o trabalho com o processo ensino- aprendizagem inicial do SEAO. No entanto, foram compreendidos como elos de uma só corrente, os quais se entrelaçam na constituição “multifacetada e transdisciplinar” das alfabetizadoras e de suas atuações efetivas.

Organizamos os capítulos em um crescente, seguindo o movimento do desenvolvimento profissional docente que encontramos no itinerário das professoras informantes e das PEs. Assim, partimos “Rumo à docência: como tudo começou?”, seguimos os “Itinerários de formação profissional docente para atuação no processo de alfabetização: o fio condutor?”, caminhamos em direção à compreensão do “Trabalho docente na Alfabetização e a construção de saberes” e encerramos esta aventura com o capítulo “Considerações: caminhos possíveis e passos futuros”. Neste, tecemos as considerações construídas ao longo da pesquisa, discutimos sobre possíveis caminhos para a formação para alfabetizar e, acima de tudo, apresentamos novas questões e as fragilidades deste estudo, as quais nos despertaram para a necessidade do investimento em novas pesquisas, em novas aventuras.

4 RUMO À DOCÊNCIA: COMO TUDO COMEÇOU?

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.

Paulo Freire, 1995

Com intuito de compreender como as professoras alfabetizadoras aprenderam a alfabetizar de maneira efetiva, cabe perguntar como estas profissionais chegaram à decisão pela docência, de que maneiras se constituíram professoras e como passaram a se reconhecer como alfabetizadoras. Em outras palavras, buscar conhecer sua trajetória em direção à docência e ao trabalho com o processo de ensino e aprendizagem inicial do SEAO e, posteriormente, os itinerários de desenvolvimento profissional.

Corroboramos a assertiva de Freire (1995) de que ninguém começa a ser professor numa certa tarde de terça-feira, ou mesmo nasce professor, ou seja, torna-se professor. Acreditamos, então, que existem dispositivos impulsionadores, motivadores, deste processo, deste percurso de (trans)formar-se professor, de (trans)formar-se em alfabetizador.

Frente ao exposto, este capítulo tem como objetivo apresentar os fatores que motivaram/impulsionaram as informantes a iniciarem esse processo de (trans)formação, os caminhos que trilharam inicialmente em direção à sua constituição como professoras e, mais especificamente, como alfabetizadoras. Lembrando e ratificando sempre que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 2013, p. 15).

Tardif e Raymond (2000) afirmam que o professor é um

“sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um *dasein*⁵² (Heidegger, 1927), uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas **situações que o afetam e constrói, por**

⁵²O *Dasein* ou a existência, *conceito cunhado por* Martin Heidegger, significa que nós não apenas somos, mas percebemos que somos. Nunca estamos acabados, como algo presente. Estamos abertos para um futuro e temos de conduzir a nossa vida. Somos aquilo que nos tornamos. O homem compreende as coisas quando descobre para que servem (como utilizá-las) e compreende a si próprio quando descobre o que pode ser (Revista Ciência e Filosofia, Portal Ciência & Vida, por SANTOS, Luciano Gomes, <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/22/artigo87364-1.asp>, acesso em 28 de dezembro de 2016.)

meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.235. Grifo nosso).

Se somos aquilo que nos tornamos, se somos na medida em que passamos a perceber o que somos, em nossas interações sociais, inacabados, abertos para um futuro e, se passamos a nos compreender quando descobrimos o que podemos ser, concluímos que estamos em constante (trans)formação, em um modelo elíptico evolutivo ascendente, como em um espiral. Somos, nos transformamos, nos formamos, nos descobrimos em um devir potencial, nos reconhecemos e assim... somos! Por isso utilizamos aqui o termo **(trans)formar**. Acreditamos, portanto, que somos aquilo em que constantemente nos (trans)formamos e passamos a nos reconhecer como tal.

Desta feita, nosso maior interesse aqui é compreender como tudo começou. De que forma(s) iniciaram o percurso em direção à construção da identidade docente alfabetizadora? Que sentidos e implicações esta identidade e a trajetória pessoal de sua constituição têm para a construção da profissionalidade como alfabetizadora com atuação efetiva? Para o desenvolvimento profissional docente? Resumindo, **como decidiram pela docência, se (trans)formaram em professoras e perceberam sua potencialidade como alfabetizadoras?**

Para analisarmos este itinerário, para podermos de fato compreendê-lo e relacioná-lo com nossa questão, nos apoiamos em autores que se debruçam a estudar e a pesquisar a temática da motivação, da construção da identidade docente e do desenvolvimento profissional docente, como L.S.Vygotsky, C. Marcelo, C. Dubar, A. Ciampa, Maria M.A.Garcia, Álvaro M. Hypólito e Jarbas S. Vieira, Bakhtin, Aguiar e Ozella, Gonzales Rey, Nóvoa, Tardif, Freire, Lüdke, entre outros autores com os quais dialogamos.

Este capítulo está organizado em dois subitens, a saber: “Motivadores do processo evolutivo ascendente de constituição da identidade docente: trajetórias pessoais em direção ao desenvolvimento profissional” e “Dando continuidade ao processo: os sentidos do vir a ser professora, vir a ser alfabetizadora”.

4.1 MOTIVADORES DO PROCESSO EVOLUTIVO ASCENDENTE: TRAJETÓRIAS RUMO À CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações.

Dubar, 2005[1991]

Marcelo (2009a) advoga, com base em diversos estudos (Darling-Hammond, 2001; Marcelo, 2002; Rudduck,1991; Heidman,1990,p.4; Furlan, 1990; Oldroyd e Hall,1991; Sparks e Loucks – Horsley, 1990; Day,1999; Brederson, 2002.Villegas-Reimers, 2003, entre outros), que o desenvolvimento profissional docente é um processo individual e coletivo, que se consolida na escola e evolui à medida que os professores ganham experiência, sabedoria e consciência profissional. É um processo de longo prazo, no qual são integrados diferentes tipos de oportunidades e experiências individuais e coletivas, pessoais e profissionais. Este conceito de desenvolvimento profissional tem suas bases, segundo o autor, na evolução da compreensão de como os processos de aprender a ensinar são produzidos.

O termo desenvolvimento profissional é aqui adotado, com base nas contribuições do autor supracitado, de Lüdke e Boing (2004), e de Soares (2017), por ser reconhecido como melhor adequado à concepção do professor como profissional do ensino, pela conotação de evolução e continuidade, superando justas posições no processo de formação em direção à transformação das práticas (LÜDKE e BOING, 2004, MARCELO, 2009a e 2009b; SOARES, 2017, slides apresentados no encontro em Lagoa Santa).

De acordo com Lüdke (2004), existem duas dimensões básicas no desenrolar da preparação para exercer qualquer profissão, bem como para o desenvolvimento profissional. Um das dimensões é relativa aos próprios indivíduos que dela participam, a outra, por sua vez, é externa a eles, concernente ao meio social onde se inserem, reconhecida pela autora como dimensão contextual. Entre esses dois polos é que, segundo Lüdke (2004, s/p),

se desenvolve a profissão e cada indivíduo vai compondo sua identidade profissional, num jogo que envolve suas próprias características pessoais e as influências do grupo social com o qual convive, com suas expectativas e demandas sobre cada um dos participantes, e as reações destes, num processo relacional muito bem analisado por Dubar (1997). Além desse

contexto, que cerca de imediato o trabalho do profissional, há uma dimensão contextual bem mais ampla, composta por toda a sociedade organizada e pelo Estado que a representa, com suas legislações, normas e regulamentações, cuja incidência recai em cheio sobre o exercício de todas as profissões, ainda que haja notáveis diferenças nos graus da influência que exercem sobre cada uma delas.

A partir destas contribuições, compreendemos que o desenvolvimento profissional deve ser entendido enquadrado na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem e se veem, definem e veem os outros e querem ser vistos. A identidade profissional é, portanto, uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira, podendo ser influenciado por diversos fatores, tais como a escola, as reformas políticas, as formações acadêmicas e os contextos sociopolíticos, integrando o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a aprender, aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, bem como a própria vulnerabilidade profissional (MARCELO, 2009a, p.7).

Assim, a identidade profissional, configurada por um emaranhado de histórias, conhecimentos, crenças, processos e rituais (LASKY, 2005, apud MARCELO 2009a, p.12), tendo também como base a significação social da profissão, suas tradições e contradições (IZA et al.,2014), exerce um grande papel no processo de desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), a partir do estudo de diversas pesquisas e dos dados da própria pesquisa realizada, a cognição do professor parece ser largamente interpretativa e linguística, um processo discursivo e narrativo enraizado na história de vida, a qual é portadora de sentidos, linguagens e significados oriundos de experiências pessoais e profissionais formadoras, ou seja, significativas do ponto de vista da identidade pessoal.

Entretanto, acreditamos que, para aprofundar na questão da identidade profissional docente, é preciso, primeiro, apresentar o que compreendemos por motivação e por identidade e como compreendemos seu processo de constituição, de (trans)formação, uma vez que ela, a identidade, é constitutiva da identidade profissional a qual influencia o processo de desenvolvimento profissional e é por ele influenciada.

Não pretendemos aqui esmiuçar estas temáticas, tendo em vista não serem temáticas simples a serem aprofundadas em exaustão em um único capítulo de uma tese e também porque não tivemos este aprofundamento como objetivo. Caso o fosse, valeria uma tese para conceituar a questão da motivação e discutir sobre ela. Mas, ainda assim, teríamos que definir recortes tamanha complexidade que o assunto.

No caso da motivação, precisaríamos discorrer detalhadamente sobre toda a base afetivo-volitiva⁵³, constituída pelas emoções, afetos, desejos, necessidades e os motivos; esclarecer cada uma dessas dimensões dentro da perspectiva histórico-cultural; analisar as relações inter e intrassubjetivas, compreendendo que, enquanto humanos, somos seres individuais e ao mesmo tempo sociais e que nosso desenvolvimento cognitivo não se separa do desenvolvimento afetivo e, ainda, explicar as origens e implicações dessa compreensão. Posto isso, em linhas mais que gerais, teríamos que definir o que, dentro da gama de possibilidades oferecida, seria o foco da investigação. A relação professor-aluno? O processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil? O papel da escola neste processo? O papel da afetividade no processo de aprendizagem? Entre tantas outras.

Destarte, embora a clareza da importância do entendimento minucioso da base afetivo-volitiva (que pode vir a ser tema de trabalho futuro enquanto desdobramento desta tese, porque não?), deter-nos-emos, neste espaço, a discorrer de forma “comedida”, mas não simplista e ingênua, sobre o conceito de motivação adotado. Empreenderemos esforços para compreensão do que moveu/impulsionou às professoras informantes em direção à docência, e o liame entre a motivação e o processo de constituição de identidade profissional.

No tocante à conceituação da identidade docente, o tratamento dado não será diferente. Justificamos tal posicionamento com Garcia, Hypólito e Vieira (2005), quando afirmam que as pesquisas sobre esta temática serão sempre parciais, provisórias e restritas a alguns aspectos ou fatores implicados nos processos de identificação dos professores, bem como nos referimos à questão da motivação, tendo em vista

a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.54).

Levando-se em conta esta heterogeneidade da categoria e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo, deve ser uma precaução epistemológica, por parte dos pesquisadores, perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca da questão da identidade docente (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.54). Neste caso,

⁵³Para aprofundamento dos conceitos, ver: Pensamento e Linguagem (1993), A Construção do Pensamento e da Linguagem (2001), Teoria de las Emociones: estudio histórico-psicológico (2004) e os volumes II, III e IV das Obras Escogidas (1983).

jogamos luz, aqui, em momentos das trajetórias⁵⁴ de vida que podem ser considerados motivadores deste processo de constituição da identidade docente das professoras informantes rumo ao processo de desenvolvimento profissional e à atuação efetiva com o processo de ensino e aprendizagem inicial do SEAO.

Vamos seguir com o que compreendemos por motivos, por identidade docente e a relação entre eles, a partir do nosso ponto de vista, do nosso olhar em relação a esses pressupostos da abordagem histórico-cultural e a percepção de como estes podem embasar nossas reflexões e argumentos.

Os motivos, para qualquer Atividade⁵⁵ humana (aquilo que nos move, que impulsiona para a Atividade enquanto exercício de satisfação do motivo), são construídos socialmente. A força motora de seu desenvolvimento encontra-se, portanto, nas relações sociais do indivíduo. Isso significa dizer que todo e qualquer motivo depende, em grande medida, da qualidade das relações sociais e dos processos educativos vividos ao largo do desenvolvimento (MESQUITA, 2010).

As relações estabelecidas e a forma como são percebidas, internalizadas e subjetivadas pelos sujeitos podem vir a criar um motivo, estimulá-lo, minimizá-lo e até mesmo miná-lo. O que significa dizer que podem impulsionar, intensificar ou paralisar as atividades dos sujeitos em direção à satisfação de um motivo. Fica claro que é um processo social e, ao mesmo tempo, individual na medida em que depende dos sentidos atribuídos aos efeitos das relações estabelecidas, das complexas configurações subjetivas. Sendo a subjetividade percebida como um sistema que não é interno nem externo, mas que integra o interno e o externo, melhor dizendo, a dimensão social e individual, sendo que a individual por sua gênese é também social (REY, 1999).

Fica claro também que a afetividade atravessa esse processo e o que afetar⁵⁶o sujeito, positiva ou negativamente, irá influenciar suas ações seguintes. Ressaltamos aqui que, para nós, a propriedade fundamental dos afetos é seu possível contágio, pois envolvem sempre aumento ou diminuição da capacidade de ação e obrigam o pensamento a mover-se em

⁵⁴Termo compreendido a partir de Dubar por maneira como os indivíduos reconstróem subjetivamente os acontecimentos de sua biografia social que julgam significativos. Essas trajetórias podem ser apreendidas por seus relatos, implicando categorizações e argumentações específicas (DEMAZIÈRE e DUBAR, 1997 apud DUBAR, 2005[1991], p. 140).

⁵⁵Utilizamos o termo Atividade com letra maiúscula no intuito de destacar, com base na teoria da Atividade de A.N.Leontiev, que esta diz respeito a uma ação exclusivamente humana. Uma ação em direção à satisfação de uma necessidade. Buscamos com isso evitar o equívoco de relacioná-la ao conceito de simples mobilidade.

⁵⁶Aprofundaremos mais adiante a questão referente ao afeto concebido como aquilo que nos marca, que nos afeta, relacionando-o ao conceito de experiência.

determinada direção. A afetividade está, por este prisma, diretamente relacionada, enquanto uma das dimensões da base afetivo-volitiva, à motivação e, portanto, à Atividade.

Em face do exposto, compreendemos que o motivo não “brota” como uma flor ou “surge” como passe de mágica, mas sim é provocado, estimulado, instigado ou minimizado e até mesmo extinto nas relações dos sujeitos com/no o mundo, nas suas relações sociais e históricas atravessadas por afetos e moções e, então, internalizados individualmente. A partir desta concepção⁵⁷, acentuamos nossa busca por compreender os motivos que impulsionaram, ou mesmo induziram as professoras às suas escolhas e, posteriormente, ao seu comprometimento com a profissão.

No que alude à identidade, também a concebemos como movimento contínuo, dinâmico e histórico. Como processo de construção individual e social, assim como o processo de desenvolvimento profissional, de um sujeito historicamente situado, que se reconhece e é reconhecido a partir das relações em seu meio, portanto, em transformação permanente. Reside aí sua relação com o que motivou esse processo de construção de identidade profissional docente.

A identidade flui, nesta perspectiva, da relação com sua própria trajetória de vida, das relações sociais, das crenças e das relações profissionais em um movimento constante, intenso e permeado por (trans)formações. Ciampa (1988) afirma que identidade é movimento, desenvolvimento, metamorfose é “sermos Um em um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1988,p.74).

Contudo, nunca sabemos quem exatamente somos a não ser pelo olhar dos outros, assertiva proposta por Dubar (2005[1991]) que corrobora as ideias de Ciampa (1988). Temos aí uma problemática, tendo em vista que a identidade é informada a partir de comunicações e todas as comunicações são marcadas pela incerteza, afinal, não é possível estar na pele do outro para garantir que a identidade que o outro atribui ao sujeito é coincidente com a identidade que o próprio sujeito se atribui (DUBAR, 2005 [1991]). A problemática é reforçada pela assertiva de Tardif e Raymond (2000) de que a cognição do professor é um processo discursivo e narrativo. Necessitamos, para dar continuidade ao trabalho, compreender essa dualidade do “eu para mim” e o “eu para o outro” nas relações sociais discursivas estabelecidas.

Para melhor entender esta problemática, achamos conveniente buscar suporte nos

⁵⁷Esta concepção de *motivo* também subsidiou as reflexões sobre o papel dos formadores de professores, mais especificamente alfabetizadores, e sobre a forma como as professoras informantes da pesquisa percebem seu papel e relacionam-se com seus alunos. Reflexões apresentadas nos capítulos seguintes.

constructos Bakhtinianos. Tais constructos revelam a centralidade da linguagem que, como signo por excelência, tem a função de gerar e organizar os processos psicológicos mediando a relação dialética entre o social e o individual. Os conceitos de dialogicidade, polifonia, exotopia e alteridade possibilitam avançarmos ainda mais na compreensão deste processo.

Dialogicidade é concebida pelo autor como princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso, compreendido para além das réplicas que ocorrem no diálogo face a face, independente do tempo e do espaço. O diálogo não é reconhecido como consenso, mas como um tenso combate em que podem aparecer tanto convergências e ampliações como divergências (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]).

O conceito de polifonia, multiplicidade de vozes e consciências, nos remete ao fato de que estas não se justapõem, mas se entrecruzam, convivem e interagem produzindo sentidos, uma vez que o sujeito é constituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico, um sujeito considerado produto e produtor da história em constante diálogo com os outros e consigo mesmo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]).

Diante destes conceitos de dialogicidade e polifonia, é possível compreender, e reafirmar, que o eu só existe com o outro em relações dialógicas, dialéticas e polifônicas, constituindo e sendo constituído no/pelo discurso, na/pela interação entre sujeitos. Sendo assim, é notável que as ideologias, os sujeitos, suas identidades e as palavras são inacabados, estão sempre em construção, em processo de (res)significação (ARAÚJO, 2008), portanto, de (trans)formação.

Os conceitos de exotopia e alteridade também auxiliam no processo de compreensão da construção e dos possíveis (incertos) sentidos existentes nos discursos. Através da exotopia, compreendida como excedente de visão, é que se torna possível ver do sujeito algo que ele mesmo nunca poderia ver, a partir de um lugar exterior a ele, e, somente assim, novos sentidos e compreensões podem ser produzidos (AMORIM, 2001). Esse processo é que permite a materialização da alteridade, da auto compreensão, pois através do excedente de visão de outro é que passamos anos conhecer cada vez melhor, ou seja, para constituir-me, preciso pensar no outro, porque é através do outro que me vejo e me compreendo. Assim, o “eu para mim” é também constituído de como me vejo a partir do outro dialógico significativo⁵⁸.

⁵⁸Ressaltamos que a compreensão destes conceitos – “dialogicidade”, “polifonia”, “exotopia” e “alteridade” –, embora, por questões metodológicas e organizacionais, tenham sido explicados, exemplificados e justificados neste item do trabalho, permeou todo o processo desta pesquisa, o que reforça a opção pela abordagem histórico-

Compreendendo melhor esta problemática da dialogicidade, da polifonia, da exotopia e da alteridade em relação à construção do “eu para mim”, do “eu para o outro” e do “eu para mim a partir do outro” como faces de um mesmo processo constitutivo, marcado pelas incertezas, seguimos em frente em busca de maior clareza sobre a gênese do processo de construção da identidade.

Para tanto, voltamos aos constructos de Dubar (2005 [1991]), a partir do qual apreendemos que os indivíduos, ainda na infância, herdaram identidades (sexual, étnica, religiosa, de classe social e cultural) de seus pais (seja dos dois, de um deles ou mesmo de quem assume a função da educação). Mas “é nas e pelas categorizações dos outros – e principalmente dos parceiros de escola (seus "professores" e seus "colegas") – que a criança vive a experiência de sua primeira identidade social” (DUBAR, 2005[1991], p.147), sendo esta conferida pelas instituições e pelos próximos com base nos pertencimentos herdados dos pais e no desempenho escolar.

Nesta perspectiva, a frequência à escola elementar emerge como momento decisivo na construção da primeira identidade social (ISAMBERT-JAMATI, 1984 apud DUBAR, 2005[1991], p. 147). Emerge também como espaço que pode fomentar, ampliar, minimizar ou, até mesmo, aniquilar a motivação para a aprendizagem formal, dependendo, como vimos anteriormente, das relações estabelecidas e da forma como estas serão subjetivadas. Inferimos desta passagem que aí também residem, mesmo que latentes, possibilidades de motivação em direção à docência.

Da dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída, entre identidade social herdada e identidade escolar visada, origina-se um campo no qual se desenvolvem as estratégias de construção identitárias, sendo que algumas trajetórias desta construção são marcadas pela continuidade inter e intragerações, outras, por sua vez, são marcadas por rupturas de toda natureza (DUBAR, 2005[1991], p.148).

Corroboramos, mediante o recorrido, as ideias do autor de que a identidade nunca é dada, é sim construída, devendo ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura, marcada por continuidades e rupturas, nesta relação de identidade para si e identidade para o outro em um processo de socialização. Segundo esse ponto de vista, a identidade nada mais é que

cultural. Durante todo o processo de pesquisa, análise e escrita da tese, buscamos os outros dialógicos significativos, nos aproximamos o necessário e nos afastamos, também quando necessário, para que o processo de compreensão pudesse ocorrer. Compreendemos melhor as informantes, compreendemos melhor seu processo de construção e desenvolvimento profissional nesta relação, na qual, quanto mais dialogávamos, mais as professoras alfabetizadoras se (re)conheciam e se compreendiam, assim como nós, dialeticamente, também nos compreendíamos e compreendíamos nossas questões de pesquisa. Não nos consideramos, por isso, neutros.

o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005[1991], p.136).

Possível é dizer, com base nesta perspectiva e em tudo o que foi apresentado sobre o processo de construção da identidade, da identidade profissional docente em direção ao desenvolvimento profissional, a partir das motivações construídas e Atividades empenhadas, que (trans)formar-se em professor é um caminho que pode ter suas origens anteriores à da decisão de sê-lo ou mesmo posteriores. A tomada de decisão de vir a ser docente, ou de deixar de “estar” professor para efetivamente “ser” professor denota, logicamente, evolução neste processo, sendo, a nosso ver, o primeiro passo mais efetivo em direção à profissionalização e seu desenvolvimento. Mas isso, por si só, não basta, é preciso também decidir que tipo de professor se quer ser, que tipo de profissional deseja e acredita que pode vir a ser.

Para nós, tendo como base reflexões estabelecidas a partir do diálogo com o Professor Newton César Balzan, o qual, em resposta a uma de nossas questões⁵⁹, escreveu “Estou certo de que ensinavam aquilo que sabiam e o faziam muito bem. Provavelmente não tinham alto nível cultural, mas sabiam ensinar. Eram professoras. Não estavam professoras”, existe sim grande diferença entre estar professor e ser professor. Buscando compreender melhor os grifos de Balzan, chegamos a Paulo Freire, que, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), apresenta o que é exigido para “ser” professor. Inferimos e trabalhamos a partir de então com a compreensão de que “estar” professor pressupõe estado transitório, relação sujeito objeto e baixo nível de engajamento. Enquanto que “Ser” professor, ao contrário, refere-se a um nível elevado de engajamento profissional, compreensão clara das responsabilidades assumidas e comprometimento com estas, clareza da inexistência da docência sem a discência, do ensino sem a aprendizagem e estabelecimento de relações/vínculos entre sujeitos de aprendizagem, sujeitos inacabados e inconclusos.

Esta tomada de decisão, de (trans)formar-se em professor, não é um processo simples e estático, como também não ocorre de uma hora para outra como passe de mágica, como vimos, não é algo simplesmente nato ou que “brota” nos sujeitos. Envolve, como pudemos depreender, fatores diversos reconhecidos como possíveis motivadores, que vão se somando,

⁵⁹ A questão foi sobre a afirmação feita em seu livro – “ Conversa com professores do fundamental à pós-graduação”(2015) – de que suas três primeiras professoras foram infinitamente melhores do que os demais professores que veio a ter em toda sua trajetória escolar e acadêmica. O que as teria possibilitado serem assim tão melhores? A Resposta do professor Balzan chegou nos via e-mail no dia 26/08/2016.

como a montagem de um mosaico e, paulatinamente, esta montagem, vai formando a imagem do que se pretende ser, do que se acredita que possa vir a ser. A decisão tomada gera outras decisões e encaminhamentos que, como num movimento elíptico, vão se perpassando e transpassando em um contínuo ir e vir evolutivo ascendente em direção à constituição do ser docente.

Constituir-se professor, (trans)formar-se em professor atravessa, então, questões que envolvem situações da própria trajetória e história de vida que, por sua vez, nos atravessam. As relações parentais; os incentivos advindos de familiares e amigos próximos; a imposição por parte dos familiares e das condições socioeconômicas e geográficas; a formação na educação básica ainda enquanto aluno, no convívio com seus professores e na relação com a própria aprendizagem, entre outras múltiplas possibilidades e relações.

Reconhecer e compreender estas facetas do processo de construção da identidade profissional subsidiou a reflexão e análise dos diálogos com as informantes em direção à localização dos possíveis motivadores do processo de constituição como docente e de seu engajamento com o desenvolvimento profissional.

Trazemos a seguir alguns⁶⁰ excertos, que, a partir de nosso olhar de “outro dialógico significativo” e do olhar delas para elas mesmas em um tempo outro, refletem e traduzem seus processos iniciais em direção à sua constituição docente e à decisão de tornarem-se professoras. Estes excertos refletem suas idealizações, seus desejos, os sentidos de irem em direção à docência, bem como os primeiros passos rumo a realizá-los, com todas as suas belezas, mazelas e contradições.

Em nossos materiais, localizamos pistas de motivações, desejos para/pela docência em período bastante anterior à decisão efetiva e mesmo da real possibilidade de sê-lo, contudo esta foi alimentada e mantida, através das relações estabelecidas e de Atividades empenhadas, até a viabilidade de sua concretização no empenho à formação inicial.

“Dar aulas” já aparecia como potência a partir de idealizações da imagem de uma “personagem” que fica à frente de uma sala de aula, que ajuda as crianças e possibilita a

⁶⁰Construímos, junto aos sujeitos participantes da pesquisa, através das entrevistas e diálogos estabelecidos, grande volume de material para análise. Material rico e denso, com informações valiosas e caras para nós. O conteúdo da fala de cada participante motivou-nos e conduziu-nos na construção dos núcleos de significação e na busca pela teoria que possibilitasse compreendê-los em profundidade. Não seria possível, na apresentação e detalhamento de nossas análises, registrar todos os excertos significativos e representativos de cada núcleo e conteúdo. Assim, selecionamos, com muito zelo e respeito às informantes, alguns excertos que consideramos as representarem, bem como justificarem e exemplificarem os caminhos de nossas reflexões. Assinalamos aqui o desejo de que, no futuro, tal material possa ser retomado e desdobrado em sua potencialidade.

aprendizagem destas. Emerge nas brincadeiras de infância como “dar aulinhas” imitando⁶¹ a referida “personagem” em sua atuação, ou em ações mais efetivas como de fato “dar aulas” ou acompanhar um vizinho, sobrinho ou irmão, em seu processo de aprendizagem. Também é suscitado, a partir das observações e ações de atividades de ensinar, o gosto por conviver com crianças menores ou mesmo da mesma idade, por ver outros aprenderem, bem como o incômodo frente aos que apresentavam dificuldades em aprender algo que não representava dificuldades para si.

Com isso, a sensação de saber mais que o outro foi notada como possibilidade de ajudá-lo, o que sugere uma atitude ativa e altruísta. Outra questão eminente é o afeto pela Atividade exercida, o prazer e a felicidade a partir das ações e do encontro com a possibilidade de “ensinar” a outrem. Sensações que acabaram por manter a motivação em direção à docência enquanto profissão.

Vou começar contando do meu desejo de ser professora. Começou muito cedo. Sou nascida em São Paulo e, durante cinco anos, fui a caçula da família. Eu ficava em casa com a minha mãe, porque naquela época não era hábito enviar os filhos para escola muito cedo. Íamos para a escola só para a alfabetização mesmo. Mas os meus irmãos já iam para a escola. Um dia, com 5 anos e meio aproximadamente, minha mãe me levou à escola e eu fiquei encantada com o ambiente, eu nunca tinha ido a um lugar como aquele. Eu nem imaginava, que era para lá que meus irmãos iam, eu fiquei louca. Então eu vi uma pessoa lá na frente, que, no caso, era uma professora, e falei: "é isso que eu quero ser". Então ali, acredito, iniciou o desejo. O sonho, de ser como aquela mulher. Eu fiquei mesmo com essa ideia de ser professora e, após anos de estudo, alimentando este desejo, fiz o Magistério. Por sorte, eu me formei e logo comecei. Me formei em dezembro e, em fevereiro, já comecei a atuar.

(Paola)

[...]

Tive uma infância muito boa, tinha o meu gosto por ensinar e a ideia de ser professora. Eu já dava aula pequenininha. Eu tinha uma colega, de uma família muito carente, que morou aqui na frente da minha casa. Eu moro aqui desde que nós viemos de São Paulo (por volta dos 3 anos de idade). Eles não tinham muitas condições e o meu pai era comerciante, tínhamos uma condição melhor. Eu peguei essa menina, ela era da minha idade, eu tinha de 6 para 7 anos, montei um material e com ele eu ensinava pra ela e ela começou a aprender mesmo. Eu acho que a alfabetizei. Hoje eu fico pensando nisso, e realmente acho que eu a alfabetizei. Eu fui alfabetizada aos 6 anos. Eu entrei na escola com 6, a minha mãe antecipou um pouco, eu sou de julho, então eu não tinha feito 7, senão eu ia atrasar, mas eu só

⁶¹Abordaremos, mais à frente, o papel da imitação no processo de ensino aprendizagem com base nos constructos de Vygotsky, podendo este ser relacionado ao processo de construção da identidade e do desenvolvimento profissional, tendo em vista ser, também este, faceta integrante do processo de aprendizagem.

comecei mesmo no primeiro ano. Eu nunca tive dificuldade nenhuma, aprendi muito rápido, eu ficava com pena dela, de vê-la com a dificuldade que tinha. Assim, todos os dias, eu brincava de escolinha com ela. Eu era professora e ela era aluna. Eu fazia com ela as coisas que a professora fazia comigo. Ela tinha caderninho, tinha estojo, tinha tudo como se ela fosse mesmo a minha aluna.

(Paola)

Quando eu era adolescente, o meu irmão mais novo não queria ficar na escola. Foi quando tudo começou. Ele só aceitava ficar na escola se eu ficasse com ele. Então eu ia, assentava perto dele. Ele ficava lá estudando e eu perto dele... Olha quantos anos atrás, não é? Aí eu fui tomando gosto de virar professora, de ver as crianças aprenderem, eu achava aquilo assim... eu acho lindo. Uma profissão muito bonita, sabe?

Foi assim que tudo começou, assim que eu fui motivada e por isso fiz o Magistério. Na época, quando eu ia com o meu irmão lá para a escola, eu estava fazendo científico. Assim que terminei o científico fiz o curso de Magistério. Fiz mais dois anos de Magistério.

(Marcélia)

Encontramos também fragmentos que apontam gênese não tão precoce, tendo em vista que a decisão efetiva pela docência só veio de fato mais tarde. Porém, enraizada em situações cotidianas anteriores, em relações familiares e mesmo nas relações com professores e colegas das séries iniciais da educação básica. O que remonta à questão da importância dessas relações enquanto faces de referência da constituição da identidade docente. Tomamos como exemplo o caso de Vanessa, que optou por Pedagogia inicialmente por um “lapso”.

Quando sai do curso normal queria fazer Educação Física. Não pensava, até então, em fazer Pedagogia. Mas aí não passei no vestibular na UFRJ porque zerei matemática.

[...]

Depois, quando passei no vestibular na Universidade [...], fui fazer a matrícula pensando em fazer Psicologia. Quando chegou na hora, em uma sala gigante, que tinha uns quadrinhos com números de vagas pra cada curso, a moça perguntou “o que você quer?” e eu falei “Pedagogia”. Não sei o que aconteceu na hora, falei Pedagogia, mas que bom que isso aconteceu, eu precisava mesmo deste empurrãozinho.

Reconhece ter sido este bastante positivo, pois, de acordo com sua declaração, é como se precisasse, na verdade, de um “empurrãozinho” para fortalecer esta possibilidade, isso porque, revisitando o passado, encontra suas raízes na escola...

Minha mãe é professora aposentada [...] Minha mãe não era alfabetizadora não, sempre gostou mais dos maiores [...].

[...] eu sou de uma família de cinco professoras. Uma tia minha infelizmente faleceu ano passado, mas as outras quatro são todas professoras. E elas tinham uma escola onde eu estudei desde que eu nasci, chamada Cantinho Feliz. Então já nasci na pré-escola. Eu fui pra escola formalmente matriculada mesmo com 6 anos, mas, antes disso, eu ia pro Cantinho Feliz, eu sempre ficava com a minha mãe na pré-escola. Então eu estava sempre na escola, [...] Sempre fui a filha da dona Teresa. A filha da dona Teresa hoje tem os alunos passando com os filhos e netos falando “eu lembro de você pequenininha indo pra escola com a sua mãe”. Eu nunca saí da escola, sempre estive nesse ambiente.

Isso, mais tarde, passou a ser notado como vantagem enquanto suporte para o início de carreira, bem como base, juntamente com outros fatores, para seu envolvimento e desenvolvimento profissional. A família toda se envolvia e incentivava por acreditar ser um bom caminho.

Eu chegava em casa às vezes, retornando da escola após um dia de trabalho, e minha mãe era dialogante. Era tudo o que eu precisava. Falava: - “mãe, e agora?” e minha mãe dizia: - “vou comprar uma caixa de carimbos pra você. Você precisa ter uma caixa de carimbos, que aí, sabe o que você faz? Você faz o cabeçalho, vai lá e escreve Escola Tal e você vai e carimba pra criança avião, carimba a ilha, carimba... Olha, então você vai ter uma caixa de carimbos”. São desenhos pra criança escrever a palavra em baixo. Aí era assim que eu fazia, as crianças copiavam o cabeçalho, enquanto isso eu levantava e “fila 1”, carimbava, “fila 2”, carimbava [...].

E eu me lembro, nossa meu pai sempre foi um grande parceiro, meu pai, ele sempre me incentivou muito [...]. Ao fim da minha defesa de Mestrado, eu até agradei ao meu pai, porque o mestrado foi devido ao grande incentivo do meu pai que nem tem formação superior.

Contudo, esse “lapso”, esse “empurrãozinho”, só foi de fato subjetivado e percebido como potencialidade para a ação docente, enquanto algo que despertasse interesse real em direção ao aprender a ensinar, que movimentasse em direção ao processo de (trans)formar-se em docente já encaminhando para questões referentes ao processo de alfabetização, aconteceu no bojo das relações com determinada professora do curso de Pedagogia⁶². Esta trouxe em sua atuação algo maior que simplesmente dizer o que deveriam fazer, como deveriam fazer e o que deveriam ensinar com base nas teorias. Mas que consegui, de acordo com os relatos de Vanessa, relacionar a teoria e a prática a partir de problematizações de situações do cotidiano escolar.

⁶² Retornaremos a estas questões, de forma mais aprofundada, quando formos discutir o papel da formação docente inicial, contudo, como já explicado, a formação e a constituição da identidade profissional e da prática efetiva não acontecem de forma linear, mas se transpassam o tempo todo.

Acredito que o processo de minha constituição enquanto docente tenha começado na Universidade, onde encontrei com uma professora, a professora [...] que dava a cadeira de alfabetização. A [...], não dava aulas comuns. O que caracterizo como aulas comuns. Aquelas aulas que pegam lá nos grandes autores de alfabetização, o método...e ela não, começou a trazer questões que nos inquietavam— Porque Paulo Freire pensava desta forma? Porque estes jargões "Pedro viu a Uva"? Ela começou a quebrar as ideias de alfabetização apresentadas de uma única forma. Porque todas as crianças devem aprender da mesma forma se elas são plurais e podem aprender de formas diferentes? Aí ela começou a botar um monte de coisas na nossa cabeça.

[...]

Era uma turma pequena, então nos fortalecemos nessa ideia e a professora “soltava os bichos” com agente, aprofundava nas questões de reflexão, trazia autores que não tínhamos visto até ali e começava a nos instigar.

Além da professora da universidade, responsável pela disciplina de alfabetização, Vanessa relata a importância do estabelecimento de parcerias ao longo da formação e da atuação docente, principalmente no início da carreira. A importância, como ela insiste em afirmar, de parceiros dialógicos, aqueles capazes de nos impulsionar em direção a novas possibilidades e formas de sanar dúvidas e dificuldades surgidas ao longo do processo de formação.

Eu trabalhava com a [...]. Ela foi grande companheira, ela sempre me provocava, me instigava, nós íamos para a escola de tarde, nós trabalhávamos pela manhã em uma escola municipal e, de tarde, em uma escola privada e, à noite, íamos para a faculdade. Trabalhando, começamos a ligar algumas questões da teorização, que víamos na universidade, com a prática.

[...]

O grande divisor de águas foi ter uma parceira que me provocava. Até então, as parceiras que eu havia encontrado me colocavam no campo do comodismo do método, da cópia, eu replicava o que me diziam, simplesmente repassava sem refletir sobre o que eu fazia. Então eu não tinha outro jeito de fazer.

Nesse excerto apresentado, aparece também claramente a importância da atuação docente enquanto faceta do processo de desenvolvimento profissional. A importância de estar na escola para então, de fato, compreender, relacionar e internalizar a teoria com o que realmente acontece no cotidiano escolar. Neste caso, isso foi possível porque Vanessa fez Magistério em nível médio e, por este motivo, enquanto cursava a graduação em Pedagogia, já dava aulas em uma escola particular e, posteriormente, em uma escola pública, cumprindo jornada tripla e em situação ainda não muito certa de que era isso o que queria, tanto que,

como mencionado anteriormente, sua primeira opção não era Pedagogia, mas Educação Física e depois Psicologia.

Já os exemplos de decisão mais tardia pela docência relacionam-se a um processo de indução, exigência familiar ou mesmo falta de outra opção ou por não ter conseguido êxito na primeira opção, e não uma motivação já elaborada internamente, transformada em desejo e busca pela satisfação deste. Nestes casos, em início de carreira, encontravam-se mais na condição de “estarem” professoras e não “serem” professoras, beirando, em alguns momentos, à desistência e à busca por outras possibilidades profissionais.

Também foi o caso de Helena, que queria inicialmente fazer Odontologia, chegou a tentar o vestibular, mas não passou. Como sempre gostou de crianças, de estudar e da possibilidade de trabalhar com algo nesta direção, resolveu dar uma guinada ou como ela mesma disse: “Decidi mudar radicalmente [...] Falei, vou pra área de escola, que eu acho que é legal. Tentei Pedagogia e passei”.

Contudo, esta situação de “estarem” professoras, em dado momento, foi modificada, trazendo à tona a possibilidade de “serem” professoras. Isso foi possível mediante o estabelecimento de relações afetivas ou, como algumas disseram, desestabilizadoras (aquelas capazes de tirar o sujeito de sua zona de conforto) com um colega de trabalho, com sujeito dialógico significativo, com uma situação do cotidiano escolar e, principalmente, na relação com os alunos, com as descobertas das possibilidades de aprendizagens desses e de suas próprias. Acreditar na possibilidade de fazer a diferença na vida de alguém, de poder tirar alguém de uma condição de quem não sabe, neste caso, ler e escrever, para uma condição de quem sabe, sentir responsável por isso, também traz sensação de realização e até certa onipotência, crença na possibilidade de salvar “o mundo”.

Neste ínterim, a sensação não muito confortável de “estar” professora foi substituída pela sensação de bem-estar, realização e prazer. Tal sensação acabou por motivá-las a continuar, a realizar Atividades em direção a (trans)formarem-se efetivamente (em) professoras, deixando assim a condição de “estarem” professoras para “serem” professoras. O que, de certo modo, já apareceu na fala de Vanessa e é reforçado pelas falas de Joana e de Helena,

Eu não pensava em ser professora, eu pensava em ser contadora. Na minha época, havia apenas dois caminhos para a mulher, ser professora ou contadora. Mas contadora o meu pai não deixou porque, segundo ele, os chefes ficavam assediando. Coisas de pai muito antiquado. Então fui fazer magistério lá no Colégio [...], estudei lá por 13 anos.

[...]

Assim que eu terminei o magistério, uma professora do bairro [...]me chamou para dar aula lá. Porque, em frente à Igreja [...], perto do Colégio em que eu estudava, tinha uma escola de meninos que, na época, eram chamados de retardados. Esta escola precisou fechar porque não tinham mais condições de mantê-la. Assim, as crianças teriam que voltar para os seus bairros de origem e a maioria das crianças era do bairro [...], o que gerou a necessidade de contratar professoras para lá.

[...]

A diretora desta escola era muito amiga da nossa orientadora lá no Colégio e então disse para ela: -"Estou precisando de uma professora", ao que nossa orientadora respondeu:- "Tenho uma aqui que vai se formar agora, a Joana". Então, fui pra lá. Era uma turma com 20 crianças, completamente "débeis". Todo o tipo de dificuldades. Não sabiam sentar, comiam com as mãos, era como se fossem fora da nossa civilização. E eu, iniciando, peguei essas crianças. Eu chorava um dia sim, outro também.

[...]

Mas o Sonho de ser a salvação da pátria, de acharmos que vamos salvar o mundo, nos prende e nos faz correr atrás do que ainda acreditamos. Então eu fiquei, eu queria que as crianças aprendessem a ler, mas eles não sabiam nem segurar o lápis.

[...]

Eu gostava de ver aquele que não conseguia nem pegar no lápis, começar a pegar o lápis de uma forma mais anatômica. Até o final do ano, vários aprenderam a ler e escrever, não todos, mas vários deles. Porém, os que não aprenderam, considero que avançaram muito em relação ao que estavam logo que cheguei (Joana).

Mas a minha formação no Colégio [...], escola particular onde fiz estágio remunerado durante a complementação para o Magistério no Curso de Pedagogia, foi muito boa. Porque foi onde eu comecei realmente, onde me despertei para a docência e isso me ajudou muito (Helena).

Existem também as informantes que combinam várias das possibilidades mencionadas anteriormente enquanto gatilhos de motivação para a docência, sendo difícil separar o que mais realmente afetou e gerou a Atividade. Consideramos, assim, o "conjunto da obra" como processo que impeliu o movimento inicial em direção à constituição da identidade docente. O excerto a seguir é extenso, mas não tivemos como não citá-lo desta maneira na medida em que torna claro o que estamos querendo aqui enfatizar.

Fui aquela menina que "brincou de dar aulinha", que dava aula pras bonecas. Eu dava aula particular pra vizinhas. Tinha uma menina que tinha muita dificuldade, era minha vizinha de frente, eu dava aula pra ela.

[...]

Eu tinha jeito com criança. Aniversário de família, quem é que ficava com as crianças? Era eu.

[...]

Quando eu estava no primeiro ano do Magistério (curso em nível médio), o nosso professor de Geografia me chamou na mesa dele e falou assim “olha, nós estamos com a filha de uma professora chegando na escola e estamos precisando de alguém pra dar aulas de Geografia pra menina”. Isso pra mim foi muito importante. Pensei, “o professor me descobrir no meio da turma toda...”. Assim, comecei a dar aula particular. Foi a primeira vez que recebi pra dar aula. Essa experiência foi muito bacana.

[...]

Tinha outra questão também, sou de uma família de classe média. Estudava em escola pública de boa qualidade, mas era uma escola pública. Eu tinha que pensar numa terminalidade, uma funcionalidade do ensino médio. Se eu não desse conta de faculdade eu tinha que ter um trabalho.

[...]

Eu tinha então tudo isso, eu gostava de criança, eu gostava de dar aula e tinha tido várias experiências já no ensino médio [...] (Marize).

As pistas apresentadas sugerem, com efeito, que a qualidade das relações e a forma como estas são subjetivadas são realmente capazes de motivar alguém a aprender a ensinar, motivar a busca pela docência. Fato que confirma nossa compreensão da importância de considerarmos essa trajetória enquanto parte do desenvolvimento profissional.

Contudo, precisamos ir além e nos perguntar: **De que nos vale saber de que forma ou formas essas professoras se lançaram no caminho da docência tendo em vista nossa reflexão sobre os processos de formação docente e a constituição da prática efetiva?**

Conhecer um pouco mais sobre esta trajetória nos trouxe, em primeiro lugar, pistas sobre o perfil das informantes, sobre sua identidade pessoal e o início da construção da identidade profissional, destacando que este não é um caminho único, linear muito menos idêntico a todas elas. Também não é uma identidade ou habilidade nata, mas, reiteramos, construída nas relações sociais em contextos histórico-culturais.

Avançando as reflexões, tendo em vista termos encontrado motivações para a docência em relações e ações mais tardias, inferimos que podem ser despertadas em momentos distintos situações das mais diversas possíveis e por diferentes pessoas. Conduzimos então o trabalho com maior clareza sobre a viabilidade de formador e coformadores de professores e futuros professores, enquanto mediadores do processo de aprendizagem docente, motivarem e

impulsionarem –“darem um empurrãozinho que falte ou mesmo um grande empurrão” – aqueles que, como vimos, podem ter ido para a formação por indução, necessidade, falta de opção ou mesmo “lapso”, bem como podem ajudar aos que já acreditavam estar certos de sua decisão a reforçá-la e materializá-la. Podem ainda, formadores e coformadores, funcionarem como “modelos”, como referência de atuação e relação com os alunos, visto que as professoras informantes afirmam, em grande maioria, apoiarem suas práticas em professoras que tiveram.

Podemos inferir, frente ao exposto, a potencialidade de formadores e coformadores conquistarem, afetarem, “contaminarem”, “seduzirem” um número maior de sujeitos para a docência, para o “ser” professor, para o gostar de aprender e aprender a ensinar, para o comprometimento com a aprendizagem do outro, para o empenho em direção à constituição da identidade docente e ao engajamento em Atividades relacionadas ao desenvolvimento profissional permanente⁶³, quiçá, “seduzir” e “motivar” um contingente maior para o trabalho com o processo inicial da apropriação do SEAO. Pesquisas como as de Ronca (2007) e Cunha (2012) corroboram a ideia da potencialidade motivadora e de referência dos formadores e coformadores.

Para Ronca (2007), nosso repertório, nossa identidade docente traz em sua constituição, entre outras coisas, o que nos afeta e marca, ratificando o que trouxemos até aqui. A admiração, sentimento que o educando passa a nutrir em relação aos seus “Mestres”, implicando a apreciação e percepção de suas qualidades, também desponta em sua pesquisa como um componente a ser considerado, tanto quanto à necessidade, em todos os aspectos da vida e, mais especificamente, na educação, da participação de modelos. Assim, Ronca (2007) chega aos “Mestres-modelos ad-miráveis”, os “Mestres” admiráveis e, portanto, “miráveis” enquanto modelos, enquanto referências. Nesta mesma direção, no dizer dos docentes⁶⁴ respondentes da pesquisa de Cunha (2012), considerados BONS PROFESSORES⁶⁵, “a maior força sobre o seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores”, seja para reproduzir suas atitudes positivas, seja para fazer exatamente o contrário (p.143).

Consideramos, assim como as autoras citadas, que tais dados são de suma importância para os que estudam e trabalham com formação docente, visto apontarem o ciclo de

⁶³Aprofundaremos esta questão quando formos tratar mais especificamente da formação acadêmica docente.

⁶⁴Dialogou com 21 docentes, - Universitários e de Escola Técnica de 2º grau – considerados BONS PROFESSORES, buscando respostas para questões que inquietam a maioria daqueles que estudam e pesquisam sobre a formação docente. Entre estas questões, citamos: Por que determinados docentes são considerados BONS PROFESSORES por seus pares e alunos e mesmo por quem não tem um contato direto com o ensino? Quais suas principais características? Teriam sido influenciados por alguém? Como são suas aulas? Entre outras questões bastantes caras para nós.

⁶⁵Mantivemos a formatação maiúscula utilizada pela autora.

reprodução realizado na escola. Fato é, querendo ou não, esses achados evidenciam a tamanha responsabilidade, bem como a grande potencialidade, de quem atua na formação docente.

Com base nisso, para fecharmos esta parte, destacamos o relato de Paola.

Toda vez que encontro alguém da universidade (referindo-se aos professores com quem se relaciona), eu falo: "vocês precisam ter uma ligação maior com a rede pública, com a escola, porque vocês mandam os alunos para estagiarem lá", porque estão preparando as pessoas que no futuro vão atuar nestas escolas e que, infelizmente, na maioria das vezes, chegam lá sem preparo nenhum. Eles (alunos da graduação) pegam às vezes (durante o período de estágio) professores igual à que eu peguei quando eu fui fazer meu estágio. Se à época eu já não tivesse gosto pelo negócio, eu tinha desistido ali, porque ela foi extremamente desmotivadora em todos os sentidos. Se a pessoa não gostar...

(Paola)

Paola faz alusões sobre sua percepção em relação à importância da aproximação entre universidade e escola pública, além de indicar a necessidade de aquela conhecer melhor esta e seus profissionais, com vistas a uma melhor interlocução, planejamento das ações e encaminhamento dos estagiários a professores (reconhecidos aqui como coformadores) que sejam capazes de motivar e não desmotivar o futuro professor. Ampliamos a questão em direção à nossa preocupação de que os professores formadores sejam também, tomando emprestado o termo de Ronca (2007), "Mestres ad-miráveis". Voltaremos em tempo a estas questões para aprofundá-las e relacioná-las ao processo de formação acadêmica para a docência.

Por ora, com intuito de continuar em direção à compreensão da constituição da identidade profissional, vamos prosseguir com o que as motivou ao trabalho com o processo de ensino e aprendizagem inicial do SEAO, afinal, como apontamos anteriormente, após a decisão pela docência, torna-se necessário decidir que "tipo" de professor se quer ser, em que área atuar, a partir de quais bases, princípios e valores atuar, que sentidos foram construídos para o "vir a ser" alfabetizadora.

4.2 UM FIO FOI PUXANDO OUTRO, FOI PUXANDO OUTRO, E FOI... OS SENTIDOS DO VIR A SER ALFABETIZADORA

Minha aproximação com a alfabetização foi assim... Um fio foi puxando outro, foi puxando outro e foi. Mas começou aqui na Faculdade com a professora responsável pela cadeira da alfabetização [...] (Vanessa).

Avançando então um pouco mais em direção à compreensão dos processos motivadores da constituição da identidade docente, voltamos às entrevistas, buscando pistas sobre os sentidos, as marcas que originaram o pontapé inicial em direção ao vir a ser professora alfabetizadora, certas de que estas estão intrinsecamente relacionadas à construção da identidade docente, ao desenvolvimento profissional e à consequente atuação bem-sucedida.

Norteamos nossas reflexões a partir das seguintes questões: **“Quais os sentidos do vir a ser professora alfabetizadora? Como estes sentidos foram inicialmente construídos? De que forma(s) estes marcaram a decisão por (trans)formarem-se (em)professoras, (trans)formarem-se (em)alfabetizadoras?”**

Buscar esta compreensão ratifica nosso reconhecimento de que estas marcas, e os sentidos construídos, interferem direta ou indiretamente na forma como as professoras atuam e se relacionam nos contextos educacionais e com as formas de ensinar e aprender a ensinar. São constitutivos dos saberes docentes, da identidade profissional e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional e da atuação bem-sucedida.

Larrosa (2002) aponta sua convicção de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. O autor crê no poder e na força das palavras, na medida em que fazemos coisas com as palavras e elas, dialeticamente, o fazem conosco. Como Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) e Vygotsky (2001[1934]), o autor coloca em tela o fato de que as palavras determinam nosso pensamento, não há pensamento sem palavras, somos palavra, estamos tecidos em palavras. Pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece e “isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem haver com as palavras” (LARROSA, 2002, p. 21).

Vygotsky (2001[1934]) anuncia que, por trás de toda frase viva, dita por um homem vivo, existe um subtexto, um pensamento e que, por trás de todo pensamento, existe uma tendência afetivo-volitiva. Voltamos aqui, mais uma vez, para a questão da linguagem e da discursividade e retomamos a base afetivo-volitiva.

Por tudo isso, justificamos a importância de compreendermos mais profundamente os sentidos das palavras com as quais trabalhamos, para então mergulharmos nos sentidos pronunciados, significados e subjetivados pelas professoras, por meio de suas palavras.

Já versamos sobre como compreendemos as palavras identidade, identidade profissional e desenvolvimento profissional. Também discutimos, mesmo que brevemente, sobre como compreendemos os conceitos de dialogicidade, polifonia, exotopia e alteridade, bem como sobre a base afetivo-volitiva do processo de construção da Motivação, mesmo que sucintamente. Sentimos agora a necessidade de refletir mais profundamente sobre os termos sentidos e marcas, já anunciados no item anterior, pois, como afirmamos, é um processo transpassado, também elíptico-evolutivo ascendente. As reflexões empenhadas nos levaram ao conceito de experiência.

O sentido é compreendido por Bakhtin/Volochinov (1988 [1929]) como a própria enunciação, individual e não reiterável, sendo determinado pelo contexto histórico, pelas condições de uma enunciação concreta, pelas formas linguísticas e igualmente pelos elementos não verbais. O sentido constitui, portanto, para este autor, o estágio superior real da capacidade linguística de significar.

Vygotsky (2001 [1934]), por sua vez, afirma que o sentido é adquirido no contexto em que surge, o que faz com que, em contextos diferentes, os sentidos se alterem. Então, reconhecido como a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta na consciência, o sentido é por ele compreendido como uma formação dinâmica, fluida e complexa, apresentando várias zonas de estabilidade variada, ou seja, o sentido é inconstante e inesgotável. O autor ressalta, ainda, que há muito se sabia poderem as palavras mudar de sentido, mas que, há relativamente pouco tempo, havia sido observada a necessidade de se estudar como os sentidos mudam as palavras, como os conceitos mudam de nome (ARAUJO, 2008).

Possenti (1995, p.12) comunga com as ideias de Bakhtin e Vygotsky de que “o sentido não é universal, não é atemporal, não é convencional, não é unívoco, não é necessariamente expresso em sua totalidade”, sendo papel do pesquisador observar as condições de produção de um discurso(os interlocutores, a situação, o contexto histórico-cultural e ideológico) para então compreender o sentido do que se pretende dizer. Compreender, para este autor com o qual comungamos, significa saber como um objeto simbólico produz sentidos.

Orlandi (2002, p.20) também compreende que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos, não sabemos como se constituíram e,

no entanto, **significam em nós e para nós**” (ORLANDI, 2002. Grifo nosso).

Com base nos autores referenciados, trabalhamos com a compreensão de que os sentidos são, também, construídos coletiva e individualmente. São subjetivados, significados e internalizados individualmente, a partir dos contextos sócio-históricos de produção, das relações sociais empreendidas e da forma como cada um percebe, lida e deixa-se marcar por cada experiência vivida. São, assim, formados de maneira dinâmica, fluida, complexa e, por isso, são instáveis, plurais, inconstantes, inesgotáveis, temporais, sendo difícil expressá-los e compreendê-los em sua totalidade.

Portanto, só é possível aproximarmos das prováveis determinações e compreensões se levarmos em conta o contexto real, as condições da enunciação concreta, as formas linguísticas, os elementos não verbais, os subtextos e as tendências afetivo-volitivas, justamente o que procuramos fazer ao longo desta pesquisa em direção à compreensão de como as professoras aprenderam a alfabetizar de forma efetiva, como se (trans)formaram (em) docentes bem-sucedidas, como construíram sua identidade de professoras alfabetizadoras.

Os sentidos trazem em seu bojo as crenças e as marcas significativas, que constituem e são constituídos pelos sujeitos a partir das interações sociais. São subjetivados e internalizados por cada um de nós à sua maneira, maneira esta que dialeticamente é composta pelo individual e pelo coletivo a partir daquilo que efetivamente nos toca, significa em nós e para nós. Freire (2011) afirma ser bem verdade que “não podemos ser explicados por aquilo que fazemos individualmente, mas não há dúvida de que existe uma certa dimensão individual da realização social”(FREIRE e HORTON, 2011, p.41).

Por crenças, compreendemos aquilo que os indivíduos estabelecem para si como verdades, mesmo sem comprovações científicas e preocupações teóricas, mas a partir daquilo que faz sentido e significa para si e que, ao ser colocado em xeque, surte um efeito desejado, se confirma como uma verdade possível, mesmo que não o seja para outros. Sendo assim, as crenças possibilitam zona de conforto.

As crenças começam a ser construídas ainda na infância, no seio familiar e se ampliam, ramificam, se diversificam a partir da expansão dos núcleos de interação. Temos assim, nossas crenças familiares, religiosas, profissionais, e outras, que vão se constituindo, se formando ao longo da vida, sendo internalizadas em longo prazo, a partir da forma como sentimos e significamos nossas vivências, convivências, experiências. Vale ressaltar, que, por tudo isso (ser zona de conforto, ser parte constitutiva de nossa identidade, do que somos e de

como nos reconhecemos e queremos ser reconhecidos, fazer parte de nossa identidade individual e coletiva), as crenças não se modificam, não se transformam facilmente, muito pelo contrário.

Por marcas significativas, como vimos um pouco no item anterior, compreendemos aquilo que nos toca de modo a ser capaz, de algum modo e com maior ou menor intensidade, de nos afetar e transformar. Digamos que é o que efetivamente nos toca e passa a ser importante, para o bem ou para o mal, influenciando em nossa identidade pessoal e profissional, influenciando até mesmo em nossas crenças. As formas como encaramos e lidamos com as experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional, nas diversas relações estabelecidas com múltiplos e diversos sujeitos e em múltiplos e diversos contextos, é que vão estabelecer estas marcas, suas profundidades e direções.

Ao refletir sobre crenças e marcas significativas, ao buscar maior aprofundamento e compreensão dos sentidos destes termos, nos deparamos com a palavra experiência. Palavra essa que também nos remeteu a variados sentidos, tais como fazer experimentos (pesquisas), colocar algo à prova (fazer uma experiência para checar algo), ou ainda a uma relação de tempo de ação (ter maior ou menor experiência em determinada tarefa), de capacidade devido à repetição da ação (é experiente, pois já fez isso várias vezes).

Contudo, a experiência a que nos referimos, o sentido com o qual queríamos trabalhar, não se encaixava nos referentes supracitados. Por isso, fomos em busca de algo que melhor nos contemplasse em direção à compreensão do que emergiu do diálogo com as professoras informantes da pesquisa. Deparamo-nos, assim, novamente com Larrosa (2002, p.21), para quem “a experiência é justamente aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Podemos, segundo o referido autor, passar por várias situações em um dia, podemos fazer muitas coisas, aliás, temos feito coisas demais em nossos dias. Chegamos, por vezes, a desejar que parem os relógios para darmos conta de tantos afazeres. Todavia, isso não significa que estamos experienciando, vivenciando cada uma dessas coisas. Na verdade, estamos é nos distanciando cada vez mais disso, estamos é tornando as experiências cada vez mais raras. Paradoxalmente, quanto mais fazemos, quanto mais excessos de informações e ações, menos experienciamos.

A experiência, nesta perspectiva, é muito mais do que simples informação, é mais do que saber sobre muitas coisas e opinar sobre elas de forma superficial, vai bem além de fazer muitas coisas ou muito de uma coisa só de forma rotineira, mecânica, sem reflexão, sem

admiração, sem o tempo da contemplação e da degustação, sem a necessária paixão. A experiência não acontece na simples ação, o trabalho não a define. A urgência, a pressa, a falta de silêncio, a volatilidade, a obsessão pelo novo que acaba por impedir a memória, os modismos e a consciência do descartável, as compartimentalizações, a necessidade de previsibilidade e repetições de resultados, vão na contramão da experiência (LARROSA, 2002).

Portanto, tomamos experiência, a partir dos constructos de Larrosa (2002), como algo que nos afeta, produz afetos, inscreve marcas significativas, deixa vestígios e efeitos, é paixão. Ao estudar a etimologia da palavra e seus sentidos em diferentes países, o autor a descreve, quase que poeticamente, como encontro com algo que se experimenta, como uma travessia que contém seus riscos, indeterminismos e perigos, mas, e exatamente por estes elementos, contém seus graus de fascínios e eminentemente a paixão capaz de formar e transformar os sujeitos, capaz, por isso, de ser também constitutiva da identidade pessoal e profissional dos sujeitos.

Contudo, para que a experiência de fato se efetive, é necessário que haja o sujeito da experiência. Este sujeito é reconhecido como aquele que permite que as coisas se passem com ele, se passem nele, permite que cheguem e aconteçam nele. Desta maneira, pode ser definido como sujeito de certa passividade edificada na paixão, no padecimento, na paciência e na atenção; também por sua receptividade, disponibilidade e abertura essencial aos acontecimentos, tornando-se assim “ex-posto” às experiências, mesmo frente a toda a vulnerabilidade e riscos latentes.

O sujeito da experiência é, portanto, um sujeito apaixonado que se permite arriscar, sofrer, padecer, ser interpelado; permite-se contemplar, ver e ouvir com atenção os detalhes, cativar-se e responsabilizar-se por sua paixão, tornando-se cativo a ela em um processo fundante de liberdade dependente. É aquele que permite atravessar-se, formar-se e transformar-se pelas experiências. O que corrobora o termo que temos utilizado ao nos reportarmos aos processos de (trans)formação das entrevistadas em professoras alfabetizadoras com práticas bem-sucedidas.

Larrosa (2002) aponta, que

em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego que significa travessia: a palavra peiratês, piratas. O sujeito da experiência tem algo desse fascinante ser que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (LARROSA, 2002, p. 25).

Esta citação também nos faz retomar a metáfora que vimos utilizando para nos referirmos ao nosso processo de pesquisa, uma aventura em busca dos tesouros escondidos. Percebemo-nos, de certa forma, como piratas e, neste caso, como sujeitos de experiência, apaixonados por nossos objetivos, desejosos por sermos cativados, tocados e, porque não, (trans)formados ao longo dessa aventura, dessa experiência. E, por conseguinte, desejamos justamente compreender as experiências que marcaram as informantes a ponto de levá-las a construir sentidos para o ser docente e à decisão de se (trans)formarem (em) em professoras alfabetizadoras. Para tanto, foi imperativo

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002,p.24).

Seguem-se excertos com os quais dialogamos rumo à compreensão dos sentidos e marcas significativas, construídos a partir das experiências vivenciadas pelas informantes, capazes de guiá-las à decisão de se (trans)formarem (em) professoras alfabetizadoras. Procuramos, através da “arte do encontro”, as informações preciosas. Sendo informações preciosas e os excertos representativos do grupo de informantes, tivemos dificuldades em suprimir algumas partes, ficando, por conseguinte, alguns trechos mais extensos.

Do ponto de vista mais humanístico, havia uma irmã (Irmã de Caridade, funcionária do Colégio confessional) que veio da Áustria. Ela tinha um pensamento muito humano. Sabia pescar o sentimento humano com uma perfeição incrível. Dentre nós, alunas, que éramos meninas pobres e que estudávamos com meninas ricas, ela sabia, ela entendia o que sentíamos e ela passava muito isso pra gente. Pra nos ajudar contava histórias, como a de um colega seu de escola que sofria bullying porque era judeu, aquelas coisas de guerra, porque ela sobreviveu à guerra, veio refugiada de lá. Ela contava muitos casos pra gente, e aquilo mexia muito com nossa forma de olhar o lado humano do outro.

[...]

Eu sempre tive muito essa preocupação. Na sala de aula, aqueles meninos ótimos e excelentes não são meu alvo principal. Meu Alvo mesmo são aqueles que estão ali e que a mãe não usa o vale- transporte só para dar para eles, que a mãe pega a cesta básica e vende um pouco de coisas para poder comprar merenda para eles. Isso me toca profundamente. Isso é herança dessa irmã, dessa freira que trabalhava com a gente.

[...]

O que me motivou ser alfabetizadora? Vou ser piegas outra vez. É porque eu sou apaixonada pela alfabetização. Me desafia, me instiga. Porque aquele menino não está aprendendo? Porque aquele outro conseguiu de repente? O que aconteceu? Tinha que ter um jeito de fazer uma pesquisa científica para entender isso. Como é que acontece? Como é que de repente acontece? Como é que não acontece? Você pelega, pelega, e a criança não vai. É por isso.

[...]

De repente, aquela pessoa— eu já ensinei muito adulto também— que não sabia ler, que não conseguia ler que ali estava escrito “entrada”, ela olha e lê “entrada”. Ela se percebe parte daquilo, daquele contexto, daquela realidade. Antes ela não se percebia assim. Ela era uma espectadora. Agora não. Ela é parte. Ela viu escrito “entrada”, ela pode ter “ação” de chegar e “entrar”. Antes não, ela não entrava porque ela não sabia que ali estava escrito “entrada”. Então você imagina que chave que a gente dá para as pessoas? É importante demais da conta ser alfabetizadora (Joana).

Joana deixa bastante claro o quanto a irmã de caridade, que era capaz de pescar os sentimentos, que se preocupava principalmente com as alunas⁶⁶ menos favorecidas e discriminadas sociocultural e economicamente, grupo no qual ela sentia se enquadrar naquele momento, a marcou e afetou seu olhar, tornando-o mais sensível para tais questões. Embora inicialmente não quisesse ser professora, após a decisão tomada, associada às suas experiências enquanto aluna, enquanto “acolhida” pela irmã, e enquanto professora iniciante com uma turma de alunos com dificuldades diversas (mencionado em excerto anterior), sentiu-se desafiada e impelida a fazer algo por estes alunos.

Neste percurso, foi percebendo a importância de seu papel enquanto alfabetizadora e comprometendo-se cada vez mais com ele. Não deixou dúvidas sobre a importância da paixão e do afeto pela profissão, mas não só por essa, como também pelo outro por quem passou a sentir-se responsável enquanto mediadora, enquanto capaz de “fornecer” as chaves que auxiliarão os sujeitos abrirem as “portas” para a cidadania e, então, “entrarem” enquanto parte ativa deste “novo” contexto e não mais mero “espectador”. Sabemos que, para que realmente o sujeito seja capaz de exercer plenamente sua cidadania, é preciso mais do que saber ler e escrever, mas Joana também compreende isso e deixa claro sua compreensão em seus relatos sobre a forma como trabalhava⁶⁷ com seus alunos. Na passagem supracitada, também sinalizou tal entendimento quando mencionou a “porta de entrada”.

⁶⁶ Utilizamos o termo no feminino por ter assim sido usado pela informante, indicando que à época, no referido Colégio Confessional, as turmas eram organizadas por gênero, não havendo meninos e meninas estudando juntos.

⁶⁷ Joana já está aposentada, por este motivo utilizamos o verbo no passado.

Alice, por sua vez, sinaliza que estar na alfabetização não foi uma decisão voluntária, foi algo que aconteceu por motivo alheio à sua escolha. Apesar disso, revela ter aprendido a gostar de trabalhar com crianças na faixa etária inicial da escolaridade e, mais ainda, ter aprendido a gostar de trabalhar com o processo inicial da alfabetização.

Hoje eu aprendi a gostar. Tem a questão da realização pessoal que fala assim “ah você não escolheu, mas e aí?” Aí que eu aprendi a gostar de trabalhar com crianças dessa faixa etária, com os desafios que elas colocam, com as turmas heterogêneas. Porque poderíamos repensar a proposta, falar “não, vamos trabalhar então assim: alfabéticos numa turma, silábicos em outra [...]”. Mas não, eu aprendi a gostar desse desafio e eu acho que ele é um desafio sempre novo, porque cada vez temos uma constituição de turma diferente.

[...]

E aprendi a gostar da parte da alfabetização. Ela me deixava um pouco, assim como eu coloquei antes, “nossa, e aí? Vou ter que aprender tudo de novo? Rever tudo?” Porque ela realmente é um grande desafio. Porque ali, se o aluno sabe, todo mundo vê. Se ele não sabe, todo mundo vê. Não tem como ficar mascarada a situação. Tanto que chega ao segundo ano, as professoras logo fazem as contas “tem tantos alfabéticos e tantos que não são alfabéticos”, não querem nem saber quais são as outras fazes da escrita não, é só se está alfabético ou não. O Aluno que não está alfabético é olhado como se não existissem fases intermediárias, ou seja, é enquadrado em um único grupo, o dos não alfabéticos (Alice).

O que poderia ter vindo de encontro à “realização pessoal” de Alice, por não ter sido uma escolha trabalhar na alfabetização, acabou por tornar-se um grande desafio motivador, impulsionando-a em direção à construção da identidade enquanto alfabetizadora. O desafio, algo marcante em sua fala, também presente na fala de Joana, mesmo que por questões diferentes, passa, entre outras coisas, pela percepção da necessidade da retomada dos estudos sobre o processo inicial do ensino-aprendizagem do SEAO ao assumir a classe de alfabetização, bem como pela visibilidade do processo e a cobrança dos pares em relação ao trabalho realizado. Tem ainda a preocupação com os alunos que não avançam tanto quanto o esperado. Podemos dizer que os desafios, a visibilidade e as cobranças são algo que afetam e dão sentido ao “ser alfabetizadora” para Alice, que reconhece e se compromete com as responsabilidades de exercer este papel.

Luana, assim como Alice, não tinha interesse inicial em ser alfabetizadora, até muito pelo contrário. Ao ter a oportunidade de assumir uma turma, por contingência e “ironia” do destino, vai justamente para onde menos queria. O desafio enfrentado a levou a querer

continuar nesta etapa do ensino. Desta feita, assim que teve oportunidade de escolha, optou, conscientemente, por lecionar em uma turma de alfabetização.

A história foi a seguinte: eu formei sem querer ser professora alfabetizadora. Quando fiz estágio no Magistério, eu dizia que era o lugar que eu não queria estar porque dava muito trabalho. Mas, por ironia, quando eu estava no quarto ano adicional⁶⁸, precisaram de uma ajudante para uma sala de 1ª série, a história era: “a professora está grávida, ela vai sair e a gente precisa colocar alguém no lugar. Eles querem uma pessoa que possa assumir essa turma.” Assim, fiquei seis meses como ajudante e depois eu assumi a turma. Essa professora me ajudou muito, até pra enxergar o que eu não devia fazer. Porque ela era muito rígida, ela era muito brava e era muito técnica. Mas muito técnica no sentido de chatice, mas eu tive que seguir o trabalho dela.

[...]

A professora volta da licença e assume então a turma de 1ª série. A partir daí, eu passei a entrar em todas as salas pra fazer um trabalho com literatura infantil. Fiquei assim um ano, mas, no final desse, teve edital para concurso público para a Prefeitura de Juiz de Fora. Eu fiz e fui aprovada, então entrei pra rede em 98. Sai da escola particular e fiquei só na rede. Foi um sofrimento. Isso tudo faz parte da minha formação enquanto professora. Eu chego e digo assim, “porque na rede privada, os meninos sabiam pegar no lápis, começavam a escrever de cima pra baixo, na utilização da escrita...” e a diretora me respondeu assim: “Eles não sabem não? Então ensina!” Aprendi muito com isso. Essa diretora foi muito importante em minha trajetória.

[...]

Entre na rede direto em uma turma de 1ª série. Mas, neste caso, eu já queria viver essa experiência. Porque virou um desafio. Porque foi tão sofrido fazer o que ela fez, que eu queria ver se era sofrida a 1ª série ou se era porque eu tinha que seguir o que ela fazia. Na escola, tinha várias opções de turmas, dentre elas a 1ª série, mas eu falei “eu fico com a 1ª série”. E então me apaixono.

Analisando mais profundamente sua trajetória escolar, puxando os fios da memória e entendendo melhor a relação entre os fios que constituem a história de sua relação com a alfabetização, Luana percebe que esta já estava latente.

[...]

Mas agora, já consciente do meu processo de formação, posso dizer que *esta* começa mesmo quando ainda aluna alfabetizanda. Acho que minha professora alfabetizadora foi minha grande formadora. Venho de uma história de formação na alfabetização muito feliz e, ao mesmo tempo, muito triste. Assim, de vivência. Venho de uma cidade pequena, onde as turmas

⁶⁸ O quarto ano adicional era para quem quisesse dar aulas para a Educação Infantil, pois o Magistério em nível médio, até então, habilitava para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de oito anos.

eram formadas por classe econômica, então tinha a turma “A”, filhos da elite; turma “B”, os mais ou menos; e turma “C”, os filhos de pobres. Meus pais eram pobres, mas os meus avós tinham uma condição de vida boa. Então eu fui pra classe “C”, classe de pobre. A minha mãe foi brigar nessa escola pra me colocar na classe “A”. Minha mãe não tem formação nenhuma, mas ela faz isso meio que como instinto materno, ela vai brigar mesmo dizendo que não podia me colocar numa classe C. Se a professora da classe “A” tinha referência na cidade de ser a melhor, ela queria o melhor pra filha dela. Acabaram me trocando de turma, e a escola, para justificar então a minha saída da classe “C” para a classe “A”, vai se amparar na história financeira dos meus avós. Porque, como justificar, que eu, filha de pobre, estaria na sala “A”?

[...]

Bom, e essa professora então, da classe “A”, que tinha essa fama toda e fez minha mãe virar uma leoa quando descobriu que eu não ia ser aluna dela, era uma professora muito animada, muito viva, muito dinâmica. Mas hoje entendo porque ela tinha tanto sucesso na alfabetização. Ela até que tinha umas práticas, que eu vou narrar para você, muito interessantes, mas também não tinha como não ter sucesso se ela só atendia filhos de pais que iam estar em casa amparando os estudos dos filhos, eram pais que tinham condições de estarem mais próximos. Então assim, não estou tirando toda a competência dela para alfabetizar, mas a gente tem que ter um olhar também político em cima dos atores com os quais ela lidava naquele contexto (Luana).

Para além de encontrar, em seu período de alfabetizanda, quem considera ter sido sua primeira formadora e motivadora em relação ao seu trabalho com a alfabetização, sua própria alfabetizadora, percebe que esta se tornou, posteriormente, seu espelho, sua referência, o que nos remete à questão discutida sobre os “Mestres – modelos ad-miráveis”. Luana levanta também a questão da capacidade docente de sedução e a importância disso na relação professor-aluno e aluno-aprendizagem. Porém, Luana deixa nítido que avançou posteriormente em relação ao modelo, percebendo que precisava de mais elementos para uma prática efetiva.

O que ela tinha de muito legal eu trouxe pra minha prática. Estou contando tudo isso porque ela é o meu espelho. Ela brincava. Brincava no sentido assim, ela ria, permitia esse clima leve na sala de aula, permitia cochichos, permitia gargalhadas e também gargalhava. Então, eu hoje, como professora alfabetizadora, tenho que ter consciência da importância desse contexto leve. Mesmo assim, um pouquinho mais tarde, tomei um susto! Depois de um dia rindo com os meus alunos, um deles falou: “olha, ela ri!” Aquilo foi uma coisa tão estranha, porque eu não tinha consciência do tanto que somos rígidos na escola, o quanto que ficamos tristes, o tanto que carregamos pra escola das nossas amarguras do dia a dia, o salário, as nossas insatisfações.

[...]

Nessa minha trajetória em que essa professora é referência, ela é uma professora arrumada, se apresenta bem. Me dava vontade de ser bonita como ela. Acho que isso também faz diferença. Você olhar pra uma pessoa triste, mal arrumada, não sei, acho que isso chama a atenção do aluno. Hoje já entendo que não é só isso, mas sim um conjunto de coisas. Mas acho que a sua apresentação enquanto pessoa, no sentido de seduzir o outro, dele querer se espelhar em você; a leveza desse ser pessoa nesse processo tão árduo que é o de alfabetizar, de tentar deixá-lo menos árduo, dando espaço pra essa brincadeira, pra criança sorrir, cochichar, fazer piada, enfim; criar um ambiente que instigue isso, porque às vezes a criança não tem isso como natural, mas você pode instigar; e, claro, tem essa preocupação de fato com a técnica. Eu acho que isso é um conjunto mínimo de elementos que faz com que a gente tenha condições de se aproximar e de fato conseguir alfabetizar os alunos. Isso no primeiro momento (Luana).

O relato de Luana nos traz muitos elementos sobre os sentidos construídos sobre ser e vir a ser professora alfabetizadora. A construção de que seja uma tarefa árdua e muito trabalhosa, elaborada a partir de suas observações enquanto estagiária ao longo do curso de Magistério em nível médio, que acaba por afastar o desejo de ser alfabetizadora. Todavia, inicia sua atuação justamente na alfabetização. A experiência, que realmente não foi muito positiva, foi, no entanto, subjetivada como desafio e também com certa desconfiança sobre o processo que vivenciou, sensações que a impeliram a tentar novamente e tirar a prova se era mesmo assim tão difícil e ruim trabalhar com a alfabetização, ou se teria sido assim pelo fato de ter tido que realizar o trabalho de outra professora, sem autonomia, apenas seguindo prescrições.

Em passagem anteriormente citada, Paola afirmou que seu contato com uma professora com atuação percebida como desmotivadora poderia tê-la levado a desistir da profissão, caso já não estivesse certa desta. Mas Luana demonstrou justamente o oposto e apresentou a possibilidade de algumas pessoas subjetivarem as situações de formas totalmente díspares. Admitiu que a experiência com uma professora pouco motivadora surtiu efeito contrário nela, pois acabou impulsionada a buscar uma prática que se distanciasse daquela percebida como não adequada, mesmo que, antes disso, estivesse certa de que não queria ser alfabetizadora.

Todavia, a nova possibilidade também veio com seus desafios, peculiares e até comuns nos relatos de quem está iniciando a carreira, principalmente de quem antes vivenciou, como aluna ou como estagiária/professora, como foi o caso de Luana, a experiência em uma escola particular e, na sequência, em escola pública. Vir a ser alfabetizadora teve, então, o sentido de superação de desafios, a busca por diferenciar-se da professora que observou, ajudou e substituiu.

Como destacado no relato de Luana, refletindo mais profundamente sobre sua própria trajetória de constituição e formação docente, ela percebeu que teve como principal referência de atuação sua própria alfabetizadora. A qual era apontada como a melhor alfabetizadora da escola, a ponto da mãe de Luana, embora sem formação acadêmica, mas reconhecendo a importância de uma formação escolar de qualidade, brigasse pela possibilidade de sua filha estudar com a renomada professora.

Bem provável que esta professora, “ad-mirada” por Luana, tenha servido, não só como seu espelho e referência, como vimos, mas também como crivo de sua avaliação em relação à prática que observou durante o processo de substituição, tendo em vista suas características destacadas e valorizadas por Luana. A partir disso, mesmo que ainda inconscientemente, acreditou que podia fazer diferente, vindo, mais tarde, a reconhecer que seu modelo inspirador advém mesmo desta sua alfabetizadora, que, além de tudo, era uma referência de alguém capaz de “seduzir” o outro para aquilo que se deseja. Acreditamos então na possibilidade de que esta sedução possa ser utilizada para a condução ao desejo de não só ser bonita como a professora, como também agir da mesma forma que ela e aprender a gostar de aprender o que ela ensina, mesmo que seja inicialmente somente para agradá-la.

Mesquita (2010), em seu trabalho sobre a motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar, também ancorado na perspectiva histórico-cultural, revela, a partir dos estudos de Leontiev, que a criança age inicialmente na escola para receber aprovação, elogios e reconhecimentos do professor, bem como recompensas, como, por exemplo, a permissão para brincar. Mas este é um processo inicial, reconhecido por “motivos apenas compreendidos”, os quais, ao longo do processo de escolarização, de acordo com a atuação docente adequada e sistematizada consonante com as relações estabelecidas e determinadas condições, transformam-se em “motivos eficientes”, aqueles capazes de levar à ação consciente, de gerar a Atividade. Portanto, é um processo necessário e importante para a motivação para a aprendizagem. Querer ser bonita como a professora, imitá-la nas brincadeiras e posteriormente imitá-la na atuação docente real, espelhando-se nela por admirá-la, é parte importante do processo, mas, como a própria Luana descobre mais tarde, é preciso mais que isso.

4.3 O QUE COMPREENDEMOS ATÉ AQUI?

Em relação à construção dos sentidos do vir a ser professora, vir a ser alfabetizadora e os motivadores do processo evolutivo de constituição da identidade e profissionalidade docente, consideramos que este processo é, ao mesmo tempo, social e individual. Tendo sua gênese relacionada às experiências vivenciadas socialmente em múltiplas relações, subjetivadas e internalizadas individualmente. Ressaltamos que, inicialmente, para as professoras informantes desta pesquisa, este processo não foi consciente, não foi planejado a priori, mas construído e reconstruído paulatinamente.

Também consideramos que não é um processo linear e simples, mas sim complexo, cheio de idas e vindas, cheio de percalços, dúvidas e incertezas. O apoio significativo de um outro dialógico, tal como o sustentáculo em sujeitos “ad-miráveis”, aqueles reconhecidos como referência, como espelho, auxiliou a transposição desses obstáculos e a decisão de tornarem-se professoras.

Para algumas, a conscientização dos motivadores do caminho percorrido em direção à decisão de vir a “ser” professora, de vir a “ser” alfabetizadora e o reconhecimento da gênese desse itinerário, só ocorreu após “estarem” professoras alfabetizadoras. A identificação da possível gênese da motivação veio, em alguns dos casos, ao procurarem reconstituir o seu itinerário de (trans)formação, até porque percebiam que não haviam tomado a decisão de ser professora, mas alguém o tinha feito por elas ou, ainda, que haviam tomado a decisão por falta de outra opção, o que não deixa, de forma alguma, de fazer parte do processo experiencial construído em suas relações pessoais e subjetivado individualmente a partir da realidade histórico-cultural vivenciada.

Entretanto, tivemos aquelas que, desde muito cedo, já percebiam o vir a ser professora como potencialidade, como desejo que as moveu para a Atividade, assim, reconheceram e localizaram mais facilmente a origem desta motivação. Para Patrícia, por exemplo, gostar de crianças, gostar de ajudar, gostar de ensinar já aparecia nas brincadeiras de criança. Ainda bem pequena, ao ver uma figura à frente de uma sala de aula, encantou-se com ela, criou para si uma personagem idealizada a ser imitada, além disso, gostava de ajudar os que acreditava saberem menos que ela, isso trazia sensação de bem-estar.

O vir a ser professora, o vir a ser alfabetizadora emerge, então, como potencialidade, em determinado ponto do processo, ponto demarcado por situações e momentos distintos da história de cada uma, em suas relações sociais em seus contextos sócio-históricos, vindo este

potencial a ser confirmado mais tarde ao longo da formação, da atuação e do desenvolvimento profissional.

A partir das experiências reconhecidas como disparadoras do processo do vir a tornarem-se professoras, o processo começou de fato. Porém, como já mencionado, não basta decidir pela docência, é importante, para além disso, ter em mente, que tipo de professor se quer ser. Embora este também não seja percebido como um processo totalmente consciente, ao se reencontrarem com sua trajetória pessoal em direção ao desenvolvimento profissional, buscarem origens, raízes, marcas significativas disparadoras do vir a ser professora, localizaram experiências que deram origem e sentido diferenciado a este ser professora, ao ser alfabetizadora.

As informantes destacaram desejar tornarem-se professoras alfabetizadoras com características próximas aos seus “Mestres modelos”, tenham sido eles familiares docentes, professores do ensino básico ou mesmo da universidade. As características despontadas relacionam-se a valores humanos, éticos, políticos e pedagógicos, como, por exemplo, acolher e respeitar seus alunos em sua diversidade, querer ajudá-los a sair da condição de quem não sabe para quem sabe ler e escrever, problematizar a realidade desnaturalizando-a, seduzir seus alunos e, com alegria e seriedade, conduzi-los ao processo de apropriação do SEAO, reconhecido como a “porta de entrada” para a cidadania. Todas as informantes desejam, sobretudo, fazer a diferença na vida de seus alunos, assim como seus referentes fizeram em suas vidas. Desejam, em sua atuação, fornecer as “chaves” da referida “porta de entrada”.

Conscientes agora de que este trajeto pessoal direcionou e conduziu a definição do destino profissional, avançaremos nossa aventura em direção à compreensão de como as professoras alfabetizadoras aprenderam a fazer tão bem o que fazem. Todavia, seguiremos, mais esclarecidas e certas, de que este processo inicial, a partir dos respectivos motivadores e dos sentidos delineados e marcados na história de cada uma, influi direta e indiretamente nas professoras que hoje são, nas professoras em que se transformaram.

A partir de agora, nos capítulos seguintes, nortearemos nossas reflexões em direção à compreensão do(s) itinerário(s) percorrido(s) após a decisão de se (trans)formarem (em) professoras alfabetizadoras. Quais outras experiências foram também importantes neste processo de identificação, (trans)formação e constituição da atuação bem-sucedida? Travessias necessárias rumo ao objetivo de compreender como alfabetizadoras bem-sucedidas aprenderam a fazer o que fazem tão bem.

5 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O FIO CONDUTOR?

O fio que se vai tirando de si e que compõe a teia e lhe dá forma – o fio (fio condutor?) é, este sim, aquela opção consciente e refletida [...], que orienta veladamente o bordado, ou a representação. Assim como se a gente, embora não conhecendo o risco do bordado, escolhesse as linhas e as cores ou, não conhecendo o texto, escolhesse o teatro e o autor...

Magda Soares, 2001.

A partir da decisão de ser professora, mesmo que inicialmente esta não tenha sido muito consciente ou mesmo que tenha sido uma indução, e ainda um empurrão, inicia-se o processo de formação que solidifica, chancela o processo de (trans)formação em profissional docente. Esse processo trança-se aos processos anteriores, tornando-se parte do desenvolvimento profissional permanente ascendente, porém, agora, de forma mais clara e cada vez mais consciente. Qual seria o fio condutor desta (trans)formação? Como este fio foi tecido?

Soares (2001) metaforicamente representa este fio como aquele que a aranha vai tirando de si para compor e dar forma a sua teia, como o fio consciente e refletido que orienta o bordado. Por acreditarmos na existência deste fio condutor foi que procuramos levar as informantes a pensarem sobre como teceram suas teias, agora no concernente ao percurso de formação e desenvolvimento profissional, buscando compreender, com elas, qual seria este fio condutor que orienta, mesmo que veladamente, o bordado.

Voltamos a reiterar que, embora tenham sido apresentados e discutidos separadamente e sejam processos com gêneses distintas, são processos que se trançam entre si, são faces de uma mesma moeda, portanto, constitutivos, ou seja, não acontecem isoladamente. Esta separação que fazemos aqui, formação profissional formal para a docência, formação não formal, institucional, social, individual, coletiva, etc., reafirmamos ser meramente uma questão metodológica para a organização e apresentação da pesquisa.

Frisamos que a formação profissional para o trabalho com a alfabetização, enquanto processo inicial de apropriação do SEAO, inscreve-se no bojo da formação geral para a docência na educação infantil (EI) e séries iniciais do ensino fundamental (EF), não havendo uma formação inicial específica para este trabalho. O que acaba por fazer com que a titulação

de professor alfabetizador seja conferida e certificada por membros da comunidade escolar, como, por exemplo, as pessoas que souberam nos indicar as professoras alfabetizadoras com atuação bem-sucedida.

Certas de que o referido processo de apropriação do SEAO, foco desta pesquisa, compõe-se com características bastante específicas em seu desenvolvimento de ensino-aprendizagem, além de ser considerado um dos grandes nós da educação brasileira, a ponto de estar destacado em duas metas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)⁶⁹, inferimos a necessidade de uma formação sólida que considere tais especificidades. Cabe salientar que o referido Plano, por sua vez, não destaca com tanta ênfase as demais áreas do conhecimento e que o processo de apropriação do SEAO é foco dos principais investimentos do Governo Federal em formação continuada. Isso ratifica nossa busca por compreender melhor tais especificidades e as peculiaridades necessárias à formação do profissional responsável por este processo.

Destarte, organizamos este capítulo de modo a contemplar as discussões da formação geral para a docência nas séries iniciais do EF, seguindo em direção à formação para o trabalho com a alfabetização dentro destas séries. Ordenamos o capítulo como um movimento de “zoom” em direção ao nosso foco principal, estruturando-o da seguinte forma: “Desafios para a formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental: breves apontamentos”, “Itinerários de formação considerados fundamentais na constituição do trabalho bem-sucedido com o processo de alfabetização” e “o que depreendemos destas análises”.

Incluímos nestas reflexões não só a formação inicial, mas também as formações continuadas envolvidas no processo de formação permanente, no processo de desenvolvimento profissional, encampados pelas informantes.

5.1 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVES APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Com o objetivo de conhecer mais de perto o itinerário de formação formal para o trabalho com a alfabetização e, então, compreender o que deste percurso é percebido pelas

⁶⁹ Meta 5- Alfabetização: Alfabetizar todas as crianças, **no máximo**, até o 3º ano do Ensino Fundamental; Meta 9- Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Estas são duas das 20 Metas do PNE. (Observatório do PNE. <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em Março de 2017, grifo nosso).

informantes como fundamental, como marcante, para sua atuação efetiva nesta área, buscamos, antes de qualquer coisa, aprofundar os conhecimentos sobre os principais desafios enfrentados na formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) em nosso país. Isso por acreditarmos que, só assim, trançando esses conhecimentos e desafios aos enunciados das informantes sobre sua formação mais específica para o trabalho com a alfabetização, seria possível (re)pensar, a partir dos achados, a complexidade desta. Deste modo, apresentamos, de forma sucinta, alguns apontamentos considerados relevantes para tal compreensão.

Não é de hoje a preocupação e a consequente busca, ao menos no discurso e no papel, pela formação docente efetiva, pois há muito se reconhece o papel central deste profissional. Contudo, esta empreitada nada fácil tem logrado poucos êxitos, andando a passos lentos e, em alguns momentos históricos – tomando de empréstimo a expressão de Tardif (2013) –, parece que ao dar “dois passos para frente, [dá] três para trás”⁷⁰. Também é mais que sabido que não há um caminho único, “uma ‘estrada real’ para conseguir esse desiderato”, como bem nos diz Azanha (2004, p.373), afirmando que esta pode até mesmo vir a ser um “malogro” caso seja desconsiderada, na formação docente e nas políticas que lhe são voltadas, a imensa variedade da situação escolar brasileira.

Diante destas constatações e das necessárias reflexões sobre elas, apontaremos a seguir, de modo sumário, alguns aspectos legais e prescritivos sobre a formação docente para atuação nas séries iniciais do ensino básico, mais especificamente a EI e às séries iniciais do EF em nosso país. Lembramos que nossas informantes tiveram suas formações profissionais em épocas e contextos distintos de formação nos quais vigoravam diferentes leis e prescrições para tais formações.

5.1.1 Apontamentos legais e prescritivos

Em relação aos fundamentos legais vigentes que norteiam a atual⁷¹ estrutura da formação docente no Brasil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, sancionada em 1996 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação (PNE- nº 13.005/2014)⁷², instituído para o decênio 2014-2024, e as novas Diretrizes Curriculares

⁷⁰Tardif utiliza a expressão como parte do título do artigo “A profissionalização do magistério, passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás”, publicado na revista Educação & Sociedade, nº 123, de 2013.

⁷¹Atual refere-se ao período de elaboração e escritura da Tese.

⁷²Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do decênio 2014-2014. Contempla quatro grupos de metas, a saber: metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com *qualidade*; metas

Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015.

Sabemos que, até aqui, foi um longo e árduo caminho de construções legais e estruturantes da formação docente no Brasil, caminho este com idas e vindas, avanços e retrocessos, lutas e conquistas, mas também arbitrariedades. Esta tem sido uma história construída desde os idos do Império, na medida em que a preparação dos docentes, implicados na formação de novas gerações, sempre fez parte das expectativas dos governos havidos no Brasil desde a referida época. O que não quer dizer que tais expectativas representassem (representem) prioridades e investimentos desses governos (CURY, 2003).

Não pretendemos aqui, de forma alguma, um aprofundado estudo histórico das estruturas legais e prescritivas da formação docente, mas sim uma melhor compreensão de como chegamos às estruturas atuais e de quais estruturas mais influenciaram a formação das nossas informantes.

No trajeto que focalizamos temos, como resultado de uma luta de 13 anos, a sanção, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Anísio Teixeira (1962) a reconheceu como “meia vitória, mas vitória”, pois, embora não à altura da luta travada, trouxe em seu bojo pequenas mudanças, pequenas vitórias de luta e não arbitrariedades do legislador. Tal conquista muito significa se considerarmos que, na maioria das vezes, até os dias atuais, o que mais vemos são prescrições arbitrárias.

Trinta e cinco anos depois, não como um passe de mágica, mas como resultado de todo um processo de lutas e embates, do qual as leis, pareceres e decretos anteriores fizeram parte, a saber: 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 (GATTI, 1996, p.11), foi sancionada a “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A referida lei é reconhecida como marco inicial que desencadeou o processo de mudança nas licenciaturas do país, estando em vigor até a presente data.

Em continuidade ao processo de reformulações, com objetivo de sintonizar a formação de professores com os princípios prescritos pela LDBEN vigente e as normas instituídas nas

que se destinam mais especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a *equidade*; metas que tratam da valorização dos profissionais da educação, consideradas estratégicas para que as metas anteriores sejam atingidas; e as metas que se referem ao ensino superior (BRASIL, MEC. <http://pne.mec.gov.br/> acesso em 01/05/2016).

DCNs para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio e suas modalidades (BRASIL, 2001), foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o parecer nº 009/2001, que estabeleceu as primeiras DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena. Este parecer normatizou e fixou parâmetros a serem seguidos na elaboração da matriz curricular a ser adotada nas licenciaturas brasileiras a partir de 2006.

Este parecer, nº 009/2001, foi revisto, estudado e reformulado por uma comissão bicameral que deu origem ao parecer CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015) e às Diretrizes que estão regulamentando atualmente a formação docente inicial e continuada para o ensino básico em nosso país, como apontado inicialmente. Dourado (2015) sublinha que, no processo de elaboração das diretrizes, as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) cumpriram papel singular ao destacarem concepções que, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área. Entre estas podemos citar, especialmente, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas (FORUMDIR).

a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmarem uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015, p.30).

5.1.2 A Formação inicial em questão

Retomando o foco, voltamos nosso olhar para a questão mais específica da formação docente para a EI e as séries iniciais do EF, conforme a LDBEN nº 9.494/96, deveriam estes profissionais, bem como todos os demais docentes de qualquer nível de ensino, ter formação superior. Foi previsto, com a instituição da Década da Educação, um prazo de dez anos, após

a promulgação da citada lei, para que somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior (GATTI, 1996, p.12), podendo esta formação ser realizada em universidades e institutos superiores de educação. Contudo, admite-se a formação mínima em nível médio para o exercício da docência na EI e primeiras séries do EF, sendo assim, seria prudente cuidar melhor destes cursos.

O Parágrafo Único do Artigo 62 da LDBEN diz

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Os Artigos 63 e 64 desta lei trazem as especificidades dos institutos superiores de educação e da formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, respectivamente.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Neste contexto, a formação do professor das séries iniciais do EF e da EI ficaria a cargo do curso Normal Superior⁷³ (CNS), realizado nos Institutos Superiores de Educação (ISE) e a formação dos demais profissionais da educação ficaria sob a responsabilidade da Pedagogia. Porém, na medida em que a lei não proíbe que a formação do professor seja realizada também no curso de Pedagogia, fica uma brecha para esta possibilidade, o que de fato vem acontecendo.

⁷³ Criado no ano de 1999, por meio da Resolução CP nº 115 do Conselho Nacional de Educação.

Todavia, sabemos que tradicionalmente a formação do professor para as séries iniciais do EF, e posteriormente da EI, vinha sendo realizada pelo curso Normal de nível médio e curso de Magistério também de nível médio, permanecendo como possibilidade na lei supracitada. Embora devesse ser considerado o prazo de dez anos para a exigência da admissão apenas de professores habilitados em nível superior, nota-se que esta situação ainda não se cumpriu, tendo em vista a existência de cursos de magistério em nível médio em várias localidades do país, bem como a contratação de professores sem a devida certificação por falta daqueles com nível superior.

O Curso Normal Teve sua origem ainda no Império com a criação da Escola Normal de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835, neste período era destinado aos homens. A escola formou a primeira mulher somente em 1866. Muitas mudanças ocorreram desde então, mas, entre idas e vindas, diferenciação de público-alvo, leis e decretos, é sabido que os cursos em nível médio para a formação docente, por vários motivos e em situações diversas, adversas e controversas, persistem. Mesmo tendo sido sinalizado, já em 1962, pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 251/62, que indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior, estes cursos se mantêm. Cumpre salientar que a LDBEN 9.394/96, citada anteriormente, deixa margens para a sua permanência e a Resolução CNE/CP nº 01/06, que retoma a responsabilidade do curso de Pedagogia pela formação do professor para atuar na EI e nas Séries iniciais do EF, também abre uma brecha para sua continuidade ao afirmar em seu artigo 2º que as diretrizes para o curso de Pedagogia

se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CNE/CP nº 01/06).

Frente a este contexto legal, articulado ao desvio da formação inicial para os Institutos Superiores de Educação (ISE), podendo o CNS ser realizado na modalidade presencial ou a distância e, ainda, a percepção da educação escolar como um profícuo campo para a iniciativa privada enquanto produto capaz de responder às exigências do desenvolvimento econômico e do mercado, ocorreu uma massificação da formação inicial docente em nível superior, bem como a proliferação de cursos de formação em instituições privadas e em modalidades diversas (presenciais, a distância e semipresenciais).

Estas ações foram reconhecidas inicialmente, por alguns estudiosos, como sendo de caráter emergencial, a fim de formar professores leigos, atender à exigência da legislação em relação à formação em nível superior e minimizar o problema da falta de professores em determinadas áreas do conhecimento. Desta feita, os ISEs afloraram como instituições de nível superior de segunda categoria, efetivando formações aligeiradas, mais baratas, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009) e, portanto, de qualidade duvidosa.

No que concerne mais especificamente à educação a distância (EaD), esta teve como objetivo primeiro garantir acesso aos docentes que vivenciavam questões de barreira geográfica e a necessidade de formar um número cada vez maior de docentes a fim de cobrir as necessidades da expansão das instituições escolares. Todavia, a partir da implementação da Lei nº 10.172, sancionada em 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação, que deu ênfase à política de EaD, as ações de formação a distância se fortaleceram, deixando de lado o que foi por alguns reconhecido como caráter emergencial e, assim, passando a ocupar um lugar de destaque.

Em 2006, frente ao fluxo da EaD, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), reconhecida como política de governo, desenvolvida com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para sua execução, foi estabelecido um acordo de cooperação, tendo, por um lado, estados e municípios e, por outro, universidades públicas. Tal política teve como principal justificativa a contenção da ampliação desta modalidade de ensino na esfera privada. Em 2009, com a implementação do Plano Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁷⁴ (Parfor), a oferta de cursos da UAB foi incrementada, favorecendo, dessa vez, o desenvolvimento da formação continuada em serviço (MACHADO, 2017).

Ressaltamos que a perspectiva de conter a privatização da formação docente via UAB não aconteceu, visto que os dados relativos aos cursos a distância demonstram que a maior parte das matrículas em cursos de Pedagogia estão no setor privado (FREITAS, 2014). Oportuno também destacar que os trabalhos de Gatti e Barreto (2009), Barreto (2015) e Gatti (2013) evidenciam que a formação inicial oferecida pela UAB trouxe consigo vários problemas, entre outros, o desenvolvimento sociocultural dos futuros professores sem a vivência universitária, comunitária e institucional; a falta de articulação com conhecimentos novos provenientes de pesquisas; baixo amadurecimento acadêmico frente sua rápida

⁷⁴Parte integrante do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal que por sua vez faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação. Sobre o assunto ver BRASIL, 2009.

expansão; a falta de estruturas, como bibliotecas e laboratórios; a improvisação em relação ao projeto pedagógico que, em maioria, tende a reproduzir os moldes da formação presencial.

Consideramos que a luta pela formação de qualidade do profissional responsável pelo processo inicial da apropriação do SEAO está diretamente relacionada à luta pela qualidade do ensino e da formação docente para a EI e séries iniciais do EF. Esta formação ainda se dá em cursos de nível médio, bem como em cursos de Pedagogia e Normal Superior, oferecidos por universidades e ISEs, públicos e privados, e em diferentes modalidades, com qualidades duvidosas.

Sendo assim, concluímos que a problemática da formação para a docência na EI e séries iniciais do EF está longe de ser resolvida. As medidas emergenciais não alcançaram o cerne da questão, que seria a formação sólida com vistas à qualidade e à equidade, preocupada com um currículo que trouxesse elementos que de fato possibilitassem uma formação para a ação efetiva de ensinar, de atuar dentro das escolas e de compreender a formação inicial e continuada como faces integrantes do desenvolvimento profissional que deve ser permanente.

Tiraram a responsabilidade da formação docente para a EI e séries iniciais do EF das mãos do Curso Normal ou Magistério de nível médio, mas ninguém assumiu, efetivamente, esta formação. Acreditava-se que isso seria feito pelo Normal Superior, tendo em vista a própria nomenclatura e as prescrições da lei que pareciam indicar que seria uma formação sólida e, em certa medida, nos moldes do que vinha acontecendo em nível médio, porém em nível superior, ampliada e reforçada em qualidade, em possibilidade de pesquisa, de participação em grupos de estudos, maior relação entre teoria e prática, entre outras. O que parece não ter acontecido. Principalmente, como mencionou Soares (2017) em nossos diálogos, pelo enorme número de instituições particulares, isoladas, que passaram a oferecer os cursos de Pedagogia e Normal Superior, em cursos presenciais, semipresenciais ou a distância, resolvendo em primeira mão a questão burocrática da exigência da titulação em curso superior, mas não solucionando a questão da formação de qualidade. Pelo contrário, ampliou a problemática da identidade do curso de Pedagogia, ou melhor, da formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. A quem de fato cabe prepará-los? Com qual qualidade? Sob quais bases e currículos?

Gatti (1996) também sublinha, como Soares (2017, arquivo particular), a preocupação com a diversidade e disparidades entre as instituições que têm assumido a formação docente em relação à garantia da qualidade desta formação.

O universo heterogêneo das universidades públicas, estaduais e federais, das universidades privadas, confessionais ou não, umas grandes, outras pequenas, uma com tradição em pesquisa, com dezenas de anos de existência, outras jovens iniciantes e, além disso, o variado e numeroso espectro das faculdades isoladas, das quais a maioria dos licenciados provêm, tudo isto não pode ser simplesmente ignorado. Como garantir uma qualidade mínima para a formação dos professores em condições tão díspares, tanto institucionais como dos próprios docentes dessas instituições? Talvez possamos se nos abirmos à diversidade, com alguns critérios básicos (GATTI, 1996, p.10).

Parece que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica buscam, entre muitos outros objetivos, responder à questão supracitada e organizar as bases desta formação, bem como atender às metas e diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL/2014), enfatizando que

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de pedagogia, a serem desenvolvidos em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (DOURADO, 2015, p.310).

A problemática da relação entre teoria e prática também é uma constante no processo de formação docente, neste curso legislativo e prescritivo, notamos a preocupação em minimizar o distanciamento destes dois eixos fundamentais para a formação em direção à atuação bem-sucedida. Isso fica explícito na LDBEN n. 9.394/96, em seu Art. 61, e nas novas DCNs para formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica. Estas apresentam em seu texto as seguintes considerações, dentre outras, como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; [...] (BRASIL, 1996).

Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...]

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos. Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

[...] Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns. Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores (DOURADO, 2015, pp 305,309,310,315).

A partir dos relatos das professoras e de pesquisas já realizadas, parece que esta problemática era mais bem resolvida nos cursos de nível médio, na medida em que, em sua grande maioria, eram realizados em escolas que também ofereciam a EI e as séries iniciais do EF e os docentes, que formavam as professoras, atuavam também no EF e, inclusive, alguns deles foram professores das informantes, tanto nas séries iniciais como na formação para a docência no Normal ou Magistério de nível médio. Situação que aproximou as então alunas ainda mais da decisão pela docência, da realidade das salas de aula e da prática da docência. Algumas delas chegavam a assumir turmas ainda durante a formação a partir da realização dos estágios e/ou a convite das professoras frente a alguma necessidade emergencial, como já mencionado por Joana, que estudou por 13 anos no mesmo colégio, incluindo aí a formação profissional.

Podemos citar também o caso de Fabrícia, que, por sua vez, faz parte do grande grupo das que construíram um enorme desejo de fazer a diferença na vida de seus alunos, tendo em vista os valores que a escola em que estudou trouxe para sua própria vida.

Quando entrei para o Colégio, tinha 6 anos. Meu pai sempre foi alcoólatra, a vida inteira. Então eu fui uma criança, que, durante a minha vida escolar, sofri muito. Chorava, não falava... hoje em dia, quem fala que eu era assim. Tenho até hoje as fichas da primeira série do Colégio, as provas que eu fazia,

os relatórios dizendo que eu chorava [...]. Eu era uma pessoa superfechada. Aos poucos, fui me descobrindo, descobrindo que era capaz de ser alguém. Até então, achava que não era ninguém, que ninguém me notava, que eu não fazia parte desse mundo. Quando entrei para o Magistério, descobri que podia ser alguém para ajudar a vida de outra pessoa. Então isso para mim foi muito bom, enquanto professora. [...]

A minha formação inicial básica no Colégio [...], o mesmo em que fiz o curso de Magistério, foi muito boa. Tive professores que davam aulas na Universidade também, fui aluna da professora [...], da [...], e da [...], então, eram pessoas que estavam preocupadas, já naquele momento, naquela época, com essa alfabetização... com o alfabetizar letrando.

[...] ela me deu aula dois anos aqui, então tínhamos projetos da Universidade que vinham para a nossa sala. Esses projetos visavam uma educação diferenciada, então era uma matemática superdiferente, eram jogos que a gente ia para o laboratório de matemática [...] não era então para mim, quando comecei a dar aulas, uma coisa nova, porque isso eu aprendi enquanto eu era aluna no ensino fundamental, no ensino médio. Então eu me apropriei, tomei essas aprendizagens para mim.

[...] Vejo também que há uma diferença entre quem já vinha estudando no Colégio no ensino Fundamental e fez o curso do Magistério, de quem só entrou no Magistério. Porque, na época, tinha isso, eu poderia fazer o científico ou Magistério. E eu escolhi o Magistério. Eu percebo que quem já vinha nesse processo desde o primeiro ano, na primeira série do Ensino Fundamental no Colégio, saiu inclusive com uma formação diferenciada, do que quem só fez o Magistério. É questão da vivência, entendeu? Além do que era proposto para a gente fazer, a gente já tinha vivenciado enquanto aluno e depois a gente foi aplicar enquanto professor.

[...] Então, olha só, se você for parar para pensar, eu aprendi a alfabetizar desde a primeira série no Colégio [...]. Foi todo um processo, porque tudo que eu vivenciava no Colégio enquanto aluna do Fundamental e depois do Magistério eu fui aplicar enquanto professora e estou repassando enquanto orientadora de estudo.

Quando eu saí da escola particular, onde comecei a dar aulas e entrei na Prefeitura, vi que era aquilo que eu queria, porque eu me sentia realizada enquanto pessoa também... eu queria ajudar gente carente. E eu queria fazer a diferença na vida deles, era isso que eu queria (Fabrícia).

Reconhecemos que, no caso de Fabrícia, existe a diferenciação de ter estudado em um Colégio de Aplicação de uma universidade pública, enquanto possibilidade de um contato mais direto com os conhecimentos produzidos na universidade. Mesmo assim, a possibilidade de participação em grupos de pesquisas e grupos de estudos, considerados nas leis como facetas importantes no processo de formação, não eram contempladas.

Considerando este percurso, é notável que perseguimos uma formação docente efetiva, mas, como alertou Anísio Teixeira, já em 1962, "se não houver visão e vigilância no

cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente" (p.374), ou seja, até podem existir leis para a valorização do Magistério e da formação docente, contudo, se não ficarmos atentos e vigilantes, estas não só ficarão no papel como poderão ser burladas e/ou deturpadas, como têm sido. Isso, principalmente, porque estamos habituados à situação de dependência de imposições, não estamos acostumados à situação de autonomia, tanto no que concerne aos estados em relação ao Governo Federal, como no que se refere aos professores, que muito já se habituaram a aplicar o que lhes é imposto, não colocando em prática sua autonomia, sua autoria em relação à construção dos saberes docentes.

5.1.3 A formação continuada em questão

Reverter um quadro de má formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível.

Bernadete Gatti

No Brasil, nas últimas décadas, o número de propostas colocadas sob o “guarda-chuva” do termo formação continuada cresceu significativamente (GATTI, 2008, p. 57). São contemplados sob esta denominação tanto os cursos estruturados e oferecidos como pós-graduações *lato e stricto sensu*, como de modo amplo e indistinto, os que compreendem qualquer tipo de atividade que venha a contribuir com a formação docente após a formação inicial. O que acarreta ainda problemas relacionados à questão da qualidade desta formação, a qual também é oferecida em situações e contextos díspares, bem como em modalidades distintas.

Ainda assim, estudos e pesquisas sobre formação continuada de professores no Brasil apontam que esta tem sido uma das principais vias de acesso à melhoria da qualidade do ensino no país. A expansão das matrículas em todos os níveis de ensino, as mudanças ocorridas na sociedade a partir do século XX, do ponto de vista político, cultural e econômico, e a compreensão de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas sim construído ao longo da vida, tornaram a docência uma ação bastante complexa, exigindo professores cada vez mais preparados para acompanhar as transformações da sociedade (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001). Entidades educacionais e de pesquisa, como a ANFOPE, a Anped e ANPAE, novamente foram para o “front”. Alavancaram o debate que acarretou, na

década de 1990, experiências que visavam romper com a ideia predominante de oferecer modelos e receitas prontas para as urgências da prática.

De acordo com Frade (2010, p.15), pode-se dizer que a implementação e a consolidação da política de formação continuada no Brasil devem muito ao tema alfabetização/letramento. A partir da década de 80, vários paradigmas teóricos repercutiram no trabalho dos alfabetizadores brasileiros. As pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em especial, foram amplamente divulgadas, abalando os alicerces da soberania dos métodos de alfabetização. Diante disso e das dificuldades dos sistemas educacionais em garantir aos alunos o direito à aprendizagem da leitura, da escrita e a fazer uso adequado destas nos diversos contextos sociais, professores, escolas, sistemas de ensino e universidades apontam o fortalecimento do direito à formação continuada.

Nessa direção, a LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 67, incorporou a formação continuada como um direito do professor e instrumento de valorização profissional, devendo ser assegurada nos planos de carreira do magistério (BRASIL, 1996, art. 67), vindo assim a regulamentar significativas mudanças. Estas refletiram diretamente nas concepções envolvidas na política de formação docente. O PNE e as DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica, assim como verbas e fundos destinados aos sistemas de ensino por intermédio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério dos Profissionais do Ensino Fundamental (Fundef) e, na sequência, tendo em vista a ampliação dos recursos para toda a educação Básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério dos Profissionais da Educação (Fundeb), vieram ratificar e consolidar a ideia de formação como direito permanente, firmada na LDBEN.

Assim, compreendemos que, a partir da sanção da LDBEN nº 9.394/96 se sucederam várias ações políticas e a criação de programas de formação propostos pelo Governo Federal, os quais trouxeram novas perspectivas de práticas alfabetizadoras. Em 1999, foi criado o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, nomeado PCN em Ação. Dois anos mais tarde, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (ProFa), importante programa nacional de formação reconhecido como um “curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, orientado pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p. 5). O programa, que tinha como sua principal mentora a educadora Telma Weisz, foi extinto em 2003.

Em maio de 2004, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, em 2005, criou a Rede Nacional de Formação Continuada, visando dar mais organicidade às propostas e qualificar as ofertas de formação, entre elas, as que são oferecidas aos alfabetizadores. Nesse cenário, ainda em 2005, o MEC implementou o Programa Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta como diferencial uma política para todos os estados brasileiros, tendo como base material único. (BRASIL, 2007)

No ano de 2012, foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, PACTO), motivador inicial para a realização desta pesquisa. O PNAIC é um programa de formação continuada de professores, com bases próximas ao Pró-letramento, chegando a ser reconhecido como política de continuidade. Segundo os documentos oficiais, o PNAIC é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades, firmando o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. O Programa é constituído por um conjunto integrado de ações que se apoiam em quatro eixos de atuação: (i) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos (OEs); (ii) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; (iii) Avaliações sistemáticas e (iv) Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p.5).

Destacamos que os referidos programas de formação continuada para professores alfabetizadores – ProFa, Pró-Letramento e PNAIC – são organizados e realizados em parceria entre o Governo Federal, Estados e Municípios. Essa parceria é estabelecida através da adesão ao Programa, a partir da qual, Estados e Municípios passam a se responsabilizar pelas contrapartidas exigidas para a efetivação das ações dos Programas direcionadas aos seus professores alfabetizadores. Estes, por sua vez, também frequentam a formação por adesão e de acordo com editais organizados pelos Estados e Municípios de forma a atender alguns critérios preestabelecidos pelo MEC, com intuito de que sejam atendidas algumas especificidades da formação em direção à qualidade e efetividade desta.

No PNAIC, por exemplo, consta como critério de participação enquanto professor alfabetizador: “estar no exercício da função docente em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental e/ou nas classes multisseriadas/multietapa que possuem alunos desses anos; estar registrado no Censo Escolar do ano anterior e continuar, preferencialmente, na docência de turmas 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental no ano seguinte, com objetivo de dar continuidade ao processo” (BRASIL, 2014).

Ressaltamos que, embora os referidos programas se pautem no movimento de adesão, nem sempre a busca pela formação continuada, diferentemente da formação inicial, é uma iniciativa individual, baseada em motivação, desejo (FERREIRA; LEAL, 2010). Muitas vezes a busca se dá devido a: cobrança das instituições de atuação dos professores, das redes de ensino; obtenção de certificado para pontuações nas contratações; complementação salarial; progressão de carreira, entre outros. Consequentemente, o poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade às atividades é, muitas vezes, reduzido, o que gera conflitos com as agências responsáveis pela formação, resistência aos conteúdos abordados ou mesmo ao pessoal responsável por organizar, gerir e conduzir as ações dos programas. Isso interfere na apropriação dos conhecimentos e conceitos abordados.

Ferreira e Leal (2010) apontam que é o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano e afirmam que, para este ocorrer, mostram-se necessários: uma atenção diferenciada para a formação continuada e um cuidado em relação a questões que vão além dos processos cognitivos. Comungando com Gatti (2003), Ferreira (2012) enfatiza que a formação continuada envolve sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, tais como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Assim, os conhecimentos são incorporados a partir de processos cognitivos, socioafetivos e culturais subjetivados pelos indivíduos. Percebemos, com isso, que, na verdade, temos mais perguntas do que respostas: Como conseguir esse engajamento ativo por parte dos docentes? Como conseguir que compreendam a formação continuada como algo importante, para o seu desenvolvimento profissional? Que este deve ser permanente?

Temos que ter muito cuidado para que, quando da busca por pistas que sinalizem caminhos possíveis de resposta para as questões colocadas, deixemos claro nosso reconhecimento de que a

formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, **articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira**, e deve ser **entendida como continuidade da formação profissional**, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, s/p. grifos nossos).

Também precisamos atentar para não invertermos a relação de direitos e deveres, como nos alerta Freitas (2002). Voltamo-nos, aqui, para a **formação continuada** defendida pelos educadores **enquanto dever do Estado e das instituições contratantes** – públicas e privadas – e **direito dos professores**. De outro modo, a responsabilização pela formação continuada na busca de aprimoramento seria individual, visto que esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores (FREITAS, 2002, p.148-149).

Foram, até aqui, levantadas algumas das principais problemáticas e as questões em relação à formação inicial e continuada dos professores da EI e séries iniciais do EF, considerando, principalmente, as prescrições legais e alguns apontamentos a partir destas. Vamos agora nos deter um pouco mais nas reflexões acerca de como vem se dando esta formação; como ela tem sido efetivada e quais têm sido seus principais desafios, discussão que, em certa medida, já iniciamos até aqui.

5.1.4 Para além do prescrito: a realidade da formação

Dando sequência às reflexões, após sucinta apresentação dos aspectos legais que têm querido nortear a formação docente, seguiremos na seara dos desafios desta formação para além das prescrições. Iniciamos este percurso com a assertiva de Nóvoa (2016) – em entrevista à revista “Ensino superior”- a qual afirma que historicamente existe a ideia de que, se alguém conhece alguma coisa, se alguém sabe de alguma coisa, facilmente ele consegue transmitir isso aos outros. No entanto, sabemos, tanto quanto o autor, que este pensamento não é uma verdade absoluta e que, portanto, é um problema para o sonhado avanço qualitativo do sistema educacional. Pactuamos com sua proposição de que a profissão de professor não equivale à transmissão de conhecimentos, mas sim, carrega consigo uma complexidade muito maior e,

Para nós [pedagogos, pesquisadores e teóricos da educação], é claro que não se pode ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem história, não se pode ensinar história; se não se souber muito bem matemática, não se pode ensinar matemática; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores (NÓVOA, 2016, s/n).

Ainda nesta vertente, buscando provocar reflexões sobre a formação docente, Nóvoa (2016) destaca a grande, e também histórica, indiferença da universidade com relação à educação básica, na medida em que se compromete com a ciência, com a cultura, com a saúde, a medicina, mas nunca com a educação básica e, por conseguinte, com a formação de professores desta esfera do ensino.

Gatti (1996) já anunciava esta grande problemática no Brasil. Denunciando que, enquanto inúmeros países já se preocupavam e desenvolviam políticas e ações agressivas na área educacional, cuidando, sobretudo, dos professores e sua formação de qualidade, tendo em vista serem reconhecidos como personagens centrais da disseminação do conhecimento e de elementos da cultura, o Brasil quase nada vinha/vem investindo nesta direção. Além disso, a pesquisadora, assim como Nóvoa (2016), evidencia o fato de que, em contraposição aos discursos, a educação básica sempre foi, e ainda é, vista como “área menor” nas políticas. Transparecendo a crença na possibilidade de se fabricar professores “por um passe de mágica” e que um sistema educacional funcione efetivamente através de “quebra-galhos” e “jeitinhos”.

Gatti e Barreto (2009), buscando aprofundar o conhecimento sobre a formação docente no Brasil, avançando a partir das constatações anteriores, analisaram os cursos de licenciatura a partir de suas ementas. Confirmaram a predominância de enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas que pouco contemplam seus desdobramentos em termos das práticas educacionais, revelando maior preocupação com o *porquê* ensinar, em relação a *o quê* e *como* ensinar.

Este fato se desdobra em um evidente *desequilíbrio na relação teoria-trabalho docente*, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização, ficando a escola, enquanto instituição social e de ensino, quase ausente nas ementas. Situação que corrobora a existência de uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto de atuação docente (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010⁷⁵).

Assim, a articulação que se estabelece entre teoria e ação nos cursos de formação de professores, anunciada nas prescrições legais, como destacado anteriormente, e reconhecida entre os teóricos e pesquisadores como face fundamental para a formação docente de qualidade, é colocada em xeque. Para Nóvoa (2009, p. 4), o equilíbrio se faz necessário, na medida em que “não se trata de adotar uma qualquer deriva praticista e, muito menos, de

⁷⁵Neste artigo, Gatti (2010) aborda o tema formação de professores no Brasil sob quatro aspectos, entre os quais três são tratados a partir de pesquisas anteriores, realizadas nos anos 2008 e 2009.

acolher as tendências anti-intelectuais na formação de professores”. Saviani (2009), assim como Nóvoa (2016), Gatti (1996 e 2010) e Gatti e Barreto (2009), tem o entendimento de que a instituição formadora deve assegurar ao futuro professor tanto o domínio dos conteúdos de conhecimento como a preparação pedagógico-didática, sendo tal missão um verdadeiro dilema.

Machado (2017) fez um mapeamento bibliográfico de pesquisas que versam sobre formação continuada e posterior análise deste. O referido mapeamento se deu pela leitura de artigos, consultados em dez periódicos de Qualis/Capes A1, com base na listagem divulgada em 2015 e selecionados pelo critério de expressividade, considerando sua circulação nacional, e pelo período de publicação de 2008 a 2015.

A partir deste estudo, a autora considerou que as atividades formativas delineadas nos últimos anos, em maioria, não se desvencilharam do caráter prescritivo em que o conhecimento é repassado pelos formadores em desarticulação com o trabalho que os professores em formação realizam no interior das escolas. Ou seja, as formações estão indo, ainda, na “contramão” do que as entidades educacionais e de pesquisa (ANFOPE, Anped e ANPAE) têm buscado desde a década de 1990, como citado anteriormente. Contrapõe-se a Saviani (2009), Nóvoa (2016), Gatti (1996 e 2010), Gatti e Barreto (2009), entre outros, que apontam a necessária articulação entre teoria e prática, assegurando a apreensão de saberes diversos, dos conteúdos de conhecimento e da prática pedagógica. Seguem, ainda, a direção da carência, a direção da instrumentalização dos professores com aquilo que acreditam que lhes falta para o exercício da docência mais efetivo, desconsiderando assim a autonomia docente, os saberes já construídos na atuação, as particularidades e especificidades contextuais e histórico-culturais, suas dúvidas reais, ou seja, o que de fato querem e acreditam precisar aprender nestas formações. Esta questão, do distanciamento teoria e prática, também mal resolvida no âmbito da formação continuada, é ainda mais espantosa, tendo em vista que grande parte que realiza tais formações já conta com anos de experiência de sala de aula, os quais, portanto, não têm sido considerados pela maioria de tais formações.

Podemos somar a estas problemáticas, o fato de a formação continuada funcionar para muitos como formação inicial, trazendo em seu bojo a oportunidade de aprendizagem de conhecimentos e saberes básicos que deveriam ter sido apreendidos na formação inicial. Aliás, esse tem sido o mote que justifica a busca inicial pela formação continuada. Ao se depararem com situações em sala de aula, para as quais percebem faltar conhecimentos suficientes para saná-las, os professores acabam por se mobilizarem, sentem-se, portanto, motivados a direcionarem-se à formação continuada, com esperanças de que nesta

encontrarão as respostas de que precisam. Isso, como vimos, não tem acontecido, para uma grande parcela de professores. As situações apresentadas acabam por afastar e enfraquecer as possibilidades de uma formação continuada que represente melhorias na educação.

Marlene Carvalho (2014, em entrevista concedida) e Gatti (2016, em entrevista concedida) mencionaram claramente que percebem as formações continuadas como busca por cobrir lacunas graves da formação inicial, como possibilidade de que os alfabetizadores tenham a formação que não tiveram onde e quando deveriam ter tido na formação inicial. São formações bastante fragmentadas e que não têm conseguido, em sua maioria, sair das situações abstratas em direção a problemas reais, além de, contradizendo a falácia da busca pela autonomia docente, insistirem em “oferecer” perspectivas, concepções de ensino a partir de visões monológicas, o que acaba por tirar a autonomia dos professores.

O ideal, de acordo com Gatti (Idem), seria que as formações, bem como seus materiais e mesmo os documentos oficiais, propusessem – assim como já o fazem Holanda, França, Espanha, entre outros – o que os alunos precisam, ou têm o direito de aprender, em cada etapa do ensino, em cada ano ou série, e ficaria a cargo do professor a escolha da perspectiva teórica a ser adotada para a garantia destes direitos, em consonância com sua formação e com o que acredita saber fazer de modo eficiente. Afinal, sabe-se que é possível ensinar um mesmo conceito/conteúdo de diferentes formas, até mesmo em determinadas situações é desejável que estas diferentes formas sejam utilizadas, na tentativa de que todos tenham seu direito à aprendizagem garantido.

Ainda em relação à formação continuada, seria importante, assim como acontece em algumas formações que têm tido certo êxito, como o projeto Ler e Escrever de São Paulo, que fosse feito um corpo a corpo com os professores no chão da escola, a partir do apoio de coordenadores disponíveis a ajudar o tempo todo na própria instituição, nada de virtual ou a distância (GATTI, 2016, arquivo particular). De acordo com a Pesquisadora,

para ter êxito em determinadas práticas educacionais, seria importante ter na escola um profissional muito bem qualificado na área, para atuar como um interlocutor qualificado, isso faria muita diferença e possibilitaria maior coerência no trabalho de formação, coerência advinda da materialidade desse trabalho e não de abstrações teóricas, afinal, temos muitos formadores que não têm a real noção do que é uma escola pública, de como é ser professor em uma escola pública (Idem).

Se levarmos ainda em conta que “ser profissional não é ‘saber muito disso, e mais isso e mais outra coisa’, mas sim é ser capaz de integrar conhecimentos em uma determinada cultura profissional” (NÓVOA, 2016, s/p), o dilema da relação teoria e prática fica ainda mais

complexo. Destaca-se, então, como um dos grandes aspectos que desafiam os formadores no campo da Educação, uma lacuna no que condiz a essa relação. Lacuna bastante evidenciada nas falas das informantes, tanto em relação à formação inicial como em relação à formação continuada, representadas aqui por trechos das entrevistas de Jane, Mariana, Janair, Fabrícia e Juliana. Fica também evidente, nos relatos, a diferença entre a formação no Magistério, que parece estar mais direcionada à prática em detrimento da teoria, e a formação Superior, na qual esta situação se inverte.

Notamos também certa contradição no que concerne à teoria, que ora aparece como algo que os profissionais já dominam, mesmo que não de forma internalizada, justamente pela falta da prática; ora aparece como fundamental para que seja possível compreender a prática já adquirida. Este entendimento da prática possibilita a compreensão de por que fazem isto e não aquilo, bem como melhor a apreensão dos processos de aprendizagem, propicia, ainda, justificar e nomear o que têm feito.

Destacamos que Jane, Mariana, Janair e Fabrícia fizeram a graduação anos mais tarde, após já atuarem por bastante tempo na docência, no processo de apropriação do SEAO e, no caso de Juliana, em turmas nos anos finais do EF e Ensino Médio (EM), na disciplina de história. Mariana e Fabrícia graduaram-se em Pedagogia, Jane e Janair fizeram o Normal Superior no Projeto Veredas⁷⁶, porém em cidades distintas e, Juliana, por sua vez, fez graduação em licenciatura em História, mas, após algum tempo lecionando esta disciplina, surgiu a oportunidade de fazer concurso para os anos iniciais do EF e EI. Juliana reconheceu esta chance como forma de se efetivar na Rede Pública; fez o concurso e foi aprovada, assumindo turmas de Alfabetização e por estas se apaixonando, embora, como todas relataram, tendo tido suas dificuldades no início da atuação.

Na verdade, acho que aprendi a alfabetizar no Magistério, porque superior, pós, nada disso, ajuda no trabalho direto com a alfabetização, no processo mesmo. Aprendi a alfabetizar lá atrás, 30 anos atrás. Depois disso, pouca coisa acrescentou, porque, na verdade, tem muito mais teoria do que prática, a prática mesmo a gente aprendeu lá atrás no Magistério, com as

⁷⁶O Projeto Veredas foi uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (MG) com vistas à formação docente no curso normal de formação superior, em atendimento à legislação vigente, que estabeleceu o prazo de dez anos para que somente atuassem na Educação Básica professores formados em nível superior iniciado em janeiro de 2002. O referido curso era ministrado na modalidade de educação a distância, com encontros mensais entre alunos e tutores, com duração de três anos e meio, sendo que, para cada semestre letivo, foi elaborada uma coleção de quatro volumes de material didático, além da criação de uma biblioteca eletrônica para dar suporte aos alunos. O projeto envolveu um consórcio de cooperação interuniversitária composto por 18 instituições de ensino superior em Minas Gerais. (<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900>, acesso em 24 de março de 2017).

metodologias, com as didáticas. A graduação e a Pós é muito teoria, pode agregar alguma coisa, mas voltada para o conhecimento teórico.

[...]

Mas no Magistério, também tinha teoria, aprendemos sobre o Construtivismo. Aí eu fui fazer estágio remunerado numa escola particular e, nesse momento, eu percebi que aquilo que eu tinha da teoria, que tinha do Magistério, não estava batendo com a realidade, a teoria do construtivismo não se encaixava lá, não estava dando certo. E aí o que eu fazia? Voltava para a escola, no curso de Magistério, e as professoras de lá, as mais antigas que não concordavam muito com o construtivismo deram umas dicas para a gente entender aquele desequilíbrio e tentar relacionar a teoria com a prática. [...] Nesse meio, que eu tive que conciliar, prática com teoria, compreendi que não pode ser, eu acredito que não pode ser, 100% teoria e nem 100% prática. A gente tem que ir equilibrando, não é? Cada experiência é uma situação diferente? (Jane).

Acho que a teoria ajuda muito a gente a entender por que é que fazemos determinadas atividades. Porque, às vezes... No meu tempo, tinha as supervisoras, não é? Muito antigamente... Geralmente vinham aqueles planejamentos, que a gente tinha que seguir. Mas não sabíamos o porquê, nem elas, porque elas também não estudavam muito mais que a gente. Elas tinham uma formação maior, naturalmente. Mas era muito engraçado, a gente tinha que seguir aquilo passo a passo e tal, e dava certo, né? Mas a gente não sabia muito porque estava fazendo. Porque a gente não sabia como ocorria esse processo na cabeça da criança. Depois que estudamos, depois que vimos toda essa teoria sobre o Construtivismo, na graduação, que a gente veio percebendo melhor o que se passava na cabeça das crianças. A partir daí, passamos a compreender melhor... ah, então é por isso que fazíamos assim; É por isso que aquele aluno fazia assim e assim; por isso que é bom fazer deste modo e não daquele... Então ou confirmávamos aquilo que vínhamos fazendo e que dava certo ou eliminávamos de vez o que percebíamos que não estava dando certo.

[...]

É o querer ... É o querer mesmo fazer bem-feito que fazia dar certo. Porque nós também não tivemos tanto preparo assim. Eu estudei na Escola [...] fiz o Curso Normal lá. Tive lá alguns professores bem comprometidos com que faziam. Mas assim, eles também não tinham grandes conhecimentos, mas conseguiam dar boas aulas. Hoje, os alunos têm muita oportunidade de conviver com isso na Faculdade. São grandes professores que dão aulas lá. São pessoas conhecedoras do assunto, mas, por sua vez, chegam na sala de aula e não sabem como vão fazer (Mariana).

O Magistério por si só não me deu toda a base que precisava, era focado mais na prática. Eu tive uma professora muito boa, que era a professora de Dinâmica, ela trabalhava muito essa questão de teatro, ela queria muito saber o porquê daquela profissão que você escolheu. Tinha também a parte de Psicologia, tínhamos que fazer trabalhos focados para cada faixa etária de crianças que poderíamos vir a trabalhar, ajudando a refletir com qual faixa etária nos identificávamos mais.

[...]

Falta uma interação maior das pesquisas, com a prática de sala de aula. Pra poder trocar com outro o que é que pode de fato desenvolver mais o aluno. Eu acho que isso aí é importante, existe uma parede, um muro entre as universidades e a escola. Eu acho que seria importante trazer pra cá, para dentro da escola, mostrar como que é o trabalho real, pra poder então juntar teoria e prática. Porque o professor que tem a prática às vezes não tem a teoria, essa troca seria muito interessante, porque a gente quase não vê isso. Na verdade, acho que não existe, até porque muitas professoras não querem nem receber as pessoas que vêm fazer estágio, imagina? E aí só vai piorando (Janair).

Às vezes, os cursos ficam muito na teoria. Eu vejo por aí muitas faculdades a distância, que são muito teóricas. Geralmente, num estágio presencial, ali você vai descobrir se quer ser professor ou não. Acho que tem que haver mais cobrança de prática, mesmo, não ficar só no fictício (Marta).

E eu acho que, para fazer diferença na formação continuada, tem que ter essa troca de experiência prática. Porque as professoras já estão cansadas das teorias. As teorias, elas muitas vezes, entre aspas, já viram. Não internalizaram, mas já viram. Mas elas não têm, muitas vezes, noção de como que se dá isso na prática. Porque fica uma coisa às vezes muito distante para elas: “Como eu faço isso? Nossa! Dá trabalho.” E às vezes nessa troca de experiência, você mostra que não dá tanto trabalho assim, que é possível. É preciso planejamento, a partir do momento que você planeja, fica tudo mais fácil. Agora, se você não planeja, não pensa o que você quer trabalhar, qual e o seu objetivo... aí as coisas se perdem. Então, na formação do PNAIC a gente trocava muito essas experiências (Fabrícia).

Eu fiz o meu estágio do Magistério todinho, em sala. Dei aula e tudo. Então, assim, eu acho que esse estágio podia ser melhor, sabe? Podia ser revisto. Porque fazer o estágio em sala como eu fiz no Magistério ajudou, porque muitas coisas do que eu vi, do que presenciei, que os professores que eu acompanhei faziam trouxe para a minha prática. Então, acaba que você vai repetindo. Quando eu me vi na minha sala, eu comecei a ter alguns questionamentos, assim, de como eu vou desenvolver minha prática. Porque, no estágio, eu também tive que preparar aula. Eu tive que apresentar. A professora me deixou na sala de aula. Ela deixou a sala por minha conta. Não acho que foi maldade o que ela fez, acho que foi mesmo “pega pra capar”, pra ver se era aquilo ali mesmo que eu queria, porque é ali, naquele momento, que você vê se você quer, ou não ficar na educação. Fiz estágio no então terceiro período da Educação Infantil. E fiz também no de quinto ano. Então, eu peguei duas realidades bem diferentes (Jamile).

Teoricamente, o estágio curricular supervisionado⁷⁷ é o elo entre a universidade e a escola, a teoria e a prática, a formação e o trabalho. Dizemos teoricamente porque tem sido mais uma faceta da formação com dificuldades de cumprir sua real função, ficando muitas vezes restrita à teoria, ao discurso, à assinatura de papéis para atender às burocracias, ou seja,

⁷⁷ O estágio sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos (PIMENTA, LIMA, 2011). Faz-se a opção, neste estudo, pela predominância da denominação “estágio curricular supervisionado”, por ser esta a denominação utilizada nos documentos oficiais que regulamentam essa prática.

permanecendo no “Fictício” como mencionaram Gatti (2013, apud LÜDKE, 2014) e Marta, nossa informante. Sua organização e proposição, de acordo com as pesquisas de Cardozo (2003); Albuquerque, (2007) e Pires (2011), todas realizadas sob a orientação de Menga Lüdke e de integrantes de seu Grupo de Pesquisa GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente), parecem ainda ignorar a complexidade do processo pedagógico. Todavia reconhecemos a existência de práticas e pesquisas que tentam romper com este “Fictício” em busca de um estágio enquanto “substantivo concreto”, em busca de um estágio efetivo a partir do que se tem como real possibilidade (LÜDKE, 2014).

Revisando estes estudos, foi possível depreender, entre outras coisas, que os atores do estágio curricular supervisionado têm desempenhado os seus papéis adotando, predominantemente, posturas passivas e/ou isoladas entre si. Ficando assim, o estágio, circunscrito enquanto um espaço de reprodução de práticas regulatórias, desprovido da capacidade de dar o salto tão desejado (e imprescindível) de aproximação entre os dois universos: trabalho e formação docente, teoria e prática.

Vimos ainda, nos trechos destacados há pouco, que o estágio no Curso Normal ou Magistério em nível médio, principalmente se for remunerado⁷⁸, pareceu, para as informantes mencionadas, mais efetivo do que o estágio no ensino superior e o curricular obrigatório. No estágio remunerado realizado ao longo do curso em nível médio, puderam, e/ou foram convocadas a assumir uma sala de aula, eram convidadas a ajudar mais efetivamente às professoras com seus alunos. Ademais, mencionam que o estágio remunerado, realizado em escolas particulares, rendeu-lhes o primeiro emprego na docência. Estes dados ratificam o que foi apresentado nas análises dos pré-indicadores e corroborados pelos relatos de Fabrícia, Jane e Luana. O relato desta última já foi citado anteriormente, por isso, o retomaremos aqui somente em partes, por acreditarmos na pertinência destas em relação à reflexão que está sendo feita.

Quando saí do Colégio de Aplicação... já fazia estágio remunerado do magistério na escola... saí com emprego garantido. Aí já comecei com sala de aula. Eu fiz outros estágios, em várias escolas, e fiz no [...] também e já fiquei por lá. Eu fiquei primeiro de ajudante e depois já fui para sala. Assim, foi uma experiência muito rica, eu falo que muito do que eu sou hoje como alfabetizadora, eu devo muito ao trabalho nesta escola. Mas, quando eu saí da escola particular e entrei na Prefeitura, foi um choque muito grande. Não

⁷⁸ Atentamos para o fato de que não temos qualquer intenção de fazer apologia ao estágio remunerado, considerado, inclusive, como forma de precarização do trabalho docente, mão de obra mais barata e sem prerrogativas trabalhistas. Apresentamos apenas o que as informantes destacaram como relevante para sua formação e que nos levou à reflexão sobre a necessidade de repensarmos as formas como o estágio obrigatório tem se dado.

só a questão de alunos, né? A questão financeira dos alunos. Mas a questão do ensino mesmo (Fabrícia).

Fazia estágio de manhã e ia para a escola à tarde. Foi um estágio remunerado. Consegui numa escolinha particular muito boa em Belo Horizonte. Uma escolinha que tinha muita inovação, era tipo uma escola de Aplicação. Tinha abertura para novidades, fiquei lá nessa escola quase que um ano. Ia pra lá todos os dias, eu era ajudante dentro da sala de aula. Assim que terminei o curso de Magistério, já fui contratada por essa escola e trabalhei lá por cinco anos [...]. Fazer este estágio minimizou um pouco o “susto” de entrar em sala de aula, porque já estava lá antes, mesmo que como ajudante, mas com a mão na massa. E, para falar com você a verdade, não fiz mais estágio nenhum. Não fiz porque, na época da graduação, eu já estava em sala de aula, não dava tempo e não via muito propósito, aí sempre arrumava alguém pra assinar os documentos pra mim (Jane).

Depois que eu terminei o Magistério, fiz aquele quarto ano adicional [...] E, por ironia, no quarto ano adicional, precisavam de uma ajudante pra uma sala de 1ª série em uma escola particular, onde eu tinha uma amiga.

[...]

Entro pra rede pública em 98. Saio então da escola particular e fico só na rede. Foi um sofrimento isso. Isso tudo faz parte da minha formação. Eu chego e digo assim, porque, na rede privada, os meninos sabiam pegar no lápis, começavam a escrever de cima pra baixo, na utilização da escrita... e, na escola Pública... E eu havia escolhido a 1ª série, mas aí eu já queria viver essa experiência. Virou um desafio (Luana).

A dissertação de Ferreira (2013), uma das pesquisas elaboradas a partir dos debates realizados no GEProf, também orientada por Lüdke e referenciada em seu texto de 2014, trouxe esclarecimentos sobre uma questão sempre presente nas discussões do referido grupo, a saber: haverá diferenças significativas no trabalho do estágio, entre estudantes do curso de Pedagogia formados pelo Curso Normal e os que fizeram outros cursos de nível médio? Em pesquisa cuidadosa constatou, que, realmente, os que haviam passado pelo Normal declaravam ter adquirido maior familiaridade no trato com os alunos e com outros aspectos da prática docente, ao passo que essas habilidades ficaram distantes para os que não passaram por aquele curso. Além disso, o fato de as Normalistas já atuarem na docência, a partir da formação como professores em nível médio, também contribuiu para aproximar este grupo, ainda mais, do trabalho docente e possibilitou que se tornassem pesquisadoras de sua prática, embora a pesquisa também tenha revelado que esta prática não era considerada pela universidade no processo formação, mesmo tendo sido encontradas alunas com mais de 24 anos de atuação na educação Básica.

Outro fato de destaque para o grupo de normalistas foi a maior convicção sobre sua escolha profissional, reconhecendo a licenciatura como forma de complementar e aprofundar o que aprenderam no Normal e Magistério em nível médio, bem como ampliar suas possibilidades e sanar dúvidas em relação ao que já estavam fazendo em suas salas de aula. Enquanto o outro grupo, o de não normalistas, sentia-se mais perdido e não tão certo de suas escolhas, tornando o estágio a primeira oportunidade de aproximação real com a futura profissão, com a passagem de aluno a professor e mesmo para a decisão de ficar ou não na docência.

Nossos achados corroboram os dados apresentados e discutidos na pesquisa de Ferreira (2013), embora tenhamos também encontrado normalistas que, justamente pela experiência que tiveram nos estágios do Normal ou do Magistério, optaram por outras profissões. Porém, por motivos diversos, mesmo assim, acabaram na licenciatura em Pedagogia e, mais tarde, não só decidiram permanecer na docência, como também por ela se apaixonaram e com ela se comprometeram.

É imprescindível destacar outra questão em relação aos estágios para a qual voltamos nossos olhares a partir dos relatos anteriormente mencionados. Mesmo tendo realizado estágios mais efetivos ao longo do Normal ou Magistério em nível médio e já tendo assumido turmas, porém em escolas particulares, ao assumirem classes em instituições públicas, o “choque” da docência ainda acontece. Ressaltamos, ainda, que estamos falando, nos casos aqui destacados, de informantes que realizaram sua formação básica em escolas públicas, desta feita, já conheciam esta realidade, embora como alunas. Esta situação evidencia as discrepâncias entre o ensino básico particular e o público, denuncia também a formação voltada para um contexto e para alunos idealizados, que talvez possam, em certa medida, ser encontrados nas instituições particulares.

Magda Soares, tanto em nossas conversas como em seu livro “Alfabetização: A questão dos Métodos” (2016), destaca que iniciar a vida profissional em uma escola pública, principalmente após ter frequentado durante toda a sua formação básica uma instituição confessional particular, “representou um verdadeiro rito de passagem” (p.9). Segundo a autora, o objetivo restrito de ensinar português a “semelhantes”, que foi o que sua formação a levou a supor ser sua função, converteu-se no objetivo desafiador de compreender as crianças das camadas populares, as características dos contextos escolares a elas oferecidos, as diferenças nos usos da língua e nos significados e sentidos que os textos tinham para elas, bem como, entre outras coisas, as razões das dificuldades que enfrentavam na alfabetização (SOARES, 2016).

Esse rito de passagem foi considerado pela autora um divisor de águas em sua vida pessoal e profissional, sendo reconhecido enquanto gênese desse objetivo desafiador que passou a guiá-la em sua vida acadêmica, em sua carreira profissional. Hoje sabemos que se mantém, após a aposentadoria (oficial) da vida acadêmica, apresentando-se para além de um objetivo acadêmico desafiador, como projeto de vida. Ou seja, foi ali, “naquele momento”, que decidiu que se comprometeria com a educação pública em nosso país, foi ali que decidiu que lutaria, de algum modo, pela qualidade e pela equidade da educação pública enquanto direito de todos, principalmente daqueles que dependem exclusivamente desta instituição, não deixando de revelar que muito disso – suas crenças, valores, ideologias e utopias – é também produto de sua educação familiar e religiosa.

Gatti (2016, arquivo particular) também afirmou que, mesmo considerando bastante sólida sua formação no Curso Normal em nível médio e que seus professores formadores, por terem dado aulas também na educação básica, conseguiram fazer maior aproximação com a realidade escolar, ao entrar em sua primeira classe com 43 alunos, em uma escola de periferia, que ficava atrás de um lixão, teve vontade de ir embora, uma vez que essa realidade, a partir daquele momento, estaria sob sua responsabilidade. Ao perceber que, antes de chegarem à escola, os alunos passavam no lixão para procurarem objetos que poderiam lhes ser úteis, achou que ia desistir ali mesmo, mas acabou ficando e considerando essa aventura como um verdadeiro e motivador desafio. Gatti também comentou que seu estágio no Normal médio não foi suficiente, o que lamenta, segundo ela, foi um estágio de pouco tempo, sem condições de aprofundamento, no qual tinha que passar por séries variadas, observando aulas de conteúdos diferentes e, após as observações, teve que dar uma aula de um tema sorteado – nada muito diferente do que vemos ainda hoje e em nível superior.

Atentamos para as aproximações entre os relatos das professoras informantes e o relato de Soares (2016, 2017, arquivo particular) e Gatti (2016, arquivo particular). Os sentidos, os valores, as identidades herdadas e os desafios e dificuldades enfrentadas, os “choques”, os “ritos de passagem”, associados às suas heranças familiares, culturais, religiosas e da própria educação básica, foram transformados em potencialidade, em desejo desafiador por fazer mais e cada vez melhor, o desejo que as move em direção às Atividades, mesmo que, neste percurso, tenham ocorrido momentos de fraqueza, os quais serão discutidos no capítulo referente ao trabalho docente.

No que tange às questões referentes ao estágio remunerado e ao estágio curricular obrigatório, estas sinalizam a necessidade e possibilidade de estudo posterior mais aprofundado, buscando compreender melhor a efetividade do primeiro em relação ao

segundo, suas aproximações e distanciamentos, e também como estes têm sido orientados, organizados e regulamentados.

Frente ao exposto, observamos que tanto a formação docente inicial, principalmente referente às séries iniciais do Ensino Fundamental e à EI, com vistas ao processo de apropriação do SEAO, quanto a formação continuada ainda têm muito a evoluir. A formação inicial não tem conseguido aliar a mediação da construção dos conceitos teóricos e pedagógicos com a atuação docente, o que leva muitos recém-formados a sentirem-se à deriva. Como disse Gauthier (2014), como alguém que “caiu de paraquedas” quando chega às salas de aula para lecionar e descobre que não aprendeu a dar aulas, a ensinar, sendo isso o que justamente foram procurar ao ingressar em seus cursos de formação, o Normal ou Magistério em nível médio ou Normal Superior, as licenciaturas e a Pedagogia. Gauthier afirma, em seu livro “Ensino Explícito e Desempenho dos Alunos” (2014), que “na universidade ensinavam-lhes muitas coisas, mas nunca aquilo que o tinha feito decidir estar ali: aprender a ensinar” (GAUTHIER, 2014, p.19).

Inferimos, deste cenário, assim como bem assinalou Nóvoa (2016) que,

Se não há formação de professores de qualidade, não há ensino de qualidade, não há educação básica de qualidade, se continuarmos a nos queixar de que os alunos chegam às universidades mal preparados, que eles chegam à faculdade sem saber matemática, por exemplo. Andamos nessa caixa permanente, uma espécie de círculo vicioso, que tem de ser cortado de algum lado, e a melhor maneira de fazer isso é a universidade assumir um maior compromisso com a educação básica (NÓVOA, 2016, S/N. Grifo nosso).

Cabe retomarmos aqui a lição citada anteriormente por Luana, que diz ter aprendido com a diretora da escola onde iniciou a carreira docente na Prefeitura Municipal. Esta exemplifica muito bem a assertiva supracitada de Nóvoa (2016):

Eu chego e digo assim, porque na rede privada, os meninos sabiam pegar no lápis, começavam a escrever de cima pra baixo, na utilização da escrita...e a diretora me respondeu assim: “Eles não sabem não? Então ensina!” Aprendi muito com isso. Essa diretora foi muito importante em minha trajetória.

(Luana)

Desta feita, depreendemos que, se a situação dos atuais universitários não é a que se esperava que fosse, fazer o quê? Se essa é a realidade atual, se eles não sabem muito do que deveriam saber... “Então ensina!” Se os estágios não estão cumprindo o papel que deveriam, se a queixa é a falta de condições para realizá-lo, por não ter o formador como acompanhar

tantos alunos em uma turma de estágio, por ter professores da educação Básica que não aceitam estagiários, por que a logística não ajuda muito os estagiários que acabam por burlá-lo ou fazê-lo de forma não adequada, então... o que fazer? Tentar melhorá-lo, torná-lo “substantivo concreto” a partir da realidade que se tem! Somente procurando ir nesta direção, somente buscando cobrir as lacunas anteriores, ou seja, oferecendo aos alunos algo que até então não tiveram, será possível esperar deles uma postura diferente mais tarde, caso contrário, não será possível romper o “Círculo vicioso” no qual nos encontramos. Pois, como cobrar desses sujeitos algo que nunca tiveram, que nunca lhes foi ensinado, que não tiveram a oportunidade de experimentar.

Com intuito de dar passos rumo a tornar o estágio “substantivo concreto”, aproximando os protagonistas desta ação, divulgando pesquisas e ações realizadas na área, bem como apresentando relatos de atividades de estágio profícuos e caminhos possíveis, ressaltamos a realização do “I Simpósio sobre Prática Docente e Estágio Supervisionado”, organizado pelo Grupo de Estudo sobre a Profissão Docente (GeProf)/ UCP em parceria com o Núcleo de Atividades e Pesquisa em Ensino de Física (NAPEF) - Cefet/RJ – *Campus Petrópolis*. Tal evento, ocorrido nos dias 01 e 02 de dezembro de 2015, no auditório do Cefet/RJ, teve avaliação muito positiva por parte de seus organizadores e participantes, contando, inclusive, com o relato espontâneo e emocionado da Diretora de uma das escolas envolvidas na ação do Estágio Supervisionado em parceria com o GeProf . Tal relato demonstrou claramente como é possível e relevante para todas as partes, o que não significa ser fácil, o estabelecimento da parceria Universidade e Escola em busca da formação docente cada vez mais efetiva, mais concreta e menos fictícia.

Temos muito o que aprender com as professoras que alfabetizam e os demais professores e profissionais bem-sucedidos da escola básica, o que, mais uma vez, justifica nosso empreendimento. Afinal, no caso aqui pesquisado, elas parecem estar conseguindo ensinar, alfabetizar, de forma bem-sucedida, ou seja, tendo êxito com grande parte de seus alunos, independentemente de onde e de que rede de ensino são, bem como em quais condições estiverem e com quais turmas estiverem trabalhando. Muitas vezes, como vimos, tendo que ensinar coisas básicas como noção de higiene, formas de se alimentar adequadamente, como segurar o lápis ao escrever e cuidar adequadamente de seus materiais, o que, teoricamente, não seria o seu papel. Conhecimentos e saberes que não podem ser negligenciados na formação inicial para a docência, principalmente para a docência nas séries iniciais da educação básica.

Com todas as dificuldades e lacunas apontadas em relação às prescrições, à formação inicial e continuada docente, estas profissionais têm conseguido realizar um trabalho reconhecido por seus pares, comunidade escolar e pesquisadores da área, como efetivo. E quanto aos que não conseguem ter uma atuação bem-sucedida, a quem caberia ajudá-los? Como ajudá-los? Como possibilitar que mais professores alfabetizadores sejam formados a ponto de terem êxito em sua atuação? Como evitar que tantos professores saiam da formação inicial sem condições reais de realizar um trabalho efetivo e, principalmente, afirmando que não aprenderam alfabetizar?

Obviamente, como afirmou Nóvoa (2016),

não podemos esperar que haja um único e melhor jeito de formar professores no mundo. Cada país tem a sua história, os seus processos, os seus desenvolvimentos. O importante é que as experiências sejam enriquecedoras, boas, positivas (NÓVOA, 2016, S/N).

Mais que isso, acreditamos que num mesmo país como o nosso, com dimensões continentais, uma receita única seria o mesmo que determinar o fracasso total, afinal cada região, cada estado, cada município têm suas particularidades, suas questões socioculturais, econômicas e políticas, que devem ser levadas em conta.

Ficam do exposto as seguintes questões: Quais são os caminhos possíveis? O que será que quem passou por esta formação tem a nos dizer, mesmo com todos esses desafios a serem superados, algo ficou desta formação? De que ela valeu? Ou nada valeu? Podemos pensar em possibilidades para a formação docente inicial e continuada e o desenvolvimento profissional?

Voltando a Nóvoa (2016), se quisermos pensar em possibilidades, nossa atenção constante é necessária, pois, de acordo com o autor, elas existem, mas, para que sejam exequíveis, cada um de nós deverá exercer bem o papel destinado dentro da instituição em que trabalha. Sobre isso ele afirma, exemplificando com suas próprias possibilidades e limites enquanto reitor da Universidade de Lisboa, que

Todos temos de atuar a partir do nosso lugar na instituição de ensino. Eu não tenho, de maneira nenhuma, como reitor, como estipular um piso salarial para os professores de educação básica. Mas, como reitor, eu posso valorizar a formação de professor na minha instituição, posso lhe dar visibilidade, posso dizer que essa é a primeira das minhas preocupações, posso receber os estudantes que estão nas licenciaturas assim que eles entram na faculdade, posso fazer algumas cerimônias de recepção para esses estudantes, posso canalizar recursos para os programas de formação docentes (NÓVOA, 2016, S/N).

E ainda faz um convite instigante, com o qual encerramos este subcapítulo, sinalizando uma das possibilidades:

Gostaria de convidar as universidades a criarem essa casa comum para a formação de professores. Pode ser um prédio, um colegiado; cada universidade decidirá o que quer fazer, mas tem de haver um lugar, um espaço, onde se reflita sobre essa forma (NÓVOA, 2016, s/p.).

Não nos esquecendo, claro, de destacar as pesquisas e ações que têm buscado fazer do estágio, a partir da realidade que se tem, algo realizável e mais efetivo do que vem sendo, como é o caso das pesquisas e ações realizadas pelo GEProf e já citadas anteriormente.

5.2 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO CONSIDERADOS FUNDAMENTAIS NA CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO EFETIVO COM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

Luiz Carlos Cagliari, 2009.

Após refletirmos um pouco sobre a formação inicial e continuada para a docência na EI e nas séries iniciais do EF no ensino básico, buscando relacionar o prescrito e o real já direcionando para nossas reflexões mais específicas da formação para alfabetizar e sinalizando sua inadequação no modelo atual vigente, seguimos nos aproximado ainda mais destas especificidades, como uma espécie de zoom, em direção à compreensão das marcas desta formação para a atuação efetiva das professoras alfabetizadoras informantes.

Discussões e dilemas históricos sobre concepções, formas e métodos para alfabetizar entraram no bojo desta reflexão, afinal a formação e a atuação do alfabetizador estão diretamente relacionadas a este contexto. Tendo sempre em mente que estes itinerários de formação profissional estão intimamente relacionados ao decurso até agora descrito.

5.2.1 Discussões e dilemas históricos sobre concepções, formas e métodos para alfabetizar

Como menciona Cagliari (2009), se existe escrita, tem que existir formas de ensiná-la, regras que permitam que o leitor seja capaz de decifrar o que está escrito. De acordo com o referido autor, as formas de ensinar a leitura e a escrita sempre estiveram relacionadas às especificidades do sistema de escrita utilizado, bem como às suas funções em cada sociedade em cada época, acrescenta-se aqui a relação com as teorias de ensino-aprendizagem vigentes, sejam elas pedagógicas, psicológicas ou sociológicas.

Desta feita, assim como ocorreram mudanças nos sistemas de escrita e nas concepções de ensino-aprendizagem ao longo dos anos, também houve mudanças nas formas de alfabetizar e de conceber a alfabetização. Por conseguinte, há necessidade de se (re)pensar a formação do responsável por este processo inicial de apropriação do SEAO, aqui reconhecido na pessoa do alfabetizador.

No Brasil, já passamos por diferentes e não lineares períodos históricos, cada qual com suas elaborações, concepções e perspectivas sobre o processo de alfabetização, tendo em vista o reconhecimento da função da leitura e da escrita e os diferentes objetivos do ensino escolar para determinado momento e contexto histórico-cultural. Apenas com objetivo de ilustrar este movimento e como ele se processa, uma vez que não foi nosso objetivo a realização de um estudo histórico⁷⁹, mas sim a compreensão das origens das diferentes concepções, dilemas e desafios em relação à alfabetização e à formação para alfabetizar, citamos alguns desses períodos com suas respectivas concepções.

Destacaremos, de forma um pouco mais aprofundada, os que mais saltaram aos olhos e, a nosso ver, a partir dos diálogos com estudos teóricos, com as informantes e com as pesquisadoras, os que mais deixaram suas marcas na formação e na atuação daqueles com quem conversamos.

⁷⁹ Segundo Soares (2017), a tendência atual tem sido justamente a realização de pesquisas preocupadas em escrever a história da alfabetização, e sobre as cartilhas e livros usados no passado. Ou seja, já temos uma profusão de estudos nesta área, necessitamos então seguir, a partir desta história, novos rumos, buscar pistas sobre o que pode nos ajudar a melhorar a formação do alfabetizador e, conseqüentemente, os índices brasileiros em relação à apropriação do SEAO com o que temos na atualidade. Sendo assim, caso haja interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as questões históricas, sugerimos a leitura de algumas dessas pesquisas e dos livros e artigos resultantes destas, tais como, História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização (SILVA, 1998); Alfabetização no Brasil: uma história de sua história (MORTATTI (Org), 2011).

Ressaltamos que compreendemos o termo concepção enquanto produção histórica, sujeita a modificações sociais, econômicas, políticas e epistemológicas em cada período histórico. Torna-se então compreensível o fato de a concepção da alfabetização vir sofrendo modificações no decorrer dos tempos. Tais modificações, reflexo das relações que se estabelecem entre educação e sociedade, dizem respeito não só ao modo de entender o que seja alfabetização, mas também à forma de praticar a alfabetização e de formar os alfabetizadores. Destas diferentes concepções e formas de alfabetizar despontam grandes dilemas sobre esse processo tão complexo que é a apropriação do SEAO em suas diferentes facetas e a formação dos responsáveis por este processo.

Destacamos ainda que a história do processo de alfabetização, de apropriação do SEAO, está atrelada à história da construção da escrita, à sua invenção cultural, a qual gerou a necessidade da compreensão de seu funcionamento arbitrário e das formas de ensiná-lo. Compreendemos, com base na perspectiva histórico-cultural, que a fala – linguagem oral – é algo natural do ser humano e quase tão antiga quanto ele. Seu desenvolvimento depende quase que exclusivamente de fatores biológicos e de modelos a serem “imitados”. Enquanto a escrita é uma tecnologia desenvolvida culturalmente, tendo sido criada há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios, o alfabeto, propriamente dito, não tem mais que 3.800 anos, isto é, são tecnologias relativamente recentes se considerarmos a história da raça humana e sua relação com a linguagem oral.

A escrita, portanto, enquanto produto cultural arbitrário, necessita ser ensinada a partir de um processo explícito, por meio de métodos que orientem a aprendizagem em direção à apropriação do SEAO. Ainda assim, mesmo a partir de um ensino explícito, encontraremos sujeitos que apresentam graus diferenciados de dificuldade em relação a esta aprendizagem, o que confirma sua complexidade e a necessidade do ensino explícito, organizado e planejado para uma aprendizagem efetiva (SOARES, 2016; CAGLIARI, 2009; FRADE, 2015; CARVALHO e MENDONÇA, 2006).

Voltando à questão do breve decurso histórico das concepções de alfabetização no Brasil que elencamos, deparamo-nos com a alfabetização tida como meio para a realização da catequese e da conversão; como mecanismo para distinguir e distanciar a formação da elite da formação do povo; como necessidade para a qualificação de mão de obra frente ao crescimento da sociedade industrial; como possibilidade para todos, reconhecida como processo construído ao longo da evolução humana e reconstruído individualmente; como necessária e libertadora. Temos assim concepções envolvidas e construídas a partir de discursos e conceitos religiosos, positivistas, científicos e psicológicos.

Vamos nos deter nas concepções, discursos, modelos, métodos e ideais concebidos a partir da última década do século XIX, por acreditarmos estarem aí as bases que mais se refletem nos dias atuais em relação ao que estamos pesquisando, a formação para alfabetizar. Destacando que a emergência da problemática brasileira referente a como alfabetizar ocorreu no limiar do século XIX, a partir do movimento de consolidação de um sistema público de ensino no Brasil. Este acarretou a necessidade da implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita, por conseguinte, a necessidade de saber como empreender tal feito, gerando as buscas pelos métodos ideais. Tal situação atravessou o século XX e perdura até os dias atuais (SOARES, 2016). A busca pelas desejadas soluções sobre como alfabetizar ocorreu em um movimento⁸⁰, analisado por Mortatti e discutido por Soares (2016), de

contínuas alternâncias entre “inovadores” e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado, negado, substituído por um outro “novo” método que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente” (SOARES, 2016, p.17).

A década final do século XIX e as décadas iniciais do século XX acompanharam o crescimento da sociedade industrial com muitos reflexos dos ideais positivistas, os quais também exerceram forte influência na educação. Neste período, a escola estava mais preocupada com as ações de executar e operacionalizar do que com as ações de refletir, pensar, analisar. Os adeptos do mecanicismo concebiam a alfabetização a partir de um modelo de ciência positivista, ou seja, um laboratório no qual todos seriam capazes de aprender sem dificuldades, desde que fosse aplicado um bom método e que o professor controlasse todas as variáveis do processo.

Nesta perspectiva, a ação de ensinar envolvia, principalmente, a escolha do melhor método de ensino, o controle das variáveis do processo de aprendizagem, a prontidão do aluno para aprender, além de testar e medir os conhecimentos dos alunos constantemente. Aos

⁸⁰Soares (2016) destaca que esse movimento, essa alternância histórica de propostas metodológicas para a alfabetização não ocorreu, e não ocorre, apenas no Brasil e sugere, para aprofundamento destas questões, a leitura de alguns artigos, como “Réussite, échec et ambivalence de l’ innovation pédagogique: le cas de l’ esignement de la lecture. Recherche et Formation” de Anne Mary Chartier (2000) e “Why Innovations Come and go (and Mostly Go) de Steven Stahl (1999).

alunos cabia fixar, memorizar e reproduzir o que era trabalhado, ou seja, um ato verdadeiramente mecânico.

A preocupação da concepção mecanicista de educação, portanto, é buscar um método que possa ser aplicado em toda e qualquer situação, para todo e qualquer aluno. Busca-se uma padronização do processo, assim como as produções fabris. Preocupa-se com os resultados quantitativos e não com o processo. Datam dessa época as estratégias didáticas escolares das cópias, dos ditados longos e diários, das ordens para fixar, memorizar, repetir, soletrar e decorar. Nesta perspectiva, o fracasso no resultado do processo é atribuído a fatores externos, preferencialmente ao aluno, pois o “método” era considerado uma receita ideal.

Os métodos de soletração, fônico e silábico, denominados genericamente de métodos sintéticos, os primeiros aplicados no ensino da leitura e da escrita no Brasil a partir das cartilhas, valorizam o processo de síntese, privilegiando os processos de decodificação, as relações entre fonemas e grafemas e uma progressão que se inicia com unidades menores – a letra, fonema, sílaba – em direção às unidades mais complexas – palavra, frase, texto (BREGUNCI, 2006). As letras e as “famílias silábicas” são exaustivamente trabalhadas, fora de um contexto significativo e decorá-las, em suas diferentes formas de grafia, é pré-requisito para avançar no processo de alfabetização. Cabe ressaltar que esses métodos ainda estão fortemente presentes nas propostas didáticas atuais.

Bregunci (2006, p. 29) afirma que “tais métodos, quando utilizados parcialmente e de forma exclusiva, apresentam limitações”. De acordo com a autora, não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças, além de resultarem em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais. No entanto, apresentam princípios importantes para a aprendizagem inicial do SEAO, sobretudo a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita.

A outra vertente de métodos é a que recebe genericamente a denominação de analítica, a qual enfatiza o processo de análise e a compreensão de sentidos, na tentativa de tentar tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno. Propõe uma progressão diferenciada, partindo do estudo de unidades significativas da língua – palavras, frases ou textos –, para depois analisar suas partes menores – sílabas, letras e fonemas. Espera-se que a criança desperte o interesse, espontaneamente, para que então seja possível iniciar o estudo das sílabas, letras e fonemas.

A memória visual global é a habilidade cognitiva mais explorada. Fazem parte dessa abordagem os métodos da palavração – palavra decomposta em sílabas, da sentencição – sentenças decompostas em palavras e o global de contos (textos considerados como

pontos de partida, até o trabalho em torno de unidades menores), tendências que também persistem nas práticas docentes atuais.

Os métodos da vertente analítica, de acordo com Bregunci (2006), também contemplam algumas capacidades essenciais ao processo de alfabetização pelo reconhecimento global das mesmas, sobretudo, o estímulo à leitura de unidades com sentido. Entretanto, acabam enfatizando construções artificiais e repetitivas a serviço da manutenção do controle da sequência do processo e das formas de interação gradual da criança com a escrita.

A vertente analítico-sintética, ou mista, foi elaborada com a intenção de romper com as discussões travadas sobre a aplicabilidade dos métodos sintéticos ou dos métodos analíticos, aliando propostas das duas vertentes, podendo assim seguir percursos diferentes – solicitar, em uma mesma lição, atividades de identificação de elementos, as sílabas, por exemplo, e a junção desses elementos para formar palavras e frases. Ou, ao contrário, iniciar o estudo da escrita de palavras para separá-las em sílabas com as quais são formadas outras palavras, apoiando-se em unidades de sentido.

Soares (2016) menciona que, das duas vias de evolução, a dos métodos sintéticos e a dos métodos analíticos, nasceu a controvérsia que se estendeu até os anos 80, concretizando-se no que ela define como “movimento pendular”, no qual, em diferentes momentos, predominou uma ou outra orientação. Afirma ainda que este movimento “tem sido frequentemente ignorado na ação docente nas salas de aula, onde, independentemente do discurso pedagógico ou de recomendações oficiais, métodos sintéticos ou métodos analíticos persistem, ou mesmo se fundem, gerando o método misto, também denominado método eclético (p.19). Ou seja, esta terceira via, a dos sintéticos-analíticos, é percebida como uma evolução da prática, ocorrida na sala de aula a partir da atuação docente. Os professores, nesta atuação e no desejo de cumprir sua função de alfabetizar, acabam por construir seus próprios saberes, para além do prescrito.

De maneira geral, as críticas em relação aos métodos analíticos, sintéticos e sintéticos-analíticos referem-se ao fato de lançarem mão de propostas descontextualizadas, de desconsiderarem que as crianças refletem, analisam e criam hipóteses sobre o funcionamento do SEAO e ao fato de concebê-lo como um simples código e a alfabetização ocorreria por decodificação-codificação.

Atualmente já se reconhece que a escrita não é um sistema de substituição de outro preexistente, portanto, não é um código, mas sim um sistema de representação construído histórica e culturalmente em que a escrita representa os sons da fala. É um sistema de

representação externa, arbitrária e convencional, que significa respectivamente dizer que foi criada deliberadamente para significar algo; que o elo entre formas e conteúdo não se expressa em termos de similaridade, causalidade, relações parte-todo ou conexões lógicas ou naturais e, por fim, exige uma inculcação social específica, de modo a garantir uma uniformidade de interpretação para signos arbitrários.

A escrita alfabética é, portanto, considerada um sistema notacional⁸¹, um conjunto limitado de elementos no qual cada um deles tem uma forma específica, um nome e uma determinada posição no conjunto, um registro simbólico materializado numa superfície exterior (TOLCHINSKY; A. MORAIS apud SOARES, 2016). Para além disso, também já houve mudança em relação à compreensão da importância de se considerar alguns princípios permanentes destes métodos no planeamento da sistematização do ensino do SEAO, ou seja, à inviabilidade da desconsideração total de tudo o que foi sendo construído ao longo dos tempos.

No final da década de 70 e início da década de 80, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos, analíticos e mistos, que culminavam com altos índices de retenção na 1ª série do ensino fundamental, sofreram críticas à luz de novas teorias. Os processos e métodos de alfabetização passaram a ser identificados negativamente como propostas “tradicionalistas” ou excessivamente diretivas, além de considerarem como objetivo apenas a aprendizagem do sistema de escrita enquanto código. Passaram assim as teorias construtivista e sociointeracionista a ocuparem lugar de destaque em busca de uma explicação sobre como a aprendizagem e o desenvolvimento humano se processam, deslocando o foco de como ensinar para o foco de como se aprende, do professor para o aluno, quer dizer, de como o professor ensina para como o aluno aprende.

Essa ruptura dos métodos tradicionais para as abordagens construtivista e sociointeracionista é considerada a segunda e mais radical mudança de paradigma no contexto da alfabetização no Brasil, tendo sido a primeira, ocorrida quase um século antes, a ruptura entre a soletração e os métodos associacionistas - analíticos e sintéticos (SOARES, 2016).

A abordagem construtivista de alfabetização, fundamentada nos pressupostos e objetivos da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, é representada no Brasil pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que, motivadas em entender as causas do fracasso

⁸¹ Para aprofundamento sobre os conceitos de código, representação e notação, ratificamos as sugestões de Soares (2016) à consulta a “Reflexões sobre alfabetização” de Ferreiro (1985); “Aprendizagem da língua escrita: processos evolutivos e implicações didáticas” de Tolchinsky (1995); “Se a escrita é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?” (2005) e “Sistema de escrita alfabética”(2012) de A. Morais.

escolar na aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolveram pesquisas sobre a psicogênese da aquisição da escrita. A grande mudança epistemológica pautada nesta abordagem reside no papel do sujeito no processo de aprendizagem e na consideração da compreensão do processo de aprendizagem e não exclusivamente no resultado. Além disso, passou-se a valorizar o ambiente alfabetizador; o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos; o papel fundamental da escrita enquanto processo por meio do qual a criança se apropria do SEAO e a análise dos erros, como indicadores construtivos de seus processos cognitivos e suas hipóteses de aprendizagem.

A partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi possível compreender que alguns passos dados pelas crianças em direção à aprendizagem da escrita e seu significado coincidem com o desenvolvimento da humanidade até chegar à construção do sistema de representação escrita, a criança passa por um período de pré-escrita, escrita pré-silábica, silábica-alfabética, alfabética e ortográfica.

Esta “coincidência” entre os passos da humanidade e os passos da criança em direção à construção do sistema de escrita na verdade corrobora a ideia de Vygotsky, um dos principais representantes da abordagem histórico-cultural ou concepção sociointeracionista sobre o conceito de filo e ontogênese. A filogênese compreende a história da evolução humana, nomeadamente a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos, enquanto a ontogênese remete ao desenvolvimento do indivíduo, mas que, em certa medida, reflete em sua individualidade o processo da evolução humana. O que confirma relevância de os professores conhecerem e compreenderem o processo de construção de escrita pelo qual a humanidade passou e relacioná-lo com o processo que cada indivíduo passa também nesta construção, levando em consideração que é um processo bastante complexo, e já o compreendendo enquanto um sistema notacional, que a humanidade levou milhares de anos para desenvolver.

Vygotsky (1991), em seu livro “A formação social da mente”, apresenta o estudo sobre “a pré-história da linguagem escrita”, apontando o que, em sua perspectiva, leva as crianças a escreverem, quais aspectos importantes do desenvolvimento anterior à entrada da criança no ensino sistematizado e qual a sua relação com o aprendizado. Seus estudos apresentam o caminho que a criança percorre nesta construção e o papel da escola e do professor neste processo.

O autor liderava um grupo de pesquisa e, entre os integrantes deste grupo, Luria foi quem desenvolveu um estudo mais aprofundado sobre o processo de simbolização na escrita. Tal estudo está relatado no livro “O desenvolvimento da escrita na criança” (1988) e ressalta

que o que determina as relações dos indivíduos com a escrita são as necessidades de interação surgidas no cotidiano, isso tanto na trajetória da humanidade como na trajetória dos indivíduos.

Frente ao exposto, depreende-se que Vygotsky e seu grupo opõem-se à artificialidade presente na prática de ensino da escrita na escola. De forma bastante atual e aplicável às discussões realizadas em diferentes contextos, como o brasileiro, Vygotsky (1991) imprime uma crítica às formas de intervenção no processo de alfabetização escolar. Para o autor,

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p.119).

Tanto na teoria construtivista como na sociointeracionista há um deslocamento do papel passivo do aluno para o papel de um sujeito ativo, modificando a forma de se olhar o sujeito aprendiz. Estes não são mais considerados “tabulas rasas”, indivíduos, cujo desempenho depende do determinismo de fatores biológicos, sociais e culturais, como proposto nas teorias abordadas anteriormente, mas sim sujeitos que trazem um conhecimento que precisa ser reconhecido e entendido pela escola. Os aprendizes não são mais vistos como meros repetidores, imagem especular do que lhes é ensinado, mas como sujeitos capazes de construir hipóteses através de suas ações sobre os objetos do mundo. Nesta direção, concebe-se que os alunos constroem suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organizam o mundo no qual agem.

Soares (2016, 2017: em entrevista concedida) considera que o construtivismo foi hegemônico nas orientações e práticas de alfabetização até o início deste século, tendo sido por muitos contraposto ao sociointeracionismo de Vygotsky, no sentido de que este enfatiza a aprendizagem como um fenômeno social e cultural, que se realiza na interação, enquanto aquele considerava sobretudo a dimensão individual da aprendizagem. Na verdade,

não se trata de contraposição, mas de duas perspectivas diferentes sobre a aprendizagem: ou ela é analisada como processo que vem de dentro para fora, de desenvolvimento – psicogênese, ou ela é vista, com base na teoria de Vygotsky, como processo que resulta da interação de desenvolvimento e aprendizagem, esta sendo o que vem de fora para dentro, apoiando e fazendo avançar o que vem de dentro para fora (SOARES, 2017: em entrevista concedida).

A desejável e necessária associação das duas perspectivas não atingiu as orientações e práticas de alfabetização até o final do século passado. Os currículos, os livros didáticos e os cursos de formação se mantiveram construtivistas até final dos anos 1990. A hipótese de Soares (2017, em entrevista concedida) a esse respeito é de que “uma certa mitificação do construtivismo chegou mesmo a criar certa resistência ao sociointeracionismo, como se este fosse derrubar o construtivismo”. Mas felizmente esta situação desapareceu.

Hoje é possível dizermos que a perspectiva de maior projeção no contexto pedagógico brasileiro, principalmente no que tange ao processo de alfabetização e letramento é a sociointeracionista, haja vista estarem presentes nos documentos oficiais orientações pedagógicas e cursos de formação, além de aparecer em grande número de relatos de experiência de práticas alfabetizadoras. Tal perspectiva não tem desconsiderado os pressupostos da teoria construtivista para o processo de alfabetização, pelo contrário. Porém, com base nos estudos desenvolvidos a partir de Vygotsky, além de propor um processo de ensino-aprendizagem baseado na interação entre sujeitos e o mundo, considera o professor como o mediador deste processo, devendo atuar sistematicamente e explicitamente no que o autor chamou de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky recorreu ao conceito de ZDP com objetivo de explicar como a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento, sendo este reconhecido como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se prende à solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A compreensão deste conceito é, por nós, percebida como um dos elementos-chave no processo de alfabetização, interferindo diretamente na compreensão do papel do alfabetizador enquanto mediador, enquanto sujeito mais experiente.

Nesta concepção sociointeracionista, a linguagem é percebida como espaço legítimo da variedade, da diferença, da dinamicidade, assim, o ensino da leitura e da escrita não pode estar regido pela imposição regrada do uso normativo da língua, mas sim na percepção da variedade socioculturalmente firmada nos diferentes grupos sociais. Neste viés, o fracasso escolar não mais recai sobre o aluno, mas sobre a grande dificuldade da escola em lidar com as diferenças, em reconhecer que há caminhos distintos de construção do conhecimento.

Com a entrada do construtivismo e sociointeracionismo no sistema educacional brasileiro, enquanto possibilidades de reversão do insistente fracasso no processo de alfabetização no país, retoma-se o movimento pendular entre os métodos. Porém, agora

não mais entre sintéticos e analíticos, mas sim entre eles – “os tradicionais” – e o construtivismo e sociointeracionismo.

Embora os preceitos das abordagens construtivistas e sociointeracionistas tenham sido compreendidos como conquistas importantes na trajetória do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, alguns problemas e dilemas se instalaram a partir de compreensões aligeiradas e equivocadas, transposições diretas sem as devidas reformulações contextuais, bem como o foco excessivo nas dimensões conceituais, em detrimento da sistematização metodológica do ensino e da aprendizagem desse objeto em construção.

Esse foco excessivo, somado às críticas veementes que estas abordagens fizeram ao engessamento dos métodos tradicionais, acarretou o que Soares (2016) chamou de “desmetodização” ou “desvalorização do método enquanto elemento essencial e determinante no processo de alfabetização” (Idem, p.22), processo que, em trabalho anterior (2004), optou por referenciar com a metáfora “curvatura da vara” o deslocamento total dos métodos tradicionais – engessados – para uma total ausência de métodos no processo de alfabetização.

Segundo a autora, a preferência pelo uso desta metáfora à do pêndulo deve-se à sua maior utilização no Brasil para referenciar processos educacionais à época, enquanto a metáfora do Pêndulo era mais utilizada entre os americanos.

Somando-se a tudo o que foi exposto, se considerarmos o tempo histórico, foram muitas mudanças em pouco tempo, os professores muitas vezes, frente a tantas e diferentes propostas de como alfabetizar, acabam, como mencionado anteriormente, sentindo-se perdidos e percebendo-se como “meros” destinatários, sem autonomia na medida em que precisam “aplicar” as propostas prescritas pelos documentos oficiais e, de certo modo, abandonar muito do que aprenderam em anos de prática e que vem dando certo.

Tantas mudanças contextuais, conceituais e metodológicas geram a busca pela formação continuada como meio de atualização, consolidação de saberes ou mesmo confirmação ou refutação de que a prática que tem sido realizada em sala de aula está indo na direção “correta”, o que ratifica a assertiva de que a Alfabetização tem sido um dos principais motes para a implementação de programas de formação continuada.

Ressaltamos aqui que os apontamentos feitos sobre cada concepção, desde as mais tradicionais até as consideradas progressistas, pautam-se em pesquisas e estudos de autores diversos que se debruçam sobre a temática, como Magda Soares, Marlene Carvalho, Izabel Frade, Antônio Augusto Batista, Arthur Gomes de Moraes, entre outros. Reconhecemos e destacamos também não ser possível afirmar, de forma taxativa e generalizada, que, na prática, professores que se baseiam em teorias mais tradicionais e/ou assumem posturas

didáticas consideradas tradicionais desconsideram totalmente as reflexões de seus alunos, suas hipóteses, o contexto de produção, entre outras situações mencionadas como provenientes das propostas teóricas tradicionais, menos ainda, podemos afirmar, que não são efetivos em alfabetizar seus alunos.

Também não afirmamos que professores que se dizem “progressistas”, construtivistas e sociointeracionistas não lancem mão de atividades e posturas pautadas, por vezes, em elementos considerados tradicionais. Muito pelo contrário, o que vimos, a partir dos diálogos com as informantes desta pesquisa, é que façam mão de tudo que sabem, tudo que aprenderam, viram e experienciaram, que consideram possível e necessário para fazer com que todos os seus alunos avancem, se apropriem do SEAO. Reconhecemos também a existência de multifatores, para além do apoio em métodos tradicionais ou a falta de método, que influem direta ou indiretamente nos processos de alfabetização e seus resultados.

Neste íterim, intrinsecamente relacionadas às variadas formas de alfabetizar, encontram-se as diferentes concepções de alfabetização. Ao longo dos anos, frente às novas demandas históricas, culturais e sociais, as mudanças de compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem e o aumento do uso da leitura e da escrita, o conceito de alfabetização foi sendo modificado e ampliado e, claro, influenciando suas formas de ensino-aprendizagem. Seguimos então sentindo a compreensão das concepções de Alfabetização que perpassam a trajetória do ensino da leitura e da escrita no Brasil.

5.2.2 Concepções de alfabetização e suas influências na formação do professor alfabetizador

Analisando e apresentando mais pontualmente as concepções de alfabetização que perpassam a trajetória do ensino da leitura e da escrita, dialogando com os textos de Soares (2003a⁸²; 2003b; 2016), Silva (1998) e Mortatti (2010), emerge a confirmação de que o conceito de alfabetização foi sendo ampliado ao longo deste percurso. Neste capítulo, abordaremos sucintamente alguns desses conceitos, para podermos ter uma ideia de como, dialeticamente, influenciam e são influenciados pelo contexto histórico-cultural e relacionam-se com as formas de ensiná-lo, conseqüentemente, com as formas de ensinar a ensiná-lo. Aqui, diferentemente do subitem anterior, estendemos um pouco mais a abrangência temporal deste processo, para melhor entendê-lo, salvaguardando e anunciando a fragilidade desta ampliação em relação à forma como a abreviamos, tendo em vista nosso propósito de sinalizar

⁸² Primeira edição lançada em 1998.

como ocorreram as mudanças e não esgotar esta apresentação, como faríamos caso nossa intenção fosse um estudo histórico aprofundado.

Também é confirmada nesta apresentação a assertiva de Mortatti (2010) de que cada momento histórico carrega consigo um novo sentido da alfabetização e cada um destes sentidos torna-se hegemônico em seu contexto de origem, porque oficial, contudo, não único, não homogêneo nem mesmo isento de resistências oriundas, em sua maioria, da velada utilização de métodos e práticas alfabetizadoras anteriores.

Inicialmente a concepção de alfabetização esteve relacionada à ação de ensinar as primeiras letras aos indivíduos, por meio da memorização, a fim de torná-los capazes de acessar, mesmo que de forma rudimentar, os textos religiosos. Silva (1998) menciona que suas análises dos discursos construídos neste período em relação à alfabetização descortinam a produção de uma posição enunciativa de sujeito em relação à ordem socioeconômica e à ordem da linguagem. Esta posição permitiu a determinação de dois mundos bastante distintos, o do homem civilizado-europeu-cristão e o do índio brasileiro-selvagem. A língua manifestou-se claramente como relação de hierarquia e poder.

Em sua pesquisa, Silva (1998) consultou diferentes documentos enunciados sobre a alfabetização com intuito de compreendê-los em sua dimensão histórica. Com este objetivo, deparou-se com o primeiro dicionário clássico da língua portuguesa o "Diccionario de Lingua Portuguesa" de Antônio de Moraes Silva, no qual encontrou os seguintes enunciados para os verbetes "Analphabeto ou analfabeto" ao longo de suas dez edições:

ANALPHABETO ou ANALFABETO s.m. O ignorante até das Lettras do A,B,C. (2ª a 5ª ed.)

ANALPHABETO ou ANALFABETO s.m. O ignorante até das Lettras do A,B,C. (2ª a 5ª ed.)

ANALPHABETO ou ANALFABETO s.m. O ignorante até das Lettras do A, B, C. (2ª a 5ª ed.)

ANALPHABETO (ort. etym.), ou ANALFABETO s.m. O idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a, b, c. (6ª e 7ª ed.)

ANALPHABETO (ort. Etym.) ou ANALFABETO s.m. Pessoa que não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, que não sabe o a, b, c. § Também adj.: homem analfabeto. § Muito ignorante, rude, estúpido, boçal. (8ª ed.-1890)

(SILVA, apud SILVA, 1998, p.27)

Em sua análise sobre os referidos enunciados, Silva (1998) menciona que os dois primeiros, os quais datam de períodos anteriores ao republicano, além de só apresentarem a categoria de substantivo, associada a um conceito, a um significado e a um funcionamento morfossintático distinto, carregam consigo as palavras **até** e **nem**, que, segundo sua compreensão, convocam a **exterioridade** e a **alteridade** para o interior do enunciado trazendo assim uma dimensão avaliativa feita por outro sujeito e reforçada pelos adjetivos substantivados - "ignorante-idiota" (grifos da autora). Tais palavras desaparecem no terceiro enunciado, transparecendo os movimentos históricos e as diferentes relações de poder existentes nestes. Além disso, cabe ressaltar que a situação de alfabetizado ou a concepção de alfabetização fica compreendida a partir de sua privação.

Soares (2003a), neste diapasão, afirma nossa familiaridade como o termo analfabetismo, tendo em vista que o utilizamos há séculos. No entanto, sublinha que a necessidade de um substantivo que afirmasse o contrário, ou seja, o "alfabetismo", não era sentida, porque, de acordo com ela, palavras novas só surgem quando novas ideias ou novos fenômenos surgem, o que, até bem pouco tempo, não havia acontecido.

Seguindo os rumos da trajetória das diferentes concepções de alfabetização e as pistas dos autores ora estudados, depreende-se que, embora o ensino da leitura e da escrita tenha se tornado foco das preocupações de administradores públicos e intelectuais da cômte e de algumas províncias brasileiras nas décadas antecedentes à Proclamação da República, somente a partir da primeira década republicana, as práticas sociais de leitura e escrita se tornaram efetivamente escolarizadas. Isso porque, neste novo contexto, a alfabetização passou a ser reconhecida como elemento importante para o desenvolvimento político e social do país (MORTATTI, 2010). Mortatti (idem) relata ainda que

a partir de 1930, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional. De lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita (MORTATTI, 2010 p.330).

Soares (2003b), para exemplificar a progressiva ampliação do conceito de alfabetização ocorrida ao longo dos anos, apoia-se nos indicadores presentes nos Censos Demográficos. De acordo com estes, a autora constatou que, até os anos 40, para alguém ser considerado alfabetizado, bastava comprovar, por meio da escrita do próprio nome, que sabia ler e escrever. Assim, alfabetização acabava por ser um conceito bastante restrito e técnico.

Ainda seguindo vestígios nos estudos censitários, Soares (2003b) percebe que, entre os anos 1950 e 2000, os questionários foram paulatinamente modificados. No lugar de querer saber se a pessoa seria capaz de simplesmente assinar o nome e escrever de forma mecânica e genérica, desponta uma preocupação inicial com a capacidade de utilização da leitura e da escrita socialmente. Tal fato é descortinado com a inclusão da indagação sobre a capacidade das pessoas de saber ler e escrever um bilhete simples.

A ampliação do conceito de alfabetização é mais claramente revelada nos estudos censitários da década de 90, nos quais são definidos índices de alfabetizados funcionais – para designar pessoas com mais de três anos de escolaridade que teriam se apropriado de habilidades básicas para participação efetiva em práticas sociais de leitura e escrita –, acrescentando-se um novo conceito ao de alfabetizado. A introdução deste novo conceito “traz implícita a ideia de que o acesso ao mundo da escrita exige habilidades para além do apenas saber ler e escrever” (SOARES, 2003b, p. 11).

Além das modificações nos instrumentos dos estudos censitários, o ano de 1990 foi definido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como o Ano Internacional da Alfabetização, trazendo à tona discussões efetivas sobre o conceito de alfabetização, as quais repercutiram na mídia, principalmente a imprensa (SOARES, 2003b). As discussões erigidas, bem como as formas de a mídia se referir à alfabetização e aos envolvidos neste processo, corroboram a ideia de ampliação do conceito de alfabetização, tendo em vista a utilização de termos como “analfabeto funcional”, “alfabetizado funcional”, “alfabetização funcional” e “alfabetização mais exigente” – como aquela capaz de atender às novas exigências do mercado de trabalho, as quais já estavam indo muito além de apenas saber ler e escrever um bilhete simples, conceito adotado nos estudos censitários à época.

Soares (2003b, 2016) reforça que a intensificação ora relatada das demandas sociais, culturais, econômicas, políticas e profissionais em relação à leitura e a escrita carrega consigo um novo sentido para a alfabetização e novas exigências e demandas para o ensino da língua escrita na escola. Como mencionado anteriormente, a autora compreende que palavras novas somente são criadas quando novas ideias ou novos fenômenos surgem (idem, 2003a). Justamente esse cenário descortinado deu origem no Brasil à utilização da palavra *letramento*, usada com sentido bem próximo do termo alfabetização funcional.

O termo *letramento*, segundo Mortatti (2010) e Soares (2003a), foi possivelmente utilizado no Brasil pela primeira vez no ano de 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de autoria de Mary Kato. No entanto, Soares (2003a) menciona

que, apesar de utilizar o termo, a autora não o definiu. Após esta menção, o termo chega ao contexto educacional no ano de 1988 por meio do livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tifouni, que dedica boa parte do livro à definição do termo letramento e sua diferenciação em relação ao termo alfabetização. Aos poucos, a palavra letramento foi se tornando conhecida e utilizada, mas nem sempre compreendida claramente, mas fica evidente a resignificação do conceito de alfabetização.

Vale destacar que a resignificação do termo alfabetização e a introdução do (novo) conceito letramento ainda acarretam dificuldades em sua compreensão, diferenciação, o que se reflete em dúvidas relacionadas às formas de ensiná-los. Tais dificuldades estão diretamente relacionadas ao fato de serem ainda consideravelmente recentes as mudanças e ampliações dos referidos conceitos e ao fato de que esta nova concepção de alfabetização de forma ampliada e atrelada ao letramento está intrinsecamente relacionada a muitas outras mudanças recentes. Entre elas, as novas formas de conceber o ensino e a aprendizagem e as necessidades impostas aos indivíduos, mediante novo contexto histórico, político e social vivenciado nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Da imprecisão dos termos emerge a necessidade de explicá-los, relacioná-los às diferentes concepções de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, à formação dos professores para a compreensão dos termos e capacidade de garantir que todos os alunos sejam alfabetizados nesta nova perspectiva, mais uma vez na intenção reverter os índices negativos de alfabetização em nosso país. Esta emergência deu origem a inúmeros estudos, pesquisas e livros, a partir da década de 90, com as temáticas alfabetização e letramento. No entanto, tais pesquisas ainda não se reverteram em melhorias efetivas para o processo de ensino da leitura e escrita.

A esse respeito, Soares (2017), em uma de nossas conversas via e-mail, reforçou o fato de o contexto acadêmico não prestigiar muito as reflexões sobre alfabetização e letramento. Sugeri que observássemos “como são raros os professores universitários que se voltam para esses temas com uma visão voltada às possibilidades de ‘transposição didática’ dos conceitos e das teorias”. Continuou a conversa, enfatizando que a “moda” recente tem sido pesquisar e escrever a história da alfabetização, recuperar e analisar as cartilhas e livros usados no passado, não conseguindo avançar muito em relação ao que já foi pesquisado nos anos 1970 e 1980 com vistas ao enfrentamento do renitente fracasso em alfabetizar e letrar as crianças nas escolas públicas.

Estas análises nos levam a pensar na necessidade de avançarmos, enquanto pesquisadores, na direção de possibilidades para a formação do alfabetizador e das práticas

possíveis em relação a um processo de alfabetização efetivo, considerando as questões históricas para compreender os caminhos já percorridos, e tentando dar alguns passos para frente.

Voltando à questão dos conceitos alfabetização e letramento, vamos aqui defini-los de acordo com Soares (2016), a fim de minimizar a imprecisão dos termos, ao menos nas bases desta pesquisa, que frente à impossibilidade de abarcar todas as facetas que o processo de apropriação do SEAO envolve, priorizou, nas questões dirigidas aos professores, a utilização do termo alfabetização, como já explicado no início do texto.

A alfabetização associada ao letramento passa a designar, de forma abrangente, a aprendizagem inicial da língua escrita, enquanto aprendizagem da tecnologia da escrita – do SEAO – e a introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita. Neste caso, é possível ratificar a complexidade do processo, bem como a existência de diferentes facetas nele envolvidas. O que diferencia, neste caso, a faceta alfabetização, propriamente dita, da faceta do letramento é o “objeto da aprendizagem, o que se ensina quando se ensina a língua escrita” (Soares, 2016, p.25). Assim, quando nos referimos especificamente à alfabetização, estamos nos referindo à faceta linguística do processo – “a representação visual da cadeia sonora da fala” (idem, p.28), já quando mencionamos o letramento, estamos nos referindo a duas outras facetas do processo, a interativa-“ a língua escrita como veículo de interações entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” e a sociocultural – “os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (Idem, p.28-29).

Lembrando que, embora sejam claramente facetas distintas, objetos de ensino distintos, que, portanto, necessitam de diferentes formas de ensino, devem ser considerados enquanto facetas inseparáveis do processo de apropriação do SEAO.

Todavia, como relatamos anteriormente sobre o processo de “curvatura da vara”, lembramos que Soares (2003c) revela sua preocupação com a ênfase que vem sendo dada à faceta do letramento e à faceta psicológica do processo de aquisição da leitura e da escrita frente à apropriação muitas vezes equivocada e/ou exagerada das novas propostas pedagógicas. Tal ênfase tem obscurecido a faceta da alfabetização, o que, para a autora, tem acarretado a perda da especificidade da alfabetização e, de roldão, tem contribuído para o paradoxo existente entre ampliação de pesquisas e índices baixíssimos relativos à aquisição da leitura e da escrita. Tal preocupação levou Soares a propor a necessidade da reinvenção da alfabetização, ou seja, sublinha a importância de o ensino explícito da leitura e da escrita se apoiar em uma perspectiva pedagógica que possibilite a aquisição do SEAO a partir da compreensão e uso da escrita em suas múltiplas funções sociais, a proposta é alfabetizar

letrando ou alfabetizar no sentido amplo do termo. Desta proposta, inclusive, vem o nome do projeto que encampa em Lagoa Santa, o *ALFALETRAR*.

O percurso apresentado sobre as diferentes maneiras de se conceber a alfabetização foi costurado em um constante ir e vir a partir de uma relação dialógica intrínseca com as questões sociais, políticas, econômicas e pedagógicas. Neste diapasão, a alfabetização esteve atrelada a novas formas de pensar e agir em sociedade, de pensar o processo de ensino-aprendizagem, a diferentes formas de compreender o sujeito que aprende e suas diferentes maneiras e possibilidades de aprender.

Estes cenários foram construídos em um tempo histórico não tão longo se considerarmos o caminho percorrido por países bem mais antigos que o nosso. Geraram dilemas mal resolvidos para grande parte dos professores, afinal, são recorrentes menções sobre a preocupação que têm frente à “exigência” de cada hora terem que ensinar de forma diferente, cada hora terem que se “apropriar” de algo novo e colocar em prática nas salas de aula. Muitos foram alfabetizados de forma “tradicional”, frequentaram escolas e professores “tradicionais”, formaram-se como professores a partir de aulas “tradicionais” e agora devem ser “construtivistas”, “sociointeracionistas”, “progressistas”, ora têm que “alfabetizar”, ora têm que “letrar”, ora têm que “alfabetizar letrando”, quando muitos já realizavam um trabalho adequado com a apropriação do SEAO, conseguindo alfabetizar, se não todos, a maioria de seus alunos.

As situações e dilemas relatados encaminham para outras questões como a profissionalização docente, a dicotomia entre o professor que aplica algo imposto e aquele que é autônomo, que se apoia em seu bom senso, que é pesquisador, capaz de produzir conhecimento e, alinhavando tudo isso, questões diretamente relacionadas à formação docente.

Compreendemos, com base no exposto, que as mudanças ocorridas ao longo da história da escrita, dos métodos e metodologias de ensino e da alfabetização geram mudanças nas concepções e formas de ensinar a leitura e a escrita, como acabamos de relatar. As referidas mudanças influem diretamente no trabalho do professor alfabetizador, portanto, carregam consigo a necessidade de compreender e pensar a formação deste profissional em sua complexidade. A partir desta compreensão é que o próximo item foi organizado com o objetivo de apresentar os desafios da formação específica do alfabetizador no cenário brasileiro.

5.2.3 Desafios da formação para alfabetizar no cenário brasileiro: quais os caminhos possíveis?

A presunção de que os professores podem criar e manter condições que tornem a vida e aprendizagem escolar estimulantes para os alunos, sem que as mesmas condições existam para os professores, não é corroborada pela história da humanidade.

Seymour Sarason in Lucy McCormick Calkins, 1989.

Com o objetivo de compreender os desafios mais específicos da formação para alfabetizar, este item se propõe relatar, de forma sucinta, alguns aspectos considerados relevantes para tal compreensão.

A projeção das perspectivas construtivista e sociointeracionista no âmbito educacional, principalmente seus reflexos nos estudos sobre a alfabetização, lançam a necessidade de formar professores que compreendam e saibam trabalhar considerando tais perspectivas. Professores que assumam suas atividades de forma mais autônoma e reflexiva, para além de apenas seguir manuais. Ademais, devem compreender as avaliações como um instrumento não só para o aluno por ele mesmo, mas para todo o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma postura investigativa da própria prática.

Desta feita, é preciso pensar em uma formação que considere e respeite os conhecimentos e as reflexões dos futuros docentes, mediando a ampliação de seus conhecimentos a partir de um trabalho que envolva processos investigativos. Afinal, como pretender professores reflexivos se estes têm sido formados a partir de práticas não reflexivas, como mencionado em passagens anteriores e na epígrafe deste item?

Ressaltamos que formações aligeiradas para a docência, iniciais e continuadas, a exemplo das que têm ocorrido nos âmbitos das diferentes instituições e em diferentes modalidades, como destacado anteriormente, acarretam uma gama de problemas. No que concerne às perspectivas construtivista e sociointeracionista, tais formações acabam por gerar práticas pouco concisas ou equivocadas frente à dificuldade da real compreensão destas propostas, bem como à dificuldade de internalizá-las a ponto de fazerem sua transposição para a prática. Principalmente se levarmos em conta que alguns professores só foram ter contato com tais perspectivas após anos de trabalho pautados nas perspectivas “tradicionais”, as quais não só aprenderam em sua formação inicial para a docência como as vivenciaram enquanto alunos da educação básica e, porque não, da formação profissional.

Contudo, tais formações não impediram que alguns docentes, como as professoras com as quais conversamos, conseguissem realizar um trabalho junto ao processo de alfabetização que fosse considerado, por muitos e por elas mesmas, efetivo. Embora mencionem que este teria sido facilitado frente a uma formação mais adequada.

Para mais, geram práticas que suprimem conhecimentos e princípios importantes, construídos ao longo da história da alfabetização, em nome do exagero do emprego de ações que privilegiam as facetas psicológicas propostas nas novas tendências. Equívocos, desconhecimentos e exageros que, como já mencionado, levam ao fenômeno que Soares (2016) denominou por “curvatura da vara” ou pendular, que corresponde a dizer que saímos de um extremo a outro, de um ensino muito técnico e diretivo para um demasiadamente flexível. Ambos, ao contrário do que objetivam em primazia, fazem parte do rol de ações que ajudam a impedir que os índices escolares brasileiros atinjam metas propostas concernentes à alfabetização.

Nóvoa, em palestra organizada pelo Sindicato dos professores de São Paulo (Sinpro-SP) em outubro de 2006, em ocasião de comemoração ao dia dos professores, afirma que

A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas (NÓVOA, 2006, p. 6).

Compreendemos, considerando as mudanças referentes às concepções de ensino-aprendizagem, de alfabetização e as novas exigências do contexto histórico-social atual, que a formação docente, principalmente a formação para atuar na EI e séries iniciais do EF com o processo inicial de apropriação do SEAO em todas as suas facetas, enfrenta grandes dilemas e desafios. Entre eles o aprisionamento a modelos tradicionais, teóricos, muito formais que dão pouca importância à prática reflexiva (NÓVOA, 2006), o que dificulta que os futuros professores consigam fazer diferente quando forem atuar em suas salas com seus alunos. Ou, o aprisionamento a modelos atuais ainda não bem compreendidos e trabalhados, que as leva a sentirem-se inseguras ou mesmo a equivocarem-se.

Se levarmos em conta que a maioria das informantes e também das PEs mencionou que, no início da carreira, o que mais ajudou foi justamente ter como modelo suas professoras primárias, que ao “não saber bem o que fazer frente a alguma situação o apoio à memória, enquanto repertório de atuação, ajudava bastante na decisão sobre o que fazer em um primeiro momento” (GATTI, 2016, arquivo particular), essa situação se tonifica. O que não quer dizer que este apoio e que estas formas de atuar não surtiam efeito, pelo contrário, já que todas mencionaram ter tido êxito logo no início da carreira, embora com maior dificuldade, bastante espontaneidade e muita intuição.

Tendo em vista a existência de cursos de Pedagogia que não têm uma disciplina específica de alfabetização e estágio em alfabetização e os que têm são representados por uma carga horária mínima e que alfabetização e letramento são áreas pouco consideradas no contexto acadêmico, a situação torna-se ainda mais complicada⁸³. Se somarmos a isso o fato de que a Alfabetização até os oito anos de idade e a erradicação do analfabetismo são metas claramente expressas no PNE; que, embora aparentemente melhorando, os índices de alfabetização no Brasil ainda estão muito aquém do mínimo desejável; que o processo de apropriação do SEAO não é um processo natural e sim de aprendizagem; que a aprendizagem da língua escrita na ortografia do português brasileiro tem suas especificidades e complexidades; que esta aprendizagem sugere o desenvolvimento da consciência metalinguística, consciência fonológica e consciência fonêmica⁸⁴, a situação fica ainda pior. E, se a tudo isso, acrescentarmos o fato de que o alfabetizador precisa também saber como a criança se apropria da leitura e da escrita, a situação deixa de ser apenas complicada e complexa e passa a ser uma incógnita.

Gatti (2006, p. 2) denuncia, a partir de seu ponto de vista, que em vez “de se repensar toda a grade curricular e a formação dos educadores, que é uma questão muito séria, nós ficamos em discussões, estéreis, do campo de questões ideológicas e de brigas políticas”, deixando de lado a questão curricular da formação específica do professor. Em consonância

⁸³ Para ilustrar tal situação para além de pesquisas já realizadas como a de Gatti B.A & Nunes, M.M(org) **Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e currículos**. 2008, menciono relato que ouvi de uma coordenadora de um curso de Graduação em Pedagogia de uma Universidade Estadual alocada no interior de Minas Gerais (A referida Universidade era até o ano de 2014 uma instituição particular, a única da região responsável pela formação de professores): “ Esta Universidade existe há quinze anos e há quinze anos oferece o curso de Pedagogia, pelo que consta no currículo e nos relatos dos docentes, bem como frente à formação destes, nestes quinze anos nunca houve uma disciplina sequer que envolvesse alfabetização e letramento. Por isso estamos investindo nisso agora que assumimos a coordenação, fizemos inclusive parceria com a Rede Municipal de Ensino para compreender melhor a situação e pensarmos formas de auxiliar na capacitação dos professores já formados.”

⁸⁴ Para aprofundamento sobre as características específicas da aprendizagem da língua escrita na ortografia do português brasileiro, sobre consciência metalinguística, fonológica, fonêmica e sua relação com a alfabetização, bem como a aprendizagem da língua escrita em diferentes ortografias, ver Soares (2016).

com o que abordamos a respeito das prescrições legais, a autora afirma que o Conselho Nacional de Educação elabora as DCNs para formação de professores, mas estas não são cumpridas, na verdade, acredita que não são nem conhecidas pela maioria dos formadores.

Nesta linha, a autora coloca em tela que esta é uma questão “bem típica do nosso estado nacional, que é bastante burocrático e onde são feitas as leis para mudar a realidade, mas estas ficam só no papel” (GATTI, 2006, p.3). O que é bastante grave se quisermos realmente pensar em possibilidades de mudanças efetivas. Diante deste quadro, a formação está problemática em todas as áreas, mas em especial na alfabetização, representando uma grande crise na formação de alfabetizadores.

Isso porque, as escolas de ensino médio, mal ou bem, tratavam dessas questões de como alfabetizar, como ensinar as primeiras contas, já que lidar com crianças é muito difícil. Ensinar a ler e escrever é um processo muito complexo. No entanto, os cursos superiores não dão a atenção devida a esse processo. Eles também não estão preparados para formar os alfabetizadores. Os professores desses cursos não têm formação suficiente para formá-los (GATTI, 2006, p. 3).

Pensando em responsabilizações, bem diferente de simplesmente culpabilizar, corroboramos as assertivas de Gatti (2006) de que estamos em um “círculo vicioso”, na medida em que o professor que está na escola foi formado por algum curso superior, acrescentamos o fato de que a formação básica, em sua maioria, também foi frágil, assim, poderíamos dizer que quem tem uma parcela maior de responsabilidade nessa situação são as instituições de ensino superior – as universidades e as faculdades integradas isoladas. As instituições que formam este professor de determinada maneira que não está sendo nada efetiva. Diante disto, Gatti (2006) insiste na importância da formação básica docente de qualidade, que deveria, em nome desta efetividade, inserir o futuro professor na escola, seu futuro locus de atuação, “assim como acontece em cursos de Medicina, em que há uma imersão do médico com o aluno no hospital, no pronto-socorro, no campo onde ele irá trabalhar” (GATTI, 2006, p.6).

Magda Soares (2017), Antônio Nóvoa (2016), Menga Lüdke (em discussões no grupo de pesquisa, que tem, inclusive, um médico neurologista como membro participando destas discussões e em artigos) e Lüdke e Boing (2012) também apostam nesta formação pela “imersão”, pelo “internato” acompanhado por um “tutor”, “conselheiro”, alguém mais “experiente” na área de atuação.

O ideal seria que a formação se fizesse estreitamente associada às escolas, como a formação do médico se faz dentro dos hospitais. Fico imaginando: se eu ainda estivesse na formação inicial de professores, levaria os alunos para uma escola pública, e faria a formação lá, no interior dela, numa experiência como a que eu tenho tido em Lagoa Santa: alternando práticas com seminários de análise das práticas, discutindo teorias e testando-as nas práticas, problematizando e transformando práticas e teorias... mas isso é mais que imaginação, é sonho... (SOARES, 2017, arquivo particular).

As faculdades de medicina estão dentro de hospitais. Por que isso? Porque é ali que se dá a profissão e, portanto, muito naturalmente há um processo de socialização com o futuro ambiente de trabalho. [...] Mas nas licenciaturas temos alunos que passam cinco anos na faculdade sem nunca entrar em uma escola, sem nunca ter contato com um professor ou com um aluno (NÓVOA, 2016, s/p).

O futuro professor deveria ter, portanto, essa possibilidade de imersão. A construção de uma rede de relações entre escolas formadoras, escolas de ensino fundamental e médio e educação infantil, secretarias de educação, para que esses formandos pudessem estar nessas instituições observando e atuando, seja como monitores, seja como auxiliares do professor. Seria de extrema relevância para a efetivação desse processo de imersão e aprendizagem da docência (GATTI, 2006). Acrescentamos aqui a especificidade do processo inicial de apropriação do SEAO, que gera a necessidade de que esta imersão envolvesse um período razoável de imersão na EI e nas primeiras séries do EF. Período suficiente para observarem e compreenderem as complexidades desse processo e as formas de atuação junto a ele.

Na maioria dos casos em que esta aproximação se dá via estágio, quando existe o estágio em alfabetização, ele ocorre em apenas um semestre. Sendo assim, o formando ou observa o início do processo, ou o final deste, quando a criança em processo de alfabetização chega à fase alfabética. Ressaltamos que estamos considerando aqui apenas o processo inicial da faceta da apropriação do SEAO, pois, caso considerássemos todas as facetas envolvidas no processo, não poderíamos falar em período final, uma vez que reconhecemos que é um processo que desenvolvemos em diferentes níveis ao longo da vida.

Tanto Carvalho (2014, arquivo particular), como Gatti (2016, arquivo particular), ao se referirem à formação para alfabetizar, robustecem, a partir de suas experiências particulares na pesquisa, na formação docente e nas próprias formações, as afirmações em relação à fragilidade desta formação. Carvalho (idem) destacou que a universidade, por volta dos anos 70, ignorava completamente a formação do professor da educação básica. Se hoje percebemos a enorme lacuna existente nesta formação, imaginemos em 1970.

Para que fosse possível trabalhar, enquanto professora da universidade, com o tema que ela queria trabalhar – alfabetização –, teve que elaborar um projeto de extensão que a universidade reconhecesse como legítimo. Por ter atuado nas séries iniciais do EF, em escolas públicas, por 13 anos, percebia o hiato existente nesta formação ao mesmo tempo que identificava que a universidade não estava fazendo nada a esse respeito. Desta forma, como o é até hoje, a formação para alfabetizar acaba acontecendo quase que completamente após sua formação inicial, seus saberes vão, assim, sendo organizados lentamente na ação e na formação continuada em direção à efetividade da atuação pedagógica.

Gatti (2016, *idem*) ratifica o papel do Curso Normal em nível médio na sua formação para alfabetizar, confirmando ter vindo daí seu maior repertório para a atuação como alfabetizadora, associado às lembranças de como sua alfabetizadora e sua professora de quarta série faziam. À Pedagogia cabia a formação para a gestão, supervisão, orientação. Era um curso forte, aprofundava em relação à Sociologia, Psicologia, Filosofia, Biologia Educacional, Matemática, Estatística, entre outras disciplinas. O curso tinha como objetivo formar o especialista em educação e não o professor, a formação deste era mesmo de responsabilidade do Curso Normal de nível médio, que também trabalhava aquelas matérias.

Hoje, não temos bem nem uma coisa nem outra, pois, ao passar a responsabilidade da formação do professor para o Curso de Nível Superior, o Normal Superior, uma briga com as faculdades de Educação responsáveis pelos cursos de Pedagogia acirrou-se. Frente a esta briga, em 2006, a formação do professor do ensino básico, aí incluída a formação para alfabetizar, passou a ser de responsabilidade dos cursos de Pedagogia, sem qualquer suporte que auxiliasse a adaptação para tal formação.

Desta feita, a história da formação docente para o ensino básico, ratificando tudo o discutimos até aqui, ficou ainda mais truncada, ou seja, não se forma bem nem o pedagogo em sua perspectiva mais ampla, nem o professor da educação básica, muito menos o alfabetizador. Daí estamos vendo o ressurgimento das escolas Normais, sustentadas pelos estados, enquanto tentativa, quase desesperada, dos gestores em atender às exigências do MEC, em reverter os resultados negativos relacionados à avaliação e atestados pelas avaliações externas como Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A pesquisadora Foresti (2016, em entrevista) em relação ao curso Normal em nível médio, comparando-o com a graduação, reforça o que foi dito por Gatti (2016), ao afirmar que um dos pontos mais positivos relativos à formação na Escola Normal era ter um objetivo preciso.

Quem ia pra escola Normal sabia que ia pra ser professora primária. Ou seja, você não era formada para mais nada. Você não tinha expectativa de mais nada. Então você concentrava em aprender todas as técnicas possíveis de como ensinar (Maria Foresti).

Contudo, reforçamos as considerações de Gatti (2006) de que nenhuma formação por si só garante nada, que nenhuma formação inicial capacita um profissional completamente, seja o profissional que for. Os avanços dos conhecimentos, as inúmeras formas e possibilidades de construção e rápida divulgação de novos conhecimentos fazem com que todo e qualquer profissional necessite de formação suplementar, uma formação permanente através de cursos de extensão, de especialização e principalmente no próprio ambiente de trabalho. Mas esse reconhecimento, de forma alguma, minimiza a responsabilidade da formação inicial, muito pelo contrário, para que o desenvolvimento profissional ocorra a contento, é necessário que cada esfera desse processo cumpra com seu papel, ou ficaremos *ad aeternum* tentando corrigir erros, tapar buracos, sanar questões que já deveriam ter sido resolvidas em outras instâncias e assim por diante.

Todo este cenário torna-se quase um elemento de “desesperança”⁸⁵ para os que se dedicam a pensar, estudar, atuar e pesquisar sobre a alfabetização e a formação para alfabetizar em nosso país, sendo quase impossível pensar como sair desse caos “labiríntico”, ou círculo vicioso, que nos encontramos, frente à estrutura de formação nos moldes atuais. As mudanças que começam a despontar no cenário político e econômico, que reverberam diretamente no cenário educacional, não fosse pela valiosa ajuda de Paulo Freire, fariam com que muitos de nós desistissem de vez desta empreitada. Paulo Freire ajuda-nos a continuarmos firmes em nossos propósitos ao referendar as utopias e clamar por esperanças.

Diante deste quadro, como formar alfabetizadores em um curso de Pedagogia que tem a difícil tarefa de formar em quatro anos um profissional “multifuncional”, capaz de atuar em espaços escolares e não escolares, dar conta de ensinar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento a alunos da educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, Educação de jovens e adultos (EJA) e organizações não governamentais (ONGs)? Principalmente se estes cursos, como já sabemos que tem acontecido, não prezam tanto pela qualidade, não se preocupam com a pesquisa ou com as estruturas necessárias para a produção de conhecimentos, não conseguem construir uma rede de relações capaz de viabilizar a tão

⁸⁵ Termo utilizado por Soares (2017), em uma de nossas trocas de e-mails, para se referir a sentimentos que às vezes nos assolam frente à realidade atual da estrutura de formação docente para o trabalho com o processo de apropriação do SEAO.

sonhada imersão no campo real de atuação docente, vislumbram mais o atendimento às exigências do mercado, com suas necessidades capitalistas e à legislação em suas exigências mínimas de certificações do que de fato uma formação efetiva.

Desse modo, compreendemos o motivo de muitos pedagogos recusarem a tarefa de alfabetizar e relatarem a dificuldade em fazê-lo, ou mesmo não saberem como fazê-lo. Entendemos também a busca por cursos de formação continuada em alfabetização, bem como relatos, durante tais formações, de professores que não aprenderam conceitos básicos para o ensino da leitura e da escrita em sua formação inicial, transformando a formação continuada em formação inicial para a alfabetização.

Retomamos aqui, para reforçar e enfatizar ainda mais a questão, que, embora se utilize o termo professor alfabetizador,⁸⁶ este é um título que emerge da necessidade em definir melhor o professor que se dedica, e acaba por se especializar e/ou investir mais proficuamente em sua formação, a atuar de forma efetiva no processo de apropriação do SEAO. No Brasil, não existe, portanto, o título oficial de alfabetizador, são os próprios professores e ou colegas de profissão e comunidade escolar que proferem o título àqueles que se dedicam com afinco a esta atividade. Assim, embora com formação em Pedagogia, podendo atuar da educação infantil ao quinto ano do EF, alguns profissionais acabam por se empenhar mais à formação e às práticas de alfabetizar, (trans)formando-se, de algum modo, em especialistas em alfabetização, passando a reconhecerem-se e serem reconhecidos como alfabetizadores.

Mas este tem sido um movimento bastante individual, com poucos exemplos de ações coletivas, institucionais, de rede, de estado, quiçá de governo que se preocupem em efetivar ações que se ocupem de oferecer condições para que todos os professores da EI e das séries iniciais da educação básica tenham condições de atuar efetivamente no processo de alfabetização. Notando Alfabetização enquanto processo⁸⁷ de Apropriação do SEAO que envolve, como veremos mais adiante de modo detalhado, duas facetas e suas subfacetas,

⁸⁶ Em matéria publicada no “Letra A Jornal do Alfabetizador” do Centro de Alfabetização Leitura e escrita (CEALE-Maio/Junho de 2014) intitulada “Identidade do Professor Alfabetizador”, discute-se a questão levantada pelo professor francês Roger Chartier no primeiro Congresso Brasileiro de Alfabetização, promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização e realizado em Belo Horizonte em junho de 2013, a saber: “por que no Brasil vocês se referem ao professor alfabetizador e não ao professor da escola primária?”. Segundo Frade e Carvalho, autores da matéria, o estranhamento frente à questão motivou a buscar explicações, uma vez que o primeiro segmento do Ensino Fundamental se configura como aquele que atende a crianças de 6 a 10 anos de idade. Vários fatores foram levantados, mas os mais expoentes referem-se à especificidade da ação de alfabetizar e às necessidades eminentes em um país com muitas desigualdades sociais e com muitas precariedades no processo de escolarização, que ainda apresenta problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem da tecnologia da escrita. Somamos à esta análise, o fato da formação inicial não estar assegurando que os alunos da Pedagogia terminem o curso dominando os saberes necessários para o trabalho com o processo de apropriação do SEAO.

⁸⁷ Como vimos é um processo evolutivo ascendente e gradativo que necessita de mediação adequada ao longo dele.

corroboramos a ideia de que todo professor da EI e séries iniciais do EF desempenha papel fundamental nesse processo, portanto, deveria saber bem como fazê-lo, sendo papel da formação inicial garantir o acesso a tais conhecimentos e saberes e da formação continuada solidificá-los e ampliá-los.

De mais a mais, é de conhecimento geral que muitos professores, frente às dificuldades e exigências relacionadas à ação de alfabetizar e à formação insuficiente para tanto, acabam por se afastar desta atividade, ficando ela delegada aos que, por motivos variados, pegam inicialmente estas turmas e nela permanecem por um longo período, quase que se tornando “donos” da cadeira. Muitos até tentam sair desta condição, também devido a motivos variados, mas por serem reconhecidos como alfabetizadores acabam sempre designados para estas turmas. Ratificando o título que recebem ou se auto-conferem.

Não seria então o caso de pensarmos uma formação específica para o docente que se pretende alfabetizador? Não poderia ser uma habilitação dentro do curso de Pedagogia?

Temos claro que uma resposta positiva a tais questões significa endossar que o curso de Pedagogia, responsável pela formação dos professores da EI e séries iniciais do EF, não tem conseguido garantir tal formação à seus alunos. Por conseguinte, ao não encontrar saídas para tal situação dentro da estrutura atual dos cursos e das políticas de formação, reflete-se sobre a possibilidade de uma formação específica. Contudo, esta possível saída também traz em seu bojo a necessidade de empenho e vontade política, bem como grandes mudanças estruturais, tanto no que concerne ao currículo da Pedagogia como para as formas de recrutamento deste profissional.

Como diria Magada Soares, temos que colocar em prática, mais uma vez, os ensinamentos de Paulo Freire e entender que,

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

Refletindo muito sobre tudo o que foi exposto em relação à formação para alfabetizar, do prescrito ao real; sobre concepções, formas, métodos, dilemas e desafios históricos da alfabetização e da formação do alfabetizador no Brasil; sobre o que realmente um professor que alfabetiza precisaria saber para cumprir seu papel e o que os cursos têm oferecido de forma precária, conversamos com as PEs e as informantes, buscando compreender o que de seu itinerário de formação, empenhado por elas, de fato contribuiu para sua constituição

enquanto alfabetizadora e sua atuação bem-sucedida. A interrogação permanece: “Quais os caminhos possíveis?”

5.2.4 O que nos dizem as Pesquisadoras Experientes e as Professoras Informantes?

Ao nos voltarmos para as entrevistas em busca de elementos que nos informassem sobre o que da formação profissional docente deveras contribuiu para a constituição enquanto alfabetizadora e a atuação bem-sucedida, deparamo-nos com elementos precisos que se repetiam nas respostas das PEs e das informantes, mesmo tendo suas formações em épocas e contextos bastante distintos. Obviamente encontramos também disparidades, as quais nos oportunizaram a reflexão sobre o que permaneceu de bom na formação, o que possa ter emergido como novidade e o que desapareceu e está fazendo falta para as formações dos alfabetizadores. Não desconsideramos as dificuldades, desafios e os dilemas da formação profissional docente, pelo contrário, isso foi o que delineamos e discutimos neste capítulo até aqui. Agora, nos debruçamos sobre o que encontramos de positivo e o que as informantes percebem que fez ou faz falta nesta formação real, tal qual ela foi, ou tem sido, para cada uma e, então, justapor às lacunas e, quem sabe, apontar alguns caminhos possíveis de minimizá-las.

Já ficou claro para nós que, ao longo do tempo, a formação docente para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental foi perdendo sua objetividade, especificidade e mesmo seu lócus de realização. As professoras informantes e as PEs que frequentaram o antigo Normal deixaram isso bem claro, inclusive em passagens já mencionadas anteriormente. Alegam que a ênfase dada às Didáticas do Ensino, às Práticas de Ensino, Sociologia, Biologia, Psicologia, História da Educação, voltadas à compreensão do contexto de atuação, do aluno aprendiz, dos conteúdos, formas de ensinar e a objetividade da formação do curso Normal, auxiliou muito a entrada em sala de aula e o traquejo com os alunos. Consideravam o ensino forte, como podemos perceber nos excertos de Foresti e Mariana, ratificando a citação anterior de Gatti. Foresti menciona algo interessante e que se aproxima muito do que delineamos até aqui, a importância do partilhamento de saberes com pares mais experientes e bem-sucedidos.

A preocupação da formação era com o como ensinar, como considerar o professor, o aluno, a aprendizagem, o que você tem que entender de ensino e de aprendizagem para transmitir ao aluno. A questão era então a Didática. E todas as outras áreas, Filosofia, Psicologia, Sociologia, formavam você para

compreender o contexto de atuação e os sujeitos da formação, como aprendem e a partir de quais técnicas.

[...]

A Psicologia do Desenvolvimento tratava de como é que os alunos aprendem, onde aprendem, quais as técnicas para conhecer o desenvolvimento do aluno.

[...]

Estudávamos sobre a Escola Nova e a pedagogia de projetos, as escolas Francesas que pensavam no desenvolvimento do aluno, e as escolas que tinham Piaget como fundamento. Na época, era assim, agora eu nem sei mais o que tem. A preocupação era o professor saber como trabalhar, como ensinar. Lembro-me, por exemplo, de uma página sobre a escola Francesa que dizia assim “para ensinar, você vai do próximo para o distante, do concreto para o abstrato, do simples para o complexo”, mas eram coisas que você aprendia numa primeira aula de didática. Aprendíamos também a fazer uma sequência de ensino. Aprendíamos como alfabetizar e, para isso, íamos ver o que estava sendo feito. Pegávamos as experiências de professoras bem-sucedidas que vinham dar palestras. E elas diziam como elas faziam na escola primária, como elas conseguiam 100% de aprovação, como elas conseguiam que todos os alunos conseguissem ler e escrever.

[...]

Então, o sentido da formação era esse. Era centrado na escola primária, nos quatro anos da escola primária. Isso no Estado de São Paulo, não sei em outros estados. (Maria Foresti)

Eu não conheço os cursos das Faculdades e o Magistério de hoje, eu até acredito que estejam bons, mas, para mim, o Normal foi excelente. Eu fiquei dando aulas durante muito tempo apenas com o Normal. Trabalhei uns oito anos como professora sem ter feito Pedagogia. (Mariana)

Este grupo fez menções à imersão em sala de aula, às aprendizagens de elaboração de material, recursos didáticos, condutas e vestimentas adequadas para a realização do trabalho docente, tipos de letras e formas de utilizar o quadro, bem como elaboração do planejamento de aula semanal e diário. A este respeito, as informantes apontam perceber que as professoras mais novas parecem não saber fazer um plano de aula e que esse conhecimento faz bastante falta na condução e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, tendo em vista que este recurso permite a visibilidade do processo em relação aos objetivos propostos e os objetivos alcançados, além de minimizar problemas em caso de necessidade de outro professor, por qualquer motivo que seja, assumir a turma.

Eu tinha uma professora no Normal que era extremamente criativa. Na época, tínhamos uma aula, que não me lembro mais o nome, em que fabricávamos materiais pedagógicos, depois a professora ficava com todos pra ela ... Mas a gente fabricava, e era uma coisa gostosa, prazerosa mesmo. Iamos nos desenvolvendo ao criar e ver o que cada um havia criado. Era mais como se fosse uma aula de artes, porém aplicada a questões pedagógicas.(Joana)

Então, eu aprendi e pintava cartazes, colocava letras de forma com uma caneta “pilot”, fazia desenhos, porque compreendi que para a criança, o visual era importante.(Maria Foresti)

Quando fiz o Normal, dávamos muita aula. Na escola Normal, a gente tinha que fazer uma carga enorme de aula. Fazia plano de aula, tinha que saber fazer tudo. Hoje em dia, eu não sei se tem que fazer isso. Tem que pegar mesmo, mão na massa. Dentro da programação, o que você pode trabalhar? Ver, trabalha, preparar.

[...]

E outra coisa, o plano de aula, principalmente no início da carreira, é muito importante. Eu não sou a favor daquele plano todo muito detalhado, não. Eu sei fazer, né? [...] Mas o que vejo, a partir das crianças que tenho trabalhado nas aulas particulares, é que parece que as professoras hoje não têm muito isso...

[...]

Olha, o Normal foi muito bom para mim. Me deu muito embasamento. Tive professores maravilhosos. Tem a [...], não sei se ela já morreu, mas ela era uma professora que ensinava os mínimos detalhes. Ela dava as dicas assim: “gente, professor não pode ir com a pulseira barulhenta para sala de aula”. Umass coisas assim que a gente nem imaginava... A Didática mesmo! E realmente, como você vai com um salto alto para sala de aula, aquelas coisas muito chamativas... as crianças vão prestar atenção mais nisso do que na aula. Temos que ter um vestuário adequado para dar aula. Porque você está lá, de repente tem que dar uma atividade sentada na rodinha, você tem que estar de uma maneira confortável... Vestida adequadamente para aquele trabalho seu. (Mariana)

As considerações feitas em relação a colocar a mão na massa, estar dentro do ambiente em que atuará enquanto profissional e a dar muitas horas de aula ainda na formação não deixam dúvidas quanto à sua total relevância. Vimos anteriormente que a imersão no campo real de atuação é algo preponderante na formação profissional e uma das coisas que mais tem feito falta para a efetivação desta. No concernente à conduta e à vestimenta, pode até parecer, inicialmente, algo sem muito valor, ingênuo ou mesmo sem muito propósito. Todavia, se formos pensar em profissão e construção de identidade, que é o que estamos buscando com esta pesquisa, inferimos que este não é um fator tão sem propósito assim.

Nóvoa (2016) ao ser questionado sobre a existência de possibilidades de a formação profissional ensinar identidade, uma formação que leve o sujeito a se reconhecer como docente, argumenta, corroborando o que discutimos no capítulo três, que identidade não é algo que se ensine, não é um dado adquirido, mas sim um processo que se constrói e reconstrói ao longo da vida, em uma caminhada constante, da qual a formação profissional faz parte. Em contrapartida, o autor defende a existência de maneiras simples de auxiliar esta caminhada de construção da identidade profissional. Segundo ele,

A primeira coisa que os jovens estudantes de medicina fazem nos primeiros dias de aula é entrar na universidade com um jaleco de médico e um estetoscópio ao redor do pescoço. Eles têm 18 anos, não sabem nada de medicina ainda, mas já se comportam como médicos, já têm um traço identitário como médicos (NÓVOA, 2016, S/p).

Ou seja, estes traços e condutas, não são meras “perfumarias”, são traços que ajudam na definição de uma identidade profissional. Quais seriam os traços dos professores alfabetizadores? Será que estes existem? Quando andamos pelas universidades, pelos espaços que comportam múltiplas formações profissionais conseguimos identificar as áreas dos formandos por algumas de suas características?

Lembro-me que, quando estava na Faculdade, esta era uma de nossas⁸⁸ diversões no horário dos intervalos. Saíamos para lancha na cantina e disputávamos se descobriríamos em que os sujeitos que ali transitavam estavam se formando. Se passassem de branco, eram da área da saúde; se passassem de bermuda, tênis camisetas, bem descontraídos, provavelmente eram da Educação Física; se estivessem vestidos de forma mais social, de óculos, faces mais sérias, com pastas em punho, provavelmente da área jurídica; e nós...como nos identificávamos? Sempre correndo, atrasadas, com muito material nas mãos, cadernos, pastas grandes com modelos de atividades, livros, cartazes e sempre falando dos desafios encontrados nas escolas em que já atuávamos ou que estávamos fazendo estágio. Era só uma brincadeira, muitas vezes errávamos, claro! Não tínhamos intenção de pesquisa, ou de discriminação, era apenas uma distração. Até acho que caberia uma pesquisa, mas por ora, o que conta, é a necessidade real de estas questões serem consideradas na formação, não com ênfase sarcástica, pejorativa, muito menos discriminatória, mas como fatores de ética e

⁸⁸Referência à situação particular vivida por mim junto a colegas da graduação em Pedagogia.

conduta que definem um profissional, sem desconsiderar, obviamente, que estas questões envolvem fatores sociais, culturais e econômicos também.

O grupo de Normalistas denuncia, a partir de seu ponto de vista, o desconhecimento por parte das professoras mais novas do que fazem e por que o fazem, bem como o desconhecimento de como a educação, o processo de ensino-aprendizagem e o próprio processo de alfabetização chegaram ao que são hoje, acarretando, em certa medida, a falta de autonomia docente.

A professora hoje não sabe de onde vem sua compreensão da necessidade de conhecer seu aluno, seu contexto, mas isso veio da Escola Nova.[...] Veio de Freinet, Montessori, Pestalozzi, Decroly, entre outros. Falam de coisas que hoje já estão no senso comum, não sabem de onde vêm essas ideias ou por que e como vieram. Mas, quando dizem que relacionam o ensino com a vida, é daí que vem. (Marlene Carvalho: em entrevista concedida)

Situação, em certo ponto, ratificada por Thais, que fez as seguintes constatações em relação ao seu desconhecimento do processo e o que isso acarretava, mesmo tendo feito o Magistério:

Já alfabetizava há muito tempo, mas dizer que tinha consciência do que eu fazia, isso não. Era assim... “Ah, isso eu acho que vai dar certo e ia lá e fazia.”

[...]

Sem autonomia, frente à falta de maior compreensão do processo, aplicava o que era proposto pela coordenadora, ou copiava o que colegas estavam fazendo. (Thais)

Os conhecimentos trabalhados sobre alfabetização estavam, em sua maioria, envolvidos nas questões dos métodos, até então os analíticos e os sintéticos, tendo em vista que as perspectivas construtivistas e sociointeracionistas foram chegando mais tarde, quando já estavam estudando ou lecionando nas universidades. Embora a construtivista, mesmo que ainda timidamente, já aparecesse em alguns casos.

Na formação sobre alfabetização, mais especificamente, estudávamos três métodos: o Analítico - do geral para o particular; o Sintético - do particular para o geral - que era o mais comum nas cartilhas da época e o Psicogenético - com base nos constructos de Piaget. Nos dois primeiros, a orientação era não trabalhar inicialmente com palavras que apresentassem sílabas complexas. No terceiro, era considerada uma relação maior com as crianças para conhecê-las, diagnosticar o que já sabiam e o que precisavam aprender, construindo aos poucos o reconhecimento da representação

gráfica, também aí falava-se sobre respeitar as crianças em suas diferenças, misturá-las aproximando as mais avançadas das que tinham mais dificuldade. Nesta época, em que fiz o Normal, ainda não se falava em Vygotsky, já estava lecionando na USP, em meados de 1970, quando fui ter contato com as ideias e constructos dele (GATTI, 2016:em entrevista concedida).

Todavia, tivemos representantes do grupo que fez o Magistério em nível médio que também relataram ter sido um curso razoavelmente “forte”, ao menos se comparado com a formação para a docência que tiveram posteriormente na graduação. A formação em nível médio contava com elementos que subsidiaram o trabalho com a alfabetização de forma mais efetiva do que os conhecimentos advindos da formação superior. O maior contato com a sala de aula, durante os estágios e possibilidades de substituição, veio também desta formação, bem como aprendizagens relativas à conduta em sala de aula, confecção de materiais e relação professor-aluno. Diferenciando-se, nestes casos, o aprofundamento teórico, o contato com as teorias mais tradicionais que foram sendo apagadas em virtude da ênfase dada às novas teorias (Construtivismo e Sociointeracionismo) e, em alguns dos casos, um tempo menor de imersão, a realização de estágios mais pulverizados.

Na verdade, eu acho que eu aprendi a alfabetizar no Magistério. O superior, a “pós”, nada disso, ajudou diretamente no trabalho com a alfabetização. Eu aprendi a alfabetizar há 30 anos, depois disso, pouca coisa acrescentou, depois veio muito mais teoria do que prática, e a prática mesmo eu aprendi lá. Com as Metodologias, com as Didáticas. Minha experiência com alfabetização começou lá no Magistério quando eu fui fazer estágio. Todo mundo achava que seria um “oba-oba”. Eu fui fazer o estágio numa escola particular, numa escolinha de BH. Foi naquele momento que percebi que as teorias do magistério não estavam batendo com a realidade. Porque eu estava estudando o construtivismo, mas, quando eu fui para a escola e tentava colocar em prática, não dava certo. E aí, o que eu fazia? Voltava para a escola e as professoras davam outras dicas e me ajudavam frente àquele desequilíbrio entre a teoria e a prática. As professoras do Magistério, as mais antigas, davam dicas dos métodos mais tradicionais, e, naquele contexto em que eu estava atuando, estes funcionaram mais (Jane).

Eu tive uma ótima formação no magistério. Pena que os meus cadernos se perderam, numa das mudanças que fiz. Eu aprendi muito no Magistério, tive uma formação sólida de base, porque sempre estudei muito (Marize).

A formação em nível médio foi o suporte fundamental de atuação para oito das informantes por um período bastante longo, na medida em que somente anos mais tarde, com a possibilidade de participação no Projeto Veredas ou condições profissionais e pessoais para continuarem os estudos, vieram a cursar a graduação no Normal Superior ou Pedagogia. Para

outra professora, este suporte, além de ter vindo anos mais tarde, veio da graduação em Letras, reconhecida como muito importante para ampliar seus conhecimentos em relação ao ensino da língua materna, conhecimentos linguísticos que percebe fazerem falta para as professoras que cursaram outras graduações.

Já para Jamile, que fez graduação em História, o Magistério em nível médio, associado à ajuda de colegas mais experientes, foi considerado suficiente para iniciar o trabalho nas séries iniciais. Todavia, Jamile não descarta que ter feito graduação em História também auxiliou e tem auxiliado nesta atuação, tendo em vista ter cursado Didática, Psicologia e matérias pedagógicas voltadas para a licenciatura. Outrossim, a participação em cursos de formação continuada auxilia o enfrentamento de desafios do cotidiano da sala de aula, bem como a atualização dos conhecimentos necessários à docência. Mas Jamile reforça que os saberes fundamentais para o trabalho com turmas de alfabetização advêm do Magistério em nível médio.

Apesar de eu ter feito parte de uma das últimas turmas do Magistério profissionalizante, acredito mesmo que o que eu tenho de carga, de conhecimento de ensino fundamental foi o Magistério que me deu.

Na faculdade, eu tive Didática, tive Psicologia [...]. Mas eu tive, assim, voltada pra área específica que eu estava me formando. E, quando eu fiz o curso de Magistério, por exemplo, tive que montar um “quadro posicional”, tive que fazer o material dourado. Eu fiz tudo isso no magistério, foi lá que coloquei a mão na massa.

[...]

Eu não sei como teria sido se eu tivesse feito o Normal Superior ou Pedagogia. Mas eu acho que o Magistério me deu uma base sim (Jamile)

Encontramos também professoras informantes que fizeram o Magistério em nível médio que não se lembram se tiveram ou não disciplinas voltadas para a alfabetização e, ainda, aquelas que afirmam não terem tido tais disciplinas. Não foi nosso objetivo quantificar quem teve ou não disciplinas sobre alfabetização no ensino médio, seja no Normal ou no Magistério e em que contexto elas foram realizadas⁸⁹, mas sim refletir sobre o que acrescentou para a atuação efetiva delas ter cursado ou não estas disciplinas e o que é possível pensarmos para a formação do alfabetizador a partir disso.

⁸⁹Temos claro que os contextos e épocas de realização dos cursos Normal ou Magistério, considerando inclusive se feitos em instituições públicas ou particulares, com escolas de Aplicação anexas ou não, são relevantes para a compreensão e análise da qualidade e efetividade destes cursos. Mas também temos claro, e anunciado desde o início deste trabalho, que esta não foi nossa intenção e que sabíamos dos riscos desta escolha. Buscamos sim refletir sobre os processos de formação que tenham efetivamente contribuído para a atuação bem-sucedida no processo inicial de ensino aprendizagem do SEAO, independentemente do contexto e época de formação.

Destacamos que uma das professoras que mencionou não se lembrar da formação para o trabalho com a alfabetização no curso de Magistério foi justamente a que afirmou ter despertado o gosto por esta área na graduação, a partir do trabalho de uma determinada professora formadora que problematizava as situações do cotidiano escolar que envolviam o processo de apropriação do SEAO.

Nossa... então... vou ser muito sincera... eu não me lembro desta parte da alfabetização Magistério. Eu fiz o curso no colégio [...]. Escola privada. Eu me lembro muito da exploração da temática da aula de didática que a “freira” dava. A professora de didática ficava sentada lá atrás com o molho de chaves. E, quando a gente apagava o quadro na direção não correta, ela balançava a chave e a gente gelava. Lembro-me de finais de semana ininterruptos confeccionando caixas de cálculos, bonequinhos que ela queria ver, cartazes impecáveis e quadros de pregas. Eu me lembro desta parte da didática, dos recursos didáticos. Mas não me lembro de práticas alfabetizadoras no Normal, não me lembro de pensar sobre a alfabetização, dessa aproximação da criança em atividades para aprender a ler e escrever (Vanessa)

Helena, a informante que não fez nem o curso Normal nem o Magistério, que fez o antigo científico (hoje ensino médio) e posteriormente Pedagogia, relatou-nos seu sentimento ao entrar na graduação em Pedagogia. Apontou em que medida fez falta a formação anterior para a docência e, em que medida o científico ajudou. Levando-nos a refletir sobre elementos necessários que figuram em uma formação e faltam em outra, mas que deveriam fazer parte da formação dos professores das séries iniciais do EF. Saber o conteúdo de Matemática, Química, Física, entre outros trabalhados no científico, a ajudou a fazer relações com outros conhecimentos, bem como a ajudava nas abstrações e análises, que, segundo ela, eram mais difíceis para algumas de suas colegas de graduação.

Eu não tinha noção nenhuma, nenhuma mesmo, do que estavam falando e discutindo na sala, porque a maioria das colegas de turma já até trabalhava. Quando fui pra escola, a primeira escola que fui como professora, levei uma coça. Passei muita dificuldade neste início. Mesmo tendo feito o estágio, porque era muito diferente. (Helena).

No que concerne à formação Superior, como já apresentado, contamos com informantes representantes da graduação em Pedagogia, Normal Superior, Letras e História. As PEs, como já indicado, fizeram Pedagogia e Soares, que não sonhava inicialmente em ser professora, pois queria mesmo era ser engenheira química, acabou fazendo Letras após ter

tido uma excelente professora de Português no terceiro ano do científico, mesmo assim, ainda demorou um pouco a decidir pela docência. Mas confessa saber hoje que, por esses caminhos tortos, era isso mesmo que tinha que ser e queria ser (SOARES, 2017: em entrevista concedida). A trajetória de Soares reforça “nossa tese” com base em Ronca (2007) sobre a influência dos professores/Mestres/sujeitos “ad-miráveis” nas trajetórias profissionais.

Em que pese os pontos negativos, em geral, o que ficou mais evidente em relação à graduação em Pedagogia e Normal Superior foi a oportunidade em participar de grupos de pesquisa e grupos de estudos; ter contato direto com literatura teórica sempre atual e com os novos conhecimentos que vinham sendo construídos; ampliar conhecimentos a ponto de compreenderem melhor o que vinham fazendo e por que o faziam⁹⁰; desenvolver a leitura e a escrita acadêmica, até então pouco vistas e praticamente nada utilizadas e a possibilidade de dar continuidade aos estudos, avançando em relação ao desenvolvimento profissional e ampliando assim as oportunidades de ascensão na carreira.

Além disso, as PEs ratificaram o fato de que a Pedagogia trouxe para elas embasamentos teóricos voltados para a administração, supervisão e gestão escolar e, no caso de Soares, formada em Letras, proporcionou maior compreensão da língua materna e de conhecimentos fundamentais aos que se dedicam ao ensino desta. Os excertos a seguir ilustram isso.

Hoje vendo..., eu não me considerava uma boa alfabetizadora. Eu não sabia o que eu fazia, por que eu fazia... eu acho que a minha prática mudou, quando eu tomei consciência de como... comecei a aprender a me colocar no lugar do aluno: “Como é que ele está pensando?” Para então poder intervir, entendeu?

[...] O que eu acho é isso, é entender o que faz e por que faz. Antes eu fritava o peixe sem cabeça, sem saber por que fritava o peixe sem cabeça⁹¹. O que me possibilitou isso foi ler muito, estudar muito, e isso começou na graduação em Normal Superior (Tháís).

Eu fiz parte de um grupo, do primeiro grupo de pesquisa da faculdade de Educação que era com a professora [...]. Eu fui auxiliar de pesquisa e já estava dando aula e fazendo estágio. E aí, esse grupo de pesquisa foi muito importante para a minha formação. Olha, essa pesquisa me ajudou muito e

⁹⁰ Apenas duas das informantes, Alice e Helena, não estavam lecionando ao longo da graduação.

⁹¹ Alusão a um pequeno conto popular que faz referência a nossas crenças e ao fato de fazermos coisas sem saber bem o motivo de fazê-las, ou mesmo se aquela seria a única forma. No conto, uma criança observa a mãe retirando a cabeça e a cauda do peixe para cozinhá-lo e questiona o motivo de tal ato. A mãe responde ser assim que aprendeu a fazer com sua mãe. A menina então questiona a avó, que reponde fazer deste modo porque sua mãe assim também fazia. A menina inquieta questiona então a bisavó, que responde surpreendentemente que aquela era uma longa história, mas que fazia isso por não ter, em época de dificuldades, panela que coubesse os peixes que preparava, porém hoje, em melhores condições e com panelas mais adequadas, não mais fazia daquela forma.

ajuda ainda hoje, como pesquisadora no Mestrado e Doutorado, porque eu tive que fazer observação de aula (MARIZE, 2016. Arquivo particular).

Para mim, a maior importância da formação inicial foi o contato que os professores me colocaram com a literatura atualizada. Se estávamos falando de alfabetização e letramento, líamos e discutíamos sobre o tema, só que não tinha a transposição para a prática, embora às vezes o professor colocasse um exemplo ou outro (Alice).

O repertório para a docência era do Normal, a Pedagogia era para avançar em relação ao Normal em direção a gestão, administração, supervisão, em direção à ciência da educação (Bernadete Gatti, 2016 em entrevista concedido).

Tivemos um caso, já mencionando, de uma professora que despertou para o trabalho com a alfabetização justamente na graduação em Pedagogia. Embora tenham sido relatados este caso e mais três em que foi mencionado terem tido a formação para a atuação na alfabetização advinda do curso de Pedagogia, não foi o que aconteceu com a maioria do grupo de Informantes e PEs, que, como vimos, declararam ter sido o lócus desta formação o curso Normal ou o Magistério. A Pedagogia ficou a cargo da teorização da educação, da formação para a gestão, coordenação, orientação e demais habilitações da Pedagogia, estando em último plano, quando figurava neste, a formação para a docência e para o trabalho com a alfabetização. Levamos em conta também as referências feitas à hierarquização da formação acadêmica em relação à formação em nível médio. Algumas destas menções ficam evidentes no excerto seguinte:

Eu tinha aprendido os métodos de alfabetização no Magistério, conhecia todos, sabia aplicar porque isso eu aprendi não é? Aprendi a aplicar. Quando cheguei na Pedagogia, a professora desconstruiu todo o nosso conhecimento de alfabetização, porque era como se ela pegasse os métodos e jogasse tudo fora, como se quisesse dizer “não, agora vocês esqueçam tudo o que vocês aprenderam. Aquilo tudo é porcária, não serve nada e agora nós vamos aprender sobre o Construtivismo” (Marize).

O Normal Superior, bem como a Pedagogia, revela ênfase na teorização, contudo, menos teórico do que a Pedagogia, e considera mais a prática das professoras que, em maioria, já atuavam. Mesmo assim, o Normal Superior não atendeu às expectativas que recaíam sobre si, como, por exemplo, ser o “antigo” Normal, porém mais aprofundado e sólido teoricamente e capaz de minimizar o fosso existente entre a teoria e a prática. Quem fez o Normal Superior dentro do projeto Veredas mencionou pontos bastante positivos em relação a esta formação, principalmente no concernente ao material didático-pedagógico.

O Projeto Veredas foi muito bom! Foi enriquecedor. Porque todo o projeto foi voltado para a prática do professor. No curso, nós unimos a prática e a teoria. Então não houve, em momento algum, a história do “é isso que eu estou te falando, é isso que eu gostaria que acontecesse”. Havia uma proximidade entre a teoria e a nossa prática.

Fazer esse curso mudou demais a minha prática e o meu olhar. Eu já gostava de inovar, depois do curso então... (Janair).

A questão é o olhar. Enquanto a gente ainda estava só com o Magistério, se acomodou. Depois, quando começamos a estudar, a ter que ler bastante, porque o Veredas não foi fácil como a gente achava, éramos muito cobradas. Aí, então, despertou a questão do olhar diferenciado para o aluno, para a possibilidade do Lúdico e do reconhecimento da escola pública como direito de todos. Aqui é uma cidade é uma cidade pacata, então a gente não era muito de sair ou fazer curso. Com o Veredas tínhamos várias oficinas para participar, liamos muitos textos e estudamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (Marta).

Pelo que pude notar através de relatos e pesquisas, o Veredas foi muito bom. Foi mais efetivo do que o Curso de Pedagogia. Inclusive o Curso de Pedagogia poderia ter se apropriado desses conhecimentos e do formato trabalhado no Veredas. Mas curiosamente o que dá certo tem prazo de validade muito curto (GATTI, 2015: Em entrevista concedida).

Em relação à formação continuada, esta foi reconhecida como importante para o desenvolvimento profissional docente. A continuidade dos estudos foi buscada enquanto necessidade para solução de problemas do cotidiano escolar para os quais a formação inicial (ensino médio e graduação) não dava conta de resolver; dúvidas e dificuldades pedagógicas; busca pela aproximação teoria e prática, mais especificamente procura pela prática e por “modelos” de experiências positivas; desejos em sanar dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem; desejos de fazer sempre o melhor; busca por construção de conhecimentos capazes de oferecer alguma mudança, mesmo que pequena e referente à própria prática e, ainda, a necessidade destas formações para ascensão na carreira e recebimento de proventos extras. Mesmo que tenhamos encontrado vários problemas e pontos sobre os quais ainda há muito que se aprimorar, encontramos pontos positivos que trouxeram benefícios para as professoras e que são cabíveis enquanto possibilidades de busca por maior efetividade desta formação.

Destaque para a alusão a um número diverso de propostas alocadas sob “guarda-chuva” do termo formação continuada, situação exposta no subcapítulo 4.1.2 e aqui confirmada. Ao serem questionadas sobre o papel da formação continuada em sua atuação efetiva, sobre sua participação nestas formações (Quais foram? Como e por que se deram?), foram citadas frequências a cursos estruturados e oferecidos em modalidades diversas e com cargas horárias distintas.

Os cursos de formação continuada auxiliaram muito, principalmente esses que traziam um pouco dessa articulação da teoria com a prática. Nessas oficinas da Editora [...] que eu fazia, tinha alguém contratado pela editora que ministrava as oficinas, eles buscavam muito rapidamente um fio teórico ali, mas já logo entrando com uma proposta de material, uma proposta de oficina, então você conseguia visualizar como trabalhar dentro dessa proposta do alfabetizar letrando. Estava nessa época dessa efervescência toda do construtivismo e do letramento. A mesma época em que o colégio, no qual hoje trabalho, estava discutindo a questão dos gêneros. Nessa época, eu ainda era aluna da graduação, não tinha formado ainda e trabalhava lá como “bolsista de monitoria”.

[...]

Então, acho que esses cursos-oficinas ajudaram muito, pelo menos a apresentar modelos, pois, quando você não sabe como fazer e alguém te fala “pode fazer assim”, é a partir dali que você começa a pensar outras possibilidades.

[...]

Fui percebendo no dia a dia que precisava aprofundar os estudos em relação ao processo de alfabetização, então uma especialização em alfabetização e linguagens era tudo o que podia me ajudar ali. E foi o que fui buscar. Lá encontrei um grande número de amigas que fizeram a graduação comigo.

[...]

Ainda fiz o Mestrado e agora estou fazendo o Doutorado, sempre buscando ampliar os conhecimentos (Alice).

Outro aspecto ressaltado no que diz respeito à formação continuada, foi o papel da coordenação pedagógica ou de pares da escola enquanto sujeitos motivadores e desafiadores para a realização desta. As citações seguintes são elucidativas nesse sentido.

A relação com a [...], que era coordenadora da escola em que eu trabalhava na ocasião, foi extremamente importante na minha formação continuada. Porque eu tinha muito conteúdo teórico, estava sempre por dentro das discussões teóricas, mas às vezes eu tinha dificuldade na transposição, no como fazer aquilo acontecer em sala de aula. A partir do feedback desta coordenadora, eu buscava as formações continuadas. (Alice).

O que mais contribuiu para minha construção enquanto alfabetizadora bem-sucedida foi a minha coordenadora. Porque era uma pessoa que cobrava muito, entendeu? Era uma pessoa muito competente, cobrava, mas nos motivava a buscar cada vez mais, nos apoiava e nos ajudava muito. Eu me inspirei muito nela, entendeu? Foi muito bom mesmo. Inclusive, eu fui fazer a graduação e a pós- graduação, depois que ela veio aqui para a escola. Hoje ela não está mais conosco, mas é uma pessoa que eu tenho muito estima por ela. Agora estou sempre fazendo cursos. Essa semana terminei um chamado

Pedagogia Lúdica. Eu fiz pelo Portal da Educação. Agora ainda tem mais dois que eu posso fazer. Busco sempre me aprimorar, aperfeiçoar o trabalho que realizo (Marcélia).

A formação continuada percebida como forma de preencher lacunas da graduação ou mesmo exercer a função desta no que concerne ao trabalho com o processo de alfabetização fica evidente nas seguintes falas, deixando latente a problemática estrutural da formação inicial

E a questão do Pacto, a formação do Pacto. Gente, como foi importante para, na verdade, fortificar aquilo que eu às vezes fazia e muitas coisas de forma intuitiva. Porque tem um momento aí que a coisa fica intuitiva e também um pouco por tentativa e erro. Isso dá certo com fulano e isso não dá certo, o que vai dar certo, o que não vai dar e aí a gente percebe que a gente tá no caminho certo. (Marize)

Eu fico me questionando muito, ainda hoje, com relação ao Pacto, formação continuada... eu vejo que o problema ainda está na formação inicial. Essa formação continuada quer dar conta de uma coisa, que nem a formação inicial deu conta. (Fabrícia).

O que eu percebo, enquanto formadora do Pacto, é que trabalhamos com conceitos que deveriam ter sido trabalhados na formação inicial. Para muitas professoras ali, é mesmo uma formação inicial para o trabalho com a alfabetização. E justamente por ser assim, por ser inicial, mas em formato de continuada, o tempo é curto pra apresentar tantos conceitos iniciais e fundamentais. Porque, se fosse continuada, não precisaria de muito tempo pra explicar para o sujeito, sei lá, níveis de escrita. A realidade é essa, entre o ideal e o real. O professor aluno dessa formação continuada está muito distante do nosso ideal de professora. Aluno de formação continuada, ele está próximo do aluno de formação inicial. (Luana).

A problemática da relação da formação continuada com os contextos escolares, considerando suas personagens, suas diversidades e adversidades, também é colocada em xeque, conduzindo à importância desta relação ser, não só levada em conta, mas repensada em sua estrutura

No fundo, acho que o melhor seria o diálogo com a escola mesmo. Porque, a partir do momento que você faz uma formação continuada, que de fato ela tenha relação direta com a escola, ela permite que o professor que participe dela faça uma autoavaliação de tudo o que ele faz com seus alunos dentro daquele contexto. É claro que a gente não vai conseguir 100%, sempre vai ter aquele que vai achar que já faz muita coisa, mesmo que os meninos não estejam aprendendo muita coisa.

[...]

Minha tristeza em relação às formações pontuais (Minha visão enquanto formadora) é a seguinte: você chega, discute, percebe o que eles querem e precisam, mas, e a partir daí você faz o quê? Você volta, você não faz mais nada, deixou eles lá cheios de questões, talvez muitas vontades, mas sem condições de darem continuidade ao que aprenderam por não terem instrumentos reais de base e acompanhamento para mudar prática, caso isso seja necessário. Assim, vão só reproduzir, vão fazer o que fizeram com eles ou o que eles entenderam superficialmente daquilo que foi trabalhado na formação. O que é pior ainda, porque pelos menos se eles fizessem algo com segurança... Mas não, tentam mudar, mas sem estrutura pra essa mudança. Aí o negócio desanda. Acho que essas formações fora da escola, pontuais, elas têm que ser um momento a mais, mas elas não podem ser o formato de formação.

[...]

Acredito que tem que ter uma política nacional mesmo da alfabetização. Mas no seguinte sentido, um pacto entre entes federativos no qual o Governo Federal oferece a formação e condições, e os municípios têm que garantir que os professores alfabetizadores participem desta formação e que após esta continuem atuando nos primeiros anos. Ou seja, essa formação que foi oferecida pelo Governo Federal tem que ser complementada pelos municípios, como mencionei, no momento de formação na escola. Eu acho que aí tem que ter uma formação de rede, para acompanhar essa formação enquanto rede, porque o Governo Federal não vai ficar olhando cada município o que tá fazendo.

[...]

Outra questão a se pensar é a reestruturação da formação inicial, caso contrário, a formação continuada ficará sempre tampando buraco desta formação defasada. (Luana).

A possibilidade de momentos, de tempos e espaços para compartilhar saberes também emerge como ponto importante da formação continuada, na medida, principalmente, em que faltam outros tempos e espaços para isso. Fabrícia deixa isso evidente em sua fala: “Acho que, para fazer diferença na formação continuada, tem que ter essa troca de experiência prática”.

Enfim, fica notório, nesta apresentação, as múltiplas possibilidades da formação continuada e sua direta relação com a formação inicial, com os contextos de atuação e a importância de também esta, assim como a formação inicial, se aproximar das escolas e de seus protagonistas. Com todos os entraves que possam existir, ainda assim, traz às professoras elementos positivos, principalmente mais conforto, segurança ao realizarem seu trabalho. Poder compartilhar com os pares é uma oportunidade considerada ímpar e fundamental para as informantes, claro, nas formações que asseguram esta possibilidade, pois vimos que nem todas o fazem. Nesses momentos, podem confirmar ou refutar suas ideias, além de poderem aprofundá-las e ampliá-las.

Precisamos buscar meios que possibilitem que as formações continuadas cumpram seu papel e não que se encarreguem da formação inicial, para isso estas instâncias precisam dialogar. É fundamental a formação que escute mais as vozes dos docentes⁹² como foi apontando pelas professoras que fizeram o projeto Veredas. Reclamamos por formações que considerem mais a realidade dos professores, seu contexto de atuação, que levem em conta o que já fazem e que compreendam que é uma capacitação de profissionais já formados e já atuantes. Aqui caberia indagarmos sobre a importância e real pertinência da capacitação dos formadores de professores e dos formadores dos alfabetizadores. Quem são esses profissionais? Qual(is) sua(s) formação(ões)? Quais são seus conhecimentos sobre a alfabetização e como este processo ocorre na prática cotidiana escolar? Como reconhecem, percebem e consideram seus alunos (futuros professores ou profissionais em busca do desenvolvimento profissional permanente)? O reconhecimento da necessidade de respostas para estas indagações sugere a importância da realização de novas pesquisas e Teses que aprofundem essas questões.

As declarações de Luana, enquanto professora alfabetizadora que investe em seu desenvolvimento profissional de forma permanente e enquanto pesquisadora e formadora de professores, argumentam a favor da necessidade do diálogo cada vez mais próximo entre a formação inicial e a continuada, mas principalmente a favor de uma formação mais sólida para os professores alfabetizadores. Anunciam também que a professora acredita que uma formação de Rede, organizada pelos municípios, que leve em conta seus contextos, professores e alunos reais, que aconteça nas próprias escolas seria algo bem aceito e provavelmente mais efetivo.

Concordamos com o posicionamento de Luana. Mas reconhecemos, que para conquistarmos uma formação mais sólida, considerada uma formação de base, a ponto de garantir aos egressos dos cursos de pedagogia condições básicas para realizarem um trabalho efetivo no processo de alfabetização, urge uma mudança estrutural e política. É necessária não só a revisão dos currículos, estrutura dos cursos, contemplando na formação inicial, mas também carga horária com possibilidade de imersão no cotidiano escolar e diálogos com situações problematizadoras da prática.

⁹² Escutamos bastante, nos cursos de formação continuada ou textos e artigos sobre estes, a alusão a necessidade de “dar voz” ao professor, mas preferimos utilizar o termo “ouvir o professor”, isso por termos clareza de que eles já têm voz, mas não nos damos a oportunidade de ouvi-las, por vários motivos.

Sobre os conhecimentos específicos que não poderiam faltar na formação inicial e continuada de um alfabetizador em busca de uma atuação mais efetiva, Soares (2017: em diálogo via e-mail) os resumiu em dois grandes componentes:

conhecimento sobre o **objeto** que se ensina – a língua escrita: o sistema de representação fonema-grafema e sua contrapartida, a representação grafema-fonema, o que implica conhecimentos de fonologia e da ortografia da língua portuguesa; e conhecimento do **sujeito** que aprende – a criança (ou o adulto analfabeto): suas condições socioculturais (seu capital cultural), seus processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem em consonância com seu desenvolvimento, o que implica conhecimentos de sociologia (capital cultural, usos sociais da escrita em sociedades estratificadas em classes, preconceitos sociais, etc.), de sociologia da linguagem (variedades linguísticas e sua relação com a variedade escrita, preconceito linguístico), de psicologia cognitiva, de sociolinguística e de psicolinguística. E se pensarmos, como devemos, em alfabetização em contexto de letramento, conhecimentos e práticas de teorias da leitura e da produção textual, conhecimentos de literatura infantil [...] (SOARES, 2017: arquivo particular. Grifos nossos).

Após mencionar os conhecimentos que considera fundamental na formação do alfabetizador, Soares (Idem) destaca como seria/será difícil incluir tudo isso em um currículo como o atual do curso de Pedagogia. Sobretudo se considerarmos que os próprios alunos, futuros alfabetizadores ou mesmo os já alfabetizadores, precisam desenvolver-se como bons leitores e bons produtores de texto, o que, em geral, não lhes foi propiciado na educação básica. Situação que denominamos e apresentamos anteriormente como “círculo vicioso”.

Ainda neste movimento profundamente reflexivo Soares (Idem) afirma que

minha utopia maior – e Paulo Freire me ensinou a não ter medo de utopias... – é que tivéssemos uma habilitação específica para formar alfabetizadores e, mais amplamente, professores de português para as séries iniciais e coordenadores desse processo. Poderia ser uma das habilitações de um curso de pedagogia que se organizasse em licenciatura e bacharelado. Uma formação sólida e bem aprofundada nesta área. A política educacional pensada no esquema atual, em que o pedagogo, o professor da EI e das séries iniciais do EF, tem que dominar muitos conteúdos, conhecimentos de diferentes áreas, é algo extremamente complicado.

Temos então algumas direções, se utópicas, se sonhos... vamos, assim como Soares, seguir os ensinamentos de Paulo Freire e, por que não, pensar em caminhos possíveis para tornar este sonho uma realidade. Reconhecendo todas as dificuldades e implicações políticas e estruturais que estes envolvem, vislumbramos uma formação inicial sólida para todos os futuros Pedagogos e futuros professores da EI e Séries iniciais do EF.

Formação que incorpore tudo o que fomos elencando como importante, necessário e fundamental para a atuação docente efetiva com o processo de apropriação da leitura e da escrita, considerando todas as suas facetas e, assim, possibilitando termos um maior número de professores que alfabetizam. O outro caminho que emergiu foi a possibilidade de uma formação mais específica, como proposto por Soares, a qual formaria o professor Alfabetizador.

É preciso partir de algum lugar, dar um “pontapé” inicial, mesmo que bastante modesto. Nesta linha de raciocínio em direção a possibilidades reais, contamos mais uma vez com o auxílio de Soares. Ao conhecer o Programa Alfabetrar, o projeto de Rede desenvolvido no Município de Lagoa Santa, sob sua coordenação, e compreender um pouco melhor acerca de como ele se realiza, como se mantém, ascendeu uma “luz no fim do túnel”, mesmo salvaguardando as proporções de se tratar de um município pequeno, que conta com 28 escolas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental até o quinto ano.⁹³

Quando encontramos então com grupos de outros municípios e ficamos sabendo que outros mais já estavam agendados, vindos de lugares distantes como, por exemplo, Mato Grosso do Sul, para conhecer o projeto e dialogar com seus organizadores, notamos que é um sonho, um desejo, uma utopia de mais pessoas e grupos do que talvez possamos imaginar. Ou seja, é possível sair da queixa e ir para ação em busca de caminhos reais para a formação efetiva do alfabetizador. Claro que depende de vontade política também, e sabemos que isso não é muito fácil.

Com relação ao financiamento e organização de liberação das docentes para a participação na formação, precisaríamos mais tempo de pesquisa e diálogos em Lagoa Santa para compreendê-los. Contudo, a partir do que foi possível apreender do pouco, mas frutífero, tempo em que estivemos lá, é mesmo uma questão de lutas, embates e busca por apoio político. Como não é uma política de estado, mas sim uma política de governo, a cada governo que assume o município, novos embates acontecem, novas adaptações. Porém, por ser um programa coerente e forte, assim como sua coordenadora com seus princípios e ideais, e ainda por estar apresentando resultados reais, comprovados pela melhora significativa do Ideb do município, o programa tem saído vencedor nesses embates.

⁹³ Ver anexo A. A portaria em questão é considerada ponto forte nesta manutenção.

Atualmente, o Alfalettrar, sediado no Núcleo de Alfabetização, localizado na escola mais antiga da cidade,⁹⁴ conta com 29 professoras⁹⁵ “representantes” das escolas. São professoras da educação infantil ao quinto ano do EF, pois reconhecem que todas estão envolvidas no processo de alfabetização, além de ser esta uma forma de minimizar os problemas referentes à rotatividade dos professores nas escolas e séries. Estas representantes são eleitas por seus pares e participam semanalmente da formação com a professora Magda Soares. Nesta formação,⁹⁶ estudam e discutem situações reais de suas escolas, buscam soluções para os problemas mais pontuais, analisam os diagnósticos em relação ao processo de alfabetização e letramento de cada turma e de cada escola e procuram, acima de tudo, fazer com que todas as escolas e todas as professoras consigam ter êxito no processo de alfabetização de seus alunos. Objetivam romper com questões do tipo “Escolas-modelo” ou “escolas-referência”, pois todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade e não só os que são alunos das ditas escolas referências.

As professoras “representantes” não estão mais em salas de aula, trabalham como se fossem coordenadoras específicas do processo de alfabetização e letramento desenvolvido nas escolas. Recebem as professoras novatas e ajudam-nas no que concerne ao início do trabalho com as turmas de alfabetização, auxiliam nos planejamentos e confecções de materiais adequados, estabelecem a interlocução entre as professoras e a professora Magda Soares. Esta auxilia tirando dúvidas e ajudando a analisar os problemas, e, quinzenalmente, reúnem-se, por escolas, com todas as professoras da EI ao quinto ano do EF para compartilharem conhecimentos, trocarem informações, planejarem juntas e discutirem o que estão estudando, aprendendo e construindo nas formações semanais com a professora Magda Soares.

Em um dos dias em que estivemos em Lagoa Santa, participamos de um desses momentos. Nessa ocasião, estavam discutindo, nesta escola que visitamos, os resultados das avaliações diagnósticas realizadas. Estudavam os resultados por turma, depois o resultado

⁹⁴Prédio da Antiga escola Municipal Dr. Lund, de certo modo, segundo a secretária de Educação, fazer deste prédio um local de formação docente tem um significado simbólico muito grande, pois este é muito valorizado e reconhecido pela comunidade como local que trouxe inovação, formação e possibilidades para cidade.

⁹⁵ São 29 professoras porque uma das escolas, por ter um número maior de turmas e alunos, pode contar com duas representantes.

⁹⁶ Em nossa visita ao município, participamos de um desses momentos de formação das representantes. Foi uma oportunidade ímpar. Acompanhamos de perto a estrutura e organização deste momento, sobre tudo a metodologia utilizada pela professora Magda Soares (oficinas que problematizam a prática e que levam as professoras a vivenciarem situações de ensino-aprendizagem como se fossem seus próprios alunos, claro, que com graus de complexidade adequados a elas) e a forma como esta se relaciona com as professoras e estas entre si e com o processo. Todas, muito envolvidas, participaram ativamente das ações, mais que isso, se relacionaram, afetivamente. Ao chegar à sala, Magda Soares abraçou uma por uma das que ali estavam e proferiu uma palavra específica a cada uma, demonstrando, além do carinho e respeito, conhecê-las profundamente, pois sabia quem havia estado doente, quem estava com problemas pessoais a serem resolvidos, quem estava com questões sérias com alunos, entre outras.

geral da escola como um todo e, por fim, analisavam este em relação aos resultados das demais escolas. Todos estavam envolvidos nas análises, mesmo sendo um momento após o horário das atividades docentes.

Embora o cansaço e alguns momentos de dispersão, justamente devido à fadiga, foi notável a preocupação e o envolvimento de todos. Preocupavam-se no sentido de que a escola estivesse bem em relação às demais do município. Ao localizarem pontos frágeis, que precisavam ser mais bem trabalhados com os alunos ou mesmo compreendidos pelas professoras, passaram a discutir possibilidades para saná-los. Para isso contaram com o apoio de *slides* confeccionados por Soares e por sua auxiliar técnica-administrativa da SE⁹⁷.

Os *slides* foram organizados com o objetivo de trazer à tona o que poderia estar causando os problemas encontrados e algumas sugestões para que fossem resolvidos. Isso significa dizer que Soares e sua assistente analisaram todos os resultados e dúvidas enviadas pelas professoras do município, haja vista que este movimento estava sendo realizado nas 28 escolas. Isso denota a necessidade de uma estrutura específica, condições de trabalho, envolvimento profissional/pessoal e a possibilidade de ter alguém capacitado na área para organizar, coordenar e auxiliar a formação. Mas é possível!

Outra possibilidade de formação de rede que encontramos foge um pouco do padrão convencional de formação que temos encontrado nos estudos, pesquisas e nos diálogos com as professoras. Mas como nosso objetivo é encontrar caminhos possíveis, não nos furtamos em conhecê-lo e tentar saber um pouco mais sobre ele. Estamos nos referindo ao projeto denominado “Novamérica”, desenvolvido e coordenado por um longo tempo pela Professora Zélia Mediano, uma das PEs que muito auxiliou nesta pesquisa. O referido projeto, como mencionado na apresentação da PE, acontece desde 1988 no Município de Sapucaia-RJ, inserido como um subprojeto do “Centro Novamérica de Educação Popular”, projeto social que faz parte da ONG de mesmo nome.

Ao conhecer a sede do projeto e conversar com as pedagogas que assumiram sua coordenação, tendo em vista o estado de saúde delicado da professora Zélia, compreendemos um pouco de sua estrutura. Financiado pela ONG, conta com pedagogas e materiais para atender alunos do município em horário extraturno. Além disso, levam livros em caixas, semanalmente, a lugares mais distantes do centro da cidade, a fim de que as crianças destes

⁹⁷ A professora representante desta escola na formação com Magda Soares foi designada, em seu segundo cargo, como técnica da SE representante do projeto e auxiliar de Soares. Seu trabalho neste cargo é ser elo entre Soares, as professoras e a SE, além de organizar as visitas recebidas no município a fim de conhecer o Programa, como foi o nosso caso. Auxilia ainda nas solicitações de aquisição de materiais, na elaboração de organogramas, separação de materiais necessários para viabilizar as formações e, ainda, na análise e elaboração de gráficos dos resultados das avaliações diagnósticas do processo de alfabetização e letramento.

locais tenham maior contato com a literatura. Dedicam-se, neste momento de entrega e troca de livros nas comunidades, a conversar com as crianças e familiares sobre os livros disponibilizados.

No que tange à formação docente, estas pedagogas realizam apoio/assessoria didático-pedagógica, auxiliam no planejamento das professoras que as procuram em relação à alfabetização, organizam palestras e encontros de formação destinados às docentes do município, bem como para estudantes de cursos de formação para docência na EI e séries iniciais do EF. Infelizmente o tempo neste local foi curto, e devido à fragilidade da saúde da professora Zélia, não foi possível aprofundar muito algumas questões. Mas obtivemos pistas interessantes de possibilidades outras de empenho na formação docente. É possível quando realmente se deseja! Pena que, ainda assim, seria para alguns e não para todos. Como falamos, seriam atitudes iniciais e modestas, porém viáveis.

No que concerne às reflexões sobre o recrutamento dos docentes, se formos pensar em demandas mais estruturais, contamos com a ajuda de Moriconi (2012) e Gatti (2016), que abordam pontos referentes a possibilidade de elaboração de um instrumento que auxilie as redes de ensino a recrutarem profissionais considerados mais efetivos. Embora saibamos quão polêmica e problemática é esta temática, cabe lembrar que o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal determina que o ingresso dos profissionais das redes públicas de ensino deve ocorrer exclusivamente por concurso público de provas e títulos. De acordo com Moriconi (2010, p.1),

no âmbito da educação, a realização periódica de concursos públicos pode ser uma iniciativa de grande valia para valorização do magistério, pois oferece oportunidades iguais a todos os candidatos, permite a seleção dos profissionais com maior potencial para o exercício da carreira e promove a efetivação de professores nos quadros estaduais e municipais, assegurando-lhes um contrato de trabalho permanente.

Somamos a isso a minimização dos efeitos negativos da enorme rotatividade docente, bem como a possibilidade de adequação desse recrutamento por área, no caso deste estudo, a busca por recrutamento de profissionais com maior habilitação, conhecimento e formação, na área da alfabetização e do letramento. Atrelando esta possibilidade de recrutamento aos processos de formação inicial e continuada, ou seja, as avaliações devem conter quesitos mínimos exigidos a um alfabetizador, em certa medida já delineados há pouco, ao mesmo tempo em que a formação deve garantir aos formandos tais conhecimentos.

Moriconi (2012) aponta países que apresentam definição de padrões para o trabalho docente, como Chile, Austrália, Estados Unidos da América, Inglaterra, Equador e Porto Rico, deixando claros pelo menos três pontos: o que o professor deve saber, o que deve ser capaz de fazer e quais são as atitudes mais adequadas que dele se esperam. A partir destas referências, tais países, trabalham tanto a avaliação, quanto a formação inicial e continuada em direção ao que reconhecem ser o “bom” professor, ou seja, aquele que atende aos critérios preestabelecidos.

Alguns dos cenários estudados pela pesquisadora apresentam também especial atenção ao recrutamento de professores que tenham um potencial eficaz, considerando as definições preestabelecidas, e um cuidado para que estes candidatos se sintam atraídos pela profissão. No entanto, de acordo com a autora e com o que temos visto e escutado ao longo da pesquisa, há evidências de que no Brasil o potencial dos concursos públicos para docentes não tem sido devidamente aproveitado, existindo ainda grande número de docentes em atividade via contrato temporário e, para além disso,

de acordo com estudo divulgado pela Fundação Carlos Chagas em 2009, as provas para candidatos a lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental cobram majoritariamente conhecimentos ligados à legislação e à estrutura de funcionamento dos sistemas educacionais. E, quando abordam conteúdos teóricos, o fazem de modo superficial. Segundo diversas secretarias de educação, em especial secretarias de municípios de menor porte, suas dificuldades mais recorrentes na realização de concursos estão relacionadas a equipes técnicas reduzidas, que têm pouco conhecimento especializado para organizar e acompanhar a elaboração de provas com a devida qualidade. Nesse contexto, foi instituída a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente por meio da Portaria Normativa nº3, de 2 de março de 2011, com o objetivo principal de subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica. A Prova tem ainda os objetivos de proporcionar parâmetros para a autoavaliação dos candidatos à docência e oferecer informações para subsidiar a formulação e a avaliação das políticas públicas de formação inicial e continuada de docentes (MORICONI, 2010, p.3).

Esta iniciativa, ainda de acordo com Moriconi (2010), teve como objetivo maior a promoção da melhoria dos processos de contratação de docentes em termos quantitativos e qualitativos, ficando a cargo do INEP a elaboração e aplicação do exame mediante solicitação das SEs. A elaboração deste instrumento pauta-se na matriz de referência construída por meio de um amplo processo de discussão com base no objetivo inicial principal de subsidiar os processos de seleção para contratação de docentes candidatos a lecionar na EI e nos anos iniciais do EF, nas modalidades regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Levando em

consideração que só é exequível avaliar o perfil profissional por completo no exercício da profissão, o que é possível nos processos seletivos é o levantamento de evidências sobre o potencial do candidato para alcançar o perfil esperado em sua futura atuação (MORICONI, 2010). Todavia, ainda não temos informação de que esta iniciativa tenha saído do papel ou mesmo da existência de pesquisas e maiores discussões sobre sua viabilidade e efetividade, levando em consideração toda a sua complexidade no contexto Brasileiro.

Nesta linha de preocupação, Gatti (2016, p. 286) apresenta um estudo sobre a construção de parâmetros categoriais passíveis de “nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa”.

A elaboração destes referentes, segundo a autora, veio da contribuição de professores atuantes em vários níveis e áreas, bem como de coordenadores pedagógicos e formadores de professores de cursos de licenciatura.

Segundo Gatti (2016: em entrevista), o perfil docente e as especificidades do alfabetizador estão contemplados nos referentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em coerência ao que as professoras que participaram da elaboração do referido instrumento propuseram. O elo entre EI e anos iniciais do EF, com a alfabetização permeando este contexto, foi construído pelas professoras, as mesmas que identificaram a necessidade de haver uma diferenciação nas exigências para um e outro segmento. As professoras da EI se mostraram mais enfáticas em suas proposições e mais coerentes com estas. Isso parece estar relacionado com a necessidade que tiveram de fortalecer-se enquanto área também importante e com grandes especificidades dentro do processo educacional, buscando romper com o assistencialismo ao qual até então estavam atreladas.

Embora o objetivo da elaboração destes referentes e critérios para atuação docente não seja diretamente o recrutamento de possíveis candidatos a este trabalho, consideramos que a existência destes pode sim orientar as redes para a elaboração de seus processos de avaliação e recrutamento atrelados à formação e o perfil exigido. Podemos, a partir disso, pensar na possibilidade de atrelarmos a formação necessária para o trabalho no processo de alfabetização ao recrutamento dos professores da EI às séries iniciais do EF nas respectivas redes de ensino. Bem como resguardar as especificidades do trabalho com crianças e os conhecimentos pertinentes ao trabalho com a EI, como indicado pelo grupo de professoras da EI que auxiliou na elaboração dos referentes. Tal recrutamento poderia contar com instrumentos elaborados coletivamente, com apoio de diferentes profissionais e instâncias

(Pesquisadores, formadores, professores de profissão, alfabetizadores reconhecidos pelo trabalho bem-sucedido, entre outros).

Ressalvamos que são questões polêmicas, que merecem ser discutidas, analisadas, aprofundadas e mesmo testadas em projetos de pesquisa-ação ou projetos pilotos. Estes devem levar em conta a diversidade de contextos educacionais que temos em nosso país, além de problemas estruturais, políticos, éticos e mesmo corporativistas que poderiam minar esse processo frente a dificuldades erigidas em âmbitos institucionais de gerir as avaliações e compreendê-las como parte do processo e não como instrumento de punição ou mera meritocracia.

Consideramos que o que aqui apresentamos se revela então como “flash” de nossas Utopias... como possibilidades reais, mesmo que, como mencionamos, modestas.

5.3 O QUE DEPREENDAMOS DESTES ITINERÁRIOS?

As águas do rio caudaloso são bem representadas pelo afeto, pelas paixões e pelo coração. Mas são as margens e os limites – portanto, a razão-que lhes constroem o curso e garantem que as águas cheguem ao mar.

Leonardo Boff, 2013.

Depreendemos de todo este panorama e itinerários de formação a importância de os programas de formação inicial e continuada compartilharem conhecimentos com as pesquisas sobre a temática, com as propostas e documentos oficiais e, então, definirem os conhecimentos primordiais para a docência na alfabetização a serem construídos pelos professores alfabetizadores e trabalhados em cada uma dessas esferas de formação. Ressaltamos também a relevância de se resgatar alguns conhecimentos considerados primordiais na formação para alfabetizar e que eram trabalhados pelo antigo Normal ou no Magistério em nível médio e que foram sendo deixados de lado.

Cabe destacar a relevância em se revisitar os materiais utilizados no Projeto Veredas, bem como a estrutura desta formação, com intuito de buscar os elementos considerados massivamente positivos pelas informantes e PEs e incorporá-los nos programas de formação inicial e continuada. Além disso, há necessidade de investimento na formação linguística e demais conhecimentos sobre a língua materna na formação do professor alfabetizador, bem como dos demais conhecimentos apontados por Soares (2017).

Torna-se importante possibilitar a imersão do futuro professor em seu real lócus de atuação, mas enquanto futuro alfabetizador e não como aluno da escola básica e, ainda, levar os futuros docentes à compreensão do valor do desenvolvimento profissional permanente, como parte de sua responsabilidade social perante seus futuros alunos e a si mesmo, enquanto profissional da educação.

Elencamos ainda a necessidade de uma formação que contenha humanidade, que considere os sujeitos envolvidos nela em toda a sua complexidade. Uma formação que, a partir de problematizações da realidade, possibilite reflexões sólidas e profundas sobre estas, que possibilite a troca de experiências e o contato direto com sujeitos e práticas “admiráveis”. Espera-se que os professores formadores sejam “Mestres” para que os futuros professores possam tê-los como exemplos. Esta formação deve possibilitar vivências, experiências capazes de afetar os que nela estiverem envolvidos, de oferecer uma formação sólida voltada para o campo e os sujeitos reais de atuação docente, a escola e os alunos. Uma formação que, desde o seu primeiro momento, fomente possibilidade de construção da identidade docente alfabetizadora.

Portanto, formação esta que considere a simetria invertida como grande produtora de saberes e fazeres, afinal, como referenciado na epígrafe deste capítulo, seria muito presunçoso desejar que os professores tenham condições de tornar a vida e a aprendizagem escolar de seus alunos estimulantes, sem que as mesmas condições tenham existido para si. (CALKINS, 1989).

Consideramos também ser necessário aprofundar reflexões, não só sobre a estrutura e o currículo da pedagogia, mas também sobre os formadores que lá estão. Quem são? Qual sua formação? Como recrutá-los e com quais objetivos? Entre muitas outras questões pertinentes possíveis e necessárias para tal aprofundamento.

Somente a partir destas considerações acreditamos existir alguma possibilidade real, mesmo que mínima, de que tais formações sejam compreendidas como facetas fundamentais e complementares neste processo, rompendo, como já mencionamos, com os distanciamentos e hierarquias existentes entre os espaços e sujeitos envolvidos nos processos formativos. Cada qual deve assumir sua responsabilidade, seu papel dentro do processo do desenvolvimento profissional docente evolutivo ascendente, fazendo o que lhe é possível.

Cabe anunciar e destacar que o que encontramos, frente ao exposto sobre a formação docente para as séries iniciais do EF, foram professoras, formadoras e PEs que podemos considerar verdadeiras guerreiras, porque, com toda a diversidade e adversidade que envolve

a formação profissional, estão conseguindo realizar um trabalho que é considerado bem-sucedido, não desistem de fazer o que acreditam ser o certo e ético a fazer.

Em relação ao trabalho com o processo inicial de apropriação do SEAO cabe agora questionarmos: Que trabalho é esse? Como ele tem sido (foi) realizado? A partir de que bases ele tem sido(foi) construído, tendo em vista que a formação acadêmica, que aqui chamamos de formal ou profissional, tem se limitado a oferecer bases mínimas, embora consideradas fundamentais para essa atuação? Estaria, então, esta atuação, atrelada ao DNA docente? Ou ao amor pela profissão? Ou seriam múltiplos fatores, incluindo todos os que consideramos até aqui, como motivação, família, subjetividades, imitações e modelagens, formação profissional multidisciplinar, entre outros?

Encontramos também exemplos de ações e investimentos em direção a uma formação de rede, formação considerada mais efetiva, ao menos nos casos que pesquisamos e nos lugares que visitamos. Consideramos estas ações como possibilidades reais de sairmos das queixas em direção à ação. Apesar da “deseperança” por dias melhores em relação à formação para alfabetizar a partir das estruturas que temos atualmente, encontramos personagens capazes de buscar algo melhor, de direcionar suas ações de forma coerente a suas utopias. Deparamo-nos com personagens que se empenham com toda força, conhecimento, influência e paixão naquilo que fazem. Investem em suas formações de forma diuturna, mesmo em situações adversas. Ou seja, apesar de tudo, buscam sua formação, sua (trans)formação (em) formadores, pesquisadores, docentes e, principalmente, alfabetizadores bem-sucedidos.

Seguimos então em direção às pistas do trabalho docente na alfabetização em busca de compreender em que medida este se enquadra nas facetas que envolvem a formação para alfabetizar de forma bem-sucedida e que elementos o constituem.

6 TRABALHO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES: A DESPEITO DAS DIFICULDADES...

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disto, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p.11).

Dando sequência a nossa “aventura”, mantivemos o movimento que denominamos de “Zoom”. Agora, aproximamo-nos do material de análise em busca de elementos sobre o trabalho docente na alfabetização. Nosso intuito foi compreender em que medida o trabalho docente se enquadra nas facetas que envolvem a formação para alfabetizar de forma bem-sucedida.

Nossa aproximação justifica-se por acreditarmos, com base em Tardif (2014), que

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2014, p. 16-17).

As considerações do autor também nos ajudam na compreensão da relação entre o saber da pessoa do trabalhador e do seu trabalho, ou seja, aquilo que ele é e faz e o que foi e fez. Indicam também que o saber do professor traz em seu bojo as marcas do seu trabalho, não sendo somente um meio para o trabalho, mas sim produto e produtor deste. Portanto, é considerado um trabalho multidimensional, o qual incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho escolar cotidiano (TARDIF, 2014).

Assim, após compreendermos um pouco sobre a motivação para a docência e para o trabalho com o processo de alfabetização, a construção da identidade docente alfabetizadora, os processos de formação profissional acadêmica inicial e continuada, torna-se coerente

trançar a esta trajetória, de desenvolvimento profissional evolutivo ascendente, a trajetória de atuação docente na alfabetização. Buscamos compreender como esta se dá, a partir de quais bases e quais saberes são mobilizados e/ou construídos nesta atuação.

A maioria massiva das professoras informantes e das PEs iniciou sua atuação em classes de alfabetização (Ciclo de alfabetização). Isso não aconteceu, de forma predominante, por escolha ou decisão consciente, mas por imposição da situação. Por serem novatas na escola e, portanto, de acordo com o critério mais adotado pelas instituições, últimas a escolherem as turmas para lecionar, ou seja, ficavam com o que sobrava, e o que sempre sobrava/sobra eram/são as classes de alfabetização.

Em 1993, passei em um concurso da prefeitura e vim trabalhar aqui. Quando comecei a trabalhar, digo que caí de paraquedas. A diretora pediu pra eu assumir a turma de uma professora que havia se afastado, era uma turma de alfabetização. Eu não tinha experiência, não é? (Janair)

Dezessete professoras afirmaram ter assumido turmas durante a formação inicial em nível Médio (Normal ou Magistério Superior), predominando as que tiveram o primeiro emprego como professoras em decorrência da realização do estágio (remunerado ou não) durante a formação em nível médio, como vimos no capítulo anterior. Tanto estas quanto quatro PEs estavam trabalhando em salas de aula quando cursaram a graduação. Esta especificidade permitiu que tirassem dúvidas conforme estas iam surgindo na prática escolar e também possibilitou levarem para as formações situações a serem problematizadas. Ao mesmo tempo, levavam para suas atuações o que aprendiam e discutiam na formação. Mais um ponto considerado positivo para quem pode fazer o Normal ou Magistério em Nível médio. Em situação parecida, também se encontram as que foram fazer o curso superior anos mais tarde, o Normal Superior dentro do Projeto Veredas, já com bastante experiência em sala de aula.

Todas as informantes e PEs mencionaram ter tido dificuldades no início da carreira, em maior ou menor grau. Inclusive, já citamos anteriormente, para algumas, essa entrada pareceu mais um rito de passagem. Com relação ao trabalho inicial na alfabetização, o lema parece ter sido “ame-o ou deixe-o”. Neste momento inicial é que tomavam real ciência de quão não estavam preparadas para a docência, principalmente para a docência em contextos adversos e na alfabetização. Desafios superados, segundo elas, pelo desejo de fazer a diferença na vida de seus alunos, pelo desejo de cumprir bem seu papel de fazer com que todos os seus alunos aprendessem. Desejos que impulsionaram a busca por ajuda onde e com quem fosse em direção aos seus objetivos, desejos e deveres.

O reconhecimento de seu papel social, de suas obrigações políticas e éticas frente aos seus alunos, a paixão pela docência e o apoio de familiares e pares mais experientes foram de fundamental importância para estas profissionais. Tanto as dificuldades iniciais encontradas como a busca por superá-las e a forma como percebem o trabalho específico com turmas de alfabetização estão evidenciadas nos excertos seguintes e em vários outros apresentados ao longo do capítulo.

A menina que está trabalhando comigo esse ano em uma das turmas de alfabetização começou ano passado. Ela já falou comigo que, ano que vem, ela não pretende pegar primeiro ano. E eu falei com ela que está realizando um ótimo trabalho, formamos uma boa dupla. Mas é muito difícil alguém dar continuidade, porque realmente é estressante.

Eu acho que a maioria dos professores não quer pegar o primeiro ano. Porque, igual eu falei com você ao telefone, eu gosto muito do que eu faço, mas é algo que tem me esgotado muito o físico, sabe? Eu tive problema de labirintite, problema de estresse, eu tive problema até mesmo de ficar buscando muita informação. O médico me falou assim: “você procura, procura, quer sanar todos os tipos de problemas que acontecem na sala, que acontecem com seus alunos, e aí se esgota física e mentalmente, chegando ao limite e ao estresse”.

(Janair)

Tomaram, muitas vezes, como referência de atuação suas próprias professoras alfabetizadoras ou algum outro professor que as tenha marcado positivamente ao longo de sua trajetória escolar. Ou, ainda, decidiam o que não fariam e como queriam fazer diferente de professores que as marcaram negativamente. Suas marcas afetivas estão sensivelmente presentes em suas formas de atuar, de considerar seus alunos, de interagir com eles e com a comunidade escolar e, mais ainda, na forma como se relacionam com seu próprio conhecimento e a construção deste.

Eu tinha muita preocupação, porque os meninos precisavam ser alfabetizados. Então assim, o que é que eu fiz. Tinha uma professora do magistério que era muito boa. Ela era minha vizinha. Eu pedi a ela pra me dar uma orientação, uma ajuda, e ela realmente me ajudou muito. (Jacira)

Desde pequena, eu tinha aquela coisa de criança, de querer ser professora. Quando comecei a estudar, Deus me abençoou tanto que a minha alfabetizadora, dona XXX, não sei se você conhece. Talvez ela já tenha trabalhado onde você trabalha. Ela era um amor de professora. Eu tenho 42 anos, então eu fui alfabetizada há mais ou menos 35 anos... e me lembro como se fosse hoje. Eu sempre falo que ela é minha mestra inspiradora, porque, 25 anos atrás, a forma como ela conduzia a prática dela, como ela nos alfabetizava era muito gostosa e eu me apaixonei. Eu pensava, “quando eu crescer, quero ser professora igual à tia XXX”. Eu fui estudando, fiz Magistério e, no estágio, me apaixonei ainda mais pela sala de aula, me descobrindo como professora alfabetizadora logo nele. (Marta)

Ainda neste diapasão, de tentar superar os desafios do início de carreira, como, por exemplo, as inseguranças, a descoberta de que o que aprenderam até então não estava sendo o suficiente para dar conta das situações complexas do cotidiano escolar e menos ainda do processo de alfabetização, emerge o apoio da equipe pedagógica da escola como muito importante. Contudo, este apoio veio, para a grande maioria, como resposta a solicitações delas, ou seja, um empenho particular e individual e não uma ação institucional, coletiva e sistematizada. Reforçaram, ainda, que parcerias estabelecidas com outros dialógicos significativos nos anos iniciais da carreira foram fundamentais para a realização de um trabalho mais efetivo, o que justifica a existência de grupos de estudos, de momentos de partilha de experiência e, como vimos em Lagoa Santa, de um Núcleo de alfabetização com a participação de representantes das escolas e com legislação própria que garanta as condições necessárias de formação, apoio e mesmo uma “espécie” de apoio ou tutoria aos alfabetizadores, principalmente aos novatos.

Olha, a coordenadora me ajudou muito, me cobrava muito, quase falava assim “mas você não sabe isso?” Era a XXX, da prefeitura, que também era coordenadora na XXX, escola particular. Então, eu acho que ela me via muito assim “coitada dessa menina. O que ela tá fazendo aqui?” [...] Então o papel dela foi muito de oferecer apoio, mas, como também ela tinha que dar conta de muitas outras coisas, o que ela me dava não era suficiente pra eu desenvolver bem a prática. Então era sempre assim, cada dia eu matava um leão na sala de aula. (Alice)

A diretora que estava aqui na escola na época em que comecei a lecionar tinha muita experiência. Eu sempre perguntava as coisas pra ela, pedia ajuda... Eu falava assim: "Ai, não sei, como eu faço isso? Você acha que desta maneira está bom?" Eu sempre tive essa disposição de aprender. Sempre corri atrás. (Jamile)

As participantes da pesquisa consideram que a paixão pelo que fazem ou fizeram é um dos fatores preponderantes para a prática alfabetizadora efetiva. Esta paixão impulsiona a ação, atitude ativa, responsiva e ética frente aos alunos, frente à profissão que escolheram ou que, no caso de algumas, a profissão que as escolheu. Ressaltamos aqui a relação professora-aluno, as professoras informantes, bem como as PEs, aludiram que esta relação sempre foi pautada em muito respeito e afetividade. De maneira tal que, ainda hoje, recebem notícias de alguns de seus ex-alunos, recebem convites para formaturas, casamentos, entre outros contatos emocionados, presencialmente ou por buscas em redes sociais. Situação que demonstra não só o carinho e a relação de cumplicidade estabelecidos, como também a

atribuição a estas profissionais pelas mudanças positivas reais na vida de alguns desses sujeitos que passaram por suas mãos, indo muito além, porém a partir do processo de apropriação do SEAO. A seguir, lançamos mão de falas significativas e tocantes a esse respeito, além de tamanha representatividade, capaz de demonstrar o quanto um professor pode realmente influenciar a vida de seus alunos. Por este motivo, optamos aqui por não economizar ficando estas passagens um pouco mais extensas do que nos propusemos fazer ao longo da Tese.

A palavra que define o que faço é paixão. Minha paixão é alfabetizar. Falei hoje na reunião com os pais de meus alunos: “tem professores que são professores e outros estão como professores. Eu sou professora!”. Não sou boa dona de casa, mas, em sala de aula, sou uma boa professora. Amo o que eu faço! (Marta)

Acho que o que diferencia meu trabalho é a minha vontade de querer alfabetizar. Procurar um jeito de facilitar para as crianças, entendeu? (Jamile)

Os meus alunos, da época em que comecei a trabalhar, hoje já são formados. Alguns ainda vêm aqui trazer convites de casamento. (Janair)

Quando saí da zona rural, dei de presente um livro para o melhor aluno do 1º ano. Tinha sido lançado na época “Dom Quixote De La Mancha para crianças” e foi este livro que dei para o garoto. Bom, nunca mais o vi. Ele tinha 12 anos nessa época...

Um dia, estou em Rio Claro com a minha mãe, já com meus setenta e poucos anos, já vou fazer 80. Toca o telefone. Eu atendo o telefone e falam assim: “olha, eu estou procurando uma pessoa que se chama Maria Aparecida Foresti”, falei: “bem, este é meu nome, Maria Aparecida Foresti, mas acrescentei o nome do meu marido, Ferreira da Costa”, mas, pelo menos, até os 38 anos, eu fui só Maria Aparecida Foresti. Então ele falou assim: “eu queria ver você, eu conheço você!”. Eu Perguntei: “de onde você me conhece? Não estou reconhecendo a voz”. Aí ele falou assim: “1956”. Falei: “ah, a Escola Municipal XXX”? Ele respondeu entusiasmado: “isso! Fui seu melhor aluno, ganhei um livro por isso. Quero muito ver a senhora”. Respondi: “está bom, então venha”. Ao que ele respondeu: “Ah, eu estou morando em Valinhos, vou dar um pulo aí com o meu cunhado”. Falei: “olha, estou indo embora pro Rio depois de amanhã. Se você vem, venha logo!” E ele baixou lá. Ele devia ser uns 8 anos mais novo do que eu. Na época da escola, ele devia ter uns 12 e eu quase 20. Quando ele chegou, eu disse: “eu não posso com isso”, caí na risada, “não é possível isso”, falei pra ele. E ele virou para o cunhado e disse assim: “eu não falei que ela tem a gargalhada mais gostosa do mundo?”

[...] Minha mãe estava na sala e ele falou assim pra ela: “eu quis vir dizer pra ela que ela foi a melhor professora, a que me deu mais ânimo pra viver, a que deu elemento pra fazer tudo o que eu fiz na vida”. Aí falei: “mas o que você fez tanto na vida?” Ele falou assim: “olha, a senhora disse que a gente tinha que sonhar o impossível, lembra? O impossível para mim era ir pra cidade, porque eu não sabia fazer nada além de trabalhar na roça. Mas aí eu fui pra Dois Córregos, comecei trabalhando pesado, continuei estudando, casei e fui pra Colônia. Então meu cunhado foi trabalhar em uma plantação

de figo em Vinhedo. Mas, como eu achei que era muito pesado, eu caí fora por causa do bendito agrotóxico, eu fui pra então para Campinas. Fui funcionário da XXX durante 28 anos. Fui assistente de engenheiro. Durante esse tempo, eu fiz Senai, Senac e muitas vezes era eu quem fazia o trabalho do engenheiro e ele só assinava. Trabalhei com construção de equipamento e depois eu falei “sonho impossível por sonho impossível”, me aposentei. Sempre quis conhecer o Brasil. Como é que eu podia conhecer o Brasil trabalhando? Aí o que eu fiz? Comprei uma transportadora. Comecei a transportar mudança. Então eu já fui pro Paraná, já fui pro Rio Grande do Sul”, eu fiquei tão feliz, menina, “fui pro Rio Grande do Norte. Porque a senhora dizia pra mim que a gente tem que sonhar o impossível, porque o possível a gente faz. O impossível é que direciona a vida da gente”. E eu caí na risada, falei “mas você fez muito bem!” Aí ele disse assim pra mim “agora eu estou querendo ir pra Bahia. Eu vou conseguir uma mudança pra Bahia, porque eu quero ir pra Bahia”. Falei “vai, que é linda, maravilhosa, você vai amar Salvador, ou qualquer lugar que você for, mas não deixe de passar em Salvador”. Ele ainda virou pra mamãe e falou assim “ela foi a melhor professora”. “Sabe o que eu mais amava nas suas aulas?”, ele falou, “é que você, quando faltavam 15 minutos para terminar a aula, mandava a gente sair, mandava a gente arrumar o embornal”, “baixar a cabeça na carteira pra gente descansar e a senhora contava uma história. Ah, como eu gostava das histórias”. Você vê...

Foi a maior recompensa que eu tive. Eu já tive aluno que foi médico, que se tornou engenheiro. Eu sei assim a distância. Mas esta foi a maior recompensa de todas. Bom, depois disso... eu não o vi mais... (Maria Foresti) Eu consegui acompanhar muitos desses alunos depois. Porque meu vínculo ficou muito forte com eles. Foi uma relação muito bonita mesmo. Tomei como meus mesmo. Entregar esses meninos para outra professora no ano seguinte foi difícil. Eu me sentia responsável por eles. Eu acompanhava, perguntava sempre: “como é que tá indo?”, eu queria notícias. E a grande maioria conseguiu seguir muito bem, dentro de dificuldades provenientes desses vários “nãos” que haviam recebido até então. (Luana)

Revelam que sua atuação docente, sua atuação como professoras alfabetizadoras, muitas vezes, mediante esta “paixão” e o reconhecimento de sua responsabilidade e do quanto podem ou podiam fazer por seus alunos, ultrapassam(vam) os muros da escola. Em alguns casos, a dedicação tamanha chegou a gerar conflitos e questionamentos por colegas de trabalho que julgavam ser exagerado ou mesmo sem propósito tanta “invenção de moda”, como no seio familiar destas profissionais. Algumas vezes, em momentos de grande exaustão, elas mesmas chegaram a questionar se tamanha dedicação era possível e viável, pois necessária tinham certeza de ser. Porém, tanto os conflitos com os pares, com familiares como os conflitos internos foram/têm sido superados ao conseguirem envolver os colegas e a própria família no processo, ao levá-los à compreensão da importância do trabalho realizado, ao compartilharem os resultados positivos e ao respirarem fundo e terem a certeza de que não há ou de que não conseguem, na estrutura que possuem, outra forma eficiente de fazê-lo, mesmo que esta não seja reconhecida e valorizada por muitos, principalmente pelos gestores e

mesmo pelas formações, que, como discutido, consideram esta parte do ensino como sendo de “segunda categoria”.

[...] Eu tinha que fazer alguma coisa. Então, já envolvida com os alunos e com processo inicial de alfabetização, eu estudava na época sobre Práticas do Letramento na especialização, resolvi tentar entender quais as práticas dessas crianças em casa, como é que elas vivem as práticas de leitura escrita em casa e como é que elas vivem mesmo com as suas famílias, para então, tentar trazer isso um pouco pra dentro da escola. Foi quando, depois de conversa e autorização dos pais, explicando o que eu queria, fui à casa de todos eles sem dizer que dia eu iria. Era assim: “Fulano, hoje eu vou te levar em casa”. Passava na padaria, comprava um pão, uma manteiga e um pó de café pra fazer um café na casa desses meninos. Os pais já sabiam que um dia eu poderia ir, e, quando eu chegava, eu conversava, pedia que me mostrassem o que eles liam, o que eles escreviam, se é que liam e escreviam. O que eles viviam, o que era lazer, o que eles faziam, se trabalhavam, trabalhavam em que, como e assim por diante. E isso era material de trabalho. Aí era muito variado, fazia os planejamentos em cima do que era colhido nesses lares. Então, por exemplo, aqui “ah, não leio, não tem nada que eu leio”. “Você gosta de música? Que música?” Então, mesmo que eles não apontassem a letra da música, eu usava a letra dessa música como material de leitura e escrita. Então eu fui tentando trazer um pouco a vida desses meninos pra escola e aí eu consegui me aproximar desses meninos e, assim, nossa relação mudou, entre eles inclusive. Então, ao final de um processo de um ciclo de dois anos, eu consigo fazer com que todos, com exceção, aliás, de dois, mas que de fato tinham laudo, tinham deficiência que extrapolava um pouco as condições pedagógicas, precisavam de outros profissionais, saíssem lendo e escrevendo. (Luana)

Assim, quando eu estava na alfabetização, eu fazia assim, o possível e impossível para alfabetizar os meninos, entendeu? É o que eu estou te falando, se eu percebia que o método não estava dando certo, eu ia para outro, até conseguir o meu objetivo. Entendeu? Eu nunca tive um aluno que não saiu daqui alfabetizado. (Mariana)

Você chega em casa, você não tem tempo de dar atenção pra família. Eu tenho uma filha, graças a Deus, ela está com 17 anos. Mas é difícil a convivência, porque ela passou pela adolescência, pela infância, e eu praticamente não vi minha filha crescer. Então essas coisas você tem que abrir mão, é doação mesmo! Quem pega alfabetização, sabe disso. (Janair)

Garantem as quatro PEs que trabalharam com o processo inicial de apropriação do SEAO, assim como as professoras informantes, que, ao final do ano letivo, mesmo em contextos adversos, conseguem/conseguiram alfabetizar a maioria de seus alunos e isso desde o início da carreira. Contudo, confessam que, se pudessem voltar no tempo, à época em que iniciaram as atividades docentes e as atividades em classes de alfabetização, fariam muita coisa diferente do que fizeram. As formações continuadas, as trocas com os pares, o dia a dia na escola, com os alunos, com o próprio trabalho nas classes de alfabetização e em projetos

que envolvem esta área do conhecimento, fizeram com que aprendessem muito, que desenvolvessem formas mais adequadas de trabalhar, que aprimorassem sua atuação e relação com as crianças, que ampliassem seu repertório prático e teórico, tornando o processo mais consciente e, ao mesmo tempo, mais leve, mais tranquilo e mesmo prazeroso, tanto para elas como, e principalmente, para seus alunos.

A ampliação deste referido repertório oportunizou, segundo a fala de algumas informantes e segundo nosso olhar exotópico, a conquista da autonomia pedagógica. Como já referenciado anteriormente nos relatos de Thais e Gatti, viabilizou a melhor compreensão de por que e quando optar por esta ou por aquela forma de trabalhar e inserir determinados conhecimentos e técnicas, assim como mais condições de superarem “imprevistos” do cotidiano escolar sem, contudo, cair em ações espontaneístas. Ou seja, propiciou que pudessem, por si mesmas, considerar e decidir se “cortavam ou não a cabeça e a cauda do peixe”. Soares (2017, arquivo particular) afirma algo que traduz, a nosso ver, a importância dessa ampliação de repertório na atuação docente, principalmente naquela voltada a crianças e, mais especificamente, no processo de alfabetização. Para ela, “só quem sabe muito é capaz de ensinar de forma mais simples, em linguagem mais simples e adequada à faixa etária, sem falsificar os conceitos”.

O pró-letramento, abriu portas para mim. Eu aprendi coisas maravilhosas nesta formação. Algumas coisas eu fazia há anos na sala de aula e ficava chateada com isso, pensava: “estou aqui, agora, com uma pessoa na frente falando comigo o que é para fazer, como se fosse novidade, depois de anos fazendo isso”. Às vezes, eu tiro ideias da minha cabeça que eu não sei de onde que eu tiro, mas eu sempre quis ser professora, sempre fui apaixonada por ser professora e, por isso, sempre prestei atenção nas minhas professoras e nas formações que fazia. Então, acho que é daí que vêm as coisas da minha cabeça. Eu sempre gostei disso, é um desafio. (Ayla)

Outro ponto sinalizado pelas PEs que consideramos deveras pertinente foi a importância, ou mesmo a necessidade, de se ter em mãos um material de referência que auxilie o trabalho do alfabetizador, principalmente o alfabetizador iniciante. Não se referem a um modelo a ser seguido detalhadamente, mas algo que possibilite começar por algum lugar, sabendo, de algum modo, onde é preciso chegar, pois a sensação, segundo elas, é de que necessitam inventar a roda e que estão sozinhas nessa função. Que cabe a elas, e somente a elas, decidir o que, como e quando trabalhar este ou aquele conteúdo, esta ou aquela atividade, e sem saber o que os alunos em cada fase do processo devem ter o direito de aprender. É como se estivessem em seu barco à deriva, sem uma rota e um destino

preestabelecidos, o que inviabiliza que todos os alunos tenham os mesmos direitos garantidos, pois cada uma segue seu instinto para a direção que julga mais pertinente, o que, por vezes, como vimos, até dá certo, mas a “duras penas” para ambas as partes – professoras e alunos.

Isso é reforçado pelo fato de as professoras mencionarem buscar material de apoio com as docentes mais experientes, de comprarem coleções que acreditavam poder ajudá-las neste início, ou mesmo apoiarem-se com bastante afinco nas cartilhas ou ainda nos livros didáticos, o que, mais tarde, passaram a compreender e utilizar apenas como apoio didático, como mais um recurso metodológico. Facilitaria bastante se tal abordagem em relação à utilização de livros didáticos, bem como critérios para avaliação e escolha destes, fosse bem trabalhada na formação inicial.

Zélia Mediano (2016, em entrevista concedida), ao ser questionada sobre como realizava seu trabalho na alfabetização, o que dava base para que organizasse e planejasse suas aulas, na medida em que garante que alfabetizava todos os seus alunos, conseqüentemente seus alunos no processo de inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, apresentou, sem titubiar, o Livro “Alfabetização: Nova Alternativa Didática-Outras questões, outras Histórias” de autoria de Heloisa Vilas Boas⁹⁸. Segundo ela, o referido livro, foi seu grande guia e o grande responsável por seu êxito inicial na empreitada de alfabetizar. Neste livro, encontramos orientações didático-pedagógicas ao professor, apresentação com os devidos esclarecimentos sobre as unidades a serem trabalhadas e explicações sobre possíveis formas de se trabalhar cada uma. Não se furta a apresentar perspectivas teóricas que embasam tais orientações, bem como a dar exemplos de como se reconhece o desenvolvimento da escrita das crianças em fase inicial do processo de alfabetização. Mediano afirmou que trabalhou muitos dos conceitos ali encontrados até bem pouco tempo, com as professoras em capacitação, que pareciam não conhecer ou mesmo não terem tido muito contato com estes em sua formação inicial.

Maria Foresti (2015, em entrevista concedida) não menciona ter utilizado um material específico para alfabetizar além das cartilhas dos alunos e dos materiais que ela mesma confeccionava com seus próprios recursos. Mas deixa claro que, ao ter a oportunidade de trabalhar com a formação de alfabetizadores, elaborou, junto com sua equipe, materiais didático-pedagógicos para professoras e alunos, materiais que auxiliassem no processo de alfabetização e na compreensão das professoras sobre o que e como fazer. Esse material,

⁹⁸ Tive acesso, em visita à casa da professora Zélia Mediano, à 2ª edição do livro referido da Editora Brasiliense.

como vimos anteriormente, foi tão bem aceito que extrapolou os “limites” iniciais do projeto e das próprias escolas, alocando-se em estâncias empresariais.

Bernardete Gatti (2016, em entrevista concedida) cita o “verdão”, o guia didático das professoras em sua época. Segundo ela, esse material foi o responsável por orientar seu início de carreira na alfabetização. Era como um grande currículo, que continha o que deveriam ensinar às crianças e algumas indicações sobre como fazer isso. “Verdão” era o nome utilizado pelas professoras para se referirem ao material importantíssimo para elas, enquanto base de atuação, e que tinha a capa verde. Todas tinham o “verdão” e sempre se reportavam a ele.

Era extremamente necessário e auxiliava com que todas seguissem um caminho próximo no processo do ensino inicial do SEAO, não no que condiz a uma fórmula ou método de ensino, mas principalmente sobre o que deveriam ensinar, não as deixando à deriva, bem como não permitindo que as crianças tivessem formações muito díspares, negando a umas o que era trabalho construído com outras, por exemplo. (GATTI, 2016, arquivo particular)

Ratificando a necessidade de um material orientador, Gatti (2016, em entrevista concedida) ressalta a importância da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) enquanto caminho possível em direção à equidade, desde que seja compreendida e reconhecida como “Base/referência mínima” passível de ser ampliada e adaptada aos contextos diversos de nosso país. Esta preocupação de Gatti fica evidente ao empenhar-se na elaboração dos também já mencionados “referentes e critérios para atuação docente”, na qualidade de norteadores dos processos de formação inicial, formação continuada e da avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa.

Esse material foi elaborado de forma coletiva, por meio de grupos de discussão operativos. Foram realizadas duas etapas de discussão, contendo, cada uma, seis grupos operativos, com dez participantes. Os grupos foram compostos respectivamente por: professores de educação infantil; professores dos anos iniciais do ensino fundamental; professores dos anos finais do ensino fundamental; professores do ensino médio; coordenadores pedagógicos e especialistas em formação de professores no ensino superior. Segundo o documento que relata a construção dos referentes, o perfil desejado para a formação dos grupos compostos por professores da educação básica em exercício era de professores “considerados bons” por pares ou gestores, além de ser um grupo heterogêneo no condizente às redes de ensino (pública e particular).

Magda Soares, por sua vez, elaborou, junto com as professoras de Lagoa Santa, material teórico⁹⁹ e didático-pedagógico específico para o trabalho com a alfabetização, englobando referências, objetivos e formas de atingi-los, da EI ao quinto ano do EF. O que diferencia, a princípio, este material dos demais citados anteriormente é a associação da especificidade para o trabalho com a alfabetização, a elaboração coletiva por grupos de discussão, somada ao fato de ser um trabalho de Rede. Ou seja, elaborado e utilizado pelo grupo de profissionais da educação do Município de Lagoa Santa. Foi elaborado a muitas mãos, considerando de fato as necessidades das professoras, a realidade do contexto em que atuam e a real precisão dos alunos da Rede. Esse material é revisto e modificado constantemente, justamente para atender a esse contexto histórico-social. Ao perceberem que algo não mais está atendendo a esta realidade, ou que foi trabalhado a exaustão e com êxito, decidem o que deve ser incluído ou suprimido do material.

Por mais que tentemos descrever o material e o processo de sua construção, não seria possível traduzir a riqueza de como este de fato é, o que sentimos e aprendemos ao ter a oportunidade de experienciar com as professoras¹⁰⁰ esse movimento. Ao menos não em poucas linhas. Talvez, quem sabe, em um trabalho futuro, possamos nos dedicar a relatar tal experiência e as aprendizagens adivindas dela, achamos mesmo que esta empreitada, seja quase uma imposição de desdobramento deste trabalho, como forma de retribuição à professora Magda Soares, às professoras e equipe gestora do Município de Lagoa Santa, que tão bem nos receberam.

Como compromisso social e ético desta Tese, que tem em seu bojo o desejo de encontrar e divulgar possibilidades, ações bem-sucedidas, ações que conseguem sair do murmúrio, do lamento e ir para ação, envolvendo quem for necessário, cobrando e exigindo de quem for preciso, buscando brechas e caminhos para “sonhos e utopias” suscetíveis a tornar-se realidade. Movimento que temos empreendido em nosso grupo de pesquisa GEProf, ao sairmos das salas da universidade e nos associarmos às escolas e professores parceiros em busca de realizarmos um estágio profícuo para os protagonistas nele envolvidos. Também estamos buscando ações junto à secretaria Municipal de Educação de Petrópolis-RJ.

Magda Soares afirma não ser um movimento fácil, muito pelo contrário, admite ser um movimento complexo, cheio de idas e vindas, construções e desconstruções. Mas, por outro lado, um caminho belo, recheado de realizações, conquistas efetivas demonstradas pelos

⁹⁹ Imagem da capa do Material, ver Anexo B.

¹⁰⁰ Também não encontrei, no grupo que conheci e experienciei a situação, Alfabetizadores representantes do sexo masculino.

resultados não só externos, como o aumento do Ideb do município para além do esperado, mas também avaliações diagnósticas internas. As avaliações internas são realizadas por cada professora com seus alunos da Educação infantil ao quinto ano, tendo como instrumento uma avaliação também elaborada pelos professores da Rede juntamente com as professoras coordenadoras do Núcleo de Alfabetização do programa Alfaetrar, com base no documento orientador, mencionado anteriormente, e a matriz de correção da avaliação diagnóstica.

Após a correção das avaliações aplicadas aos alunos da EI ao Quinto ano do EF, os resultados são organizados em gráficos, por escola e por rede. A Técnica da Secretaria de Educação, que faz o elo SE, Magda Soares e professoras, organiza e ajuda a formatar os gráficos que são posteriormente analisados pela equipe de coordenadoras do Núcleo. Na sequência, estes são analisados em cada escola, com a participação de todas as professoras e equipe diretiva. Algumas dúvidas e resultados mais discrepantes da avaliação que possam aparecer, em relação ao instrumento utilizado, aplicação de uma ou outra atividade, ou mesmo o resultado do diagnóstico, são levados para a professora Magda Soares, que organiza um retorno por escrito para cada situação destas. Este *feedback* é projetado na reunião de discussão dos dados em cada uma das escolas. Pude presenciar um destes momentos, e, como não poderia deixar de ser, mais uma vez, superou toda e qualquer expectativa, embora tenhamos claro que não são “Só flores”.

Frente à proporção do Programa Alfaetrar, é óbvio que dificuldades existem e que não sejam poucas. Questões políticas e administrativas, a conquista do envolvimento de todo o corpo docente com toda a sua diversidade, a multiplicidade de contextos escolares e dos alunos que atendem são só alguns dos desafios encontrados. Embora seja um município pequeno, foi possível percebermos, ao visitarmos duas escolas e conversarmos com as representantes do Programa nestas instituições, a clara existência desta multiplicidade. Contudo, tais situações não impedem que o Programa aconteça e bem aconteça, isso porque existe empenho, comprometimento e reconhecimento de que é um Programa das próprias professoras para elas mesmas e para o desenvolvimento de seus alunos.

Voltando à questão particular do material de Lagoa Santa, após elaboração da primeira versão, outras já foram reorganizadas. Por este motivo, Soares afirma não ser viável o empréstimo ou a “doação” do material, visto ser intrínseco àquela realidade. O que Soares faz, para os que desejam conhecer o Programa e o Material, é apresentar a alma destes e como foram elaborados. Apresenta, a partir de *slides* e ampla apresentação oral, exemplos de como

o material está organizado¹⁰¹, em sua perspectiva horizontal e vertical do trabalho com a alfabetização da EI ao quinto ano do EF. Caso publicizasse o material, estamos certas de que “venderia” como água, mas os resultados positivos não seriam garantidos, na verdade, praticamente não seriam possíveis, ao menos não da forma como o é em Lagoa Santa, pois foi elaborado para aquela realidade específica e pelos sujeitos nela envolvidos. Para as demais realidades, correria-se o risco de ser utilizado como receita ou fórmula mágica, mas o engajamento com o material seria diferente. Seria como sempre ouvimos falar, elaborado por outros e aplicado pelos professores, tidos como executores da proposta. Além disso, as atividades, as metas elaboradas e demais orientações peculiares ao contexto de Lagoa Santa podem até se aproximar de outras realidades, mas jamais seria igual.

Enfim, no tocante à necessidade de um material de apoio que embase e direcione, mesmo que inicialmente, as ações do alfabetizador, possibilitando-lhe maior segurança e clareza de suas ações, notamos que aqui também aconteceu o fenômeno da “Curvatura da vara”. Em nome da negação das cartilhas, das críticas e até mesmo a negação dos Livros Didáticos e das coleções didáticas, da falta de um currículo básico, mínimo e comum das Redes de ensino, de um projeto político-pedagógico (coletivo e democrático) bem estruturado pelas escolas, chegamos a uma quase ausência de estratégias e materiais de apoio adequados aos docentes, que os orientem nesta ação e, principalmente, no trabalho com o processo inicial de apropriação do SEAO. Em especial, se estivermos falando de um material construído pelos e para os docentes como o que tem se efetivado em Lagoa Santa.

[...] tudo que ela (a professora do magistério que era sua vizinha e a ajudava muito no início da carreira) tinha na casa dela ela me mostrava. Me emprestava os livros. Naquela época, era época de cartilha ainda, só que eu achava o material assim... muito mecânico. Os meninos até que aprendiam, mas não era uma coisa assim prazerosa e relacionada ao cotidiano. Mas eu peguei! (Jacira)

Tínhamos como recurso um material pronto, uma apostila pronta. A minha condição, pra continuar no projeto, era que eu tivesse liberdade de uso desse material, usando quando eu quisesse. Mas não como Bíblia. Isso foi muito bacana, porque a direção da escola me deu esta liberdade. Eu nunca consegui trabalhar assim nem com livro didático. Nunca deixei de usar livro didático, porque de certo modo norteia o trabalho e é uma oportunidade de contato com um material diverso, com textos variados para os alunos, mas também nunca consegui seguir livro didático. (Luana)

¹⁰¹ Imagens de exemplo desta organização, cedidas em *slides* de apresentação do programa, com ressalva clara de ser apenas uma amostra de um todo muito complexo e construído a muitas mãos e, mais uma vez, por este motivo, impossível ser divulgado enquanto modelo a ser copiado e aplicado em outras realidades, constam em anexo C.

Diante do exposto até aqui, compreendemos que iniciar as atividades docentes não é um processo que podemos considerar fácil ou tranquilo, menos ainda se o for em turmas de alfabetização. Portanto, emerge como importante nesse período, mas não somente nele, a parceria com outros dialógicos significativos; a referência em “mestres admiráveis”; o estabelecimento de cooperação entre os pares de trabalho, considerando entre estes a equipe diretiva; o apoio em materiais teórico-didático-pedagógicos; criação de grupos de estudos organizados por Rede e por escolas, coordenados por pares capacitados para tal feito; elaboração, aplicação e análise de avaliações diagnósticas das ações docentes e desenvolvimento dos alunos, com intuito de aprimorar cada vez mais as ações e resultados destas. E, como fio condutor das ações e empreendimentos por parte das professoras, temos a paixão pela profissão e a responsabilidade ética pela aprendizagem de seus alunos, assumidos por elas com todas as suas complexidades.

De posse desse saber mais geral sobre a atuação das alfabetizadoras e das PEs enquanto alfabetizadoras, fomos adiante, aproximando-nos ainda mais da prática efetiva das informantes e das PEs, com intuito de compreender melhor o que fazem(iam), como e por que fazem(iam) em relação à atuação na alfabetização.

6.1 O QUE FAZEM, COMO FAZEM E POR QUE O FAZEM?

O ciclo continua. Depois de fazermos um desvio em torno das verdadeiras razões pelas quais um ser humano escreve, enterramos a ânsia para escrever, de nossos estudantes, com caixas, kits e manuais cheios de estimulantes sintéticos à escrita.

Lucy McCormick Calkins, 1989.

Ao nos debruçarmos sobre os relatos das informantes e da PEs no esforço de compreendermos um pouco mais a respeito de suas práticas consideradas efetivas, nos deparamos com vários elementos convergentes, mas também localizamos várias divergências entre elas. Importa ressaltar que, mesmo a partir de atuações divergentes, mas não antagônicas, e em contextos diversos e adversos, todas confirmaram ter êxito no processo inicial de apropriação do SEAO, se não com todos, com a maioria de seus alunos. Esta situação corrobora o que Gatti afirma sobre a necessidade de se ter uma base, um caminho a seguir e um lugar claro onde se tem que chegar com o processo ensino-aprendizagem, mas

que cada um deve conduzir o processo da forma que se sente mais amparado e seguro, que acredita ser a mais eficaz. Ou seja, cabe ao professor definir o como, desde que se tenham claras as metas e a responsabilidade de se garantir a todos os alunos a aprendizagem esperada para cada etapa gradativa do processo, tanto verticalmente como horizontalmente, como anunciado no material elaborado pela equipe e professoras de Lagoa Santa.

Justamente, um dos fatores que mais aproxima a atuação destas professoras e também das PEs é a clareza de sua responsabilidade perante cada um de seus alunos e a dedicação empenhada na conquista da aprendizagem de cada um deles, venham de onde vierem, estejam eles em que condições estiverem e tenham elas as condições que tiverem. A frustração desencadeada quando percebem não terem tido êxito com um ou outro aluno também é ponto comum entre as informantes.

Neste ano específico, tive duas crianças que não consegui alfabetizar. Tentei fazer de tudo possível, pedi ajuda, mas acredito que tenha algo que esteja fora da normalidade. Isso me deixou bastante frustrada. Tinha na minha turma cinco crianças com muita dificuldade. Elas sentavam próximas a mim e eu dava atividades diferenciadas para ajudá-las a avançar no processo. Eles ficavam ali em grupo, mas eu tinha que dar uma atenção para todas as crianças. Eu não podia deixar o restante da minha turma de lado. Então isso me deixava bem dividida, foi muito difícil trabalhar com essa turma. (Kamile)

A percepção de que no “chão da escola”, na “prática cotidiana”, com o passar dos anos, não só saberes são construídos como também consolidados, aprimorados ou refutados ao longo dos anos também é fator claro para as informantes. Consideram que é neste espaço que o “casamento” teoria e prática pode e deve acontecer verdadeiramente. Além disso, fica evidente que os conflitos do dia a dia, as dificuldades encontradas no trabalho e, principalmente, na relação ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em busca do êxito de todos os alunos, são o que mais as mobiliza, as toca. Sendo isso o que faz com que busquem ajuda e estabeleçam parcerias, busquem mais formações, ultrapassem os limites do espaço escolar e, em alguns momentos, seus próprios limites. Chegando por vezes à própria exaustão ou, infelizmente, ao adoecimento, como vimos em passagens anteriores.

Percebo que a cada ano que vai passando a gente vai vendo, aprendendo com aquela dificuldade, algo que não deu certo e você procura fazer diferente. Eu não alfabetizo só de um de um jeito. Se você chegar para mim e falar “olha, eu fiz desse jeito, foi bacana”, eu vou tentar fazer do seu jeito. Faço qualquer coisa para conseguir alfabetizar essas crianças.

[...]

É na prática que começamos mesmo a entender o que vemos na teoria sobre o que é um ser humano, o que é uma criança, como uma criança é formada e se desenvolve. Eu acho que isso é muito válido. Tudo bem você ter formação, você estudar, mas, se você não colocar isso em prática ... É o famoso chão de sala de aula. O que forma a gente, na verdade, é isso. Você tem tudo ali, bonitinho, arrumadinho, esquematizado, escrito nos textos, debatido e avaliado. Mas é na hora, na sala de aula, que vemos o que vai ou não funcionar. (Kamile)

Lançam mão de diferentes possibilidades e organizações da turma, procuram fazer com que os alunos formem grupos de trabalhos e aprendam a se ajudar. Organizam e constroem materiais didático-pedagógicos, inclusive empregando recursos financeiros próprios, na medida em que não conseguem estes via escola ou recursos públicos. Apoiam-se, na grande maioria, em um trabalho lúdico, que busque envolver as crianças em seu próprio processo de aprendizagem e no processo dos colegas.

A preocupação com a formação dos alunos, por parte das informantes e das PEs, como já foi possível notar, é aqui ratificado e, embora comece com o empenho no ensino da leitura e da escrita, vai muito além deste. Considera as relações sociais, a afetividade, o ser e estar no mundo, o viver e conviver, o ler o mundo e escrever sua própria história, o aprender a gostar de aprender e a superar os desafios, assim como elas próprias o fazem em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional evolutivo ascendente. A responsabilidade, o respeito por cada um de seus alunos e a paixão pelo que fazem são também fios condutores da busca permanente por aprimorar a atuação, por superar os obstáculos e alcançar o êxito com cada um deles.

Desta feita, notamos que, contradizendo muito do que temos visto e lido nas pesquisas, escutado nas formações iniciais e continuadas, além do que está posto na epígrafe deste subcapítulo, estas professoras e PEs, indicadas por suas práticas bem-sucedidas, propõem-se disseminar o gosto por aprender, o gosto por aprender a ler e escrever a partir de um trabalho contextualizado, lúdico, alegre, prazeroso e envolvente, reconhecendo seus usos e funções sociais.

Procuro trazer a turma sempre junto. Às vezes aquele aluno que já está alfabetizado senta próximo daquele que não está.

[...]

Em determinados momentos, os alunos se ajudam através dos jogos e das brincadeiras. Eu também sempre estou perto deles, sempre tem alguém para poder ajudar essa criança com mais dificuldade.

[...]

Estou disposta a lançar mão de qualquer recurso ou metodologia que for para alcançar as crianças nas suas individualidades, em seus tempos de aprendizado.

[...]

Quando olho para trás, vejo as minhas crianças que já estão no terceiro ano, e penso, “não foi muito legal”, poderia ter feito melhor. Sempre penso: “ano que vem, vou tentar fazer melhor”. Sempre procuro fazer o melhor. Sei que em muitas coisas eu falho, mas eu percebo o meu erro, aceito que alguém chegue e fale “não foi legal, vamos fazer diferente? Vamos tentar fazer desse jeito?” Estou sempre aberta a buscar o novo para a melhoria da aprendizagem das crianças mesmo.

Sempre me pergunto: “Qual diferença posso fazer no processo de alfabetização desse aluno?” O que ainda tem para ser feito? (Kamile)

Sempre trabalhei muito através de brincadeiras, utilizando brinquedos construídos com materiais recicláveis. Elaboramos e participamos do projeto “brincando e aprendendo a gente cuida do mundo”, tenho até hoje materiais desse projeto guardados lá em casa. Então era tudo com brincadeira, roda, cantiga, maré, boliche a gente fez de garrafa pet, eles me ajudaram a cortar e aí eu descobri que tinha uma menininha na minha sala, chamada XXX, que não sabia nem letra nem número, em abril. Foi nas brincadeiras que eu comecei a perceber que ela não me dava retorno, eu fiquei ansiosa, porque você quer uma resposta do aluno, só ela ainda não estava lendo. Fiz de tudo para ela avançar, mas sempre com muita brincadeira e trabalhando a autoestima dela. (Ayla)

Gosto de trabalhar e envolver as crianças com a escrita de uma maneira gostosa, de uma maneira que não mate a vontade dela por estar ali aprendendo a ler e a escrever. Eu li muita coisa da Ana Teberosky. Você tem lido alguma coisa da Ana Teberosky? (Mariana)

As crianças descobriam o sentido da escrita, e eu não começava pelo nome deles, começava pelo vocabulário que eles tinham. Eu estou falando esse grupo da zona rural, porque não era fácil, então, eu trabalhava o vocabulário deles e a cada lugar que eu ia, eu pegava o vocabulário mais próximo deles. (Maria Foresti)

Nas falas das informantes e das PEs, fica evidente o quanto se sentem realizadas com o trabalho que fazem. Como a aprendizagem de cada um de seus alunos e mesmo suas trajetórias após este período de formação são valiosas para elas. É mesmo uma realização pessoal e profissional, uma espécie de satisfação e alívio pelo dever cumprido. Todas elas, em algum momento, e a partir de alguma expressão direta ou indireta, sinalizam que, desde o seu início de carreira, sempre sonharam, sempre desejaram fazer a diferença na formação de seus

alunos, quiçá em suas vidas e na educação do país, como afirmou Soares em uma de nossas conversas.

A referida PE disse que, ao notar que não conseguiu realizar seu sonho de imprimir mudanças reais na educação brasileira, reconheceu que poderia ainda tentar alguma mudança positiva ao menos em algum lugar mais específico, foi então que decidiu dedicar-se ao Programa Alfalettar em Lagoa Santa, Município com o qual tem uma grande ligação afetiva, visto ter crescido por lá. Além desta passagem de Soares, e de passagens anteriores como a de Foresti sobre o aluno que a procurou após anos para agradecer-lhe, o excerto a seguir nos auxilia a dimensionar como isso é percebido e sentido pelas demais professoras.

Quando você vê que a criança está conseguindo entender, aprender aquilo, que ela consegue construir por ela mesma... Quando você vê que esse aluno está entendendo, construindo, isso não tem preço. Isso é o maior prêmio que um professor pode ter, não tem coisa melhor que você ver que aquela criança está conseguindo avançar naquele caminho. Porque, quando você não consegue (se refere aqui a ela como professora), eu pelo menos sou assim, fico frustrada. Eu sempre penso que poderia ter feito muito mais por essa criança. E infelizmente eu não consegui fazer (Quando a criança não consegue percebe-se como responsável). (Kamile)

O cuidado delas com a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos envolve, além do que já foi até aqui descrito, o cuidado com o próprio ambiente escolar, o ambiente da sala de aula e a relação com os demais sujeitos envolvidos no processo. Considerando, entre estes, a comunidade escolar, os familiares, como também já ficou evidente em algumas passagens anteriores, ao nos referirmos à situação de extrapolarem os muros da escola, bem como seus espaços e tempos, chegando a incluir em sua rotina a visita à casa dos alunos.

No que concerne aos conhecimentos teóricos específicos para o trabalho com o processo inicial de apropriação do SEAO e o trabalho consciente com estes, notamos, no vocabulário das professoras, bem como no relato sobre algumas atividades realizadas, que estes estão presentes em suas atuações e saberes. Mas também notamos que alguns dos conceitos e termos utilizados foram apropriados por elas após as formações continuadas em relação direta com a prática.

O conhecimento dos métodos utilizados para a alfabetização foram, em sua maioria, adquiridos no ensino médio, como descrevemos no capítulo sobre a formação profissional acadêmica. Contudo, sinalizamos que, na maioria dos casos, a atuação inicial pareceu ser, e foi por algumas declarado com todas as letras, bastante intuitiva, tornando-se mais consciente

a cada ano de atuação, em cada momento de troca e aprendizagem com os pares da própria formação continuada, e, principalmente, a partir dos desafios do cotidiano. Com o passar do tempo, com a atuação docente em salas de alfabetização, os conceitos estudados foram sendo compreendidos, e, a partir de necessidades reais, internalizados e agregados ao seu repertório de atuação em direção à construção da autonomia docente. Esta conjuntura assevera o que discorremos sobre a experiência, sobre ser o que nos toca o fator de motivação para a própria aprendizagem, para o desenvolvimento e envolvimento profissional, tendo, em seu bojo, relação intrínseca com a afetividade.

Cabe destacar que todas afirmaram lançar mão do que fosse preciso para que seus alunos aprendessem. Luana chega a dizer que “não tem qualquer preconceito teórico-metodológico”, que, “embora para a academia seja importante nomear os autores, suas perspectivas e deixar claro com qual você trabalha, deixar claro se este ou aquele método”, para ela não tem isso, “uso o que for preciso, no momento que julgar pertinente, porque meus alunos não aprendem todos da mesma forma e na mesma hora”. Além disso, “utilizo o que eu me sinto segura para utilizar, não tem mais essa de fazer só porque a coordenadora manda ou está no manual”.

O ecletismo metodológico é uma palavra recorrente quando perguntamos às professoras sobre os métodos, sobre as práticas de alfabetização, mas não, como chegamos a pensar em momento outro, que fosse por desconhecimento profundo dos métodos e, portanto, mais fácil se intitular eclético. Mas sim, por reconhecerem a impossibilidade de um método ser eficiente para todos, em todo e qualquer momento e contexto e por reconhecerem que os métodos contêm “princípios” que, articulados entre si, podem ser mais eficientes do que se utilizados passo a passo e de forma exclusiva. Para além disso, todas as informantes trataram de cuidar de afirmar não serem tradicionais. Ser tradicional, principalmente no meio educacional, tornou-se termo pejorativo, quase um insulto. Mas afirmam que, se for preciso, lançam mão de atividades consideradas mais tradicionais, não estimadas academicamente, ou mesmo de formas nada convencionais, o farão se for para que seu aluno avance em suas aprendizagens.

Em palestras divulgadas em vídeo pelo canal do *Youtube*, o professor Mario Sérgio Cortella fez algumas ponderações sobre a diferença entre o velho e o idoso, entre o tradicional e o arcaico, entre inovação, ineditismo e vitalidade ao antigo, que julgamos pertinentes. Segundo ele,

Mais do que criar o inédito, inovar é dar vitalidade ao antigo. Nem sempre o que está no passado deve permanecer nele e, para isso, é fundamental que se

entenda a diferença entre tradicional e arcaico; tradicional é tudo aquilo que não perdeu a vitalidade e que, portanto, deve ser levado adiante; arcaico remete a velho, antiquado, e deve ser descartado do movimento das inovações (CORTELLA, 2015).

Compreendemos, então, a partir das reflexões de Cortella (2015), que os sábios usam o antigo e não o velho, transformam, adaptam aquilo que consideram viável, útil e de acordo com as necessidades reais, revitalizando, inovando a partir do antigo.

Ainda nesta linha de raciocínio, o referido professor, filósofo e declarado amigo e discípulo de Paulo Freire, nos alerta sobre o que devemos negar e o que devemos proteger e elevar. Para ele, o professor deve ter a insatisfação (positiva) com o aprendizado, nunca dar-se por satisfeito, tornando-se adormecido e tranquilizando com seu conhecimento adquirido e, portanto, não ensinar como ensinava, não informar como informava, mas sim aceitar as inovações. Não se fechar para o novo e, menos ainda, submeter-se à pobreza de ideias que acaba por confundir o velho com idoso e o tradicional com o arcaico.

Conforme o filósofo, com o qual concordamos, o idoso é aquele que tem muita idade, porém vontade de inovar. Enquanto o velho pode até ter pouca idade, mas se satisfaz com o que sabe, adormece, tranquiliza-se. O Tradicional é o que vem do passado e deve ser protegido, guardado e levado adiante, enquanto o arcaico é o que vem do passado, mas que deveria ter ficado por lá, é o que está ultrapassado e não mais faz sentido. Como exemplo do que considera tradicional, Cortella (2015) cita a atenção ao conteúdo, à formação humanística, o relacionamento saudável entre os pares, a recusa ao egoísmo, a noção de acolhimento e o desejo de formar pessoas, já, para exemplificar o arcaico, refere-se ao autoritarismo, à arrogância pedagógica eventual de alguns docentes que insistem em não mudar em nada, ao envelhecimento de algumas práticas pedagógicas e à utilização de alguns conteúdos que não fazem mais sentido no século XXI.

Diante do exposto, é possível afirmar que, mesmo que utilizem recursos, metodologias e práticas que consideram tradicionais, compreendem este tradicional como Cortella (2015). Ficou evidente que as professoras e pesquisadoras, principalmente as professoras, mesmo que de forma não consciente e clara como a apresentada pelo Filósofo, sabem o que devem deixar no passado e o que devem cuidar, proteger e elevar em suas práticas, mesmo que adaptando e inovando, o que percebemos ser o que fazem. Para alguns pode parecer apenas uma tapeação, uma maquiagem do velho para que este possa ser utilizado de forma velada. Para outros, pode ser uma forma de atender aos modismos e, para isso, dar novos nomes ao que já vem sendo feito. Mas o que vimos, na verdade, foram professoras experientes, sábias, capazes de agregar

valor, capazes de concatenar o que julgam pertinente em cada teoria e em cada método para que se enquadre em sua realidade de atuação, capazes de complementar um método com outro, compreendendo-os como não dicotômicos, se assim for necessário para que sua atuação seja efetiva, para que seu aluno aprenda, para que seu aluno se alfabetize. Elas “são” professoras, os olhos brilham quando percebem o desenvolvimento de seus alunos, sonham em fazer a diferença na vida deles e reconhecem que para isso precisam saber o que devem ensinar, precisam ter domínio do conteúdo e dos conhecimentos, precisam ter didática, precisam saber planejar e efetivar o planejamento, saber avaliar e efetivar a avaliação e precisam ter domínio de turma. É o que buscam diuturnamente a partir das condições reais que possuem. Elas não adormecem, não se tranquilizam, não se satisfazem.

Quando precisa, lanço mão da Casinha Feliz, algumas atividades que fazem parte do método fônico. Eu uso muita música com as crianças, trabalho muita rima. Faço brincadeiras de roda, canto cantigas de roda também. Faço também muito daquilo que aprendi no Pró-letramento e no Pacto. Por exemplo, nessa turma que trabalhei, nós começamos com a letra do nome dos alunos. Então eu trouxe um alfabeto, eles coloriram o alfabeto, desenharam. Aí eles começaram a falar “Tia, eu já sei ler”, “Já, por quê?”, “eu passei e li na placa ‘proibido estacionar’, li ‘eu amo (Coca-Cola)’”. Então trabalhamos a letra C de (Coca-Cola). Todo mundo trouxe o rótulo da Coca-cola, nós colamos no caderno, todo mundo escreveu. Depois dei uma folha para cada um e eles recortaram todas as letras do nome deles e depois eles montaram. O que a gente mais gostava era a hora da brincadeira, que era onde eu avaliava eles. Eu uso CD com música, eu tenho CD de barulhinhos de avião, de guitarra, de sino, de ônibus, de motocicleta. Aqui na biblioteca, a gente vinha aqui, sentava no chão, colocava tapete... “eu posso contar a história do meu amigo?”, “pode”. Nós temos a hora da leitura, a hora da brinquedoteca, o dia do vídeo, dia de trazer brinquedo para a escola, hora do parquinho e também os combinados feitos por eles.

[...]

O que me diferencia de ser professora e alfabetizadora? Eu acho que é o prazer de ser alfabetizadora. De fazer a criança conhecer aquele mundo que ela não conhece, de fazer ela entender o que é ler e escrever, ser alfabetizado, onde e como você vai utilizar isso, o que você vai fazer com isso no mundo. Aprender a ler só por aprender? Não, tem uma finalidade. Você vai ser um cidadão melhor, vai ser mais informado, mais questionador, vai lutar por algo que você acredita e vai te ajudar a viver no mundo, porque quem sabe ler enxerga esse mundo de uma maneira completamente diferente.

[...]

O professor alfabetizador, mas não só ele, claro, tem que ter domínio daquilo que está fazendo e estudar e pesquisar muito. Dominar aquilo que ele está fazendo, porque, se ele não estiver ciente do que está fazendo, se não souber planejar, trabalhar, o negócio desanda. Eu gosto de fazer meu planejamento

para a semana toda. E sempre nos meus planos de aula existem observações diárias “paramos devido ao tempo”, “paramos porque surgiram outras discussões”. Aí eu retomo isso em outro dia ou outra semana. Se você não se organizar e qualificar, não adianta, você não será um bom alfabetizador. Só a vontade não basta! Só porque é bonito? Tanto é que as meninas aqui do município que são classificadas em primeiro lugar não escolhem a alfabetização. Fica para quem está depois ou é contratado.

[...]

Eu acredito que vou fazer a diferença na vida dessa criança. Ela vai lembrar do que aprendeu comigo por muito tempo. (Ayla)

Ainda em relação aos métodos utilizados ou não, sobre ser eclético, sobre utilizarem o que acham que cada método traz de positivo e que se adéqua ao contexto de atuação de cada professora, sobre fazerem diagnósticos dos alunos, planejarem as aulas e as intervenções de forma a auxiliar a todos, mas principalmente os que mais apresentam dificuldades, achamos pertinente citar Soares (2016) que, em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, propõe que

uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam, compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada-aqueles/aquelas que alfabetizam com método (SOARES, 2016, p. 333-334, grifos da autora).

As informantes confirmam que a real aprendizagem vem da relação entre teoria e prática, e das experiências que as tocam efetiva e afetivamente na prática. Que o desenvolvimento profissional acontece para aqueles que se propõem a isso, que não se agarram à arrogância, que não se percebem como seres prontos e acabados. Muito pelo contrário, acontece para aqueles que carregam consigo, enquanto qualidade pedagógica, a humildade, a consciência de seu inacabamento, a coragem de enfrentar os desafios, a capacidade de buscar sempre. Para aqueles que, mesmo sem saber, carregam consigo a qualidade da resiliência.

Não adianta... outro dia estava lendo um texto do Artur Gomes de Morais, olha como é que são as coisas, eu já tinha lido aquele texto, mas não tinha me dado conta. Parece que só compreendemos quando necessitamos daquilo na prática. A partir do texto do Artur, compreendi que, para a criança silábica, não adianta você pedir para escrever uma palavra com pa, pe, pi, po, pu, que ela não vai dar conta. Ela tem que identificar o som inicial e o

que a gente faz? E aí a gente vai estudando e vai vendo, não é? Só quando a gente começa a entender bem, começa a conseguir trabalhar melhor e de forma mais consciente. (Thais)

Aprender a alfabetizar é como aprender a dirigir. Você vai lá e tira a carteira. Você dirigia igual a você dirige hoje? Ser professor é a mesma coisa, você vai fazer uma formação inicial, 2 ou 3 pós-graduação e às vezes você não é um bom professor porque você não tem prática naquilo que você está aprendendo. Você não coloca aquilo na sala de aula. Você só aprende fazendo. (Ayla)

Já trabalhei com turmas de 40 alunos, porque aqui não tinha onde colocar, e o bairro foi crescendo. Meu espaço era muito pequeno na frente, eles ficavam muito próximos de mim. Mas, há um tempo atrás, era muito mais fácil. Tinha aqueles meninos que tinham dificuldade, tinha os meninos que tinham problemas com a disciplina, mas você conseguia controlar. Agora, a maioria vem, e eles querem o tempo todo carinho, atenção. Tudo que eles não conseguem ter de manhã ou à tarde na casa deles, eles vêm pra cá com esse déficit, que você tem que tentar suprir. O meu planejamento dos conteúdos reduziu um pouco. Sabe por quê? Eu paro, falo, converso. Tem coisas que às vezes os meninos vêm saber comigo. Porque lá na casa deles ninguém explicou. Em casa, eles ficam a manhã inteira vendo televisão, entendeu? Então o que eles aprendem às vezes é com desenho, e aí à tarde eles vêm, que vêm, prontos pra poder aprender coisas novas, e aí a gente também tem que estar preparado.

[...]

Tudo isso, pra mim, foi ótimo, porque foi crescimento, porque a gente vai crescendo na prática. Você vê o problema de um e não consegue cruzar os braços, você pensa assim “vai passar por mim e não vai levar nada?”. Eu sempre achei que tinha que fazer alguma coisa pela vida daquelas crianças que estavam ali, principalmente das que tinham dificuldade. Então assim, sempre consegui, graças a Deus, fazer um bom trabalho. Tive um aluno que era surdo e consegui alfabetizá-lo através de gravuras. Ele não conseguia falar, então eu mostrava gravuras e ele escrevia. Mas foi muito trabalhoso, porque tudo quanto era revista, jornal, eu pegava, recortava e trazia. E os outros alunos, com isso, também acabaram se envolvendo naquele trabalho. Ele tinha dificuldade na escrita, porque ele tinha o vocabulário muito restrito, mas ele conseguiu e estudou aqui na escola até a oitava série. E tenho notícias que ele realmente está bem.

Faço sempre avaliação diagnóstica, porque, tenho alunos que estão alfabéticos, e tenho alunos que estão a caminho, são poucos, que estão nas fases anteriores - silábicos ou silábico-alfabéticos. Tenho 13 alunos que estão alfabetizados, tenho 6 alunos, que estão começando, e tenho 4 alunos que ainda estão com um pouco mais dificuldade, mas, até o final do ano, todos estarão alfabéticos.

Sabemos que não temos obrigação de alfabetizar no 1º ano, sabemos que o ciclo é até o terceiro ano. Mas, quando as crianças pedem, quando percebemos que elas dão conta... quando vemos que já venceram aquela etapa da consciência fonológica, aí já é possível trabalhar algum texto maior, atividades mais complexas, porque senão você fica muito tempo parado na mesma coisa. Eles estão todos empolgados com essa feira cultural no sábado. Já trabalho poesias, eles conseguem fazer um bom trabalho. Rimas

eles amam. Então aqueles que não estão conseguindo, eu estou trabalhando mais junto, sabe? Porque sei que são 4 ali, que vão precisar de uma ajuda a mais. (Janair)

Mencionamos inicialmente termos encontrado pontos de divergência nas atuações das professoras, sim, evidente. Sendo que vêm de épocas diferentes, formações diferentes, lugares, municípios diferentes, contextos e redes de atuações diferentes. Além de terem tido, ao longo de sua vida pessoal e profissional, experiências muito diversas. Não havia como atuarem todas da mesma maneira e a partir das mesmas concepções. Encontramos professoras que atuam ou atuaram em escolas de Zona rural, com turmas multisseriadas, com salas mais ou menos lotadas, com ou sem equipe gestora dentro do espaço educacional, entre outras situações, que, por si só, já exigiram formas diferentes de atuar e lidar com as situações, com os alunos, com a comunidade escolar e com o próprio ensino da língua-materna.

Notamos, nos excertos mencionados, e outros que aqui não elencamos por estarem representados, que algumas se organizam melhor e sentem-se mais seguras com atuações mais formalizadas, mais encadeadas sistematicamente, com mais elementos das perceptivas consideradas tradicionais, dentro da perceptiva de tradicional que aqui adotamos. Outras, por sua vez, sentem-se mais confortáveis ao se ancorarem em perspectivas consideradas mais inovadoras. Embora todas elas apresentem uma e outra perspectiva em seu trabalho, como vimos até aqui. Algumas preferem trabalhar a partir do nome próprio, outras do vocabulário mais próximo da realidade deles. Umam preferem uma sala mais silenciosa, outras não se importam tanto quanto ao barulho, desde que este esteja relacionado à produção e construção e não à baderna. Umam preferem turmas mais cheias, onde podem ter mais grupos de trabalho com alunos se ajudando, outras preferem trabalhar com grupos menores para que possam dar sua atenção a cada um deles, embora esta escolha não se dê em função de decisão delas, mas das condições da instituição. Umam preferem um trabalho mais organizado didaticamente, em que planejam e procuram a todo custo seguir aquele planejamento, embora agreguem elementos a este de acordo com a necessidade, isso não é muito confortável para elas, outras, por sua vez, apresentam maior facilidade e jogo de cintura para ir e vir no planejamento, para seguirem mais os interesses das crianças, desde que este seja um facilitador do processo de ensino-aprendizagem do SEAO. Ou seja, não é nenhum *laissez-faire*, sabem onde querem chegar. Até porque, todas prezam o domínio de turma e o planejamento bem organizado, sendo este mais ou menos flexível, mais ou menos lúdico, sendo elas mais ou menos rigorosas, “bravas”.

Todavia, o que mais sobressaiu não foram as discrepâncias, mas a paixão, a dedicação e o respeito que nutrem pela profissão e pelos alunos. A autovalorização da identidade alfabetizadora, pois fazem questão de assim serem reconhecidas, e o fato de apresentarem conhecimentos e vocabulário próprio auxiliam nesta identificação profissional. Mas, antes de tudo, vêm a humildade e a consciência do inacabamento, que propiciam a busca permanente por aprender sempre e por fazer sempre mais e melhor, custe o que custar. Isso dá a elas maior chancela de lutarem pelo direito a ter melhores condições de trabalho e salários e estruturas mais adequadas para seus alunos, porque estas professoras fazem, de fato, a diferença por onde passam e farão falta quando não mais estiverem por lá.

Uma das coisas que três delas mencionaram ser também motivo de muita frustração, mas que, mesmo assim, não desistirão, é não terem conseguido, até então, ser aprovadas em um Programa de Pós-Graduação em Educação para fazerem o Mestrado. Essa frustração é ainda maior para Paola, pois esta, como vimos anteriormente, já dá aulas, atendendo a convites, em cursos de Pedagogia para Educação a distância em uma universidade pública. Além disso, também tem sido convidada a conversar com os alunos da graduação, contar sobre sua prática, ajudar a refletir sobre situações-problemas que os alunos levam para as aulas. Esses convites têm partido de professoras da universidade que conhecem sua prática. Inclusive, já foram realizadas pesquisas de campo em suas turmas de alfabetização, observando e analisando sua prática, o que também lhe rendeu convites para participação em eventos e cursos, justamente para falar desta prática reconhecida como bem-sucedida. Por sinal, foi em um evento que ouvimos o relato de uma das pesquisas realizadas em sua turma e, então, chegamos a ela para convidá-la a participar do trabalho ora apresentado. Há ainda os estagiários que a procuraram tendo em vista tais relatos, querem se aproximar para observar e aprender com ela sobre o processo de alfabetização. Em vista disso, não consegue compreender por que não consegue ser aprovada para fazer Mestrado, justamente nesta instituição que tanto valoriza seu fazer... e questiona, com certo desapontamento, o fato de sequer a orientarem sobre o que está ou não fazendo que acaba por impedi-la de ser aprovada. Menciona o desejo de obter tais informações para poder concorrer a uma vaga em melhores condições e, então aprovada, poder frequentar o curso e aprender ainda mais, realizar pesquisas com maior acompanhamento acadêmico, além de ter a possibilidade de ser mais valorizada profissionalmente.

Bom... temos aí mais perguntas... que fazeres e saberes são ou não valorizados pela academia? Temos algumas respostas para isso, mas aqui o que vale é... como possibilitar que os fazeres e os saberes constituídos na prática docente sejam reconhecidos e valorizados na

academia? Como aproximar a academia do “chão da escola”? Afinal, o que vimos até aqui é que justamente a não aproximação destas instituições e de seus profissionais leva a formação profissional acadêmica, mas não só esta, a ficar empobrecida e capenga. Reconhecemos que a aproximação dessas instituições e de seus protagonistas é algo mais que necessário, é urgente e fundamental para formação docente e formação para alfabetizar mais efetivas.

6.2 O QUE FICOU ATÉ AQUI?

Sem a sensibilidade da intuição, é impossível se tornar um educador, mas também é impossível se tornar educador se a pessoa parar no nível da sensibilidade. É preciso ser intuitivo, mas não parar na intuição. Preciso tomar o objeto da minha intuição como um objeto do meu conhecimento e entendê-lo teoricamente, e não simplesmente porque ele existe.

Paulo Freire, 1996.

Da análise e discussão realizadas neste breve capítulo emergiram alguns indícios importantes sobre a prática bem-sucedida, sobre as aprendizagens oriundas da prática e sobre a formação para alfabetizar. Consideramos o capítulo breve, em comparação com os capítulos anteriores, por não termos nos debruçado a observar a prática *in loco*, pois não era esse o nosso objetivo, mas sim conhecê-la a partir dos discursos das professoras e analisá-los, em diálogo com o referencial teórico adotado e em discussão com elas e outras mais experientes (PEs). Buscamos compreender como a prática se inscreve enquanto uma das facetas envolvidas na construção dos saberes das alfabetizadoras informantes e das PEs, bem como em seu processo de desenvolvimento profissional ascendente.

O Capítulo foi considerado breve também por não termos mais tempo e condições efetivas para, neste momento, nesta pesquisa, analisar cada item que apareceu sobre a atuação docente em profundidade. Porém, como não queríamos deixar de lado esta discussão importantíssima que nos aproxima ainda mais de nossa questão, que traz elementos ricos e preciosos para nossas reflexões e que de fato desponta como uma das facetas que envolvem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, preferimos correr o risco de realizar uma análise mais superficial do que não fazê-la, pois acreditamos que isso sim mutilaria nossa pesquisa.

As aprendizagens, os saberes construídos na atuação com o processo inicial de apropriação do SEAO foram mencionados como os saberes mais bem compreendidos,

subjetivados e internalizados. A construção destes seguiu justamente o curso que mencionamos da **motivação**, ou seja, daquilo que toca, daquilo que, a partir da experiência, torna-se desejável e necessário para a solução de problemas reais, que levam à realização de atividades, tais como a própria formação. Mas cabe ressaltar que não são saberes práticos, aqueles realizados quase que mecanicamente e sem reflexão. Pelo contrário, são saberes da prática, aqueles construídos em íntima relação entre a atuação e as teorias, a partir de reflexões profundas sobre tudo o que é realizado, sobre tudo o que acontece no dia a dia na escola junto aos alunos, aos pares, aos demais profissionais da instituição e à comunidade escolar. Há uma busca diuturna por compreender o que fazem, por que fazem e, para tanto, buscam se aperfeiçoar, principalmente quando se frustram mediante um não êxito.

As dificuldades e os conflitos encontrados e experienciados por estas professoras vieram acompanhados pelo desejo e pelo compromisso assumido de superá-los, de (re)inventar-se sempre que necessário. Portanto, os obstáculos aflorados na atuação das informantes e das PEs moveram-nas para a ação em vez de paralisarem-nas, como pode acontecer com alguns docentes, chegando a levar, inclusive, à desistência da carreira. Os infortúnios não acarretam reclamações puras e simples, transferindo a outros os problemas e a possível solução destes, muito pelo contrário, geraram para as informantes o reconhecimento de sua responsabilidade de lutar, de buscar com todas as forças e condições reais fazer o seu melhor e exigir, claro, a quem de direito, o apoio para tal feito.

Segundo Freire, “Os conflitos são a parteira da consciência” (In: Freire; Horton, 2011, p.182). Ou seja, a cada nova dificuldade, a cada novo conflito, mais e mais as professoras e as PEs refletiam sobre suas ações e possibilidades, buscavam parcerias e formações que as subsidiassem para fazer cada vez melhor o que já faziam e, assim, foram conscientizando-se mais e mais de suas possibilidades, do que faziam e por que o faziam ou não. Foram paulatinamente transformando o objeto da intuição em objeto do conhecimento e o compreendendo teoricamente, como sugere Freire (idem). Desta feita, tomaram em suas mãos as rédeas de sua atuação, conquistando, cada vez mais, sua autonomia didático-pedagógica, construindo ações efetivas em relação ao processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Porém, mesmo diante da tão sonhada autonomia, ainda que com um repertório didático-metodológico já ampliado e mais conscientes das teorias que as embasam, mencionam a importância de se ter clareza de onde se quer chegar, do que seus alunos têm direito a aprender em determinadas etapas do processo ensino-aprendizagem. Clareza principalmente dos conteúdos a serem ensinados e graduação horizontal e vertical destes, ou

seja, o que cada criança tem o direito de aprender e, portanto, as professoras, o dever de ensinar, em cada ano escolar e ao longo destes anos dentro do considerado ciclo de alfabetização, bem como a graduação dos níveis de complexidade desse processo.

Essa necessidade gerou a busca por materiais de apoio que trouxessem claramente não só o conteúdo e as atividades, mas também reflexões sobre as teorias e concepções adotadas. Esta necessidade era ainda maior no início da carreira, demonstrando o quanto o trabalho docente cotidiano e reflexivo as possibilitou avançar em relação ao seu desenvolvimento à sua autonomia profissional. Freire (2011, p.149) ratifica esta necessidade deixando bem claro que “a educação sempre implica programa, conteúdo, método, objetivos e outras coisas mais [...]” e que sem estes fica difícil conduzir com êxito um processo educacional. Entre as “outras coisas mais”, que Freire (2011) menciona, enquadra-se o gostar de pessoas, amá-las e acreditar nelas, mas não de uma forma ingênua, afinal pessoas também cometem erros e precisamos ter isso claro.

A necessidade real de um direcionamento, de um apoio inicial, tanto no que se refere a um material de referência, como a sujeitos “parceiros”, “tutores” ou mesmo um coordenador específico para auxiliar no trabalho com o processo inicial de apropriação do SEAO, ficou mais que evidente neste capítulo. A importância e efetividade de um material de apoio de qualidade e de um profissional “tutor” bem qualificado também. Basta voltarmos nosso olhar para os bons resultados conquistados por quem tem conseguido esta organização, como o Município de Lagoa Santa, ou para a dificuldade encontrada pelos coordenadores, equipe diretiva geral escolar, em dar a devida atenção, o necessário apoio às questões pedagógicas referentes ao trabalho com a alfabetização, talvez por também não terem a formação adequada para tanto, ou seja, por não terem condições logísticas para a atuação desejável e necessária, haja vista o enorme volume de tarefas e situações para gerirem dentro do ambiente escolar.

A importância de que as formações iniciais e continuadas para a docência levem em conta o que compreendemos por simetria-invertida também ficou evidente neste capítulo. Sobressaiu a urgência de que os formadores de professores, e aqui mais especificamente os formadores de alfabetizadores, permitam-se e criem condições para ouvir as vozes dos professores, permitam-se a aprender com eles, construir com eles saberes a partir do contexto real de atuação. Permitam-se tocar e ser por eles tocados afetivamente. Permitam-se conhecê-los e conhecer seus contextos de atuação e, quiçá, de vida.

Horton (2011), que dialoga com Freire no livro “O Caminho se faz caminhando”, robustece as reflexões na direção empenhada.

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento (FREIRE, 2011, p. 149).

[...] não falamos apenas por meio de palavras e debates, mas falamos através da maneira que nossos programas são executados. Se você acredita em alguma coisa, tem que praticá-la (HORTON, 2011, p.156).

Vale ressaltar que as professoras e PEs, em sua atuação, lançaram mão de tudo o que sabiam e buscaram apreender o que ainda não sabiam, com o objetivo de oportunizar que todos os seus alunos aprendessem. Isso faz-nos lembrar do que afirma Tardif (2014), que a utilização dos diferentes saberes, em sua diversidade, temporalidade, historicidade e complexidade, se dá justamente em função do trabalho docente e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse. Ou seja, mais uma vez, reforça-se o fato de que são as experiências, as situações cotidianas, os dilemas a serem enfrentados que mobilizam a Atividade.

7 CONSIDERAÇÕES: CAMINHOS POSSÍVEIS E PASSOS FUTUROS

Bem, a coisa é que realmente não sei a resposta. [...] Não acho que quaisquer duas ou três razões explicariam totalmente. [...] Mas havia valores envolvidos, valores educacionais, valores éticos, valores religiosos, valores sociais- não explícitos, mas presentes.

Myles Horton, 2011.

Conscientes da complexidade da práxis pedagógica, da complexidade dos movimentos em direção à aprendizagem da docência e do aprender a alfabetizar, bem como de nossas limitações, apresentamos aqui algumas considerações e apontamentos, não ousamos tecer conclusões, respostas prontas e acabadas e menos ainda generalizações. Mesmo porque “não achamos que quaisquer duas ou três razões explicariam totalmente” o que buscamos compreender!

O que ora apresentamos foi edificado ao longo da pesquisa a partir dos estudos dos referenciais teóricos, das entrevistas, dos diálogos significativos, das discussões com as professoras que aprenderam a alfabetizar de forma efetiva e pesquisadoras experientes, bem como da visita de três dias a Lagoa Santa para melhor conhecer o Programa Alfalettrar.

Não foi possível esgotar o assunto, mas já tínhamos claro, desde o início, que isso não seria possível, nem mesmo desejável. O que buscamos foi nos aproximar o máximo possível de nossa questão de pesquisa, a saber: **De que forma(s) alfabetizadores com atuações reconhecidas como bem-sucedidas aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivessem êxito no processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico (SEAO)?**

Temos, portanto, clareza da importância, necessidade e desejo de continuarmos esta empreitada, continuarmos caminhando ou navegando pelos caminhos ou mares agora mais abertos para nós, seguindo as pistas encontradas e as novas questões emergidas ao logo desta “aventura”. Iniciamos o trabalho dizendo que as respostas estão no mundo e que o que precisamos é saber elaborar as perguntas que nos levem à compreensão das tais respostas e, dentro do possível, tentar modificar as respostas não gratas. No mais, se (re)aprendemos algo com esta pesquisa, acreditamos que tenha sido justamente a fazer perguntas!

Existe um desenho infantil¹⁰²¹⁰³ pelo qual inúmeras crianças têm demonstrado bastante

¹⁰² [Série de TV de animação brasileira](#), criada e dirigida por [Célia Catunda](#) e Kiko Mistrorigo, produzida por Ricardo Rozzino, da produtora [TV PinGuim](#).

apreço e interesse. Na abertura deste desenho, há uma música que representa bem o que estamos querendo dizer aqui, e figura o que desejamos que seja disseminado nas formações profissionais iniciais, continuadas e no próprio trabalho com as crianças e adultos no ensino básico, para que um maior número de pessoas possa manter acesa a curiosidade, a felicidade de aprender sempre e o desejo de fazer perguntas sobre as respostas que o mundo nos dá. Infelizmente, pelo que temos notado, a escola e a academia parecem não estar conseguindo tal feito. Segue, então, um trechinho da letra da referida música: “Eu quero saber, não quero dormir, o que está acontecendo eu vou descobrir... Eu quero saber, pra que serve a lua, eu tenho tantas perguntas por que a pulga pula... Eu quero saber... não quero dormir... o que está acontecendo eu vou descobrir! São tantas perguntas!” E não é que são mesmo!

Anunciamos também, já no início do trabalho, a nossa intenção de encarar a questão pelo viés da compreensão, do olhar para o positivo e do encontro com caminhos, estratégias e ações potenciais para o trabalho efetivo com o processo inicial da alfabetização, da apropriação do SEAO e, por conseguinte, para a formação dos professores alfabetizadores. Ao nos aproximarmos ao máximo da questão lapidada e ao encararmos a pesquisa pelo viés anunciado, acabamos, na realidade, suscitando novas questões, que impõem a necessidade de maior aprofundamento, mais estudos e pesquisas. Todavia, conseguimos fomentar a existência de alguns caminhos possíveis para a formação dos professores responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do SEAO, mesmo que considerados, como vimos em passagens anteriores, caminhos utópicos.

Outra nota apresentada, logo de pronto, é que assumimos o risco de trabalhar com um grupo bastante heterogêneo, motivado para a docência a partir de diferentes experiências, com formações realizadas em épocas e contextos diversos e com atuações também variadas em relação ao período, ao contexto e mesmo às concepções que as embasam. Diante desta diversidade, as generalizações, que já seriam difíceis de ser organizadas em um grupo menos heterogêneo, ficaram definitivamente inviáveis. Mas, como nosso intuito em momento algum foi generalizar, isso não foi problema para nós. Trabalhar com este grupo heterogêneo acabou por nos permitir encontrar situações díspares, mas não antagônicas, situações, na verdade, passíveis de complementarem-se rumo a atuações e formações mais efetivas.

Soares (2016) afirma ser a alfabetização e o letramento um composto que deve ser considerado de maneira inseparável no processo de apropriação do SEAO, embora constituído por diferentes facetas (Linguística, interativa e social), que, por sua vez, se formam por

¹⁰³ Peça licença aqui para dar créditos a meu filho Heitor, que sempre me convida para assistir esse desenho com ele!

subfacetas e cada qual com seus diferentes objetos de aprendizagem (“a representação visual da cadeia sonora”; “os usos da língua escrita para interação - a compreensão e a produção de textos”; “as funções e os valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais”), os quais não são aprendidos de forma natural e espontânea. Isso por serem uma convenção cultural arbitrária, que demanda funções mentais superiores, portanto exigem ensino explícito, organizado, estruturado por meio de métodos que bem orientem este processo. Não nascemos sabendo ler e escrever e nem aprendemos essa tecnologia de forma natural, precisamos, portanto, que nos ensinem.

Ao analisarmos o processo de aprendizagem para o trabalho com a alfabetização das professoras informantes, fizemos uma analogia ao processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento proposto por Soares (2016). Como se pensássemos em uma alfabetização docente para o trabalho com alfabetização. Consideramos, então, aquele processo como um composto, também inseparável, das várias facetas e subfacetas constituídas por diferentes objetos de aprendizagem não naturais, ou seja, necessitam de ensino explícito, organizado, estruturado, por meio de métodos que bem orientem o aprender a alfabetizar. Afinal, não nascemos professores e menos ainda alfabetizadores, nos tornamos, nos (trans)formamos, ou seja, precisamos aprender a ser. Para tanto, é necessário o reconhecimento das especificidades, do objeto de ensino-aprendizagem de cada uma das facetas e subfacetas envolvidas neste processo, considerando as formas de trabalhar em direção ao desenvolvimento de cada uma delas em busca de um ensino voltado para o processo de alfabetização mais efetivo.

A partir da elaboração desta analogia e da reflexão sobre a enorme influência dos “Mestres modelos ad-miráveis”, dos “pares dialógicos significativos” e das “experiências que tocam e movem para a ação”, do papel da formação profissional acadêmica inicial e continuada, na forma como a atuação docente na alfabetização traz para cada uma novas aprendizagens, bem como da forma como se relacionam com seus alunos e com o próprio objeto de ensino, consideramos ser de grande relevância a organização de um processo de formação docente, que se pautem em um modelo de simetria-invertida/ a corporeificação das palavras pelo exemplo. Modelo que considere não o simples direcionamento para o “façam o que eu digo” ou “façam o que as teorias e os teóricos orientam”, mas para o “façam o que fazemos e construímos juntos a partir das relações estabelecidas com as teorias, com os respectivos teóricos, com as problematizações do cotidiano escolar e a partir do que experienciam na imersão no lócus de atuação”.

Deveras, como saber fazer algo que nunca nos foi ensinado, tampouco experienciado.

Fato que justifica várias informantes terem afirmado que tiveram como modelo da atuação, em início de carreira, suas próprias alfabetizadoras, pois era o que tinham como melhor aprendizagem sobre o que vem a ser alfabetizar e sobre as melhores formas de fazê-lo. Ou, ainda, o quanto se pautaram nas ações intuitivas, no bom-senso e no ensaio e erro. Tal postura, por sinal, parece ter dado certo para a maioria delas, pois mencionaram terem obtido êxito já no início da carreira. Mas a carência de certos elementos próprios da formação para a docência e para o trabalho com a alfabetização, considerando todas as suas facetas, tornou o processo mais penoso e moroso, além de ter dependido muitíssimo de suas disposições pessoais e afinidades estabelecidas com o ato de alfabetizar.

O problema disso tudo é que nem todos os professores que são direcionados para este trabalho terão tal disposição e afinidade, por sinal, vimos que o lema para quem assume o trabalho em turmas de alfabetização é “ame-o ou deixe-o”, ou seja, torne-se um alfabetizador ou fique alfabetizador até a primeira oportunidade de escolher outras turmas para atuar. Diante disso, como deixá-lo não é uma questão de simples escolha, ficam os alunos, que dependem destes profissionais que estão alfabetizadores, mais vulneráveis a um possível fracasso. Mais ainda, aqueles que chegam a séries mais adiantadas, 4º ou 5º anos, com defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita e não podem contar com seus professores, pois estes não se reconhecem como alfabetizadores e não se percebem responsáveis por tal processo de ensino-aprendizagem.

Tais situações nos levaram a refletir sobre possibilidades em relação ao recrutamento mais rigoroso dos professores da EI e das séries iniciais do EF e a elaboração de parâmetros categoriais passíveis de “nortear e fundamentar processos de formação inicial ou continuada de professores, bem como apoiar o acompanhamento e a avaliação da ação docente em uma perspectiva formativa” (GATTI, 2016, p. 286).

Contudo, reconhecemos que este é um problema político e estrutural, que demandaria o aprofundamento desta pesquisa nestas direções. Demandaria, sobretudo, desejo político e investimentos em recursos humanos e financeiros na educação básica, o que, infelizmente, temos visto cada vez mais que não é interesse de nossos governantes.

Outro problema é a capacitação dos formadores de professores da EI e séries iniciais do EF. Vimos que nem sempre encontramos formadores capacitados e/ou dispostos a atuar em disciplinas que envolvam o processo de alfabetização, de apropriação do SEAO, tanto o é que fica evidente nos relatos que, principalmente na graduação, as informantes e PEs pouco ou nada aprenderam sobre esta área e, quando abordado, foi pouco significativo para elas, pouco as afetou. Tais achados se aproximam dos resultados encontrados por Pereira (2011).

Quando entramos nas salas de aula das universidades, ou nos debruçamos a ouvir e analisar os relatos das informantes sobre este espaço e sobre as aulas em si, nos deparamos com imagens de carteiras enfileiradas, turmas superlotadas, aulas discursivas e monológicas. A ênfase em discursos teóricos como grandes verdades e sem muita relação com o cotidiano escolar frequentado pelos alunos/professores e professores por vezes autoritários e crentes na mais-valia de seu saber também aparecem como elementos deste contexto. Vemos, frente a isso, o quão distante ainda estamos da tal simetria invertida.

Os docentes universitários podem relatar inúmeras dificuldades para que a formação no modelo de simetria invertida seja colocada em prática. Sim, é fato que as turmas das licenciaturas são muito cheias e que isso dificulta o estabelecimento de relações de maior proximidade. Também é fato que as disciplinas são organizadas em pequenos períodos curtos, com tempo reduzido e fragmentado de hora-aula e que algumas formações continuadas são muito aligeiradas, estanques.

Essas situações acabam por dificultar o estabelecimento de elos mais afetivos e da organização espaço/tempo para que os estudantes possam falar sobre suas experiências, fazer perguntas e ser, então, ouvidos a ponto de construírem suas respostas e compreensões. Os conteúdos básicos também ficam diluídos em meio a tudo isso. Claro que também sabemos da existência de modelos diversos de formação que sugerem maiores dificuldades destes vínculos e aproximações, como o caso da EAD. Porém, aprendemos aqui, tanto com as professoras informantes como com as PEs e os sujeitos dialógicos, que não é impossível. E, mesmo que o fosse, aprendemos, com a PE Maria Foresti, que temos justamente que sonhar e lutar pelo que é impossível, porque o que é possível é só pegar e fazer. Horton (2011) também faz este mesmo alerta:

Eu digo normalmente que, se pudermos fazer alguma coisa de um dia para o outro, então não vale a pena fazê-lo porque, se é assim tão simples e tão fácil, essa coisa pode ocorrer por si só. Haverá inúmeras pessoas interessadas em fazer que ela ocorra. Mas problemas difíceis levam tempo e é preciso lutar com eles (HORTON, 2011, p.204).

Magda Soares (2017, Em entrevista concedida), por sua vez, afirma que sempre se pergunta sobre o que faria se voltasse a atuar na graduação após esses dez anos como voluntária no Programa Alfaetrar em Lagoa Santa. A esta indagação responde não saber ao certo o que faria, tendo em vista o contexto de uma formação inicial para o trabalho com alfabetização e letramento que, tal como tem sido, é totalmente inadequado na formação de

professores para a educação infantil e as séries iniciais do EF. Contudo, Soares nos revela, de forma sensível e bastante realista:

Sem dúvida, a minha experiência nesses dez anos de vivência e convivência numa rede pública, inserida nas escolas, interagindo com professoras, vendo com meus próprios olhos o que elas fazem, o que as crianças aprendem, me faria agir de modo diferente. Em primeiro lugar, eu não teria tanta segurança de que minhas teorias, ainda que tentando relacioná-las com possíveis práticas, preparariam as professoras para a realidade das escolas públicas. Eu procuraria conhecer melhor as condições reais das escolas públicas – falamos muito da educação pública e de escola pública nas universidades, nas leis, mas como uma abstração... Professores que formam professores precisariam conhecer muito bem para quais realidades estão formando professores. Como fazer isso é o que me pergunto. Não sei se seria possível fazer diferente na estrutura atual dos cursos de Pedagogia: muito pouco tempo para a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais em um curso que tem tantas disciplinas teóricas! Muito pouco tempo para, nas poucas semanas reservadas para disciplinas que se voltam especificamente para a formação de professores, cuidar de todos os conteúdos que devem estar presentes na educação infantil e nas séries iniciais: além de alfabetização e letramento, matemática, geografia, história, ciências... (SOARES, 2017, arquivo pessoal).

É interessante pensar como podemos aprender com as professoras de turmas de alfabetização de crianças. Estas, em sua maioria, trabalham com 25 a 40 alunos por turma, atuam em mais de um cargo e em instituições diferentes, mesmo assim conseguem estabelecer vínculos com seus alunos. Conseguem conhecer cada um deles e fazer relatórios descritivos sobre seu desenvolvimento. Também se esforçam para conhecer seus familiares e contextos de vida. Enfatizamos e reforçamos aqui que nem sempre são efetivas em seus cargos, que não trabalham em regime de dedicação exclusiva e que recebem salários que não condizem com seu grau de formação, muito menos com sua relevância profissional. Ainda assim, realizam um trabalho efetivo.

Mais interessante ainda se pensarmos que fazem isso com pouquíssimo apoio. Quase nenhum material de referência¹⁰⁴, a partir de buscas individualizadas e da coragem de enfrentar os desafios que encontram. O que as move nesta direção é o desejo de fazer sempre melhor, o desejo de afetar seus alunos e de se realizar pessoal e profissionalmente frente ao desenvolvimento de cada um deles. Os olhos brilham e, em alguns momentos, lacrimejam ao falar das conquistas, quase nunca muito fáceis, de aprendizagem da leitura e da escrita de cada

¹⁰⁴ Os materiais disponibilizados pelo MEC para formação de alfabetizadores são relativamente recentes. A estes últimos todas tiveram acesso. Porém, mesmo os considerando um bom material, ainda não, como mencionamos, um material que as oriente dentro de seu próprio contexto, como o é em Lagoa Santa. Ainda são considerados como materiais elaborados por outros a serem aplicados por elas. Além disso, materiais anteriores muitas vezes não chegavam às mãos de quem de direito. Sabemos que muitos se perdem, muitos não saem das caixas e ficam guardados nas bibliotecas ou SE. Este também é um ponto positivo relativo às formações do Pró-Letramento e do PNAIC, a possibilidade de divulgação e acesso aos materiais disponibilizados.

um que passou por elas.

Resumindo, as professoras e PEs com as quais dialogamos afetam e deixam-se afetar por quem passa em suas salas de aula. Buscam parcerias, buscam ajuda com quem e onde for para superarem os desafios encontrados. Voltam a estudar e estudam sempre que percebem que a teoria está fazendo falta. Mas também percebem e se frustram por não se sentirem valorizadas social, política e academicamente. Também se frustram ao perceberem que seu conhecimento, na maioria das vezes, não é benquisto e aproveitado pela academia. Magoam-se ao abrirem as portas de suas salas para receberem estagiários, pesquisadores e apenas sentirem-se avaliadas, julgadas por estes, sem receber sequer um breve *feedback* dos trabalhos realizados e, menos ainda, qualquer gratificação ou contrapartida por terem sido “parceiras” na formação de outrem.

Concluimos que cada uma navegou o seu mar com barco próprio. Cada uma aproveitou as condições marítimas, os ventos ou a falta deles com os conhecimentos pessoais que até então tinham construído. Inicialmente, à deriva e de forma intuitiva, lançaram-se em direção não muito determinada, explorando potencialidades e possibilidades de seus contextos sociais e individuais, até o momento em que vislumbraram possíveis destinos (profissionais). Então começaram a planejar de forma mais ponderada as rotas (os itinerários), os instrumentos e bagagens necessárias para o percurso, buscando se paramentar para os momentos de calmarias, tormentas e imprevistos, na medida em que iam percebendo que o que já havia sido apreendido até então não mais bastava ou funcionava por si só.

Percebemos também, frente ao percorrido, a necessidade de que os professores e futuros professores pudessem, tanto em sua formação como em sua atuação, ser cuidados, ouvidos, respeitados e valorizados em toda a sua complexidade, assim como o fazem com seus alunos. Talvez assim, quem sabe, fosse possível cooptarmos maior número de professores para o trabalho com o processo de alfabetização e fosse também viável contaminar tais profissionais com a possibilidade da realização de um trabalho efetivo, pautado no conhecimento profundo do objeto de ensino e costurado pelo viés da afetividade. Utilizamos o termo contaminar por sabermos, assim como nos falou abertamente Soares em uma de nossas conversas, que afetividade, amor e paixão são conhecimentos/sentimentos que ainda não sabemos ensinar, principalmente em termos acadêmicos. Mas estamos mais que certos de que é algo que se sente e, portanto, passível de contágio.

A verdadeira questão é, portanto, que temos mesmo muito que aprender na comunhão escola e academia; professores, futuros professores e formadores de professores. Percebemos que somente esta comunhão poderá, além de fortalecer a possibilidade de que os saberes

destes diferentes protagonistas sejam trançados, revigorar as muitas lutas que precisam ser travadas, principalmente a luta por “uma revolução no campo da formação de professores” (JÚNIOR et al., 2015).

Desenhamos a pesquisa em um movimento que chamamos de “zoom”, percorremos os passos que motivaram as professoras ao engajamento com a docência no processo de apropriação do SEAO, os processos de formação profissional inicial e continuado, incluindo as legislações que regem estes e, por fim, a atuação docente nas turmas de alfabetização e os saberes construídos nesta. Reconhecemos que este percurso traduz o que chamamos de desenvolvimento profissional permanente elíptico ascendente. Reconhecemos que os saberes dos professores responsáveis pelo processo de alfabetização bem-sucedido têm origens multifacetadas e encontram-se em constante (trans)formação.

Assim como seguimos¹⁰⁵ a vida consolidando e ampliando nosso processo de alfabetização, assim como hoje já se fala em múltiplos letramentos (matemático, geográfico, literário, digital, entre outros), podemos falar que, enquanto professoras que alfabetizam, estaremos sempre nos alfabetizando e letrando profissionalmente. Podemos dizer que estas são algumas das facetas que constituem a formação do professor alfabetizador e que, em cada uma delas, encontramos as subfacetas. Lembrando que, embora de origens diferentes, estas facetas são inseparáveis na constituição deste profissional.

Verificamos, neste processo de constituição e construção de saberes, que contextos de vida, relações familiares, culturais e mesmo religiosas influenciaram a decisão de algumas das informantes e das PEs pela docência na alfabetização. Influenciaram, principalmente, o tipo de professoras que queriam ser, o que queriam ser e fazer na relação direta com seus alunos. O que mais as motiva é fazer a diferença na vida de cada um deles, é fazer com que aprendam, se desenvolvam e reconheçam suas potencialidades e possibilidades. Desta feita, corroboramos o que está posto na epígrafe deste capítulo, que há de fato valores envolvidos, valores educacionais, éticos, religiosos e sociais, que, mesmo não explícitos, estão ali presentes (HORTON, 2011).

Reconhecemos, a partir das assertivas de Gatti e Foresti, que quanto maior o conhecimento de mundo, quanto maior o contato com áreas como a filosofia, Sociologia, Psicologia e artes, maiores as possibilidades de ampliação deste repertório pedagógico que comporta os valores éticos, políticos, sociais, culturais e humanos que auxiliam na construção de práticas docentes mais efetivas.

¹⁰⁵ Aqui me incluo enquanto alfabetizadora.

Em relação à formação inicial e continuada, compreendemos, entre outras coisas, bastante explanadas nos capítulos anteriores, que estas precisam dialogar muito entre si. Precisam buscar conteúdos, conhecimentos e formatos apresentados na formação docente em nível médio, como também na formação do Normal superior, elencados como positivos para a formação para alfabetizar. O que emergiu com maior relevância destas formações foi o papel da didática, da metodologia, dos materiais teórico-pedagógicos utilizados, da conscientização e valorização dos saberes da prática, e, principalmente, o tempo de imersão na escola e o estágio mais concreto. A oportunidade de troca de experiências, conceitos e os conhecimentos trabalhados a partir de problematizações do contexto real de atuação também emergiram como primordiais nestas formações.

No que concerne mais especificamente à formação inicial, enquanto graduação, foi potencializado o contato com a literatura atual, a possibilidade de participação em grupos de pesquisa, grupos de estudos e o contato com alguns poucos professores que auxiliaram em relação à decisão do trabalho com a alfabetização. Tal contato, em alguns casos, tirou alunas/professoras da zona de conforto, acarretando reflexões mais aprofundadas, bem como o reconhecimento da necessidade de continuar estudando sempre.

Quanto à formação continuada, esta foi primordialmente reconhecida como oportunidade de um refazer-se, (res)significar a própria prática e as teorias que a fundamentaram. A mobilização de conhecimentos, ampliação do repertório didático-pedagógico, o auxílio na identificação e interpretação do que está em jogo em cada momento, levando em conta a complexidade dos contextos educativos, também aparecem como oportunizados por esta modalidade de formação. Para além disso, foi referendada como grande oportunidade de estabelecimento de relações com novos parceiros de trabalho, de aproximação de parceiros mais antigos, bem como de construção coletiva de conhecimentos, embora muitas formações não respeitem ou não consigam organizar momentos e espaços para tais aproximações e compartilhamentos. Os pontos elencados nos aproximam do que Pereira (2011) encontrou em sua pesquisa. Acrescentamos aqui, como possibilidade de formações continuadas observadas e consideradas como mais efetivas, as formações de Rede, como as que vimos em Lagoa Santa-MG e em Sapucaia-RJ. Não nos esquecendo da organização dos materiais e referenciais também elaborados nas/para as redes a partir de um processo coletivo e permanente.

No que diz respeito à atuação docente em turmas de alfabetização, nos deparamos com o fato de que foi na escola, junto aos alunos, nas ações profissionais cotidianas, que os saberes foram consolidados, ampliados e/ou refutados. Foi na ação que as professoras conseguiram

articular o que aprenderam até então e lançar mão do que vão julgando pertinente em cada momento. Neste movimento, foram se reconhecendo a cada dia, aprimorando seu fazer paulatinamente. Associado à busca constante por melhorar sempre, essas profissionais se debruçam nos estudos e vão internalizando as teorias neste processo que reconhecemos como ação-reflexão-ação. Podemos então considerá-las sim professoras reflexivas, professoras pesquisadoras que buscam enfrentar seus desafios em harmonia com suas crenças, valores, saberes e conhecimentos elaborados ao longo de toda sua trajetória de formação e atuação. São professoras que produzem conhecimentos e práticas pedagógicas reconhecidas como efetivas.

A valorização e o reconhecimento de que o que estão fazendo vem surtindo efeito na aprendizagem real de seus alunos permitem que as professoras se localizem como autoras do processo de construção profissional e reconheçam a importância da teoria na condução da prática. Deste modo, tornam-se cada dia mais autônomas, tanto em relação a sua atuação profissional como à sua própria formação.

Assim como Aguiar e Pelandré (2009), Pereira (2011), Corais e Andrade (2012), reconhecemos que as professoras alfabetizadoras com atuação bem-sucedida são comprometidas com um processo democrático, libertador e inclusivo de leitura e escrita, mesmo que, a partir de ações e metodologias consideradas “mais ou menos tradicionais”, mobilizem saberes teóricos e experienciais numa situação concreta, gerindo as informações de que dispõem e adequando sua ação estrategicamente a estas sem perderem de vista os objetivos educacionais. Além disso, transformam suas angústias cotidianas em uma prazerosa angústia que as impulsiona a continuarem buscando, estudando e encontrando novos caminhos (CORAI; PELANDRÉ, 2009). Notamos então, como afirma Tardif (2014, p. 36), que a prática docente integra diferentes saberes e relações, é um saber “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ficou também evidente para nós que as professoras compreendem que alfabetizar é muito mais do que ensinar a codificar e decodificar, mesmo que não mencionem isso claramente. Ao analisarmos o que fazem e como fazem, a partir de seus relatos, notamos que procuram alfabetizar letrando. Partem desta ação, mas vão ainda além, fazem isso com afetividade, com humanidade, é um trabalho como nos diriam Balzan, Gatti e Freire, com o coração dentro! Talvez seja por este motivo que, ao se referenciar às suas três primeiras professoras, o professor Newton Balzan afirme terem sido estas infinitamente melhores do que todos os demais professores que veio a ter, incluindo sua formação até o pós-doutorado. Peço aqui permissão para transcrever na íntegra sua resposta ao questionamento do real

motivo por assim considerar suas três professoras. Já mencionamos anteriormente parte desta passagem, mas queria marcar agora a intensidade desta e apresentá-la com os diversos elementos que retratam o que vimos discorrendo ao longo do trabalho, a complexidade do trabalho com a alfabetização e os diversos fatores envolvidos neste processo. Seria também oportuno para homenagear tanto o professor Newton Balzan como a professora Menga Lüdke e sua mãe, citadas no excerto ainda em seu tempo de infância. Cabe ressaltar que algumas das passagens que cita aqui, encontram-se também em Balzan (2015).

Eu diria que elas faziam o que sabiam fazer e faziam bem, obtendo sucesso (não gosto da palavra sucesso que lembra sempre concorrência, publicidade etc. Mas, no fundo, é isto mesmo).

Exemplo: D. Clarice, no primeiro ano do Grupo Escolar “Conde do Parnaíba”, em Jundiá. Ela sabia como alfabetizar e nos alfabetizou. Nem todos, claro. Alguns foram reprovados. Os meninos (classe exclusivamente masculina) sentavam dois em cada carteira. Tínhamos um primeiro livro, cuja primeira lição, a única de que me lembro hoje, começava assim: “Aqui está Alice. Ada é a boneca”. Uma observação aqui: será que hoje estes termos seriam considerados errados, ou mesmo absurdos, nos primeiros dias de aulas? Não sei.

As aulas iniciavam às 11 horas e terminavam às 14. Em certo momento do ano, terminamos o livro e começamos um outro, chamado, se não me engano, “Novo camarada”. No momento desta passagem, ela distribuiu balas (algo como as “balas de noivas”, de hoje). Os meninos que concluíram de forma positiva o primeiro livro receberam, cada um, dez balas. Os que não haviam alcançado a meta receberam 5 ou 6. Portanto, houve prêmios aos melhores, mas nenhum deixou de receber o presentinho.

Havia já alguns indisciplinados. Ela chamava a atenção de modo doce, sem falar alto. Não me lembro de ela ter levantado a voz num só momento. Atrás de nós, um relógio, ela de frente para ele, controlando o horário.

D. Clarice estava sempre de roupa preta, era viúva, usava óculos e, ao terminar as aulas, retirava-os e passava as mãos pelos olhos.

Em vários momentos, orientava os meninos sobre asseio, limpeza: “Lavem as mãos antes de pegar um doce. E depois que comerem, lavem as mãos novamente.”

Havia dois grupos de alunos, no que se refere às relações com a Caixa Escolar: os que contribuía para a Caixa Escolar (pequenas quantias, aquilo que os pais pudessem) e os que dependiam da Caixa Escolar. Penso que eram ajudados com material, livros etc. Eu pertencia ao primeiro grupo, embora meu pai fosse operário de Estrada de Ferro.

Nunca ficamos sem aulas. Quando a professora faltava, vinham as Substitutas, geralmente muito jovens, recém-formadas pela Escola Normal. Nessas ocasiões, os alunos brincavam mais, eu diria que abusávamos das jovens professoras. Essas jovens professoras iam ao Grupo Escolar diariamente a fim de “assinar o ponto”, ficando disponíveis para assumir a classe cuja docente faltasse.

“Falando” sobre mim mesmo, não sei se seria exceção ou não. No final do ano, passei para o 2º com a nota mais alta da classe, isto é, 95. (As notas iam de zero a cem). Todos os dias, após o almoço, minha mãe sentava ao meu lado para fazermos juntos as lições. Isto seria comum aos demais? Não sei. Dadas as origens socioeconômicas da maioria, creio que poucas mães pudessem ajudar os próprios filhos. Ao entrar na escola, eu sabia contar até 2.000, algo como uma brincadeira que fazíamos, minha mãe, meu pai e eu, cada dia avançando um pouco mais. Minha mãe tinha o primário completo e meu pai apenas até o 2º ano primário. Eu aprendi escrever os números com carvão, na parte da frente do fogão a lenha. Maior dificuldade foi escrever o número 2.

Por volta de maio, fomos (eu e minha mãe) falar com D. Clarice. Ela foi reclamar de um menino com quem eu me sentava e que roubava meu material escolar. Eu não sabia me defender. Ela ouviu com atenção e me perguntou com quem eu gostaria de me sentar. Eu disse: com o Maurício. Ela complementou: É... porque ele senta bem na frente. E me trocou de lugar.

Um lembrete, apenas, sem importância para uma pesquisadora como você. Esperei D. Clarice antes de ela entrar na classe e disse: Dona Clarice, amanhã vou fazer 8 anos. Ela me cumprimentou alegremente.

D. Zenaide, no segundo ano, tinha um filho na classe, como aluno. As aulas começavam às 8 e terminavam às 11 horas. Sempre 3, somente 3 horas por dia.

O livro, “Nosso Brasil”, abordava o Estado de São Paulo, via aérea. Continha muitas informações sobre os voos da época, em que as pessoas tinham que se pesar antes do embarque. E comentários sobre cada cidade em que o avião parava para abastecimento. Lembro-me da parada em Campinas. O texto chamava a atenção para o nome “Cidade das Andorinhas”, ave muito comum em Campinas na época. Lembro-me que o livro para o 3º ano, com o mesmo título, consistia numa viagem de trem pelo Brasil.

Ela “passava” problemas para a classe e os alunos formavam filas a fim de lhe entregarem os resultados.

D. Zenaide já chamava a atenção dos alunos que se comportavam mal, de forma mais rude, mostrando-se mais “brava” como se dizia na época. Era bem diferente da D. Clarice.

No final do ano, um outro aluno e eu passamos para o 3º com nota cem. Não protegiu seu próprio filho. Me lembro muito do seu penteado.

D. Anna Rita, mãe da Dra. Menga, foi minha professora durante alguns meses no 3º ano. Me parece que obteve algo como “licença prêmio” e, a partir da metade do ano, foi substituída por duas professoras, ambas com 20 anos de idade, acredito. Uma delas, muito bonita, linda de fato, chorou mais de uma vez por não controlar a classe. Todos os alunos se calaram, quietude e fomos em frente. Foi a professora que continuei vendo até minha maturidade, ainda em Jundiá.

Mas, voltando à D. Anna Rita, a professora efetiva, mãe da Menga. Diziam que ela não era “apenas” professora e sim, Educadora.

Até hoje ainda tenho (vi há pouco tempo, será que dei fim???) um dos cadernos em que anotei suas lições. Minha mulher viu e elogiou meu capricho ao escrever, com letras miudinhas.

Já nos ensinava aritmética de modo mais complexo, um pouco de geometria. Usava o livro-base, chamando cada aluno para fazer a leitura. Quando as aulas estavam terminando (às 10h55), suas duas filhas, a Menga e a Stella, entravam na classe a fim de darem beijos na mãe. Que importância tem isto para uma pesquisadora? Francamente, eu não sei.

Vou encerrar com comentários que me parecem importantes:

1. As três professoras moravam no centro da cidade, casas próximas ao Grupo Escolar.
2. Vestiam-se muito bem, eram muito respeitadas e consideradas como pessoas importantes na cidade industrial do interior de São Paulo, Jundiaí.
3. Estou certo de que ensinavam aquilo que sabiam e o faziam muito bem. Provavelmente não tinham alto nível cultural, mas sabiam ensinar. Eram professoras. Não estavam professoras.
4. Ensinavam-nos a fazer composições e, de modo não criativo, diziam: Comecem assim: que belo quadro vou descrever!
5. A maioria dos alunos era de origem humilde. Muitos não tinham sapatos e iam descalços à escola.
6. Quando digo que foram as melhores professoras que tive, estou comparando-as com as/os que vieram depois: no ginásio, no científico, na faculdade.

Meu pensamento ou avaliação é o seguinte: elas faziam bem o que sabiam. Os que vieram depois nunca fizeram o que deveriam fazer: jamais estabeleceram quaisquer relações entre seus conteúdos e o que se passava no Brasil e no mundo. O latim era considerado como muito importante para o português, mas jamais a professora fez qualquer relação entre as duas línguas. Nunca vimos um quadro de Renoir etc., etc... No ginásio, o final da 2ª guerra mundial jamais foi focado. No colegial, o Macartismo. Na faculdade, curso de história desligado do mundo.

Avançando mais um pouco com nossas considerações em relação às profissionais com as quais dialogamos, seguindo algumas pistas dos diálogos com o professor Balzan, para além dos resultados positivos que obtêm em sua atuação com seus alunos, estas, apresentam vocabulário e conhecimentos próprios e específicos que chancelam sua autodenominação como professoras alfabetizadoras, professoras que sabem alfabetizar. Poderíamos então considerar que esta chancela, associada à autointitulação, à titulação pelos pares e comunidade escolar, bem como à legislação que, como vimos, enfatiza e diferencia o processo de alfabetização, robustece a discussão que envolve a possibilidade de uma formação sólida para atuar no processo de Alfabetização. Acarreta, inclusive, reflexões, as quais também sinalizamos, sobre o seu processo de recrutamento e acompanhamento nas redes de ensino.

Deparamo-nos, ao longo da pesquisa com o que denominamos virtudes pedagógicas.

Aquelas reconhecidas como capazes de possibilitar uma atuação bem-sucedida dentro do processo inicial de apropriação do SEAO, mas não só neste. No bojo destas virtudes, localizamos o reconhecimento de responsabilidade ética, estética, política, social e humana; o envolvimento profissional; o comprometimento com todo o processo e principalmente com a aprendizagem dos alunos e a paixão pelo que fazem e mesmo o cuidado e o amor que nutrem pelos seus alunos.

Encontramos ainda o fator humildade, ao reconhecerem que muito ainda não sabem, portanto, que muito ainda precisam aprender. Por isso, não adormecem ou tranquilizam-se frente aos conhecimentos. A rejeição à discriminação teórico-metodológica e a saberes de outras pessoas, bem como a busca pela autonomia a partir da transformação do saber intuitivo em um saber teórico-reflexivo, também foram virtudes encontradas. A resiliência, capacidade de lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos e resistir à pressão de situações adversas, foi também uma das virtudes que localizamos na trajetória pessoal, de formação e de atuação das profissionais com as quais dialogamos.

Acreditamos que essas virtudes desencadeiam um olhar diferenciado para o aluno, a luta pela qualidade e equidade do ensino e a compreensão de que todos têm o direito à aprendizagem, custe o que custar. A luta por seus próprios direitos enquanto profissionais da educação também entra neste bojo. Importa salientar, que, ao encontrar tais virtudes e procurar compreendê-las, nos deparamos com virtudes já anunciadas por Paulo Freire (1996), que menciona os saberes necessários à prática educativa, o que demonstra o quanto estas professoras caminham em direção ao que o renomado autor sugere por uma educação bem-sucedida e progressista. Mesmo que elas não tenham total consciência disso e mesmo, como o próprio Freire (2011) afirmou, que o façam recriando, reinventando suas ideias. “Adaptando-as às novas circunstâncias do país e colocando as ideias em prática” (FREIRE; HORTON, 2011, p.199), é isso que estão fazendo, e que bom que estão fazendo.

O que, então, vai diferenciar o trabalho docente efetivo no processo de alfabetização daquilo que também é exigido dos demais docentes bem-sucedidos? Acreditamos ser os saberes específicos voltados para a tecnologia da leitura e da escrita considerando seus usos e funções sociais. Estes, de acordo com Soares (2017, em entrevista concedida) e já mencionados anteriormente, estão subdivididos em dois grandes componentes, a saber:

os conhecimentos sobre o objeto que se ensina – a língua escrita: o sistema de representação fonema-grafema e sua contrapartida, a representação grafema-fonema, o que implica conhecimentos de fonologia e da ortografia da língua portuguesa; e conhecimento do sujeito que aprende – a criança (ou

o adulto analfabeto): suas condições socioculturais (seu capital cultural), seus processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem em consonância com seu desenvolvimento, o que implica conhecimentos de sociologia (capital cultural, usos sociais da escrita em sociedades estratificadas em classes, preconceitos sociais, etc.), de sociologia da linguagem (variedades linguísticas e sua relação com a variedade escrita, preconceito linguístico), de psicologia cognitiva, de sociolinguística e de psicolinguística. E, se pensarmos, como devemos, em alfabetização em contexto de letramento, conhecimentos e práticas de teorias da leitura e da produção textual, conhecimentos de literatura infantil...

Não podemos deixar de mencionar, a possibilidade de ações de tutoria no início da carreira docente, aqui, no caso, dos professores envolvidos no processo de apropriação do SEAO. Este auxílio poderia vir dos professores mais experientes, efetivos e “ad-miráveis”. Vimos, nos relatos das professoras, que esta ajuda no início da carreira nem mesmo gasta tanto tempo, pois afirmaram que logo, logo, com apoio das colegas, pegaram o jeito e depois conseguiram seguir mais autônomas.

Nesta mesma direção, temos o importante papel do coordenador pedagógico, funcionando como aquele que não só apoia, orienta, como tira da zona de conforto e medeia o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores. Ressaltamos que frente à atual situação, não favorável, do trabalho com o processo de alfabetização, a possibilidade de coordenações específicas, como ocorre em Lagoa Santa-MG, é algo benquisto, embora saibamos das dificuldades políticas e estruturais para operacionalizar tal situação. A importância dos espaços e tempos escolares organizados para troca de experiências, grupos de estudos e formação em serviço também ficou evidente em nossas discussões. Principalmente se articulados de forma a garantir a aproximação universidade e escola.

Peço agora licença para escrever na primeira pessoa do singular com objetivo de explicitar o que senti e aprendi com a realização desta pesquisa e escrita da tese. Quero, a partir disso, aproximar-me ainda mais de meus possíveis leitores. Desejo, aqui neste ponto, retomar um pouco do meu lado professora que alfabetiza, sem deixar de lado minhas demais personagens aqui assumidas.

Não sou mais a mesma de quatro anos atrás, mudei por dentro e por fora. Amadureci como pesquisadora e como professora, mas, muito mais que isso, percebo que me tornei uma pessoa melhor, mais aberta ao olhar e aos saberes dos outros. Fiz novos e significativos amigos, os quais quero levar comigo na lembrança e no coração, quiçá em parcerias para futuros trabalhos, pois me ensinaram a ser gente melhor do que eu era. Ensinaram-me os caminhos não fáceis da pesquisa e me possibilitaram ser, espero, uma professora melhor e ainda mais entusiasmada. Vi que há momentos em que a desesperança pode derrubar qualquer

um, mas os apaixonados se levantam e buscam realizar seus sonhos impossíveis, mesmo, e principalmente, que para isso tenham que contar com muitas ajudas, tenham que construir redes de relações e contar, acima de tudo, com a compreensão, o amor e o apoio de cada um da família, cada um dos amigos novos e antigos!

Difícil, ou mesmo impossível concluir, terminar. Ainda há muito o que estudar, pesquisar, analisar, complementar e apreender sobre a formação docente para alfabetizar. Queríamos ainda citar muitas falas das informantes e das PEs. Queria ainda dialogar ou mesmo referenciar muitos autores e pesquisadores que li ao longo destes quatro anos de construção deste trabalho, os quais, mesmo que subliminarmente, me ajudaram a construir estas análises e a escrita desta tese. Queria aprofundar muitos itens aqui pincelados e que, a cada leitura deste texto, suscitam novos empreendimentos e desdobramentos.

Mas... chegou o momento de parar...ou não pararemos nunca...pois, assim como as informantes e as PEs, desejo sempre fazer mais e cada vez melhor. Então... por hora, vou parar por aqui, para, quem sabe, recomeçar em tempo outro e com novos olhares e possibilidades.

Desejo, como “Piratê” me aventurar mais vezes em busca de novos e possíveis tesouros do universo da alfabetização e da formação de professores. Paro por aqui por necessidade e, mesmo com o cansaço consumindo, com gostinho de “quero mais”. Honestamente, o professor Newton Balzan tinha toda razão, a construção de uma tese exige de nós um trabalho árduo e muito cansativo, “mas também criativo, e isto é bom para o físico, para nosso lado emocional e, permita-me, espiritual”.

Muito aprendi. Construir esta tese me motivou ainda mais a continuar atuando na docência e na pesquisa. Encontrar com tantos profissionais “ad-miráveis”, que, apesar de tudo e todos, são bem-sucedidos e comprometidos com sua profissão, renovou-me as forças e as esperanças. Sinto-me agora ainda mais responsável por fazer o que estiver ao meu alcance, fazer o meu melhor, assim como as professoras desta pesquisa o fazem. O alerta de Magda Soares, descrito no início desta pesquisa, nos impele a nossa obrigação por ação.

Se não servir para outros, ou para salvar a humanidade como o desejo inicial de todas nós, que sirva para que eu possa melhorar cada vez mais enquanto alfabetizadora e pesquisadora, que sirva para meus pares de trabalho e para os futuros alunos, estagiários e bolsistas, que sirva para que eu funcione como motivação para alguns outros parceiros. Minhas origens e histórias se aproximam em muito do que aqui foi contado a partir das histórias das professoras e pesquisadoras experientes... um dia tive uma indução e inspiração para iniciar e até hoje tenho motivações para continuar! Sentirei saudades de cada um que

participou comigo deste processo, que me tocou e afetou positivamente e, claro, do próprio processo!

Paro então por aqui, com uma singela homenagem aos professores “ad-miráveis”, “encantadores”, que encontrei ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, que possibilitaram que eu chegasse até aqui e construísse este trabalho. Seguem trechos do livro **A professora encantadora**, de Márcio Vassallo (2010)

Maísa era uma professora que olhava para tudo com olho de assombro e estranheza. Ela dizia que assombro é um susto cheio de beleza e que estranheza é o casamento do estranho com a surpresa. As aulas da Maísa eram mesmo assombrosas, estranhas e surpreendentes. Na escola, ela se derretia de amor pelas palavras, pelas frases, pelos livros.

[...]

Mas a Maísa se derretia pelas pessoas ainda mais que pelos livros. Então, a professora contagiava a gente com todo aquele derretimento

[...]

Sempre que podia, e a Maísa podia quase sempre, ela também nos ensinava a catar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias, das pessoas. Ela dizia que pergunta nova é uma pergunta que desdobra a gente por dentro. E a Maísa gostava um bocado de desdobrar gente por dentro.

[...]

Ela sempre tinha um poema para dar asa nos outros. A Maísa dizia que dar asa nas pessoas é reconhecer o que cada uma delas tem de mais bonito e mágico.

[...]

Ela também dava aulas de despreparo. Afinal, a professora nos explicava que ninguém pode ter surpresas deliciosas com as coisas mais simples da vida se estiver preparado para elas.

[...]

Não que eu tenha aprendido tudo tanto assim, mas a Maísa me ensinou mais do que um bocado de coisas. Ela só não me ensinou a ficar longe dela, aquela professora. E se puder me encontrar com Maísa de novo, um dia, vou confessar, bem no ouvido dela, porque eu escolhi ser escritor.

Eu escrevo, mais que tudo, é para ficar perto de você, minha professora encantadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. Professores: práticas e produção dos sentidos uma análise na perspectiva sócio-histórica. In: 30 Congresso Interamericano de Psicologia, v. 1, 2005, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicologia, 2005.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 26 nº. 2, jun. 2006.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de ; PELANDRÉ, N. L. . A formação docente e sua constituição multifacetada. **Educação, Sociedade & Culturas** , v. 29, p. 125-140, 2009.

ALBUQUERQUE, S. B. G. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ANFOPE. **Documento final IX Encontro Nacional**. Campinas. 1998. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/9%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%201998.pdf>. Acesso em 15 de março de 2015.

ARAUJO, Rita de Cássia B.F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos**: um diálogo com professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BALZAN, Newton César. **Conversa com professores do fundamental à pós-graduação** [livro eletrônico]. — São Paulo: Cortez, 2015.

BAMBINO, V. P. **O Estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

BARRETO, Elba de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 62. P. 679-701. Campinas, São Paulo. jul.-set, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em 12/12/2016.

BAKHTIN, M. (V, N. Volochinov [1929]). **Marxismo filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Fratschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BERTAUX, Daniel. **A imaginação metodológica**. Extrat de Recherches sociologiques. N2, 1985. Tradução Ana Paula L. Werneck. Carmem Teresa Anhorn.

BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. 2ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** nº19, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://www.ead.unb.br/arquivos/geral/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2015.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matriz de Referência da Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente1** – DIRED - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Proposta Inicial para Análise e Discussão. 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/basica/concurso_docente/proposta_matriz_discussao_versao_atualizada_13042011.pdf> Acesso em 22 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. **Orientações gerais para a elaboração do Plano Nacional de Ações Articuladas (PAR) nos municípios**. Brasília, D, 2009.

BRASIL. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

BRASIL. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 12 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione 2009.

CALKINS, Lucy MComick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do Discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas Saul, 1986.

CARDOZO, S. A. **Universidade e escola**: uma via de mão dupla? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social – o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 58-75.

CORAIS, Maria Cristina; ANDRADE, Maria Luiza de Souza. Narrativas de alfabetizadoras: os desafios da prática da alfabetização/letramento. IN: BARRETAO, Cintia Cecili; FRAZÃO, Idemburgo; FARIA, Mariangela Almeida de. **Diálogos sobre leitura e cultura**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012. p.13-33.

CORTELLA, M. S. O novo velho e o idoso jovem. **You Tube**, 2015. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HbagK3dVpQo> > Acesso em: **13 de jun. de 2017**

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ªed, Campinas, SP: Papirus, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Formação docente e a educação nacional**. 2003. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/lbd_Art64.pdf. Acesso em 18 de maio de 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso maio de 15 março de 2016.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: A Construção das Identidades Sociais e Profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, Andrea T.B. LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea T.B.; ALBUQUERQUE, Eliana

Borges C. e LEAL, Telma F. **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática.** Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRA, Andrea T.B. Formação de Professores: Princípios e estratégias formativas. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília: MEC, 2012.

FERREIRA, A. L. **Estudantes que cursaram ou não o Normal frente ao estágio no curso de Pedagogia.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Anna. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRADE, Izabel. **Método Alfabético e de soletração.** Glossário. Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao> Acesso em 22 jun. 2015.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, H. C. L. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446. Jul./dez. 2014.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167. Set, 2002.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Aparece Freire 2011; 2014

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GATTI B.A. et al. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa** v 46 n 160 p 286 a 311 abril / junho 2016. p 206-311. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n160/1980-5314-cp-46-160-00286.pdf>. Acesso em 02 fev. 2017.

GATTI B.A. et al. A formação de professores no Brasil. **Fundação Victor Civita**, 2008. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-3-formacao-professores.shtml?page=7>> Acesso em 28 jul. 2015.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67. Out./dez. 2013.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez.2010.

_____. Formação continuada de Professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p.191-204, 2003.

_____; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186. Jan./abr.2008.

GATTI, Bernardete A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1996. 74p. Disponível em: <file:///C:/Users/ritef/Downloads/2427-9237-1-PB.pdf>> Acesso em: jan. 2016.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

GAUTHIER, Clermont; BISSONET, Steve; RICHARD, Mario; **Ensino Explícito e desempenho e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. v.8, n.2, p.273-292, 2014.

JORNAL LETRA A. Centro de Alfabetização Leitura e escrita - CEALE. Ano 10, nº 38 Belo Horizonte, maio/Junho de 2014. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2014_JLA38.pdf> Acesso em 27 ago. 2017

JUNIOR, Celestino Alves da Silva; GATTI, Bernardete Angelina; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Orgs.). **Por uma Revolução no Campo da Formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LÜDKE, Menga. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP. **Anais II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. 2014.

LÜDKE, M. ; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago. 2012.

LÜDKE, M. ; BOING, L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, M. Profissão Professor/a. **Revista NovaAmérica**: La Revista de la Pátria Grande. Nº102, 2004 Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0102/rev_emdebate01.asp. Acesso em 18 de junho de 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, L. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira. **Quem é o (a) professor (a) formador (a) no PNAIC? Formação, experiência e atuação**. Trabalho de 1ª qualificação submetido ao Programa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. N 8. P. 7-22, Jan./Abr. 2009a.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 12 março de 2016.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A Motivação do Aprendiz para a aprendizagem na perspectiva Histórico-Cultural**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara - SP 2010.

MONTEIRO, Ana Maria C. Professores entre saberes e praticas. **Educação e Sociedade**. v.22 n.74. Campinas, 2001.

MORICONI, Gabriela. **Medindo a eficácia dos professores**: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos. 2012. Tese (Doutorado) - Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, S.P. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NÓVOA, Antônio. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>> Acesso em 18 de nov. de 2016.

NÓVOA, A. **Pedagogia: A Terceira Margem do Rio**. Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo. Publicado em 05 de maio de 2011. Texto disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em 10 de Junho de 2015.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 1-10.

NÓVOA, Antônio. **Desafio da Formação do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. SINPRO, SP, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, Célia M.F. Saberes docente e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 22n. 74. Campinas, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

REY, F. G. O emocional na constituição da Subjetividade. In: LANE, S. T. M; ARAÚJO, Y. ; GIORA, R. C.; REY, F. G. & LANZONI, A. M. **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôres. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, PORTO VELHO/RO, 2011.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. **Resolução nº. 001/2003**. Estabelece diretrizes para a organização do Ensino Fundamental nas escolas municipais e dá outras providências. Juiz de Fora, 29 de julho de 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, F. C. O. **O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Apresentação da análise do discurso**. IEL / UNICAMP: CNPQ, 1995.

RONCA, Vera de Faria Caruso. **Docência e ad-miração:** (da imitação à autonomia). 1ª Ed. São Paulo: Edesplan, 2007.

SANTOS, Lucíola L.C.Paixão; DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese de Doutorado - Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** A questão dos Métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Discurso de Magda Soares. **CEALE**. 8 maio 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/discursos-de-magda-soares.html>> Acesso em: 20 de jun. de 2015a.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2003a.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. **A alfabetização e cidadania** nº16, p.9-17, jul. 2003b.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9, n.52, jul/ago 2003c.

SOARES, Magda. **Metamemória-Memórias:** Travessia de uma educadora. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.551-571. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Eliane Marta. et. al. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Epígrafe da Apresentação.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT**. Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos. Relatório Conciso. UNESCO, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>.

VASSALLO, Márcio. **A professora encantadora**. Abacatte Editorial, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A – Portaria

**PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA**
CEP 33400-000 – ESTADO DE MINAS GERAIS**DECRETO Nº 2104 DE 26 de abril de 2011.****CRIA O NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGOA SANTA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O Prefeito do Município de Lagoa Santa, no uso das atribuições que lhe confere o art. 137 da Lei Orgânica Municipal,

RESOLVE:

Art. 1º Fica criado o Núcleo de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa para garantir a todas as crianças da rede pública de ensino o direito de aprender a Ler e Escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem, com sucesso, sua escolarização, mas sobretudo de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de Leitura e de Produção Textual.

Art. 2º Do nome do Projeto: ALFALETRAR – Verbo que expressa a concepção de ensino que fundamenta o Projeto: o ensino que leve a criança a se apropriar de forma adequada e competente, da Leitura e da Escrita. O título pretende nomear aquilo que é responsabilidade da escola:

ALFABETIZAR e LETRAR – ALFALETRAR
Alfabetizar letrando, e letrar alfabetizando

Art. 3º O Núcleo de Alfabetização e Letramento será constituído pelos seguintes servidores municipais:

I – 02 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação;

II – 01 (um) representante de cada escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) da Rede Municipal de Ensino.

Art. 4º A Prefeitura Municipal de Lagoa Santa, através da Secretaria Municipal de Educação, deverá garantir as condições necessárias para o funcionamento dos Seminários semanais do Núcleo, com vistas à Formação Continuada dos professores Alfabetizadores do Município e, mensalmente os Repasses aos demais educadores em suas unidades de trabalho.

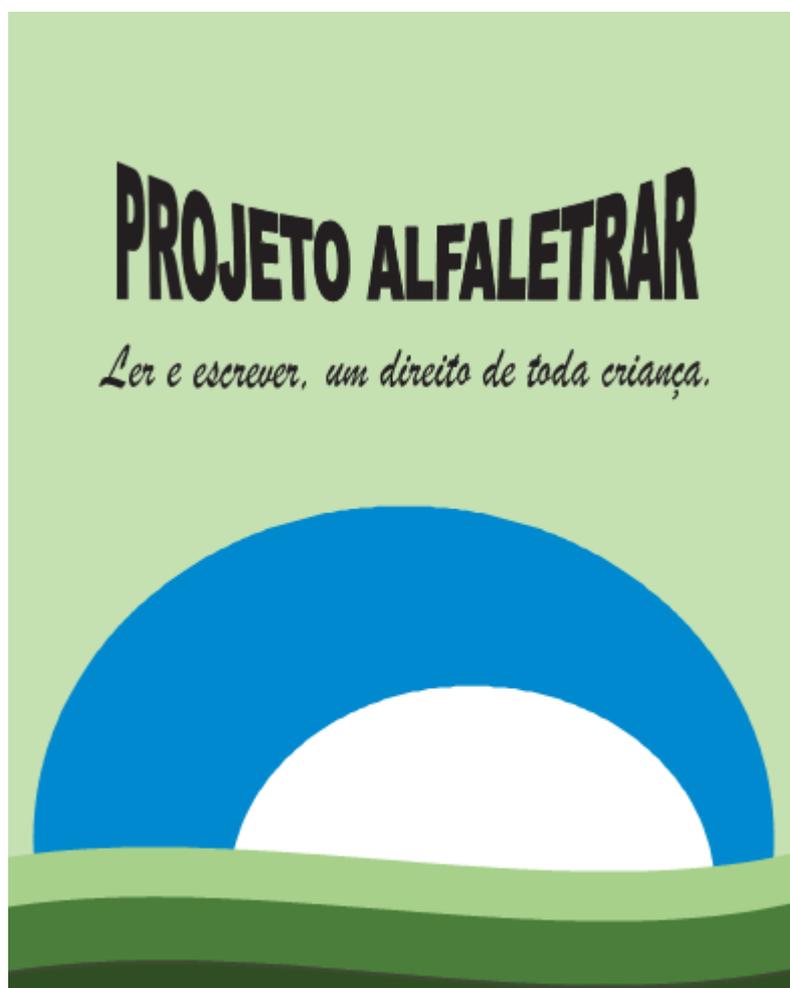
Art. 5º A Secretaria Municipal de Educação deverá garantir e viabilizar condições para a realização da exposição: PARALFALETRAR, no primeiro semestre letivo e ALFALENDO, no segundo semestre letivo.

Art. 6º esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Lagoa Santa em 26 de abril de 2011.

Rogério César de Matos Avelar
Prefeito Municipal

ANEXO B – Capa do Material

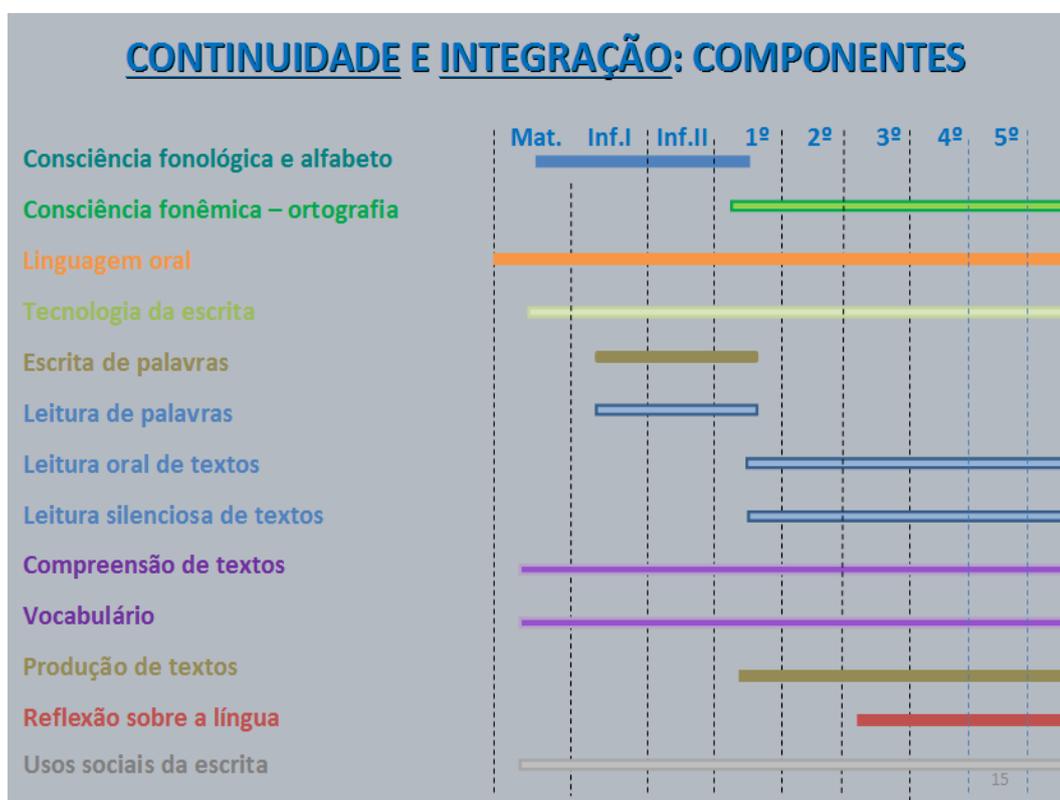


Secretaria
de Educação



LAGOA SANTA
PREFEITURA DA CIDADE

ANEXO C – Slides de exemplo de organização do material



CONTINUIDADE: METAS EM PROGRESSÃO

Um exemplo: componente LEITURA

COMPONENTES	MATERNAL	INFANTIL I	INFANTIL II
LEITURA	<p>RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o próprio nome em ficha com foto ou outro identificador. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder a perguntas simples sobre história curta lida ou contada pela professora. (V. Estratégias de leitura) <p>VOCABULÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprender palavras novas encontradas em histórias lidas pela professora. 	<p>RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o próprio nome em lista, ficha ou outro portador. Identificar o próprio nome entre nomes de colegas. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder a perguntas sobre história lida pela professora. (V. Estratégias de leitura) Responder a perguntas simples sobre texto curto informativo lido pela professora. (V. Estratégias de leitura) Recontar história curta lida pela professora com suficiente informatividade. Recontar histórias com base em livros de imagem (contadas primeiramente pela professora). <p>VOCABULÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar palavra desconhecida em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra a seu vocabulário. 	<p>RECONHECIMENTO DE PALAVRAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o próprio nome em lista, ficha ou outro portador. Identificar o próprio nome entre nomes de colegas. Reconhecer palavras de uso frequente na sala de aula. Reconhecer palavra formada com sílabas CV já conhecidas (com base nas "casinhas"). <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder a perguntas sobre história lida pela professora. (V. Estratégias de leitura) Responder a perguntas sobre texto curto informativo lido pela professora. (V. Estratégias de leitura) Recontar história lida pela professora com suficiente informatividade e adequada sequenciação dos acontecimentos. Contar ou recontar história apresentada só por meio de imagens (livros de imagem, tiras e histórias em quadrinhos mudas). <p>VOCABULÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar palavra desconhecida em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra a seu vocabulário.

16

COMPONENTES	1º ANO	2º ANO	3º ANO
LEITURA	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer, sem necessidade de decodificação, palavras frequentes em textos. Ler texto ou poema curtos em voz alta com relativa fluência. Ler silenciosamente frases e pequenos parágrafos, com relativa rapidez. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recontar história lida pela professora com informatividade, coerência, adequada seqüenciação dos fatos, caracterização dos personagens. Responder oralmente a perguntas sobre textos de diferentes gêneros, lidos pela professora. <p><i>(Perguntas orientadas pelo quadro Estratégias de compreensão, em nível de complexidade compatível com o ano.)</i></p> <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos, reconhecendo-as em novos textos. Identificar sinônimos de palavras encontradas em textos. 	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer, sem necessidade de decodificação, palavras frequentes em textos. Ler texto ou poema curtos em voz alta com fluência e entonação adequada. Ler silenciosamente textos curtos de diferentes gêneros, com rapidez adequada à compreensão do texto. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder oralmente a perguntas sobre textos narrativos ou informativos lidos pela professora. Responder por escrito a perguntas sobre textos curtos, de diferentes gêneros, lidos silenciosamente. <p><i>(Para as duas metas: perguntas orientadas pelo quadro Estratégias de compreensão, em nível de complexidade compatível com o ano.)</i></p> <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos, reconhecendo-as em novos textos e usando-as na produção de frases e pequenos textos. Identificar, em verbete de dicionário lido pela professora, o significado adequado a palavra desconhecida encontrada em texto. Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles. Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho. Formar antônimos de palavras encontradas em textos pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-. <p><i>(Conceito de prefixo.)</i></p>	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler texto ou poema em voz alta com fluência, entonação adequada e compreensão. Ler silenciosamente textos de diferentes gêneros, com rapidez adequada à compreensão do texto. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder por escrito a perguntas sobre textos de diferentes gêneros, lidos silenciosamente. <p><i>(Perguntas orientadas pelo quadro Estratégias de compreensão, em nível de complexidade compatível com o ano.)</i></p> <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos (inclusive textos de outras disciplinas), reconhecendo-as em novos textos e usando-as na produção de textos. Identificar, em verbete de dicionário, o significado adequado a palavra desconhecida encontrada em texto. Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles. Formar novas palavras com base em palavras encontradas em textos pelo acréscimo dos prefixos des-, in-/im-/ir- (sentido de negação) e re- (sentido de repetição). <p><i>(Conceito de prefixo.)</i></p>

17

COMPONENTES	4º ANO	5º ANO
LEITURA	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler texto ou poema em voz alta com fluência, entonação adequada e compreensão. Ler silenciosamente textos de diferentes gêneros, com rapidez adequada à compreensão do texto. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder por escrito a perguntas sobre textos de diferentes gêneros, lidos silenciosamente. <p><i>(Perguntas orientadas pelo quadro Estratégias de compreensão, em nível de complexidade compatível com o ano.)</i></p> <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos (inclusive textos de outras disciplinas), reconhecendo-as em novos textos e usando-as na produção de textos. Identificar, em verbete de dicionário, o significado adequado a palavra desconhecida encontrada em texto. Identificar sinônimos de palavras encontradas em textos, determinando a diferença de sentido entre eles. Identificar, em discurso direto empregado em textos, os verbos usados para introdução das falas, incorporá-los ao vocabulário e usá-los na produção de textos. A partir de palavras com os sufixos -vel e -mente encontradas em textos, identificar o processo de formação dessas palavras e formar novas palavras com esses sufixos. A partir de palavras encontradas em textos, construir família de palavras com a mesma raiz. <p><i>(Conceito de raiz de palavras.)</i></p>	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ler texto ou poema em voz alta com fluência, entonação adequada e compreensão. Ler silenciosamente textos de diferentes gêneros, com rapidez adequada à compreensão do texto. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder por escrito a perguntas sobre textos de diferentes gêneros, lidos silenciosamente. <p><i>(Perguntas orientadas pelo quadro Estratégias de compreensão, em nível de complexidade compatível com o ano.)</i></p> <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos (inclusive textos de outras disciplinas), reconhecendo-as em novos textos e usando-as na produção de textos. Identificar, em verbete de dicionário, o significado adequado a palavra desconhecida encontrada em texto. Identificar sinônimos de palavras encontradas em textos, determinando a diferença de sentido entre eles e relacionando a escolha feita pelo autor do texto com o sentido pretendido. Identificar, em discurso direto empregado em textos, os verbos usados para introdução das falas, incorporá-los ao vocabulário e usá-los na produção de textos. A partir de palavras com os sufixos -eza, -ez, -ês, -oso encontradas em textos, identificar o processo de formação dessas palavras e formar novas palavras com esses sufixos. A partir de palavras encontradas em textos, construir família de palavras com a mesma raiz. <p><i>(Conceito de sufixo.)</i></p> <p><i>(Conceito de raiz de palavras.)</i></p>

18

INTEGRAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO METAS POR ANO

1º ANO						
CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	TECNOLOGIA DA ESCRITA	LINGUAGEM ORAL	LEITURA	ESCRITA	USOS PESSOAIS E SOCIAIS DA ESCRITA
<p><i>Progressão ao longo do 1º ano:</i></p> <p>Nível 1: Escrever de forma silábica com valor sonoro.</p> <p>Nível 2: Escrever de forma silábico-alfabética.</p> <p>Nível 3: Escrever de forma alfabética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o número de sílabas de palavras oralmente e, em seguida, na escrita. Dividir palavras dissilábicas trissilábicas em sílabas – sílabas CV, situar as sílabas nas casinhas, no lugar adequado (casinhas CV), escrever palavra com as sílabas estudadas. Completar palavra com sílaba inicial ou medial, escolhendo entre sílabas já colocadas nas casinhas. Dividir em sílabas palavras em que a sílaba inicial é uma vogal oral - aberta ou fechada (Quadro 1); oralmente e, em seguida, na escrita; acrescentar casinha de vogais orais, e escrever palavra em que a 1ª sílaba é uma vogal. Identificar a diferença entre palavras (monossílabas ou dissílabas) que se distinguem por um fonema/letra, oralmente e, em seguida, na escrita, reconhecendo a relação fonema-grafema: vogais – Quadro 1 e relações biunívocas - Quadro 2, exceto <i>nh</i> e <i>lh</i>. Completar palavra com fonema inicial ou medial, escolhendo entre letras apresentadas: Quadro 1 – vogais orais, e Quadro 2, exceto <i>nh</i> e <i>lh</i>. Modificar palavras excluindo ou incluindo fonema: vogal oral - Quadro 1, relações biunívocas - Quadro 2, exceto <i>nh</i> e <i>lh</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender que, numa página, as ilustrações se relacionam com o que diz o texto ou as ilustrações contam a história (em livros só de imagem). Obedecer à direção da leitura e da escrita: de cima para baixo e da esquerda para a direita. Segurar o lápis e posicionar o papel adequadamente ao escrever. Usar a página adequadamente: centralizar títulos, respeitar margens esquerda e direita. Usar uma grafia clara e regular na escrita de letras maiúsculas e minúsculas de imprensa (caligrafia). Conhecer todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas. Relacionar letras maiúsculas com as minúsculas correspondentes (letras de imprensa). Identificar letras e sequência de letras de imprensa, maiúsculas e minúsculas, por seu nome. Escrever letras e sequência de letras maiúsculas e minúsculas, ouvindo seu nome. Folhear livros e revistas na posição e na direção corretas. Compreender o significado de sinais de pontuação: ponto final, exclamação, interrogação, vírgula. Identificar o número de palavras em texto curto. Usar a separação entre as palavras na escrita. 	<p>FALAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formular perguntas de forma clara. Usar sentenças completas e progressivamente mais longas. Participar em conversas (professora-crianças, professor-crianças) respeitando a vez dos colegas. Interagir com os colegas de forma respeitosa. Relatar experiências pessoais com suficiente informatividade e coerência. Memorizar e recitar paráfrases, poemas. Memorizar e cantar canções infantis. Recontar histórias lidas ou contadas pela professora. Incorporar ao vocabulário palavras novas, usando-as na fala. <p>OUVIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir com atenção a professora e os colegas. Ouvir com atenção e interesse histórias contadas ou lidas, poemas, canções, paráfrases. Seguir instruções (de três ou mais comandos) 	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer, sem necessidade de decodificação, palavras frequentes em textos. Ler texto ou poema curtos em voz alta com relativa fluência. Ler silenciosamente frases e pequenos parágrafos, com relativa rapidez. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Recontar história lida pela professora com informatividade, coerência, adequada seqüenciação dos fatos, caracterização dos personagens. Responder oralmente a perguntas sobre textos de diferentes gêneros, lidos pela professora. (<i>Perguntas orientadas pelo quadro-Estratégias de Compreensão em nível de complexidade compatível com o ano</i>). <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos, reconhecendo-as em novos textos. Identificar sinônimos de palavras encontradas em textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética, usando letras/grafemas que representem fonemas (correspondências dos Quadros 1, 2 e 3). Ditar texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, recorte, relato, combinados, receita, cartaz) para a professora (escriba), prestando atenção à direção da escrita, às correspondências fonema-grafema, à pontuação, ao uso de maiúsculas, de margens, às características do gênero. Escrever frase ou texto curto: descrição de cena (apresentada em desenho) ou narrativa (lira). Usar pontuação adequada: ponto final, exclamação, interrogação, vírgula. Rever frase ou texto escritos, identificando impropriedades de uso da página, direção da escrita, ortografia, pontuação, caligrafia. Passar a limpar/assear texto escritos, corrigindo as impropriedades, evitando rasuras. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. Diferenciar os usos e objetivos de diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. Identificar a fonte escrita em que pode ser encontrado determinado gênero de texto ou determinada informação. Identificar, em livros, a capa lombada, o título, o autor. Inferir o assunto de um livro pela configuração gráfica da capa. Demonstrar interesse por material escrito disponível no cantinho de leitura da sala de aula e zelar por sua organização. Participar com interesse das atividades desenvolvidas na biblioteca infantil da escola. Demonstrar interesse pelos livros da biblioteca, entender sua organização e zelar por ela. Selecionar, na biblioteca, livros para leitura individual, na escola ou em casa, e respeitar a rotina do empréstimo. Usar adequadamente livros e revistas: sem rasgar, sujar, rabiscar, e mantendo-os no lugar a eles destinados na sala ou na biblioteca.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Compreensiva semiestruturada – grade semiestruturada

QUESTÃO LAPIDAR DA PESQUISA

De que forma(s) alfabetizadores, com atuações bem sucedidas, aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivessem êxito no processo de alfabetização?

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

- Como os bons alfabetizadores assim se constituíram? Quais caminhos trilharam nesta constituição?
- Quais os saberes docentes dos bons professores alfabetizadores?
- Como esses saberes foram construídos? Quais trajetórias trilharam na construção destes?
- Quais aspectos da formação dos alfabetizadores efetivos são por eles apontados como fundamentais para a prática que desenvolveram?
- Quais saberes são apontados pelos professores em estudo como essenciais/fundamentais para a formação de alfabetizadores efetivos?
- Quais os principais dilemas e dificuldades que enfrentam enquanto alfabetizadores?
- Como enfrentam tais dilemas e dificuldades em direção a uma trajetória de sucesso?
- Quais caminhos e sugestões apontam para quem pretende ser um alfabetizador?

ROTEIRO PARA NORTEAR AS ENTREVISTAS DIALÓGICAS REFLEXIVAS

1. Conte um pouco sobre sua trajetória escolar, sobre como percebeu/decidiu que seria professor.
2. Teve algum(a) professor(a) que marcou sua trajetória? Como?
3. Como/porque se tornou professora alfabetizadora?
4. Fale sobre sua formação e sobre sua trajetória profissional. (fatos marcantes, que, de algum modo, tenham te mobilizado).
 - Você aponta algum aspecto na sua formação como fundamental para o trabalho que desenvolve e que é tido como exitoso?
 - Você acha que a sua Graduação contribuiu para que você acreditasse nessa forma de alfabetizar?
 - Você teve pessoas dentro das escolas em que trabalhou que te ajudaram a refletir sobre o caminho de alfabetizadora escolhido por você?
5. Conte-me um pouco sobre como alfabetiza(va) seus alunos, sobre seu trabalho pedagógico.
 - Quais métodos você utiliza e/ou já utilizou?
 - Qual caminho alfabetizador foi escolhido para a 1ª turma de alfabetização?/ e hoje?
6. Em que pauta(va) suas ações?
 - Houve algum embate relacionado com a forma que você alfabetiza(va) e a maneira sugerida pelo colégio/ou grupo de colegas?
 - Houve alguém que, de certo modo, foi(é) uma referência para você?
7. Fale um pouco sobre seu(s) contexto(s) de trabalho.
 - Clientela, recursos físicos e humanos.
 - Quem articula(ava) as regras sobre o currículo que deveria ser trabalhado com as crianças?/o que trabalhar em alfabetização e como?
8. O que acredita que mais te auxilia na tarefa de alfabetizar os seus alunos?
9. O que considera que mais contribuiu para o seu saber-fazer como alfabetizadora, para a construção desta identidade de professora alfabetizadora?

- Como você acha que se tornou profissional, reconhecido pelos seus pares?
10. O que te motiva(va) a trabalhar com a alfabetização? (se for o caso, porque não está mais na alfabetização?)
 11. Quais conhecimentos básicos acredita que todo alfabetizador deve ter? Como adquiri-los?
 12. Quais requisitos você acha que um professor deve ter para ser considerado um alfabetizador efetivo?
 13. Você se lembra de como foi sua alfabetização?
 - Podemos fazer uma comparação com a formação que era feita antigamente?
 - Como percebe esta em relação a formação que teve?
 - O que pensa sobre o normal em nível médio e superior?
 - Como percebe o curso de pedagogia?
 - Como percebe os cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC?
 14. Acha que podemos pensar em uma formação que possa melhor capacitar os professores, principalmente os alfabetizadores?
 - O que poderíamos propor?
 - Tem alguma sugestão? Algum caminho?
 15. O que diferencia, aproxima ou distancia o alfabetizador dos demais docentes?
 16. Caso não tenha mencionado espontaneamente nos itens anteriores, questionar sobre a formação continuada: Se fez ou faz alguma, qual/ais, o que acha/ou destas, qual/ais contribuições destas para sua formação e para o fato de conseguir alfabetizar seus alunos?

APÊNDICE B – Questionário



Doutorado em Educação – 2014.2

Doutoranda: Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7531704609356219>

Orientadora: Menga Lüdke

Título provisório: TRAJETÓRIAS E SABERES DO BOM PROFESSOR ALFABETIZADOR: reflexões sobre a formação inicial e continuada

Justificativa para realização do trabalho e contato com as parceiras de pesquisa:

O grande desafio da educação tem sido alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e o segundo formar os professores para atingirem este objetivo. Sendo assim, reconhecemos que seria pertinente dialogar com quem consegue alfabetizar todos os seus alunos, ou seja, bons alfabetizadores, afim de conhecer seus saberes, e compreender como esses saberes foram construídos. Diante disto, definimos como grande questão para nosso trabalho: “Como os bons alfabetizadores aprenderam a alfabetizar?”. Salientamos que estamos ainda em uma fase exploratória do trabalho, iniciando nossa caminhada, traçando nossa rota metodológica e lapidando a questão.

Em breve enviaremos termo de compromisso e consentimento livre e esclarecido.

Será mantido sigilo dos dados pessoais.

Agradecemos o apoio, a receptividade e a parceria! Espero construirmos juntas um trabalho que nos fortaleça enquanto profissionais da educação, enquanto alfabetizadoras!

2014/2015

Petrópolis-RJ

Identificação das parceiras de pesquisa

Professoras alfabetizadoras

1. Nome Completo: _____
2. Idade:
3. Estado Civil:
4. Tem Filhos? _____. Se sim, quantos? _____
5. Dados para contato: Tel(s):
E-mails:
Endereço:
6. Melhores dias e horários para contato:
7. Instituição(ões) em que trabalha atualmente como docente: (Especificar se pública-Federal, Estadual, Municipal-, privada e/ou outras)
8. Instituição(ões) em que já trabalhou como docente: (Especificar se pública-Federal, Estadual, Municipal-, privada e/ou outras)
9. Formação inicial(Médio e Graduação):
10. Formação(ões) continuada(as):
11. Tempo de experiência na docência:
12. Tempo de experiência em alfabetização: (Se possível detalhar os anos e as escolas em que atuou como alfabetizadora):
13. Mencione outras experiências docentes que teve fora da alfabetização:
14. Se tiver tido outras experiências na educação que não a docência favor mencionar:
15. Se possível, mencionar o percentual de alunos que conseguiu alfabetizar em cada ano que atuou como alfabetizadora. Não precisam ser dados oficiais. Podem ser dados de registros pessoais, diários, portfólios, média aproximada por lembrança, entre outros. Se não for possível o levantamento de todos os anos não há problema algum, vamos utilizar os dados que conseguirmos:
16. Informações complementares que julgar pertinente:

APÊNDICE C – Características gerais das professoras informantes

Identificação das professoras participantes	Sexo	Estado e Município onde trabalha	Rede(s) de ensino de vinculação ao longo da carreira	Anos de docência no E.F	Anos de docência na alfabetização	Curso Normal ou Magistério em	Curso superior de pedagogia	Normal Superior	Outras licenciaturas	Formações continuadas de	Formação continuada	Especialização em alfabetização	Outras especializações	Mestrado	Doutorado	Aposentada
Fabrícia	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	20	17	X	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-
Francisca	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	17	11	X	X	-	-	X	-	-	X	X	-	-
Thais	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	19	16	X	-	X	-	X	X	X	-	X	-	-
Marcélia	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	24	24	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-
Mariana	F	MG Juiz de Fora	Pública	25	25	X	X	-	-	X	-	-	X	-	-	x
Jane	F	MG Belo Horizonte	Pública/particular	18	15	X	-	X	-	X	X	-	X	-	-	-
Luana	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	18	18	X	X	-	-	X	X	X	-	X	X Em curso	-
Vanessa	F	RJ Petrópolis	Pública/particular	15	15	X	X	-	-	X	X	-	X	X	-	-
Alice	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	18	6	X	X	-	-	X	X	X	-	X	X Em curso	-
Marize	F	MG Juiz de Fora	Pública/particular	31	28	X	X	-	-	X	X	-	X	X	X Em curso	-
Joana	F	MG Juiz de Fora	Pública	30	30	X	-	-	X*	X	-	-	X	X	-	X
Ayla	F	MG Ewbank da Câmara	Pública/particular			X	-	X		X	X			-	-	-
Kamile	F	MG Ewbank da Câmara	Pública/particular	9	3	X	-	X	-	X	X	-	X	-	-	-
Jamile	F	MG Ewbank da Câmara	Pública	17	10	X	-	-	X**	X	X	-	X	-	-	-
Paola	F	MG São João del' Rey	Pública/particular	27	27	X	X	-	-	X	X	-	X	-	-	-
Marta	F	MG Ewbank da Câmara	Pública/particular	20	12	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-

* Letras

**História

Continuação - Características gerais das professoras informantes

Identificação das professoras participantes	Sexo	Estado e Município onde trabalha	Rede(s) de ensino de vinculação ao trabalho da carreira	Anos de docência no E.F.	Anos de docência na alfabetização	Curso Normal ou Magisterio em nível médio	Curso superior de pedagogia	Normal Superior	Outras licenciaturas	Formações continuadas de	Formação continuada	Especialização em alfabetização	Outras especializações	Mestrado	Doutorado	Aposentada
Helena		Município de Fora	particular	0												
Janaína		Município de Fora	pública	2	2											
TOTAL	8		-			7	0			8	4	3	3	8	3 (Em curso)	2

APÊNDICE D – Levantamento específico da formação profissional inicial das professoras informantes e PEs

Identificação das professoras participantes	ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE			GRADUAÇÃO		
	“Antigo” Normal Até 1980	Magistério Pós 1980	Científico	Pedagogia	Normal Superior	Outras licenciaturas
Fabrcia		X		X	-	
Francisca		X		X	-	
Thaís		X		-	X	
Marcélia		X		X	-	
Mariana	X			X	-	
Jane		X		-	X	
Luana		X		X	-	
Vanessa		X		X	-	
Alice		X		X	-	
Marize		X		X	-	
Joana	X			-	-	Letras
Ayla		X		-	X	
Kamile		X		-	X	
Jamile		X		-	-	História
Paola		X		X	-	
Marta		X		-	X	
Helena			X	X	-	
Janair		X		-	X	
Marlene C.	X			X	-	
Zélia M.	X			X	-	
Maria F.	X			X	-	
Bernadete G.	X			X	-	
Magda S.			X	-	-	Letras
Total: 23	06	15	02	14	06	03

APÊNDICE E – Termos de Compromissos e Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ autorizo à doutoranda Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo a realizar entrevistas comigo e gravações em áudio destas.

Estou consciente de que os dados coletados nessas entrevistas serão usados como elementos de análise para a Tese da referida doutoranda, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 201__.

Assinatura da professora

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, realizarei entrevistas e gravações destas com a professora _____.

Estou consciente de que os dados coletados nestas entrevistas serão usados como elementos de análise da Tese, assim como podem vir a ser usados também em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 201____.

Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, farei menções ao Programa “Alfaletar”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa-MG, sob coordenação da professora Magda Soares.

Comprometo-me a utilizar as referências somente como elemento de análise para a Tese Doutorado e em futuros trabalhos acadêmicos, ressaltando que não serão utilizadas referências pessoais.

_____, _____ de _____ de 201__.

Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo