



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC - CAMPUS II
ALAGOINHAS/BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL**

LOURDES CAVALCANTE COUTO DE MELO

**SABERES (AUTO) BIOGRÁFICOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA:
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Alagoinhas/Ba
2019

LOURDES CAVALCANTE COUTO DE MELO

**SABERES (AUTO) BIOGRÁFICOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA:
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – no âmbito da linha II, Letramento, Identidade e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Crítica Cultural.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Áurea da Silva Pereira

Alagoinhas
2019

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – Campus II
Rosana Cristina de Souza Barretto
Bibliotecária – CRB 5/902

M528s Melo, Lourdes Cavalcante Couto de.

Saberes (auto) biográficos de uma professora alfabetizadora: entre a teoria e a prática no processo de alfabetização./ Lourdes Cavalcante Couto de Melo – Alagoinhas, 2019.
92f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Mestrado em Crítica Cultural.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Áurea da Silva Pereira.

1. Alfabetização – Alagoinhas (BA). 2. Professores – Formação. 3. Letramento. I. Pereira, Áurea da Silva. II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus II. III. Título.

CDD 370.71

**SABERES (AUTO)BIOGRÁFICOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA:
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

LOURDES CAVALCANTE COUTO DE MELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, em ____ de _____ de 201____, no âmbito da Linha II, Letramento, Identidade e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Crítica Cultural, pela Universidade do Estado da Bahia, Campus II. Composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Examinadora interna

Profa. Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Examinadora externa

Alagoinhas
2019

A todas as professoras alfabetizadoras que, com o seu trabalho e sensibilidade, apresentam as letras para as crianças, abrindo as portas para as leituras de mundo.

AGRADECIMENTOS

Identifico-me com a passagem bíblica que diz assim: “Não é o que entra pela boca que contamina o homem, mas o que sai da boca, porque procede do coração” (Mateus, 15:18-19). Por compreender esse versículo sempre pronuncio palavras positivas e que fazem sentido em minha vida. Uma das palavras é **gratidão**.

Agrdecida a Deus que é o Senhor da minha vida, Todo Poderoso, que enviou o santo anjo do céu para me visitar, guardar, ajudar, proteger, defender de todos os males, de todos os perigos e inimigos do corpo e da alma. Ao Vosso filho Senhor Jesus, nosso amado Salvador que me abençoou com a tua luz e presença cheia de amor, de paz e permaneceu em mim nessa trajetória deste trabalho e em todos os momentos como sinal da Tua misericórdia infinita!

Agrdecida à minha mãe D. Maria de Lourdes, com sua presença iluminada sempre me incentivando para que eu nunca desistisse.

Agrdecida ao meu marido Gidelio, companheiro, paciente e compreensivo me dando força e coragem para vencer os momentos de desespero e de cansaço.

Agrdecida aos meus filhos: **Caio Felipe** me fazendo companhia nas noites de escrita, fazia-se presente na sala, mesmo deitado no sofá, debatia algum assunto comigo e sempre na torcida a todo o momento para que eu concluísse esse trabalho, e a **Joan Marcel** que me ajudava nas dificuldades ao manusear o notebook e me envolvia de segurança com seus ensinamentos e palavras de encorajamento.

Agrdecida ao meu irmão Carlos Alberto, que sempre demonstrava contentamento ao saber que eu estava estudando.

Agrdecida à minha professora orientadora Dr^a Áurea da Silva Pereira, pela sua paciência, mansidão, prudência e com os olhos cheios de amor e de sabedoria que me conduziu no decurso deste trabalho.

Agrdecida ao professor e coordenador desse programa Pós Crítica, o senhor Dr. Osmar Moreira dos Santos pela simpatia e inteligência.

Agrdecida às professoras da Banca Examinadora: Dr^a Maria de Fátima Berenice da Cruz pelas contribuições inspiradoras e forte fomentadora para a construção desse texto e a senhora Dr^a Marise Marçalina de Castro Silva Rosa pelas doces palavras e elegância para dar sentido ao meu texto.

Agrdecida a todos e todas as professoras do programa do mestrado Pós Crítica, que passaram por minha vida e deixou um pouco de seus conhecimentos em minha pessoa.

Agradecida à minha colaboradora entrevistada, a senhora professora Clarinha de Luz, da Escola Jairo Azi, que tornou plausível esse trabalho.

Agradecida ao professor do Tirocínio Docente o senhor Msc. Joselito Brito de Almeida, que trocou suas experiências para agregar na minha carreira.

Agradecida às queridas Adnailsa e Maiara, secretárias do Pós Crítica, sempre solícitas e acolhedoras.

Agradecida a todas as colegas de sala e em especial: Manuela Gil do Nascimento, Rosiane Pimenta Borges e Geisa Lima dos Santos, que estiveram juntas comigo nos momentos de grande sufoco, ajudaram-me a superar todas as provas, todo tédio, toda ofensa e toda desilusão e também nas delícias dos momentos inesquecíveis.

Agradecida à minha cunhada Eliade, conhecida por “Lila” que sempre me impulsionou com palavras de incentivo e coragem.

Agradecida à minha amiga, a professora Aucilene Fiscina, que nunca me deixou sozinha e que nos momentos de angústia e desespero me acalmava.

Agradecida às minhas colegas de trabalho da Escola SESC de Alagoinhas que, de um jeito muito sutil, contribuíram para alavancar esse estudo.

Agradecida às amigas, que mesmo longe do meu convívio diário, mas quando nos encontrávamos sempre tinha uma palavra, uma dica, um teórico para me indicar.

Senhor meu Deus, minha **gratidão** maior! Tudo foi possível porque me deste saúde e força para concluir esse trabalho. Amém!

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa analisa os saberes docentes de uma professora alfabetizadora de crianças de anos iniciais, que atua no Riacho da Guia, em Alagoinhas, no Estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, pautada no método (auto)biográfico e usa, como técnica de coleta de dados, a entrevista narrativa. Nessa perspectiva, o estudo realizado com a professora permitiu elaborar questões significativas a partir dos depoimentos da professora acerca das suas concepções de alfabetização no momento em que traz imagens de si e da docência em meio a precariedade de recursos, do modo como realizava as atividades de leitura e escrita, tendo em vista o contexto escolar e o conhecimento prévio do aluno. Vislumbramos problematizar como as concepções de alfabetização de uma professora de crianças dos anos iniciais podem ser percebidas por meio das narrativas de sua trajetória docente. Este estudo centra-se na possibilidade de teorizarmos sobre os saberes da docência elaborados por essa professora, que vão se constituindo como práticas pedagógicas legítimas a partir da experiência cotidiana em sala com os seus alunos. Esta discussão nos oportuniza pensar a profissão docente, em especial, a de professores alfabetizadores, e seus aspectos empíricos e epistemológicos de formação como um processo contínuo, imbuído de valores e de ideais importantes para a formação humana, contribuindo com a práxis docente. O estudo evidencia que o fazer pedagógico da professora, sujeito desta pesquisa, perpassa pelas memórias do seu tempo na academia, mas principalmente pelas vivências com os alunos, atravessadas pela afetividade e pelo respeito ao conhecimento do outro. Assim sendo, a professora contribui com a alfabetização e o letramento da referida comunidade; além disso, mostra os desafios de alfabetizar e, ao mesmo tempo, revela como os saberes docentes são construídos naquele contexto, (re)criando estratégias didáticas, com os recursos disponíveis na escola, para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de crianças.

Palavras-chaves: Alfabetização. Letramento. Narrativas (auto)biográficas. Saberes docentes.

ABSTRACT

The research analyzes the teaching knowledge of a literacy teacher of children of early years, who works in Riacho da Guia, in Alagoinhas, State of Bahia. It is a qualitative research, based on the (auto) biographical method and uses, as a data collection technique, the narrative interview. In this perspective, the study accomplished with the teacher allowed us to elaborate significant questions based on the teacher's statements about her conceptions of literacy when she presented images of herself and of teaching in the midst of the precariousness of resources, the way she performed the activities of reading and writing, in view of the school context and the student's previous knowledge. We glimpse how the conceptions of literacy of a teacher of children of the initial years can be perceived through the narratives of their teaching trajectory. This study focuses on the possibility of theorizing about the teaching knowledge developed by this teacher, which are becoming legitimate pedagogical practices from the daily experience in the classroom with their students. This discussion allows us to think about the teaching profession, especially the literacy teachers, and its empirical and epistemological aspects of formation as a continuous process, imbued with values and ideals important for human formation, contributing to teacher praxis. The study shows that the pedagogical practice of the teacher, the subject of this research, runs through the memories of her time in the academy, but mainly through the experiences with the students, crossed by affection and respect for the knowledge of the other. Thus, the teacher contributes to the literacy and literacy of the said community; in addition, it shows the challenges of literacy and, at the same time, reveals how teacher knowledge is built in that context, (re) creating didactic strategies, with the resources available at school, for the development of teaching and learning activities for children.

Keywords: Literacy. Literature. Biographical (self) narratives. Teacher knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO DESEJO À PESQUISA	16
1.1 AS NARRATIVAS DE SI	16
1.2 HISTÓRIAS DE VIDA	18
1.3 PESQUISA AUTO-BIOGRÁFICA	23
1.4 CAMINHOS TRILHADOS	26
1.5 COLABORADORA DA PESQUISA: HISTÓRIAS A CONTAR.....	26
1.6 TECENDO O TEXTO.....	29
1.7 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O CONTAR DE SI.....	30
1.8 OS NORTES DA PESQUISA.....	32
2 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO: DA LEITURA DA PALAVRA PARA A LEITURA DE MUNDO	34
2.1 MAPEANDO O(S) CONCEITO(S) DE ALFABETIZAÇÃO	40
2.2 ALFABETIZAÇÃO COMO LETRAMENTO(S)	47
2.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS NA LEITURA E NA ESCRITA	50
3 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ANÁLISE DOS RESULTADOS	53
3.1 O SABER ACADÊMICO E O SABER DA PRÁTICA EM SALA DE AULA	55
3.2 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ÓTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	59
3.2.1 O Sujeito da Pesquisa.....	60
3.2.2 As Estratégias de Ensino como rota de fuga do método tradicional de alfabetização	61
3.2.2.1 Os Jogos, as Brincadeiras.....	61
3.2.2.2 A Contação de Histórias.....	62
3.3.3 A Contextualização do Saber	63
3.3.3.1 Sala de aula como espaço de intimidade e convivência	69
3.3.4 Conhecimento prévio: o que cada um sabe é a ponte para saber mais	67
3.3.5 As Leituras Possíveis.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE.....	82
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é o fruto de um trabalho sobre a trajetória profissional de uma professora alfabetizadora acerca dos saberes pedagógicos em alfabetização e letramento construídos na docência, em uma escola pública municipal, localizada no distrito de Riacho da Guia, município de Alagoinhas – BA.

A motivação para a realização deste estudo emergiu a partir das minhas vivências, quando criança, nas brincadeiras de ensinar. O desejo de ser professora era latente em mim desde os mais tenros anos. Imitar as minhas professoras, a forma como o giz branco deslizava pelo quadro negro formando desenhos, nomeados por elas como palavras e que estas tinham um sentido, exprimiam o que as pessoas diziam e o que eu também queria dizer. Só assim poderia compreender o mundo e ele também me entender.

Vale mencionar que consegui, aos onze anos, iniciar uma criança de quatro anos de idade ao conhecimento das primeiras letras. É fato que não segui carreira como professora alfabetizadora, mas atuei como coordenadora pedagógica e, nesta função, tive a oportunidade de ouvir as narrativas de professores das séries iniciais a respeito das suas dúvidas, angústias, mas também alegrias ocorridas no período em que alfabetizavam ou letravam os seus alunos. Assim sendo, fiquei a pensar sobre quantos indícios poderiam ser revelados a partir dos saberes elaborados e experienciados por professoras alfabetizadoras em suas trajetórias profissionais.

A pesquisa aborda sobre a construção da prática pedagógica de uma professora alfabetizadora que durante quatorze anos procurou planejar suas aulas tendo como base os saberes dos discentes, seus saberes docentes e as teorias implícitas oriundos da sua formação e da sua prática pedagógica em sala de aula. Assim sendo, busca-se apresentar como foi se constituindo sua prática pedagógica de alfabetizadoras ao longo de uma trajetória profissional apenas resquícios de um pensamento naturalizado em bases teóricas da sua formação.

Neste sentido, investigar, portanto, o que está implícito nas dobras da ação pedagógica, em especial, da alfabetização e/ou letramento constitui meu interesse principal neste trabalho.

Diante disso, formulei como problema de pesquisa as seguintes questões: Quais são as concepções de alfabetização de uma professora dos anos iniciais de ensino? E de que maneira isto pode ser percebido em suas narrativas da trajetória docente?

A perspectiva desses questionamentos também se constitui como um convite a refletir sobre a formação docente, no sentido de compreender de forma mais analítica e crítica as

diferentes concepções epistemológicas que orientam a formação de professores alfabetizadores, buscando (re)significar o papel e lugar das abordagens autobiográficas nesse processo.

Acreditando que subliminar às teorias existentes sobre os processos de alfabetização eclodam em outros sentidos, busca-se nesta pesquisa suporte numa metodologia crítico-cultural, por entender que há perspectivas que ora convergem e que ora divergem entre o que a ciência (o pensamento hegemônico) determina e o que o olhar rizomático do pesquisador enxerga de possibilidades para entender o problema em destaque neste trabalho. Logo, esta pesquisa tem como objetivo geral: conhecer os saberes docentes de uma professora alfabetizadora construídos na sua trajetória profissional. E, como específicos, discutir as concepções teóricas no processo de alfabetização; compreender o processo de construção dos saberes docentes a partir da narrativa autobiográfica da professora alfabetizadora; analisar a trajetória profissional da professora, destacando os saberes da docência como alfabetizadora, bem como suas estratégias e dispositivos construídos na docência.

Para além desses objetivos, busca-se na trajetória da pesquisa e escrita atentar para um olhar crítico cultural. Isto significa destacar que o ler e o escrever têm relação também com a condição social em que a criança se encontra. O sujeito que às vezes não tem o que comer, onde morar é o mesmo sujeito que não tem o que ler, onde ler. Assim, ressaltar que esta relação não é mera coincidência se constitui como assinala Mignolo (2008), uma desobediência epistêmica, comportamento adotado, portanto, neste trabalho de pesquisa, quando se desconfia do conhecimento posto acerca do que é alfabetizar e do que é letrar e fundamenta o discurso não apenas pelo viés das teorias sobre estas ações, mas pela voz dos sujeitos envolvidos neste processo: a professora alfabetizadora, geralmente, colocada como paciente de um saber instituído por uma elite de estudiosos na área da alfabetização.

Para além das teorias dos autores versados em alfabetização e letramento, está a experiência cotidiana das professoras que pode ser reveladora de outras nuances neste sentido. Olhar para as habilidades de leitura e escrita da forma como enxergam as alfabetizadoras, visibilizar indícios de contra discurso nas narrativas apresentadas por elas, dá também fundamento a este trabalho de pesquisa, quando se propõe a numa análise crítica cultural das concepções dos pedagogos, dos pesquisadores da área do letramento acerca da temática deste texto.

Ao descrever a metodologia, considera-se que trata de um estudo de natureza qualitativa que utiliza o método autobiográfico e a técnica de entrevista narrativa para coleta de dados. O uso das narrativas autobiográficas na formação docente propicia importantes

dados sobre a relevância dos saberes docentes e das práticas de alfabetização e letramento dos professores alfabetizadores.

Para dar conta das questões epistemológicas da pesquisa, buscou-se nos trabalhos de Josso (2004), Delory-Momberger (2008), Souza (2006; 2007; 2008) e Nóvoa (2014) discutir as questões do método (auto)biográfico; em Mignolo (2008), Deleuze e Guatarri (1995) observou-se as contribuições da crítica cultural no processo de alfabetização; para discutir conceitos de alfabetização e processos para a construção da escrita e leitura apoiou-se em Soares (2003; 2004); Kleiman (2005; 2016) e Kato (1998); e a compreensão de alfabetização pelo viés do letramento e usos sociais tomou-se como base teórica Ferreiro (2013), Melo e Ribeiro, Pereira (2013), Rojo (1998), Souza (2003).

Além disso, esta investigação teórica se valeu de cinco artigos acadêmicos em língua portuguesa, encontrados na base de dados Scielo, levando em consideração o período de 2013 a 2017, tomando como palavras-chave os termos: alfabetização, letramento e docência, entre eles, Passegi, Souza e Vicentini (2011); Gadelha, Pereira e Passegi (2012); Pereira (2013); Momberger (2011); Santos e Garms (2014).

Nesta pesquisa, foram utilizadas as ferramentas teóricas da Crítica Cultural que propõem a desconstrução e a descentralização dos conceitos, trazendo a questão da alfabetização e do letramento para ser discutida do ponto de vista dos saberes docentes e, com isto, destacar outras possibilidades de construção de práticas pedagógicas voltadas para a escrita e a leitura com crianças nos anos iniciais. O estudo apoia-se, então, no pensamento de Deleuze e Guatarri (1995) no que tange à rizomatização dos discursos apresentados neste texto, saindo do binarismo ideológico, fruto da dicotomia imposta pelo pensamento metafísico ocidental vigente. Ancora-se também na proposta de Mignolo (2008) de desobedecer a episteme, uma vez que esta pesquisa trará como destaque a identidade em política, no momento em que se busca romper com padrões estabelecidos. Baseia-se em Derrida (2001), para desafiar o pensamento e as construções conceituais engessadas, pois enquanto o outro ou o diferente ocupa um lugar de privilégio, reforça-se assim a hierarquização e a exclusão. Fundamenta-se em Ginzburg (1990) para investigar as brechas do discurso, as rasuras feitas, os pormenores mais ignorados.

Deste modo, a análise deste estudo se pauta na desmontagem de discursos, ao deslocar o olhar daquilo que já foi dito acerca dos saberes docentes e ir em busca de compreender o que está subjacente à prática pedagógica do professor alfabetizador, buscando outros indícios norteadores para tal investigação. É por esta vertente que discutimos os saberes já construídos sobre alfabetização e letramento, dando visibilidade aos de outros atores, no caso, de uma

professora alfabetizadora, nem sempre ouvida, quando se trata de modos de alfabetizar formulação de conceitos. Neste viés, foi possível perceber os discursos já existentes sobre a temática em destaque e verificar quais rasuras podem ser feitas a partir da questão que se estabelece como objeto de pesquisa.

Assim, ao pôr em evidência a voz de importante sujeito no processo de alfabetização (a professora), descentralizou-se a discussão sobre este tema. Dessa maneira, foi possível tomar conhecimento dos conceitos acerca dos vocábulos chave da pesquisa, a fim de que se tornasse possível desvendar as nuances existentes nas entrelinhas dos discursos dos autores elencados como referencial teórico e da professora selecionada como sujeito deste trabalho. Ouvir a voz da professora jogou luz nas minhas suspeitas de que alfabetizar e/ou letrar constituem um ato político de importância tal, que as elites dominantes com o intuito de alienarem os grupos minoritários, começaram por incutir a ideia de que os sujeitos pertencentes a estas categorias precisam apenas dominar um aglomerado de palavras, sem significação prática, o mínimo para uma sobrevivência pequena num mundo de tantas interpretações.

Entretanto, é importante considerar, conforme Chizzotti (2001, p. 82), que o pesquisador: “é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Preliminarmente, ele deve despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa”. Por isto, a análise metódica da fala da professora selecionada para este trabalho de pesquisa deve ser preservada em sua inteireza, sem contaminações do pensamento da pesquisadora. Daí ser necessário descartar uma opinião desfavorável que não é baseada em dados, mas que é baseada unicamente no sentimento do sujeito de pesquisa, compreendendo essa semiologia no seu mais amplo espectro de possibilidades, que no fundo, forjam não apenas signos e símbolos, mas o entendimento da professora acerca do alfabetizar e do letrar.

Assim, busca-se analisar as narrativas da professora, considerando, na íntegra, o seu ponto de vista sobre a alfabetização a fim de validar os objetivos desta pesquisa. Para tanto, os procedimentos foram: entrevista narrativa com uma professora alfabetizadora, tomando como base os relatos das experiências docentes desta colaboradora na construção deste texto.

Vale dizer que a entrevista-narrativa se constitui como um recurso importante e muito requisitada na pesquisa qualitativa. Contudo, para a sua utilização é necessário planejamento prévio e a sustentação do componente ético que considere como é feita sua realização, a escolha do local e dos participantes.

Assim, apontar a relação que se estabelece entre os saberes construídos ora à margem da formação acadêmica pela professora, ora pautada numa fundamentação teórica e nas práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula dará o tom a este trabalho de pesquisa.

Dessa forma, para dar conta dos objetivos traçados nesta pesquisa, este texto se divide em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, distribuídos da seguinte forma:

No primeiro, trata-se do aspecto metodológico, ressaltando a pesquisa autobiográfica como recurso para colher, por meio das narrativas da professora, as suas concepções e práticas de alfabetização com crianças nos anos iniciais, a fim de fundamentar os objetivos deste trabalho de pesquisa; no segundo, aborda-se acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, apontando para autores versados nesta área, evidenciando a atividade de leitura e escrita como forma de decodificação de símbolos, mas também o uso social destas habilidades, para que o aluno seja capaz de ler e interagir com o mundo em que vive e, no terceiro capítulo, apresenta-se a análise dos dados obtidos nas narrativas da professora alfabetizadora sobre suas práticas pedagógicas e a sua relação com os alunos, que apresentam revelações acerca de como a docente equilibrava o saber acadêmico e o saber da experiência de anos vividos em sala de aula, intermediando com a escuta sensível às questões subjetivas dessa ação.

Portanto, a presente pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre alfabetização e letramento sob a perspectiva dos professores alfabetizadores, pois se crê que por meio da pesquisa autobiográfica há a possibilidade de se refletir sobre a formação docente. Então a pesquisa não é apenas sobre o que se aprende nos cursos de formação; é também sobre o que se constrói fora dos muros da academia, melhor dizendo, em sala de aula.

CAPÍTULO I

PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO DESEJO À PESQUISA

Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança (THOMPSON, 1988).

1.1 AS NARRATIVAS DE SI

O projeto de pesquisa intitulado “Saberes (Auto) Biográficos de uma Professora Alfabetizadora: Entre a Teoria e a Prática no Processo de Alfabetização” surgiu a partir do desejo de compreender como os saberes construídos ao longo da formação acadêmica e da prática pedagógica contribuem para o trabalho de alfabetização de crianças por professores alfabetizadores. Este desejo se mistura à minha própria curiosidade, enquanto pesquisadora, em saber de que forma a minha vivência como alfabetizadora me fez, ao longo dos anos, desconfiar de que o processo de alfabetização vai muito mais além que a aplicação de métodos e de teorias científicas, tem algo de singular que, só conversando com os atores dessa ação, os professores, é possível detectar.

A partir de uma experiência de partilha de vivências com uma professora alfabetizadora acerca da sua história de vida profissional, comecei a refletir sobre alguns aspectos concernentes à formação do professor, aos conceitos de alfabetização e ao alcance da prática pedagógica para com os alunos alfabetizando. Neste sentido, dediquei-me a pesquisar a referida temática sob a ótica da Crítica Cultural que desmonta pensamentos lineares, em busca de investigar caminhos ainda não percorridos, ou não considerados, pois estes são apontados, muitas vezes, por diferentes vozes que não se configuram como as daqueles pertencentes às elites intelectuais, no caso desta pesquisa, aos dos teóricos dos temas alfabetização e letramento. É, antes, a apresentação da voz de uma professora que, anonimamente, faz o seu trabalho de alfabetizar, utilizando não só a sua formação teórica, mas, principalmente, o seu ponto de vista de educadora no exercício da sua atuação.

Assim, conhecer os caminhos percorridos por esta profissional significa reconhecer que estes deixam vestígios das experiências e do aprendizado construído ao longo de uma vida. Sendo assim, o dizer de si pode constituir ação reveladora de saberes que se entrelaçam

e se sobrepõem na história de uma professora que, além da sua formação, carrega suas vivências de dentro e de fora de sala de aula em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, conversar com esta docente acerca da temática desta dissertação foi importante por trazer para o centro da discussão sobre alfabetização as vozes que aparecem nas brechas dos discursos dos autores, versado neste campo do conhecimento. Daí, o desejo de ouvir dela a própria narrativa.

Para analisar as narrativas contadas pela professora, fez-se necessário constituir um corpus epistemológico a respeito das concepções de alfabetização, autobiografia e formação docente. Além disso, foi necessário criar um banco de horas de entrevistas narrativas com o sujeito pesquisado, para que se procedesse a uma escuta sensível com o contar da história de vida e de formação, a exemplo dos motivos que a levaram a escolher a profissão, sua trajetória e experiências vividas como professora alfabetizadora.

Para Josso (2004, p. 48), as narrativas visam possibilitar o encontro com as próprias potencialidades; estimular um “olhar para si”, através do qual, cada uma se torne ator de sua história e reconheça a si mesma como sujeito; permitir que tome consciência do que é, do que foi e do que pode vir a ser. Portanto, a opção pela entrevista narrativa põe em evidência o lugar de fala da professora, o que acrescenta um olhar diferenciado para as cenas em sala de aula, para a questão da leitura e da escrita nas séries iniciais. Instigá-la a falar sobre como se deu a formação acadêmica, responsável pelo conhecimento teórico de que hoje dispõe, e de como as suas experiências de ensino, no decorrer do tempo, foram mudando ao sabor das respostas que os alunos foram dando aos seus ensinamentos foram elementos norteadores para a nossa conversa.

Compreendo que as narrativas de si, enquanto metodologia favorece a recuperação das memórias, das histórias peculiares, e compreendem procedimentos de um processo que promove um encontro da professora pesquisada consigo mesma e que podem mostrar indícios que desvelem sobre "como me tornei no que sou" e "como tenho eu as ideias que tenho" (JOSSO, 1988, p. 41). Importante dizer que esse é um processo pelo qual se justifica a razão de os sujeitos imergirem na reflexão da docência. As histórias narradas pela professora alfabetizadora e os caminhos percorridos por ela revelam uma riqueza de conhecimentos e saberes construídos, que desvelam os acertos, os erros, as seguranças, as inseguranças, as alegrias e as tristezas. Esse envolvimento é fruto de escutarmos as vozes repletas de muitas experiências consideradas de saberes preciosos, “[...] portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 82).

1.2 HISTÓRIAS DE VIDA

Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370) declaram que as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente tiveram destaque, no Brasil, a partir dos anos 1902. Muitos estudos sobre a profissão docente se voltam, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério.

Trabalhos de pesquisa pautados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação procura identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional:

As razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. Intentam dar a conhecer, também, o modo pelo qual os professores-narradores-autores representam o próprio trabalho de biografização, considerando tanto a dimensão institucional de escritas, realizadas em contexto de aprendizagem formal. (NÓVOA, 1996, p.76).

A partir de pesquisas voltadas para esses aspectos, é possível analisar como os professores se definem, a representação do trabalho docente em momentos diversos de atuação, como por exemplo, o despertar para a profissão, os relacionamentos com os pares, envolvendo o diálogo com instâncias administrativas educacionais, pais de alunos e o grupo de alunos em sala de aula, com particular atenção para os processos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e as exigências curriculares (GOODSON, 1992).

Segundo Passegi e colaboradores, foi a partir dos anos 2000 que novas orientações acrescentaram-se à perspectiva inicial, diversificando e ampliando a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. Nesse sentido, a pesquisa biográfica pode contribuir para a precisão da compreensão dos processos de construção de si e, assim, fornecer as contribuições teóricas e práticas para o procedimento formativo.

Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 49) declaram que:

[...] a corrente das histórias de vida teve a intuição importante de compreender que as histórias de vida são “histórias em formação”, que, quando se faz referência ao curso de sua existência, se conta ou, antes, se recompõe um caminho de formação, se reconstroem os episódios segundo os quais se formou sua individualidade.

Com a narrativa pessoal, as histórias de vida traduzem e transpõe no domínio da formação um processo mais geral, maneira pela qual os indivíduos se apropriam do mundo histórico, social, cultural no qual eles vivem. “Foi a partir da atenção dada à narrativa (*mise en intrigue*) permitem testemunhar este processo de apropriação e singularização – que pode desenvolver-se a perspectiva mais abrangente da pesquisa biográfica” (PASSEGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, P. 50).

Para enfatizar o caráter singular das histórias de vida, Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 50) declaram que:

[...] é importante que cada participante possa formular a maneira como a situação em questão se inscreve na sua existência ou talvez nas representações que cada um faz de sua existência e na história que ele constrói, nisto que eu chamo sua biografia dando a este termo seu sentido etimológico de escrita da vida.

Dessa forma, o mundo social e o mundo cultural a que pertencemos enquanto seres sociais e a experiência que temos enquanto seres singulares são revelados no momento em que contamos de nós mesmos. É fato que a ação de relatar a nossa existência faz mostrar o quanto estamos enredados em nossas próprias experiências. “Não paramos de biografar os contextos e os ambientes que são aqueles de nossa inscrição histórica, cultural e social” (PASSEGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p.50)

Segundo Passegi, Souza e Vicentini (2011, p. 51)

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma as suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes.

As histórias de vida são cambiantes para o trabalho emocional, porque conectam a experiência vivida com a identidade pessoal, no ambiente de atividades grupais. “A reflexão pessoal sobre o passado pessoal, e através dela a aceitação da mudança, poderia ser essencial para o mantimento da identidade pessoal ao transcorrer das manifestações típicas do ciclo vital [...]” (THOMPSON, 2000, p. 184).

Desse jeito, a maneira como a prática docente foi sendo experienciada, como as interações ocorreram em contextos escolares, e fora deles, e o modo como a imaginação foi

sendo utilizada ao longo de distintas trajetórias são experiências singulares que contribuem para que diversas identidades docentes fossem (des)construídas. E esse é um movimento marcado pela contingência, no qual, em um momento, (des)construímos vertentes de nossas múltiplas identidades e, em outros momentos, (des)construímos outras (CARVALHO, 2015).

A escrita de si conta, narra e reflete as aprendizagens pedagógicas e linguísticas no processo de formação inicial. As narrativas fazem com que os professores debruçam sobre si, tecam e reflitam sobre suas dificuldades e sobre os acertos em suas práticas pedagógicas, visando mudar ou traçar outras estratégias didáticas para alcançarem os objetivos propostos nos planos de aula. Neste sentido, este recurso, o das narrativas, poderia ser de grande valia nos cursos de formação de professores, no momento em que estes, ao partirem para a prática, nos estágios, possam discutir com colegas e professores acerca das experimentações feitas e vividas em sala de aula. Nestes relatórios, os estudantes-estagiários registram as aulas, narrando-se, apresentando episódios captados no processo interativo pedagógico. (PEREIRA, 2016, p.03). A importância disso, é que por meio dessas narrativas é possível perceber a forma como os estudantes estagiários, futuros professores, podem ir percebendo a funcionalidade das suas estratégias pedagógicas e a eficácia delas no dia a dia em sala de aula com os seus alunos. São saberes que são construídos ao longo de um tempo.

Dessa forma, corroboramos com Pereira (2016, p. 05) que “a interpretação de si diante da própria representação, permite que cada pessoa se perceba, fazendo um balanço de como se tornou o que é hoje e como se predita para o futuro”.

Tomar esses escritos como material de reflexão convence-me de que a escrita de si pode ser considerada como um momento único para desenvolver a competência crítica sobre si e sobre o seu cotidiano escolar. Escrever nesta perspectiva é um exercício que possibilita examinar as próprias ideias e os próprios sentimentos, isso porque essa escrita nos leva a, “explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2004, p. 09).

De acordo com Passeggi (2008), ouvir ou ler as narrativas de professoras faz com que se percebam traços singulares de como foram representadas as vivências no acompanhamento da escrita do memorial com questões práticas e mais ainda com questões subjetivas em que emergiram sentimentos, emoções. Segundo a autora (2008), a formação do educador acontece, também, inversamente: em uma direção inversa da experiência para abstração teórica. O que confirma que teoria e prática devem dialogar o tempo todo com a formação docente e os saberes somados ao longo da vida profissional.

Gaspar, Pereira e Passegi (2012 p. 222) em pesquisas feitas acerca da importância dos saberes de professores se utilizaram também das narrativas destes sujeitos, em forma de diário e sobre esta ação tecem considerações:

Consideramos que, ao escrever o diário, as professoras-formadoras revelam seus saberes, experiências e identidade e que os discursos expressos são fruto do processo formativo e auto formativo. Embora a pesquisa esteja em andamento, é possível constatar, que as narrativas autobiográficas são instrumentos potencializadores de aprendizagens e de compreensão da prática docente.

Pelo que se expõem, os autores comungam da ideia que as narrativas autobiográficas são ferramentas indispensáveis e potencializadoras na compreensão da práxis pedagógica, dessa forma reveladoras das concepções em que se pautam os professores para fundamentarem o seu fazer pedagógico.

Os resultados de uma pesquisa feita por Gaspar e colaboradores (2012 p. 07) apontam para a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita autobiográfica nos diários também dos alunos. Acompanhar a escrita de um gênero textual que entrelaça as dimensões (auto) avaliativa e (auto) formativa demonstra o quão delicado é o papel da formadora nesta situação de conflito. Consoante os autores, as professoras-formadoras revelaram a complexidade de seu trabalho à medida que, ao mesmo tempo em que compreendem as dificuldades próprias de quem vai transformar em textos suas histórias de vida e de formação, e, portanto, precisam ser sensíveis nesse processo, também têm clareza da necessidade dessa escrita atender a demanda institucional.

Essa pesquisa revela que esses escritos consistem na manifestação do pensamento e dos impasses dos docentes. Desse modo, aqueles que escrevem seus textos podem tornar-se observadores de si próprios e da prática que desenvolvem na escola. Por esta razão, ouvir a narrativa da professora alfabetizadora, selecionada como sujeito da pesquisa mencionada, dizendo de si e de suas práticas pedagógicas se constitui como substância para a análise proposta nesta dissertação.

A partir dos anos 2000, novas orientações potencializaram a investigação sobre as escritas de si no processo de formação e profissionalização docente. “A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de pesquisa (auto)biográfica um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional”. (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Nessa perspectiva, não trata de encontrar nas narrativas de si uma "veracidade" ao ato de escrever sua história, mas de pesquisar como os indivíduos dando forma às suas

experiências e sentido a essas histórias, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização. A grafia não se limita à escrita, mas amplia-se o olhar fazendo entrar em outras leituras da pesquisa e das práticas de formação: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e abre-se para a infinidade de modalidades na web: blogs, redes, sites para armazenar, desvelar e utilizar diversas formas de contar, registrar a vida e até mesmo de viver uma vida virtual.

Assim, a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. Silva (2004, p. 240) chama a atenção para “as formas de construção e apropriação que representam a profissão docente”, em espaços e tempos determinados, de maneira a identificar as escolhas e as injunções que, ao longo de sua existência, foram conformando seus modos de compreender e de agir diante das situações com as quais se deparam em seu dia a dia. (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 11).

A corrente das histórias de vida em formação desenvolve-se então no momento em que os indivíduos têm, cada vez mais, dificuldades de encontrar seu lugar na história coletiva, quando eles são remetidos a si mesmos para definirem suas próprias referências e fazerem sua própria história. Neste sentido, é necessário frisar a dimensão verdadeiramente política desse procedimento de formação, compartilhar vivências ocorridas na trajetória da vida profissional, associa estreitamente as pessoas ao processo formativo e as coloca como atores plenos de sua própria formação. (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 48).

Esse pensamento se confirma nas palavras de Connelly e Clandinin (1990), quando afirmam que somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros: “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]” (CONNELLY & CLANDININ, 1990, p.2)

No artigo *Portfólio como dispositivos metodológicos: os saberes (auto) biográficos da formação*, Pereira (2013) pontua que narrar sobre si é construir conhecimentos implícitos e novas aprendizagens, o que corrobora com o pensamento de Gadêlha (2012, p. 05), quando declara que “a interpretação de si diante da própria representação, permite que cada pessoa se perceba, fazendo um balanço de como se tornou o que é hoje e como se predita para o futuro”. Dessa forma, infere-se que o narrar faz parte da nossa competência e que é nas dobras destas narrativas que nos reconhecemos e outros nos reconhecem:

As pessoas são dotadas de competências para se narrar. Aliás, uma parte de nossa vida consiste em contar histórias e refleti-las. Ao narrar episódios e ações, conjecturamos sobre aprendizagens pedagógicas e nos reconhecemos como responsável ou corresponsável por estas, fundamentando-as nas teorias estudadas na universidade e mobilizando-as para atos didáticos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (PEREIRA 2013 p. 04).

Sendo assim, através dessa ação o docente se apropria do seu tempo cronológico e psicológico, refletindo suas práticas presentes e atualizando o passado ao revisitar suas concepções e avaliar sua eficácia, asseverando, dessa maneira, o pensamento de Passegi (2012, p. 43), “mediante a linguagem e a narrativa é possível reabrir o passado e se projetar em devir”.

1.3 PESQUISA AUTO-BIOGRÁFICA

A opção então por conduzir esta dissertação utilizando a pesquisa autobiográfica como um dos percursos metodológicos para discorrer acerca das concepções de uma professora alfabetizadora leva à compreensão da relevância desta investigação. Analisar a forma como se dá o processo de alfabetização com alunos nos anos iniciais a partir do depoimento de uma professora permite a mim, enquanto pesquisadora, inverter a ordem do discurso acadêmico, ou seja, ao em vez de o estudo se pautar exclusivamente na palavra dos teóricos, na revisão bibliográfica, fundamenta-se também no olhar e nos saberes vivenciais da professora, no dia a dia da sua sala de aula. Neste aspecto, Momberger (2011, p. 334, 335) acrescenta que os modelos narrativos servem de moldes biográficos que perpassam as construções individuais e coletivas.

A pesquisa autobiográfica pode contribuir para a compreensão dos processos de construção de si e juntamente com as contribuições teóricas e práticas, definir seus projetos e seus objetos. Tal objeto é percorrer os processos de construção do sujeito socialmente, demonstrar como dão forma as suas experiências, como dão significado aos eventos de sua existência e como se construir seus contextos histórico, social, cultural e político. E para colocar em prática a pesquisa biográfica devem-se estudar as operações e os processos pelos quais os indivíduos integram e interpretam seus diversos contextos sociais.

Além de Delory-Momberger (2011), Santos e Garms (2014) discutem também a relevância do uso das narrativas autobiográficas nas pesquisas educacionais e comentamos a possibilidade da utilização desse tipo de metodologia na formação de professores com a

proposição de que o professor é uma pessoa que possui seus próprios saberes sobre o trabalho que desempenha.

A utilização das narrativas autobiográficas veio, em primeiro lugar, por conta da necessidade de uma renovação metodológica provocada pela crise dos instrumentos heurísticos, ou seja, daqueles que se pautavam em encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas. Desta vez, ouvir o professor para saber o que ele ensina, por que ensina e como ensina passou a ser também alvo de interesse no espaço educacional. As técnicas, embora cada vez mais sofisticadas, não correspondiam a nenhum crescimento real do conhecimento sociológico, daí a valorização crescente do método biográfico. Em seguida, o método biográfico correspondeu à exigência de um novo método diante do “capitalismo avançado”¹, isto é, uma metodologia que respondesse à necessidade do que é perceptível aos sentidos, para que as pessoas pudessem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições. Desse modo, o método biográfico foi concebido como a ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais ou sociais.

Sobre o processo de formação do sujeito, o que particularmente interessa a este trabalho, o uso da metodologia de investigação de natureza biográfica mostra que a construção da biografia narrativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada em sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão parcial, a meio caminho do percurso seguido pelo sujeito no decorrer da vida. Cada etapa desse percurso se constitui tanto no fim de uma interrogação como é o ponto de partida de outra. O trabalho com narrativas autobiográficas implica a forte participação do indivíduo que, por sua vez, se compromete com o processo de reflexão, orientado pelo seu interesse, e que o leva a definir e a compreender seu processo de formação. Baseada nas considerações de Josso (2010) e outros autores a seguir, focalizamos a discussão no percurso dos indivíduos relativo à trajetória profissional para assim compreender diferentes aspectos ligados às questões educacionais, em especial, ao processo de alfabetização com crianças nos anos iniciais.

Com a construção das narrativas, os professores reconstroem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Tornam desse modo, explícitos os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, o que propicia sua

¹Termo utilizado por Michael Burawoy, professor da Universidade da Califórnia, Berkeley, para se referir aos representantes do pensamento hegemônico de face despótica, que desmantela o desejo do homem simples, da classe operária.

análise, discussão e possibilidade de modificação. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas.

As narrativas autobiográficas com o embasamento teórico do método autobiográfico utilizada podem compor uma análise com ênfase nas narrativas de histórias de vida pessoais/profissionais de professores, além de revelar a constituição de diversos aspectos de interesse de uma investigação como a citada na dissertação em voga, que é sobre os saberes de uma professora alfabetizadora acerca dos conceitos e dos processos da alfabetização de crianças nos anos iniciais. Portanto, a escolha desse método qualitativo vai além das metodologias qualitativas tradicionais, viabiliza o diálogo, a análise e a discussão sobre diversos aspectos que auxiliam na formação de professores.

Os relatos autobiográficos da professora alfabetizadora reconstrói a história da sua trajetória como educadora e como memória de si, desempenhando na construção de sua identidade profissional e pessoal. Dessa forma, recorrer ao processo narrativo ou história contada por elas indica processos de uma identidade docente. Segundo Josso (2004, p. 48): “falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser.” Neste decurso de formação, podemos entrelaçar memórias de vários tipos e lugares, falas, escritas, registros de infinitas maneiras, enfim como memórias no processo de auto formação de nossas vidas.

Nesse sentido, a escolha por fazer uma abordagem autobiográfica, neste texto, se concebe como a forma de pesquisa, mas a escolha do método autobiográfico se configura como proposta de investigação com base nas histórias de vida, formação, saberes e práticas docentes de professoras alfabetizadoras.

Para Abrahão (2004), o adulto, ao narrar-se desenvolve uma visão retrospectiva e prospectiva da própria trajetória de vida. Olhamos o passado com o olhar do hoje. Por isto, observadores de nós mesmos, de nossa história, trazemos à tona aquilo que nos desacomoda ou nos conforta como forma de repensar nossas ações passadas e presentes. Esse movimento de acréscimos e de entrelaces de experiências certifica também o caráter rizomático deste trabalho de pesquisa, uma vez que cada vivência se encaminha para outras.

1.4 CAMINHOS TRILHADOS

O percurso metodológico trilhado no desenvolvimento da pesquisa percorre alguns caminhos para responder as dúvidas teóricas quando comparadas com a realidade empírica, a principal delas é: Como as narrativas dos saberes autobiográficos de uma professora alfabetizadora podem propiciar conhecimentos sobre como se dá o processo de leitura da palavra e de mundo pelo aluno por meio da prática da alfabetização e do letramento? Assim, fui em busca de respostas para essas perguntas, conversando com uma professora, possuidora de uma larga experiência docente com crianças dos anos iniciais de ensino, no Riacho da Guia, distrito de Alagoinhas-Bahia.

Com isso, reconhecemos a importância de refletir sobre os procedimentos metodológicos desses saberes, tanto na coleta como na análise dos dados obtidos. A partir de uma metodologia qualitativa de análise, de cunho interpretativo, utilizei-me deste tipo de entrevista, a narrativa despadronizada ou não-estruturada, o que propiciou à entrevistada mais liberdade para que se expressasse da forma como melhor lhe aprouvesse. Segundo Ginzburg (1989, p. 144), “é por meio da linguagem que se torna possível perseguir os rastros, os indícios da formação, ou seja, aquilo que há muito não foi notado para que possam ser problematizados, de forma a se gerar novos sentidos e contribuições”, pois como o próprio afirma “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]” a fim de que “[...] os nossos pequenos gestos inconscientes revelem nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada para nós” (GINZBURG, 1989, p. 146).

Confirmo, portanto, que vislumbrei a possibilidade de, por meio da entrevista narrativa, conseguir uma gama maior de dados, provocada pela informalidade dessa entrevista, pois, nela, o sujeito entrevistado fica à vontade para revelar passagens de sua história de vida, que podem se configurar como rastros significativos para a elucidação ou construção das ideias preconcebidas para este estudo.

1.5 COLABORADORA DA PESQUISA: HISTÓRIAS A CONTAR

Histórias de vida se apresentam como um fascínio pelo singular, pelo sujeito, o vivido, o experiencial, o existencial no processo de formação. Estudos que relatem a história de vida de um docente são imprescindíveis, pois a partir dessas narrativas é possível estabelecer relações entre o ambiente escolar, a carreira no magistério e as interações que ocorrem nesse

contexto. Dessa forma, acreditei que uma pesquisa como esta que apresento poderia ajudar na construção da prática pedagógica de professores (as) alfabetizadores (as).

Devo confessar que a primeira fagulha a acender o interesse pelos saberes construídos pelas professoras alfabetizadoras se deu por conta das lembranças da minha adolescência em que, eu, sem experiência nenhuma, já me aventurava a encaminhar crianças nos caminhos iniciais da leitura e da escrita. Tinha 11 anos na época e me orgulhei muito de ter ingressado uma criança de 4 (quatro) anos ao fascínio de conhecer as primeiras letras.

Para ilustrar a minha pesquisa trago o depoimento da pessoa que alfabetizei, irei chamá-la pelo sobrenome para preservar a sua identidade:

“Eu, Bertunes, aos quatro anos de idade gostava de brincar com lápis e papel. O ato de ler e escrever sempre me instigou. Passava horas a brincar com Lourdes, filha da minha madrinha que, até hoje, carinhosamente, chamo de dindinha. Lourdes, ainda criança também, gostava de brincar de escola, de imitar professora, sempre com quadro negro e giz pra cima e pra baixo. Eu, muito atenta às suas aulas, ficava encantada com as letras, mesmo sem saber decodificá-las. Mas, ela, muito pacientemente, me ensinava cada uma e a juntá-las, também, para formar pequenas palavras. Era muito prazerosa cada letra, cada palavra que aprendia. Mas, não parava por aí... Lourdes, além de me ensinar a lê e escrever, lia histórias para mim e eu viajava nos contos de fada, o que me fez ver, desde cedo, que o mundo da leitura pode nos levar a outros mundos além do nosso.”

É muito prazeroso ter essa marca na minha vida. Saber que um dia alfabetizei uma criança ainda sendo criança também. Tudo isso foi ganhando forma e me levando para caminhos que eu mesma tracei sem saber que era o meu futuro que já batia na minha porta. Parece que foi ontem que tudo aconteceu, revivendo essa história. É muito forte ter de volta essa memória que a gente faz questão de não esquecer. Como se fosse um alimento para a minha alma que me engrandece e me amadurece a todo o momento. Aos 15 anos cursei o Ensino médio que na época era o 1º ano básico, a partir do 2º ano fiz a escolha do curso. Optei pelo magistério, é claro, sem sombras de dúvidas.

Cresci e passei a observar o trabalho das alfabetizadoras de fato, percebendo, aos poucos, que elas, além da formação acadêmica, tinham o que me parecia “uma intuição” capaz de conduzir os alunos ao aprendizado. Concluí que além da formação acadêmica, outros saberes deveriam estar envolvidos na ação de alfabetizar. Para ir além da intuição, não excluindo as pesquisas dos autores especializados na área, fui ouvir as experiências de uma professora e saber das suas labutas com os seus alunos. Assim, esta dissertação se baseou nos depoimentos desta docente, obtidos por meio de entrevista narrativa. Dessa maneira, minha

pesquisa começou a tomar corpo com as suas histórias de vida que se entrelaçam com as teorias dos autores aqui apresentados.

Antes, porém, quero justificar o motivo pelo qual tanto me refiro a professoras alfabetizadoras. A minha lembrança da escola nos anos iniciais foi marcada pela presença de mulheres professoras, a ponto de eu acreditar que não existiam professores, tão pouco tinha ciência deles. A força e o incentivo daquelas professoras se constituíram em recordações fortes até a minha formação acadêmica. Sendo assim, vejo-as representadas nesta pesquisa e lembro de todas quando leio as narrativas da professora selecionada para me ajudar a compor este trabalho.

Vou chamá-la de Clarinha de Luz para que a identidade dela, enquanto colaboradora com esta pesquisa, seja resguardada, obedecendo a Resolução 196/96². Foi feito um contato por telefone, a pesquisadora conversou com a informante e estabeleceu o diálogo. Desde o primeiro momento, uma conversação agradável, explicando o objeto e sua finalidade, e ressaltou a necessidade da colaboração das participantes. Houve um elo de confiança entre mim e a entrevistada, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações. Criamos um ambiente estimulador, onde todas ficaram à vontade com decisões de falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa foi mantida numa atmosfera de cordialidade e de próspera amizade.

Segundo a professora, ela se tornou educadora por acaso, nunca pensou nessa possibilidade, terminou o ensino médio muito cedo, aos 16 anos, concluindo Administração de Empresa e como na cidade de Alagoinhas não existia leque de opção para após a conclusão, ela optou por fazer novamente o Ensino Médio. Morava em frente ao Centro Educacional Cenecista Alcindo de Camargo (CECAC), matriculou-se no curso de Química, turno noturno para trabalhar durante o dia. Não demorou muito para descobrir que cálculo não era o forte dela e não vendo outra alternativa e com o apoio da sua mãe, migrou para o Curso de Magistério e de imediato ficou encantada pelo curso, pelas pessoas, pelo fato de ensinar a alguém. Fez sua primeira observação na turma de alfabetização, não lembra detalhes da escola, mas lembra de que se situava na Praça Santa Isabel.

Clarinha de Luz não tem lembranças da professora que lá lecionava, mas recorda dos “miudinhos” que eram os alunos de alfabetização. Muito dedicada, sempre se destacou quando o assunto era a prática. Confeccionava os materiais com muito capricho e ainda ajudava as colegas nos materiais didáticos. Sentia prazer em estar na escola convivendo com

²**Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996.** Trata dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

os alunos. Concluiu com êxito o curso e no ano seguinte fez concurso da Prefeitura, em 1991 e foi aprovada. Para a sua alegria já iniciou como alfabetizadora. Foi nomeada para trabalhar no Colégio Jairo Azi em Riacho da Guia (zona rural, lugar povoado) com distância de 6 km de Alagoinhas. Alfabetizou durante 14 anos e hoje está lecionando a disciplina Biologia do 6º ao 8º ano. Faz 13 anos que não trabalha com alunos nos anos iniciais da alfabetização. Somam-se aos dias de hoje 27 anos de docência.

1.6 TECENDO O TEXTO

O traçado do processo metodológico, nesta pesquisa, é tão importante quanto à discussão gerada pela temática em relevo, pois as conclusões são possíveis em razão dos instrumentos utilizados e da interpretação dos resultados que o uso dos instrumentos permitiu chegar. Então, relatar procedimentos de pesquisa é mais do que cumprir um protocolo, é uma maneira de apresentar a força como se teceu o texto e se desenharam os caminhos para se chegar à compreensão do convite que foi feito ao leitor para escutar outra voz de um dos protagonistas do processo de alfabetização: o professor. No caso desta pesquisa, uma professora.

Deste modo, por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, faz-se uma investigação sobre as concepções de alfabetização, pois sendo este um termo amplo poderia suscitar dúvidas quanto à precisão semântica acerca do objeto mesmo sobre o qual esta dissertação visa a informar. O certo é que este trabalho acrescentou outras nuances ao termo alfabetização, fruto de uma perspectiva de uma professora da área, assim, o tema não fica inteiramente ao sabor das elucubrações diversas acerca dos conceitos que a terminologia ganhou. Por isto, pôr em diálogo o saber docente e os teóricos-pesquisadores justifica também a revisão bibliográfica para fundamentar o tema trazido para análise.

Nas dobras desse intercâmbio, as ferramentas crítico culturais se fazem necessárias, visto que este estudo busca dar visibilidade a um sujeito, muitas vezes, considerado como coadjuvante no processo de alfabetização de crianças, ou como mero seguidor de teorias pedagógicas. Aqui, descentraliza-se a discussão acerca do ato de alfabetizar e dá-se atenção especial ao docente que, dentre outros, é visto como o que faz o trabalho menor, por não ser aquele que trava as discussões teóricas em sala de aula, a exemplo dos professores do Ensino Médio e os do Superior. Neste trabalho, ela protagoniza a cena em sala de aula e reconstrói, a partir das suas memórias, ou com a contribuição delas um olhar específico para a função de apresentar a leitura e a escrita aos alunos em seus primeiros anos na escola. Assim,

descentralizar, deslocar e inverter a ordem no modo de conceber a alfabetização de crianças se é desconstruir conceitos arraigados no mecanicismo, na mera memorização de letras, sílabas, palavras, sem destaque para o uso social destes símbolos linguísticos.

1.7 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O CONTAR DE SI

Para além do propósito de investigar sobre os saberes construídos por uma alfabetizadora ao longo de sua trajetória como professora de crianças nos primeiros anos escolares, este texto, no seu roteiro, serve de espaço de desconstrução dos estereótipos criados a respeito da profissão docente no decorrer do tempo. Dar atenção, portanto, às histórias de vida narradas por uma professora, onde estão imbricadas as crenças obtidas na sua formação acadêmica, as suas próprias e a realização da prática pedagógica em sala de aula, significa dizer que suas histórias de vida e formação intelectual a conduz, possivelmente, “a desenvolver um processo de desconstrução das imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história (BUENO, 2002, p. 26)”. Nesta mesma ação, Josso (2004) corrobora com Bueno ao considerar que as histórias de vida se constituem como relevante material para se compreender como se dá a formação do profissional docente e que esta visão particular percebida através destas narrativas “sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam nossa compreensão das coisas e da vida” (JOSSO, 2004, p. 43), trazendo assim uma perspectiva diferenciada da ótica do pensamento dominante acerca do que é ser professor e, especialmente, professora.

Por essa razão, trazer a fala de Clarinha de Luz, professora de alfabetização, mostra que as narrativas auto-biográficas valem como importante meio de inventariar experiências, saberes, no momento em que estes provocam a ressignificação dela mesma, enquanto pessoa e profissional. Esse movimento acaba por contribuir para que o sujeito dialogue consigo mesmo e venha, assim, “[...] descobrir que as recordações referenciais podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial, isso porque [...] a história da nossa formação e a compreensão dos nossos processos de formação e de conhecimento podem ser transformadas e enriquecidas” (JOSSO, 2004, p.44).

Assim, enquanto pesquisadora busquei capturar por meio da fala da entrevistada as lacunas deixadas pelo não dito, que deixa sempre brechas para sentimentos ainda não captados da pesquisa com relação a conceitos acerca de si, da profissão docente e da alfabetização. A verdade dita pela linguagem explícita ou implícita não é apenas adequação. Como explica Bento Prado Júnior (2008, p.131-145), algo da palavra sempre escapa,

desdobrando-se de forma heterogênea, matizada por intensidades diferentes, por tons e ênfases que transmitem algo para além do simples enunciado. E são nesses escapes que se flagram as peculiaridades do ser, do docente e do entendimento do seu ofício.

Ampliando essa ideia, Josso (2004) afirma que a abordagem histórias de vida e formação inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa porque buscam construir um saber intersubjetivo, trazendo à tona a interioridade dos sujeitos por meio das representações das ideias, sentimentos, emoções, dos valores e de tudo mais que o constitui. É através dos recursos disponibilizados pelo método autobiográfico que o “não visível”, ou a interioridade torna-se conhecida. É por meio da oportunidade de levar o sujeito a narrar sobre si e por meio da exposição também de si “que a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita de fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de, emoções e sentimentos, bem como atribuição de valores” (JOSSO, 2004, p. 186).

Para que essa ação se torne possível, é necessária a cumplicidade dos sujeitos que dela participam, pois no momento em que a participante da pesquisa fala de si, ela se expõe. E é esta cena que o pesquisador captura para que a narrativa seja um testemunho da formação e da singularidade do contexto cultural em que ela vive das pertencas e das recusas e assim se deixe perceber o caráter heterogêneo da sua formação, o que a fez olhar de maneira também, heterogênea e diferenciada para o ato de alfabetizar crianças. Sobre essa questão de se expor ao contar de si, Delory-Momberger (2008) afirma que: “Jamais atingimos diretamente o vivido. Só temos acesso a ele pela mediação das histórias. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. O único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da escrita de uma história” (Delory-Momberger, 2008, p. 36).

Pelo que expõe o autor, é apenas a narrativa que “[...] faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 37). É por meio dessa escrita que nos inscrevemos na história e na cultura e, como consequência, nos situamos nas condições históricas dos diferentes tempos e dos lugares que pertencemos. Sendo assim, não desarrazoada a opção de tratar dos conceitos de alfabetização, trazendo para o centro da discussão a professora que, durante um tempo significativo, tem no trabalho com a leitura e a escrita de crianças alfabetizandas, o seu ofício principal. Ouvi-la significa convidá-la a sentar-se à mesa com Freire (1992), Kleiman (2005), Carvalho (2015), Soares (1998), Pereira (2013) e comigo

mesma para discutirmos como a alfabetização pode de fato servir como instrumento de autonomia, de liberdade.

1.8 OS NORTES DA PESQUISA

A condução deste trabalho de pesquisa se pauta na apresentação de saberes (auto) biográfico de uma professora de alunos dos anos iniciais, utilizando como rasuras os conceitos teóricos acerca da alfabetização. Neste sentido, uma captura da memória desta docente e as suas experiências pedagógicas no âmbito da leitura e da escrita, entrelaçadas às concepções de autores-pesquisadores especializados nesta questão deram corpo a este texto.

Quando me refiro aos saberes docente não me reporto apenas àqueles que os professores adquirem ao longo da sua formação, mas também àqueles adquiridos na prática do dia a dia e nas lições da sua sensibilidade, diferencial importante para a ação docente.

Ao analisar os eventos e práticas de alfabetização, é preciso conhecer as situações e contextos onde ocorrem, bem como quais os sentidos da escrita e da leitura dados pelo sujeito da pesquisa, a professora alfabetizadora. Assim sendo, senti necessidade de saber mais sobre a formação, sobre a vida desta professora, dos seus sonhos e das suas concepções acerca do que é alfabetizar. Para atingir o que proponho discutir nesta pesquisa, a partir da seguinte questão norteadora que traduz minhas inquietações: Quais são as concepções de alfabetização de uma professora dos anos iniciais de ensino? E de que maneira isto pode ser percebido em suas narrativas da trajetória docente?

A dissertação consta de três capítulos cujos conteúdos são descritos a seguir. Antes, porém, faço a introdução do trabalho para situar o leitor para que possa ter uma visão panorâmica da pesquisa - apresento as situações que me levaram a escolha da professora Clarinha de Luz como sujeito de pesquisa, pondo em destaque as minhas indagações.

No primeiro capítulo, destinado à apresentação dos percursos metodológicos, destacam-se a delimitação do objeto de estudo, os objetivos que pretendo alcançar e uma breve síntese da metodologia. Além disso, destaco a natureza da pesquisa e a utilização da metodologia da história de vida (as narrativas) para dar voz à professora que, criteriosamente, escolhi para ser a colaboradora da pesquisa.

No segundo capítulo, faço alusão aos teóricos selecionados que tratam dos conceitos de alfabetização, a exemplo de Freire (1992), Soares (2005), Kleiman (2015), Carvalho (1998) e Pereira (2013), entre outros. No terceiro capítulo, transcrevo a textualização das narrativas orais da professora, entrelaçando-as com as concepções teórico-epistemológicas

contidas na literatura acadêmica acerca da alfabetização, utilizando como metodologia de desconstrução de pensamentos hegemônicos cristalizados as ferramentas da crítica cultural na desconstrução e na descentralização de saberes. Para tanto, utilizo-me de autores como Deleuze, para dar ciência do caráter rizomático desta pesquisa; de Agamben para atestar a contemporaneidade da discussão aqui apresentada e evidenciar que algumas práticas pedagógicas desobedecem a episteme, quando partem de um olhar singular do professor para a questão da alfabetização. Outros autores secundários aparecem para ajudar a contextualizar e elucidar o meu questionamento nesta temática.

Pode-se dizer que, com este estudo, também ponho em questão o que é “ser professor(a)” com a responsabilidade de ser formador das futuras gerações. De acordo com Nóvoa (1991), as características do desenvolvimento pessoal e profissional ressaltam o sentido de uma epistemologia da prática, opondo-se a tendências que reduziam a profissão docente a um conjunto de técnicas, e que contribuíam para a crise de identidade dos professores.

Parece que, ocorre uma inversão de princípios quando passa a se reconhecer como primordial o saber da prática e o saber da experiência, como meios para compreender quem são os professores, porque tomam determinadas decisões, quais são as suas crenças, o que influencia em seu trabalho e outros tantos questionamentos atrelados à docência (SARMENTO, 1994). E é esta inversão que interessa em especial neste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO II

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO: DA LEITURA DA PALAVRA PARA A LEITURA DE MUNDO

“A leitura de mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

O dia a dia de uma sala de aula de alfabetização remete ao trabalho do professor que atua como um mestre de cerimônia com a incumbência de cotidianamente apresentar os alunos às palavras, à sonoridade delas e à sua função, para explicar e entender o mundo. Assim, compreende-se a razão pela qual são recorrentes as pesquisas e as discussões acerca do que vem a ser alfabetizar e a relação dessa ação com a prática pedagógica de uma professora-alfabetizadora. Fazer esta ponte significa avançar no tempo para perceber como o contexto histórico-social pode influenciar no modo como os docentes alfabetizadores potencializam as práticas de leitura e de escrita como habilidades fundamentais para a interação da criança com o mundo letrado que a cerca na medida em que as fazem compreender, interpretar e ressignificar os signos.

É fato que as experiências dos professores ao longo de suas carreiras abrangem conhecimento, habilidades, a formação inicial e continuada, além das expectativas e necessidades que surgem em sala de aula nos momentos de aprendizagem e dessa forma se entrelaçam com os conceitos de alfabetização que vão se multifacetando. E assim sendo, faz-se necessário apresentar alguns desses conceitos do ponto de vista de alguns autores, especialistas no assunto, a fim de destacar perspectivas teóricas que podem ser somadas à prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Nesse sentido, não se podem considerar os processos de alfabetização como meros propulsores para a decodificação e codificação dos símbolos linguísticos que limitam a capacidade da criança em dar sentidos ao universo em que ela habita cuja ideologia restringe a sua autonomia enquanto sujeito pensante, capaz de interagir com a realidade que se lhe apresenta. De acordo com Araújo (2007) são muitos os desafios de alfabetizar crianças, porém se a escola tem o poder de transformar realidades, ela pode se insurgir como uma esperança de ser ela mesma “o espaço-tempo de tecer” (ARAÚJO & DIEB, 2007, p.16), ou seja, o espaço da construção do saber no qual a alfabetização confere aos alunos o acesso à leitura e

à escrita. Desse modo, um dos espaços de aprendizagem da leitura e escrita é a sala de aula. Ali deve ser garantida à criança condições de aprendizagem no espaço-tempo.

Para entender como se dá o processo de alfabetização, faz-se pertinente conhecer as pesquisas realizadas com professores alfabetizadores com o intuito de também conhecer um pouco das trajetórias de alfabetização no Brasil, a fim de compreender como são produzidos os saberes docentes dos professores alfabetizadores.

Segundo Mortatti (2000), a alfabetização no Brasil tem uma trajetória marcada pela complexidade, originada por fatores sócio históricos, pedagógicos e políticos educacionais. Pelo que expõe a autora, as políticas públicas no Brasil voltadas para a alfabetização enfatizam a garantia do acesso à educação, à permanência e sucesso dos alunos, à concepção de leitura e escrita, à prática em sala de aula, metodologia, avaliação, recursos, formação de professores alfabetizadores e à carreira docente e, nessa dinâmica, esses elementos perpassam, dando origem ao *ethos*³ alfabetizador que, na dinâmica desse processo, se interligam.

Exemplo disso é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴, que prevê ações articuladas de formação continuada, utilização de recursos pedagógicos, avaliação e mobilização social da comunidade. No entanto, a implementação desse programa se debate com dificuldades de ordem estrutural e, inclusive, relacionadas às concepções que os professores têm acerca da alfabetização. Esse aspecto deve ser considerado como importante, visto que as concepções aprendidas direcionam o fazer pedagógico, porém nem sempre os professores se orientam pela mesma linha teórica que define o que é alfabetização.

As questões históricas que marcaram a alfabetização têm início com a criação dos sistemas de escrita e as formas como os povos, no antigo Egito, foram se apropriando deles. A formalização do ensino das letras configurou-se de formas diferenciadas, de acordo com as necessidades e intenções, ou seja, com as classes sociais. Entre os gregos, com as escolas do alfabeto⁵, aprender a ler e escrever tornou-se uma tarefa de alcance popular. Na Idade Média, aprender a ler e escrever eram de acesso a poucos e não era uma atividade prioritariamente escolar. Com a Revolução Francesa, a escola pública e laica difunde-se conduzida pelo

³ Termo utilizado por Mortatti (2000) para designar o conjunto de hábitos, crenças e valores, elaborados por um grupo ao longo do tempo a partir de determinados condicionantes históricos e culturais, sociais, políticos e econômicos que se encontram inter-relacionados.

⁴ Programa implantado no ano de 2013 para todos os municípios brasileiros, pelo governo federal, com o objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, na área de alfabetização.

⁵ Escolas do alfabeto era um termo utilizado pelos gregos para se referir a escolas de alfabetização destinadas a filhos da classe popular. HOÇA, L.; ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M. Professores alfabetizadores: estudo sobre elementos do desenvolvimento profissional. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 16, n. 50, p. 943, out./dez. 2016.

ideário iluminista, e a alfabetização é introduzida como matéria escolar para atender famílias burguesas que, na condição então revolucionária, priorizavam acesso a conhecimentos científicos, vida cultural e consolidação do sentimento de pertencimento a uma nação. A partir da Revolução Industrial, a alfabetização funciona como instrumento de disciplina e ordem para preparar mão de obra especializada. Com o capitalismo, são definidos novos conteúdos da alfabetização, pois o modo de produção é alterado, exigindo-se um mínimo de instrução do trabalhador como condição básica para o processo de modernização das sociedades (CAGLIARI, 1998). Desta forma, começa-se a popularizar a alfabetização com o intuito de preparar as pessoas minimamente para servir aos interesses capitalistas.

No Brasil, a preocupação com a escolarização da população (especificamente, com o ensino da leitura e da escrita) só passou a ser uma repercussão política ao final do período imperial (1878-1881), quando os analfabetos foram proibidos de votar e os governantes perceberam que uma massiva parte da população não tinha conhecimentos mínimos sobre a escrita (HOÇA; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2016, p. 946). Em 1981, com a Primeira Constituição Republicana do Brasil, que entra em pauta a questão de alfabetização do povo brasileiro com a definição de quem podia votar: sexo masculino, saber ler e escrever ou mesmo só assinar o nome. Assim, redefine-se o status de cidadania, alterando o significado de escolarização e função social da alfabetização. As disputas históricas e hegemônicas sobre os métodos de alfabetização que foram se constituindo são explicadas por Mortatti (2000). Ela esclarece que, no período da República, com as reformas na instrução pública, o ensino da leitura e da escrita passou a ser escolarizado com práticas organizadas de forma metódica, sistemática e com intencionalidade. Mortatti (2000) apresenta quatro momentos compreendendo o período de 1876 a 1994, os quais demonstraram a existência de fases marcadas pela predominância de métodos e concepções, com interesses de âmbito político e social, que alicerçavam o discurso da modernidade pedagógica.

O primeiro momento, entre 1876 a 1890, que abrange o final do período imperial e o início da República, caracterizado pelo enfretamento de ideias entre defensores dos métodos sintéticos e novo método da palavração; o segundo momento, ocorreu entre 1890 e 1920, com o debate entre partidários da utilização dos métodos analíticos e sintéticos; o terceiro período, de 1920 ao final de 1970, foi marcado pelas ideologias de defensores dos métodos analíticos e sintéticos e aqueles que propunham a verificação da maturidade das crianças para alfabetização, por meio dos testes ABC de Lourenço Filho em 1969, com posterior introdução dos anos 80, o estudo realizado pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky chegou ao método misto. E o quarto momento foi dado pela autora, no período de 1980 a 1994, pelo

enfrentamento entre os partidários da perspectiva construtivista e os defensores dos antigos métodos.

De acordo com Soares (2004), vivenciamos mudanças paradigmáticas que marcaram os diferentes momentos da alfabetização: um paradigma behaviorista, dominante nas décadas de 1960 e 1970, substituídos, na década de 1980, por um paradigma cognitivista, o qual avançou na década de 1990, para um paradigma sociocultural. Para a autora, a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou uma mudança radical de paradigma e a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural se constitui antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista do que propriamente como uma mudança paradigmática.

No Brasil, essas mudanças ocasionaram inúmeras discussões sobre a prática da alfabetização, resultando em mudanças metodológicas do processo de alfabetização até então desenvolvido nas escolas. Os estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky buscaram explicar a psicogênese da língua escrita, que leva a entender como uma criança aprende a ler e escrever, considerando-a um sujeito ativo, questionando a “[...] centralidade do ensino e em decorrência, dos métodos e cartilhas de alfabetização quanto nos resultados dos testes de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita” (MORTATTI, 2000, p. 330). Nas secretarias de educação dos estados e municípios e com a ajuda das universidades em outros lugares, as discussões passaram a abordar a autonomia didática em contraponto a perspectiva tecnicista. Com isso, foram rejeitadas as chamadas receitas didático-pedagógicas para investir na formação de um professor com conhecimento sobre o processo de aprendizagem das crianças e que conciliasse competência técnica com o compromisso político de uma educação democrática e de qualidade (MORTATTI, 2000).

Outro elemento que vem fazer parte do percurso da alfabetização no Brasil é o conceito de letramento, introduzido pelos estudiosos do campo da linguística na década de 90, como informa Gontijo (2008). O letramento não pode ser confundido com um método de alfabetização e também não é um termo substituto. Trata-se de uma análise aprofundada sobre as práticas de escrita que acompanham o desenvolvimento da sociedade, ocasionando mudanças cognitivas, políticas, sociais e econômicas, como explica Kleiman (1995). O foco da discussão reside nas práticas sociais de leitura e escrita, nas quais as pessoas estão inseridas, à medida que o analfabetismo vai sendo superado. Não bastava estar apenas alfabetizado, era necessário fazer uso dessas práticas em diferentes contextos e a partir de diferentes instrumentos. Como afirma Soares (1998), estudiosa do letramento e suas práticas no Brasil:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas [...] sentem dificuldade para escrever [...] sentem dificuldade em encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (SOARES, 1998, p. 45-46).

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola nem sempre tomaram como pressupostos as práticas sociais, ou seja, o uso social destas para que o aluno pudesse corresponder às demandas da vida cotidiana, por esta razão decorre a necessidade da revisão dos encaminhamentos das práticas e da formação dos professores neste sentido. As ponderações de Paulo Freire (1987, p. 72), no que concerne a uma prática de leitura e escrita, remetem a uma prática alfabetizadora “[...] comprometida com a libertação, empenhada na desmistificação [...]”. Essas ideias encontram eco nas ideias decorrentes dos conceitos de alfabetização de Soares (1998), quando a autora considera o processo de alfabetização não apenas como um processo de codificação e decodificação e do letramento, mas uma prática de “alfabetizar letrando”. A proposta de “alfabetizar letrando” toma como base as ideias de Soares (1998) que destaca que alfabetizar e letrar são duas ações com distinções, mas que na prática devem acontecer de forma indissociável, isto é: “[...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47). Atualmente, as discussões sobre “alfabetizar letrando” são evidenciadas nos documentos redigidos para a formação de professores alfabetizadores, organizados pelo MEC na ação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012). Assim, ao apresentar o ethos alfabetizador, constituído pelas questões históricas e sociais da educação, consideramos que a formação do professor alfabetizador foi se configurando de forma diferenciada para atender às necessidades de cada momento histórico. Hoje, por intermédio dos estudos realizados, conseguimos reunir elementos para investigarmos o desenvolvimento profissional do alfabetizador, situando-o historicamente.

Quando se fala de desenvolvimento profissional dos professores, é pertinente destacar alguns elementos provocadores de mudanças nos conhecimentos e atitudes da ação docente, como explica Garcia (2009, p. 20-22).

Os conhecimentos e atitudes são colocados em três níveis: conhecimentos para a prática são aqueles que servem para organizar e compreender o ensino, derivados da investigação universitária; conhecimentos na prática são adquiridos na ação - como tomada de decisões e juízos para resolver determinadas situações - e precisam da reflexão; por fim, os conhecimentos da prática são aqueles que envolvem o engajamento em projetos de desenvolvimento da escola, da formação e da

comunidade, com as reflexões feitas pelo grupo de professores de uma determinada escola e que constituem um movimento próprio desse espaço.

Dessa forma, a busca pela compreensão do desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras significa adentrar num âmbito de possibilidades que se dão nas relações de formação, trabalho e experiências pessoais, no qual os professores são atores contextualizados historicamente e socialmente, que aprendem ao longo da vida e da profissão, com vistas na transformação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula em práticas capazes de transformar a forma como os alunos veem e leem o mundo circundante.

Entretanto, faz-se importante pontuar que durante muito tempo, acreditava-se que o ato de alfabetizar compreendia apenas a decodificação do signo linguístico. Conforme Araújo (2007, p. 80) “não faz muito tempo que imperava em nossas escolas o entendimento de que alfabetizar era o mesmo que investir no ensino da codificação e decodificação de letras, palavras, frases-textos do tipo vovó viu a uva”. A partir dessa concepção, buscou-se ampliar estudos acerca desta questão com conceitos mais complexos, a exemplo do letramento. Ao contrário do que se entendia por alfabetização, a proposta do letramento se pauta na leitura de variados gêneros do discurso para instrumentalizar o aprendiz sem subtrair dele seus conhecimentos prévios, significativos para o processo de alfabetização. Sendo assim, é possível considerar que a docente alfabetizadora pode encontrar, em sala de aula, alunos que foram letrados de diferentes formas, visto que cada um deles vem de grupo social e familiar diverso.

Ao levar em consideração o contexto, não se pode discutir alfabetização considerando apenas a decodificação da palavra sem considerar as artimanhas de poder que existem por trás delas, seria ignorar a constatação feita por Freire (1974) a respeito da alfabetização: “No cerne da noção de alfabetização está a constatação de que na cultura temos momentos de dominação, assim como temos a possibilidade dos oprimidos reconhecerem formas de romper com as estruturas que os impedem de mudar a realidade social opressiva em que vivem”. Neste sentido, os professores devem trabalhar a leitura e a escrita nos anos iniciais, tendo em vista que as suas práticas pedagógicas podem possibilitar às pessoas instrumentos para pensar e agir reflexivamente.

Uma ilustração pertinente para esta reflexão é o texto escrito por Ernani Maria Fiori para prefaciar o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1974, p. 5):

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de

alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”.

Entende-se, portanto, que o ato de alfabetizar, praticado por docentes alfabetizadoras, remete ao exercício mesmo da liberdade e autonomia do sujeito-aluno. Nos anos 1990, conforme declara Araújo (2007), os alfabetizadores observaram que o sujeito que lê e escreve percebe a função social destas habilidades, uma vez que faz uso delas para atender às necessidades da vida cotidiana, pois o ato de escrever e ler é, com efeito, aprender a ler o mundo, uma vez que o alfabetizando, pela ação do professor, será provocado a se conscientizar da realidade à sua volta, criticamente. Como bem assevera Freire (2002, p. 14), “a alfabetização e a conscientização jamais se separam”.

Porém, não será ocupação deste texto dicotomizar os termos alfabetização e letramento. A ideia é olhar na perspectiva da alfabetização, mapeando os seus conceitos na perspectiva de como a professora alfabetizadora pode conceber a importância dessa ação no dia a dia das suas aulas em sala com seus alunos.

Observa-se, então, que não há razão para que, a partir daí, cristalizemos o pensamento binário acerca destes dois processos. Segundo afirma Araújo (2007, p. 80), “isso não significa que alfabetização e letramento inauguraram mais uma das famigeradas dicotomias emergidas da ciência, já que tais termos passaram a ser fios que, entrelaçados, tecem a trama de uma participação social mais crítica, mais igualitária e mais justa entre as pessoas”. E, é neste sentido, que se apresentam nesta dissertação os conceitos de alfabetização e letramento, unindo os fios das concepções adotadas por alguns autores, a exemplo de Freire (1974), Soares (1998), Carvalho (2015), Pereira (2013), Kleiman, Mortatti (2000) dentre outros. Serão, portanto, conceitos que se entrelaçam num movimento rizomático, presentes nas concepções pedagógicas e teóricas das práticas do docente alfabetizador.

2.1 MAPEANDO O(S) CONCEITO(S) DE ALFABETIZAÇÃO

Durante o período da formação e da prática do professor, lidar com conceitos é, especialmente, entender que eles são construídos e constroem novas formas de pensar e realizar o fazer docente. Assim, acerca das questões conceituais da alfabetização, Klein (2002, p. 69) declara que “não há conceitos acabados, visto que podemos estabelecer, sempre que possível, novas relações” (KLEIN, 2002, p.69). Desse modo, a abordagem sobre os conceitos de alfabetização leva-nos a identificar que não existe uma homogeneidade conceitual e, a partir daí, perceber os “rumos” da alfabetização como socialmente construídos.

Diante disso, considera-se a importância compreender como o professor alfabetizador compreende e interpreta os conceitos deste ato pedagógico, a fim de fundamentar seu trabalho no intuito de ampliar a visão de mundo dos alunos. Para fundamentar essa compreensão, cabe ao professor questionar-se em que se pauta o conceito de alfabetização que ele adota e qual concepção de linguagem o seu fazer docente se firma. Acreditamos que a resposta para estas perguntas podem sinalizar para o conhecimento de qual visão de homem e de sociedade o professor pretende passar para sua classe e baseado em que referencial teórico-metodológico ele se apoia.

Concebemos a alfabetização como o estudo e a apropriação de certa modalidade da linguagem: a escrita, como forma de representação da realidade. E a explicitação dessa forma, conforme a perspectiva de linguagem adotada é indicativa do modo como se compreende as relações dos homens em sociedade. Destaca-se, dessa forma, na prática do professor alfabetizador, em especial de uma professora alfabetizadora, sujeito desta pesquisa, a sua postura política frente ao ensino, ao aprendizado e à própria sociedade.

Neste sentido, Soares (1985) propõe a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização que articule os estudos das suas diferentes “facetas”: psicológica, linguística, pedagógica, sociológica, a partir do conceito de alfabetização, da natureza do processo de alfabetização e dos condicionantes políticos desse processo. No que concerne ao conceito de alfabetização, a autora define alfabetização como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita.” (SOARES, 1985, p. 20).

Pelo exposto, o conceito de alfabetização deve em consonância com as práticas daquele que, ao ensinar leitura e escrita, atente para a atuação social de sujeitos críticos da realidade, pois, se o ensino em alfabetização não partir do princípio de que a linguagem é de natureza social, que ocorre num processo de interlocução, que palavras só se tornam signos se seus sentidos são compartilhados socialmente; então, seu ensino e, conseqüentemente, seu aprendizado serão parciais. Assim, não há orientação social para as práticas em leitura e escrita e, para nós, isso não é alfabetização, pois não aprendemos o ‘alfa’ e o ‘beta’ se não forem na e para a ação social (BROTTO, 2008, p. 40).

Inferese, portanto, que a alfabetização enquanto um processo intencional, sistematizado, remete à necessidade de o professor alfabetizador compreender a complexidade e a especificidade do fenômeno alfabetização e refletir sobre a concepção de linguagem que perpassa por todo o processo ensino-aprendizagem, para que ele tenha subsídios necessários para o trabalho em sala de aula. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em

uma linguagem real, natural, significativa e de acordo com o cotidiano da criança. A prática da professora alfabetizadora deverá ter, então, como objetivo criar situações para que a criança, nos anos iniciais, se desenvolva e, conseqüentemente, adquira a sua autonomia, podendo se tornar, na fase adulta, um ser crítico e conhecedor de seus direitos.

Carvalho (2010, p. 66) traz uma outra concepção para a alfabetização: “uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”. Em um outro texto, Carvalho (2002) assevera que conforme a classe social da pessoa, as experiências com a leitura e a escrita poderão variar. Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana, em outras de classe social pobre, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja porque suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita. As motivações das pessoas são diferentes e a escola se engana quando supõe que a leitura e a escrita têm o mesmo sentido para todos, pontua o autor.

Carvalho (2002) destaca as experiências (ou não) com a leitura e a escrita como marcas da desigualdade social existentes num dado tempo e espaços históricos. O que nos lembra de que, a depender da concepção do docente alfabetizador acerca da alfabetização, ele pode preparar o seu aluno apenas para ser um mero repetidor de símbolos, dependente da interpretação de terceiros, ou um sujeito autônomo que, não só decodifica símbolos, mas compreende o seu uso social.

Segundo Freire (1987) a concepção limitada de alfabetização ainda é fruto da ideia bancária de educação: a que persiste no sistema capitalista. Nessa concepção Freire (1987, p. 34) comenta que neste tipo de educação:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. O professor sempre tem um poder sobre seu aluno e como consequência à possibilidade de formar sujeitos ativos e críticos e não domesticados.

Para Freire Paulo Freire, (1987, p. 39) “ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho”, ele diz que só se aprende consociando uns com os outros, liderizados pelo mundo que nos cerca, isto é, somos capazes de ensinar para os adultos e para as crianças se formos capazes de aprender, sendo um professor disposto a buscar o novo, aprender todos os dias, e não aquele que acha que sabe.

Neste sentido, Soares (2010) corrobora com Freire quando ressalta que o professor não pode conceber a alfabetização apenas como “[...] uma habilidade, um conjunto de habilidades”, pois para “alfabetizar uma criança não basta ensiná-la apenas a técnica de codificar e decodificar letras, mas é necessário ensiná-las os diferentes usos da linguagem escrita e as diferentes formas em que a leitura e a escrita estão presentes na sociedade”. (SOARES, 2010, p. 08.).

Então, para que o professora desempenhe de forma competente sua função como alfabetizadora, deve conhecer como a criança aprende, ou seja, como ela se apropria da leitura e da escrita. O alfabetizador, então, necessita conhecer os meandros do processo de aquisição da linguagem escrita para construir uma intervenção pedagógica que responda aos interesses e necessidades da criança em processo de alfabetização. A respeito da aquisição da escrita, Soares (2010, p. 39) enfatiza:

A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação. Ou seja, a criança é a responsável pela construção do seu conhecimento, no entanto se não for colocada em interação com a leitura, a escrita e com seus pares, se não for estimulada a fazer uso do ler e do escrever, enfrentará sérias dificuldades na construção de suas aprendizagens e em sua formação como leitora e escritora competente. É importante realçar que a aprendizagem da escrita é um processo que demanda tempo, haja vista que a criança ao interagir com o sistema de escrita convencional, cria e recria esse sistema, a partir de suas próprias normas e regras, produz códigos e sinais para representar a escrita.

De acordo com Soares, alfabetizado é o indivíduo “[...] que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (2006. p. 36).

Essa vertente analítica nos remete a pensar no significado etimológico do termo alfabetização: “[...] levar à aquisição do alfabeto”, (SOARES, 2010, p.15), o que implica compreender a alfabetização como o ensino da tecnologia do ler e do escrever. No entanto, na perspectiva do letramento a alfabetização tem sido entendida não como “[...] uma habilidade, é um conjunto de habilidades” (SOARES, 2010, p. 08.), pois para alfabetizar uma criança não basta ensiná-la apenas a técnica de codificar e decodificar letras, mas é necessário ensiná-las

os diferentes usos da linguagem escrita e as diferentes formas em que a leitura e a escrita estão presentes na sociedade.

Nesse entrecruzamento de ramificações semânticas, vamos mapeando conceitos pontuais de alfabetização a partir de pesquisas reconhecidas por pesquisadores desta área, bem como das narrativas dos bastidores de uma professora alfabetizadora que nos ajuda a elucidar como suas concepções teórico-filosóficas influenciaram na sua prática pedagógica com crianças dos anos iniciais e qual a sua compreensão a respeito da sua função política neste processo.

Frisamos que as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização são propícias para se observar como o trabalho do professor se desenrola. Os autores Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017) discutem acerca da discussão sobre duas práticas de alfabetização com crianças de seis anos, no contexto da ampliação do tempo no Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Em observações feitas por estes autores em aulas de Língua Portuguesa sobre o processo de ensino da leitura e da escrita, constatou-se que:

Durante as observações, acompanhamos as aulas de todas as disciplinas, mas as aulas de Língua Portuguesa foram centrais para a nossa pesquisa, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita acontecia predominantemente nessas aulas. Esse processo era organizado por uma sequência de atividades mimeografadas para cada letra do alfabeto, com o objetivo explícito de levar as crianças à compreensão do sistema de escrita. Essas atividades eram retiradas de coleções para a alfabetização compradas pela professora. (MACEDO, ALMEIDA, TIBÚRCIO, 2017, p. 223)

Neste momento, foi colhida a impressão da professora sobre como se dá o seu trabalho de alfabetização com crianças em entrevista realizada no fim dessas observações:

A gente começa na alfabetização com as vogais. Você introduz as vogais pras crianças, através de quê? As vogais eu colo num cartãozinho com as letras, com música. Depois que elas memorizaram bem as vogais, aí nós partimos pras consoantes. Aí a gente trabalha o quê? Cada letra do alfabeto, que juntando uma consoante com uma vogal, ele consegue formar uma sílaba, através de textos daquela letrinha do alfabeto que você tá trabalhando. A antiga família né? A família silábica. Porque agora você não pode mais trabalhar o ba- be- bi- bo- bu-; só que você trabalha de outra forma, não com aquela decoração da criança, através de cartilhas, mas através “dela” perceber essas sílabas, num texto, num trava-língua, em parlenda. (MACEDO, ALMEIDA, TIBÚRCIO, 2017, p. 223).

A partir desta fala, percebe-se que a professora alfabetizadora concebe a prática da alfabetização, em seu sentido próprio, específico, conforme assinala Soares (2017, p. 16) é: “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Ou seja, um processo de compreensão/expressão de significados. Este conceito não pode ser negado, no

entanto não se deve duvidar de que além de ser “um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa”, a alfabetização é também um processo de compreensão e de re(significação) do código escrito. Sendo assim, não se considera um sujeito como alfabetizado apenas por ser capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, isto é, lendo, mas é analfabeto também aquele que não consegue utilizar o sistema ortográfico de sua língua para expressar-se por escrito.

Com uma prática pedagógica que se destina apenas para o foco da decodificação, o ensino para a autonomia pregado por Freire se desfaz, no momento em que deixa muitas crianças à margem do processo de interação com o mundo circundante, incluem-se também os sujeitos adultos, uma situação destacada por Araújo (2007, p. 83), no momento em que pontua:

No caso do Brasil, já há um fosso entre os que sabem e os que não sabem usar a escrita convencional ou o conhecimento sobre ela para resolver situações sociais cotidianas, com a inserção do computador conectado ou não à Internet em nossa sociedade, abre-se uma cratera entre os que sabem e os que não sabem utilizar as práticas de escrita digital com proficiência para resolver situações corriqueiras, como escrever e-mails, fazer transferências bancárias, recadastrar o CPF ou mesmo namorar no chat aberto e manter um profile no Orkut. Entretanto, a mesma sociedade que elabora essas exigências trata logo de criar entraves para que os sujeitos não participem plena e igualitariamente das atividades que lhes permitam ascender no exercício global de sua cidadania.

Nessa perspectiva, é possível se dar conta de que o conceito de alfabetização depende também de marcadores culturais, econômicos e tecnológicos, ou seja, das concepções teórico-metodológicas do docente alfabetizador, conforme já apresentado anteriormente por autores como Freire, Soares, dentre outros. Não é à toa que a expressão *alfabetização funcional* mereceu destaque da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) nos programas de alfabetização elaborados em países subdesenvolvidos, conforme assinala Soares (2017), com o intuito de chamar a atenção para o caráter social da alfabetização. Dessa forma, Kleiman (2005, p. 44) afirma que “a alfabetização é uma prática de letramento que faz parte das práticas sociais de uso da escrita da instituição escola”. Entretanto, a autora deixa pistas em seu discurso que ambos os processos se encontram subjugados aos ditames da instituição escola.

O texto da UNESCO apresenta uma nova concepção do que seja alfabetização, a qual não pode estar alheio aos contextos situacionais socioeconômicos e culturais da população, uma vez que:

[...] as circunstâncias variam bastante no mundo como um todo, de modo que a implementação da alfabetização tem que se adaptar a ambientes rurais, periurbanos e urbanos, à relação com a oralidade e as chamadas culturas orais e à sua relevância para a vida dos agricultores, tanto homens quanto mulheres, e para o setor informal da economia. Os benefícios diretos da alfabetização muitas vezes se manifestam, primeiramente, em termos de fatores intangíveis, como uma maior autoestima, uma mobilidade mais ampla, participação mais intensa na vida comunitária e maior respeito pelas mulheres – fatores esses que são de importância fundamental para as iniciativas locais de combate à pobreza e à impotência. (UNESCO, 2003, apud SCHOTTEN, 2011, p. 51).

Cabe ressaltar que as crianças pertencentes aos grupos minoritários são vitimadas, muitas vezes, por um processo de alfabetização em que as práticas de leitura e escrita não têm conduzido para o livre exercício do uso das diversas e novas formas de linguagem com que o mundo hoje se comunica, tornando-as refém de um sistema ditatorial de aprendizagem. De acordo com Soares (2017, p. 24), “o processo de alfabetização, na escola sofre, talvez, mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas”. Neste sentido, observa-se que a escola, eivada de preconceitos linguísticos, traz prejuízos para o processo de alfabetização das crianças, ao desconsiderar que direciona todas as expectativas para a escrita, controlada por uma elite dominante das letras, em detrimento da oralidade espontânea, quando a censura e não a inclui no seu projeto de leitura e escrita.

Na contramão desta realidade, Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017 p. 234), apontam o professor como provocador de rotas de fuga, ou melhor, de outras possibilidades de alfabetização. Em suas observações feitas nas aulas de algumas professoras, conforme relata em seu artigo, “o livro didático de alfabetização não foi uma referência para a organização das práticas de ensino, tendo sido mais utilizado para atividades de casa. Assim, nenhuma delas seguiu a sequência proposta pelo livro”. No caso aqui, as autoras comentam a respeito da ação das professoras em incluir a prática oral aliada à escrita para fugir do roteiro engessado dos livros didáticos que impõem mais que sugerem a forma de trabalhar a escrita com as crianças: de forma fragmentada e fora do contexto dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Pelo que as autoras expõem, as professoras promoveram uma desobediência epistêmica, defendida por Mignolo (2010) ao reforçar a necessidade de uma desobediência teórica como o principal caminho para confrontar com a forma de pensar construída com bases conceituais/categoriais hegemônicas. Isto ocorre quando as alfabetizadoras contrariaram o planejamento pronto, apresentado pela escola e deram outros encaminhamentos às suas atividades de leitura e escrita em sala de aula:

Em uma perspectiva diferente, o que observamos foi uma prática de alfabetização que priorizou o trabalho com o sistema de escrita alfabética, tendo uma forte ênfase no reconhecimento de fonemas, mas que foi desenvolvida a partir de determinados contextos pedagógicos construídos para esse trabalho, elaborados a partir de determinados textos ou situações vivenciadas na escola, procurando, assim, tornar a aprendizagem da leitura e da escrita significativa para a criança. (MACEDO, ALMEIDA E TIBÚRCIO (2017 p. 232-233).

Assim sendo, a leitura e a escrita precisam ser estreitadas ou construídas diariamente nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador, com o objetivo de promover um diálogo entre o mundo abstrato da leitura e o mundo real do indivíduo em processo de aprendizagem. Essas habilidades exigem do educando a capacidade de encontrar sentido naquilo que lê e escreve. Soares (2000, p 82.) destaca de que forma é possível promover um ensino, que alie a decodificação de símbolos e uso social da leitura e da escrita, ao que a autora chama de alfabetizar e letrar:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Sendo assim, a sensibilidade do professor(a) alfabetizador(a) no processo de alfabetização faz toda a diferença. Como assinala Viana Leal (ANO, p. 2013), “não basta observar como as formas materiais são injustamente distribuídas: é preciso alterá-las, pensar alternativas, oferecer melhores e mais condições àqueles que precisam mais”.

2.2 ALFABETIZAÇÃO COMO LETRAMENTO(S)

Segundo Viana Leal (2013, p. 53): “o letramento não é uma abstração. Ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais”.

Muitas crianças vivem em um contexto de desfavorecimento econômico e, por conta disto, é relegada a elas um ensino de segundo plano, ou seja, aquele que não dá autonomia ao

sujeito para compreender e interagir no mundo circundante, como asseveram Melo e Ribeiro (2013, p. 53):

O sujeito que não tem o que comer, onde dormir, onde trabalhar, é o mesmo sujeito que não tem o que ler, onde ler e, como ler. Assim, um grande contingente de crianças convive na escola restrito pelos textos e materiais escritos que circulam em seu contexto social, limitado pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, limitado pelos seus espaços mediadores de práticas e em especial, por uma prática pedagógica que, assumindo a lamentação como escudo, se exime de realizar o que é preciso: esforçar-se por, cada um a seu modo, suprir necessidades culturais que os outros espaços não são capazes de provocar.

Há um discurso de dominação latente, neste sentido, quando a escola se utiliza dessas faltas (casa, comida, trabalho) para justificar a razão pela qual muitas crianças ainda se encontram à margem do processo de alfabetização ou letramento. Como relata Leal (2013, p. 54):

Em geral, o discurso recorrente nas escolas que atendem às crianças desfavorecidas é que “como o pai é analfabeto, a mãe é analfabeta, “esses meninos” não conhecem nada da leitura e da escrita”, “não sabem para que serve um dicionário, não têm livros em casa, não frequentam bibliotecas...” “Então o problema é dele, se não aprende a ler e a escrever”. Assim, - os sujeitos punidos na ordem econômica e social são punidos também na ordem cultural. O resultado é sem dúvida, trágico: uma legião de crianças sem saber ler, sem saber escrever, sem saber argumentar.

Pensa-se então que o (a) alfabetizador (a) pode se constituir em um dos protagonistas da ação de letrar em sala de aula, no momento em que entendem que a forma como as atividades de leitura e escrita são realizadas em sala de aula podem operar como ferramentas de desconstrução de uma ideologia dominante que coloca crianças oriundas de grupos minoritários em condição de inferioridade, como incapazes codificar os símbolos linguísticos e usá-los para cumprir as suas necessidades de interagir socialmente. Conforme propõe Carvalho (2015, p. 52), “se lhes forem dadas as oportunidades e os meios, crianças de qualquer condição social serão capazes de desenhar, dramatizar, modelar, ler, escrever e contar, tanto quanto foram capazes de aprender a falar e a brincar”.

Alguns pesquisadores têm realizado estudos sobre o lugar do letramento e da alfabetização na educação infantil que foram intensificadas com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos (leis federais n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006 e emenda constitucional n. 59/2009). Como exemplo, Neves, Castanheira e Gouvêa (2015, p. 241), declaram que o letramento vai além da habilidade de leitura e de escrita. Segundo os autores, esse processo, porém, “deve ser compreendido como prática social que envolve os sujeitos nos diversos usos dos símbolos gráficos, desenhos e palavras

escritas”. Neste sentido, as autoras entendem que é possível transformar a hora da aula em brincadeira e, assim, o letramento estaria no entre-lugar destas atividades, formando um híbrido, no que se refere ao entendimento do lugar do brincar e da aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil. Seria então uma ressignificação dos conceitos de aula, brincadeira e letramento. Ou uma desconstrução de sentidos, conforme Derrida (2001, p.17): “um agenciamento, que procura a abertura de um espaço intermédio”.

Dessa forma, as autoras defendem que o(a) alfabetizador(a) pode dar outros sentidos para a sua prática pedagógica, no que tange ao ensino da leitura e da escrita:

É possível e necessária a construção de uma prática pedagógica que respeite as culturas de pares e o desenvolvimento infantil, integrando o brincar e a construção do conhecimento, mais especificamente a apropriação da linguagem escrita, em direção a um “brincar letrando” ou a um “letrar brincando” na educação infantil e no ensino fundamental (NEVES, CASTANHEIRA E GOUVÊA, 2015, P. 241).

Neste aspecto, Correia, Machado e Hage (2018, p. 07) ampliam a reflexão das autoras referidas acerca da importância da brincadeira ser inserida no processo de letramento. O objetivo dos autores neste texto é examinar competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e se há correlação positiva com o nível de escrita que apresenta. Defendem que deve haver um cuidado como desenvolvimento cognitivo, emocional e físico da criança:

E, por fim, apesar de a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ser uma conquista, é importante lembrar que, ao entrar mais cedo na instrução fundamental, a criança precisa ter seu momento de infância garantido. É capital que a escola repense toda a sua estrutura, desde a física até a pedagógica. Tanto os professores, como os pais e outros profissionais devem estar envolvidos no intuito de criar condições necessárias para que a criança desenvolva-se cognitiva, emocional e fisicamente.

Assim, o processo de alfabetização/letramento cumpre o seu papel de se adequar aos contextos em que a criança se apresenta, sem se preocupar com obrigações semânticas dicotômicas (O que é alfabetizar? O que é letrar?), pois conforme Tasca e Guedes-Pinto (2013, p. 262), o conceito de letramento deve ser “compreendido como indissociável do termo alfabetização, no sentido de ampliá-lo, de enriquecê-lo”, o que é amplamente confirmado por Carvalho (2015, p. 85) que alfabetizar e letrar está para além da teoria:

[...] ler não é apenas juntar sílabas em palavras e palavras em frases, ou seja, não basta ser alfabetizado, para compreender o que se lê. Segundo, há um longo caminho a ser trilhado, depois da alfabetização, até que o indivíduo ganhe autonomia de leitura e seja capaz de abordar, com segurança e espírito crítico, textos científicos, didáticos, jornalísticos, literários etc. Terceiro, a escola pode e deve contribuir para a

formação de leitores, adotando práticas de leitura e escrita que reforcem a busca de significados, da compreensão, e não a simples decodificação.

Pelo que expõem os autores selecionados, percebe-se, então, que o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças nas séries iniciais acontece nas dobras, ou seja, no entre-lugar das ações de letramento e alfabetização, como num jogo derridiano, “nem isto nem aquilo, mas uma outra coisa”, conforme marca Soares (1988, p. 38): “no momento em que a criança, em graus diversos, se envolve nas práticas de leitura e escrita, participa de eventos que envolvem a leitura/escrita e sofre os efeitos das práticas e eventos de alfabetização, letramento ou letramentos”.

Com esse pensamento, pode-se considerar que alfabetização deve ser tratada pelo professor como uma prática que ultrapassa os limites do contexto educacional institucional, pois o ato de ler e de escrever se expandem para além dos muros da escola, perpassando pela esfera doméstica e se alargando para outros espaços sociais.

2.3 AÇÕES PEDAGÓGICAS NA LEITURA E NA ESCRITA

Nesse sentido, o foco da ação pedagógica do professor alfabetizador é produzir práticas que gerem nos alunos atitudes autônomas, a fim de que eles se tornem sujeitos de sua aprendizagem. Esse processo implica o professor apropriar-se de conhecimentos divulgados na literatura especializada, pois esses são substanciais e orientam para uma prática reflexiva, estimuladora de novas ações e estratégias. Em seu trabalho como alfabetizador, o professor precisa saber como a criança constrói a escrita, que concepções elas têm a respeito do sistema da escrita para poder auxiliar o aluno a avançar em suas aprendizagens. Desse modo, acreditamos que se faz necessário trazer algumas considerações a esse respeito.

Nessa perspectiva, a intervenção do professor de forma desafiadora, que questione as hipóteses dos alunos, fazendo a mediação entre o que eles pensam e a cultura escolar estabelecida, é o ponto essencial em uma proposta de alfabetização. Assim, o professor serve de estímulo auxiliar para que a compreensão da realidade e a conquista do significado do objeto de conhecimento, no caso, a escrita, seja uma conquista da criança. Contudo, pesquisas evidenciam que as práticas de alfabetização em muitos casos, ainda não contemplam esse entendimento, apontando a necessidade de uma revolução também nas concepções cristalizadas dos professores. Esse é um desafio para a formação de professores, pois a resistência dos professores a ideias inovadoras, muitas vezes, é fruto do desconhecimento e receio de mudança. Essas reflexões impulsionaram a investigar quais são as concepções dos

professores alfabetizadores sobre a leitura e a escrita iniciais com o intuito de compreender as suas repercussões na prática pedagógica e dessa forma favorecer o compartilhamento de saberes entre os educadores constituindo conteúdo significativo para o desenvolvimento profissional docente.

Para romper com essas resistências, é preciso enxergar o ensino além do que está posto, sendo essa uma tarefa muito complexa, que não pode ser pensada individualmente, pois muitos são os determinantes que intervêm para permanecermos assim, principalmente as políticas públicas que envolvem a educação. A formação do professor poderá desempenhar papel fundamental na configuração de uma nova proposta de ensino. Para tanto, precisa ser entendida como um processo de construção, no qual os professores não sejam apenas consumidores, executores, técnicos de sua ação pedagógica, mas profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto construindo e reconstruindo sua própria prática.

Desse modo, romper com o que está instituído, implica, segundo Nóvoa (1991, p. 67), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”. É com esta visão que Sacristán (apud NÓVOA, 1997, p. 55) aponta para a necessidade de um “modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado” para situar o aperfeiçoamento dos professores. Assim, o enfrentamento e a resolução dos problemas escolares dar-se-á a partir de uma indagação reflexiva no qual professores em formação e em exercício tomam consciência das questões sobre o ensino que praticam. É, pois, através da ação reflexiva sobre os fazeres e saberes pedagógicos que as mudanças podem acontecer, havendo, assim, compromisso entre os envolvidos no processo professor-aluno-escola-sistema (SCHÖN, 2000). O comprometimento dos professores com sua profissão exige a reflexão permanente sobre a sua prática pedagógica, buscando compreender os problemas de ensino, a organização dos currículos escolares ao mesmo tempo em que aprendem como pessoas e como profissionais. Esse processo implica que sejam capazes de socializar suas construções através de troca de experiências com outros docentes. Nóvoa (1991, p. 67) confirma esta ideia ao mencionar que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar”.

Hargreaves (1998, p. 9) afirma que “a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu (professor) trabalho na sala de aula estão estreitamente ligados ao seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoa e enquanto profissional”. E a

forma como ensina, prática curricular, também “está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes em que se tornaram”. Nesse caso, em diálogo com os discursos dos professores-alfabetizadores, que na ocasião da coleta de dados, assumiram a função de orientadores de estudo, tentaremos mostrar que os discursos dos professores apontam para o entendimento de que a formação do professor-alfabetizador para a mudança educativa implica o seu crescimento pessoal e profissional no movimento de reflexão-ação-reflexão sobre a prática docente a partir de uma gestão curricular ativa, na sala de aula e no âmbito da escola. Partindo do princípio de que “o reconhecimento do professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside em bons professores” (ZEICHNER, 1993, p,17) e que podem ser problematizadas e ressignificadas em seus contextos de formação.

CAPÍTULO III

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ANÁLISE DOS RESULTADOS

As narrativas autobiográficas permitiram, neste estudo, a revelação de como a Clarinha de Luz concebe a alfabetização e como ela põe em prática os seus saberes com as crianças nos anos iniciais. Importante lembrar que o desejo de investigar sobre as experiências docentes da professora entrevistada perpassou pela ativação, antes, das minhas lembranças de infância, nas brincadeiras de ensinar.

Vale retomar a questão de que a minha trajetória profissional se conta a partir das minhas experiências como alfabetizadora, desde a adolescência, o que justifica o interesse e o fascínio por este tema. Assim, este trabalho de pesquisa decorre tendo como reflexão a prática de outra professora que também enveredou em algum momento da vida nesta tarefa: a de pensar a articulação dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita juntamente com a prática dessas habilidades, a fim de compreender o modo pelo qual estes saberes participam do trabalho da alfabetização de crianças nos anos iniciais de estudo.

Nesse, sentido, a pesquisa tem a sua relevância no fato de, no trajeto, depararmos-nos com formas de pensar a alfabetização, atravessadas por histórias de vida singulares capazes de promover um repensar sobre os saberes que norteiam as práticas pedagógicas de um docente. Assim, acredito que a construção dos saberes pedagógicos, somados às experiências adquiridas nas salas de aula e nos cursos de formação vão acrescentando outras perspectivas para a análise aqui proposta, pois nos auxilia a compreender como os professores operam a “mágica” de apresentar às crianças as possibilidades de leitura de mundo através do conhecimento das palavras e dos sentidos que elas proporcionam.

Foi então que surgiu o meu interesse em ouvir o que uma professora tem a contar acerca das suas vivências alfabetizadoras com crianças e de como se construíram ou se pautaram os seus saberes pedagógicos. Importa ressaltar que esses saberes se revelam na forma como a professora elabora suas estratégias de leitura e escrita com seus alunos e, nessa construção, fica explícita a sua concepção de alfabetização, partindo do que experienciou em sala de aula, bem como das leituras que realizou e de quais teóricos contribuíram nessa ação. Para Pimenta (2005, p. 20), os saberes da docência (a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos) são colaboradores na construção da identidade profissional. Levando-se em conta o que Hall aborda sobre identidade, não é possível afirmar que temos uma “identidade” única, mas que somos compostos por uma identificação, passível de mudança e transformação. Sendo assim, é pertinente dizer que o professor assume identidades quando, ao

longo do tempo, pensa e muda a sua prática à medida que mantém contato com o contexto escolar e com os saberes trazidos por seus alunos para a sala de aula. Dessa forma, quem antes se entendia como um professor tradicional, conteudista, pode, a partir de outras experiências, vislumbrar outras possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita, mudando assim, sua concepção e, por conseguinte, sua prática.

A suposta neutralidade do conhecimento e o artificialismo da separação sujeito-objeto não se confirmam quando se trata do processo de alfabetização e como esta ação se dá na relação professor-aluno. É justamente por causa destes fatores que a valorização do método autobiográfico tem conseguido ascensão, possivelmente por conta dos apelos de uma perspectiva crítico cultural, que busca direcionar olhares para além do saber acadêmico e busca reforçar o seu arcabouço na dinâmica da vida cotidiana. Segundo Ferraroti (2009, p. 20), as teorias com vocação para explicações macroestruturais ficam “impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual”.

Assim, o dizer de si por intermédio do eu é todo autobiográfico se configura como um viés para a mediação entre a história individual e a história social, entre o saber acadêmico e o saber colhido nas experiências do dia a dia de sala de aula: o professor e seus alunos num contínuo processo de alfabetização, que se desenrolam no pátio da escola, nas paredes dos muros, nos objetos escolares e no mundo além da fronteira escolar. Neste sentido, Ferraroti aborda que a biografia é subjetiva em vários aspectos, dentre eles um chama a atenção: possibilita ao pesquisador ler a realidade sob a ótica de um sujeito historicamente determinado. Ele fala de um tempo, de um ponto de vista, de um contexto, de um lugar de fala e das vivências com outros sujeitos com os quais interagem. Dessa maneira, ao utilizar este método o pesquisador pode se deparar com obstáculos epistemológicos que ponham em dúvida a sua cientificidade. Porém, esses obstáculos e o processo de conhecimento são inseparáveis. No caso desta pesquisa, que traz para a cena o depoimento de uma professora alfabetizadora acerca das suas experiências com crianças nos anos iniciais de estudo, percebeu-se o entrelaçamento das concepções adquiridas ao longo da sua formação com o aprendizado das vivências com os alunos nas aulas de alfabetização.

No entremeio dessas considerações, reforça-se que, neste texto, buscou-se por meio da autobiografia, um caminho para ouvir outros dizeres sobre o processo de alfabetização com crianças nas narrativas da professora Clarinha de Luz, traduzindo-as, conforme declara Ferrarotti (1988, p. 26), “por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante”, pois o

conhecimento advindo dessas narrativas propicia outro entender sobre a alfabetização, reorganiza-a, acrescentam outras perspectivas de se entendê-la, muda suas peças.

Sendo assim, as narrativas podem proporcionar farto material para estudo de como uma alfabetizadora lida com os seus saberes docentes adquiridos dentro e fora da academia, como os transfere e como os reestrutura, a partir do momento em que são partilhados com os seus alunos em sala de aula.

3.1 O SABER ACADÊMICO E O SABER DA PRÁTICA EM SALA DE AULA

É certo que o professor não adquire conhecimentos unicamente na Universidade, em seus cursos de formação, nem deve considerá-los como prontos únicos e acabados. Ao contrário, seus saberes são construídos e desconstruídos ao longo da sua vida, na sua caminhada acadêmica, conforme as experiências que vai adquirindo. Neste sentido, Pimenta (2005, p.20) assevera que os saberes da docência, a exemplo da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, são constructos da identidade profissional. Considera-se então que o saber acadêmico é apenas uma parte do que na ação do professor, em sala de aula, servirá de suporte para a sua criação, que contará com a sua sensibilidade para captar o que os sujeitos alunos e o ambiente escolar e circundante podem proporcionar e acrescentar à sua prática pedagógica. Assim, a construção dessa identidade se dá num processo complexo ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. A autora ainda acrescenta que é na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de repensar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes (PIMENTA, 2005, p.8)

No que tange aos saberes da experiência, podemos dizer que trata das vivências acumuladas na vida, dos embates com as teorias e as práticas e na troca com os seus pares, o que vai construindo um jeito particular de ser professor. No que tange aos saberes acadêmicos, o professor se aporta de referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural. Nos saberes pedagógicos, o docente encontra base para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, aliando o saber acadêmico ao saber da experiência. Neste aspecto, sobre a formação, Freire (1996, p. 25) declara que “[...] desde o começo do processo, vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Pelo que expõe o autor, é possível inferir que a formação docente perpassa pelos três saberes citados, com um

acréscimo do quão este processo é marcado de maneira diferenciada em cada docente e como isto marca a sua ação pedagógica e como esta alcança os seus alunos.

A essas considerações foram acrescentadas outras observações: algumas vezes ao assistir às aulas de algumas professoras alfabetizadoras não percebo sempre a marca das teorias pedagógicas destacadas durante o curso de formação, pelo menos não intencionalmente. Compreendo, então, que isto não é regra: todo professor norteia sua ação docente numa teoria pedagógica. Longe disso, conversando com elas, observo outras concepções inesperadas, que vão sendo construídas em suas formas de alfabetizar a partir também das experimentações feitas com as práticas de leitura e escrita no seu cotidiano docente. Diante disso, surge mais uma indagação: Como é possível um docente que confessa não se pautar apenas no refinamento teórico e nas novas concepções de alfabetização e letramento (pelo menos não intencionalmente), mesmo assim, ter uma boa prática de alfabetizar eficiente em sala de aula com as crianças? Diz-se não intencionalmente, porque em algumas passagens da narrativa da Professora Clarinha de Luz, ela confessa ir seguindo a sua intuição, que chamaríamos aqui ao que Freire já dizia acerca da alfabetização respeitando o conhecimento prévio do aluno:

Eu utilizava muito material concreto naquela época, a gente usava muitas tampinhas de garrafa, palito de fósforo, palito de picolé, pedrinhas, é enfim... eu criava muitos jogos, eu fazia muitos jogos, eu dedicava um tempo muito grande a esse meu ofício. Eu gostava muito de alfabetizar, eu gostava de chegar no final do dia e ver que foi produtivo, né.

Desconhecer o universo de conhecimento e de leitura de mundo que o aluno já possui e fechar a ação docente a nomenclaturas, se construtivista, se montessoriana, se piagetiana limita a ação do professor de ir construindo saberes com a sua turma. Essa construção, possivelmente, propiciaria a autonomia do sujeito professor e do sujeito aluno para decidir sobre as formas como se utilizariam o saber formal para ajudá-los na prática. Seria então o uso formal e o uso social da leitura e da escrita que se discutiriam nos espaços e momentos de aula, pois esta se processa não apenas no espaço encerrado da sala de aula.

Então, pautar a ação do professor a apenas uma teoria, por vezes adotada como modismo no âmbito da educação é aprisionar o professor e limitar as potencialidades do aluno no campo vasto de conhecimento que o mundo lhe apresenta. Assim, essa preocupação dos alfabetizadores com a concepção mais adequada de alfabetizar e de letrar, essa angústia do não saber tem se configurado como um dos medos mais frequentes: o de não conseguir corresponder a um modelo específico de alfabetizador que uma determinada escola exige.

A professora Clarinha de Luz, em alguns momentos da entrevista narrativa revelou também esta apreensão:

Gostaria muito de voltar a alfabetizar né... Não sei se hoje né com essa nova/esse novo jeito de alfabetizar eu não sei se eu ia me adequar; porque ainda quando eu era alfabetizadora foi quando se implantou aqui o *Ciclo* e eu sentia dificuldade já dali, nessa questão do *Ciclo*. De você ter que está trabalhando com esse aluno, de não poder reter, mas de uma certa forma a dificuldade que eu sentia era mais em completar aquele livrão. É um livro que você tinha que preencher tudo aquilo ali, eu tinha uma dificuldade, eu tinha uma resistência na verdade né. (Clarinha de Luz - Entrevista narrativa)

O Ciclo a que a professora se refere tratou de uma tendência oficial no âmbito da educação pública brasileira, no que tange ao ensino fundamental, que compreendia períodos de escolarização que ultrapassavam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração variava, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Dessa forma, o Ciclo representava uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se fazia em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não perdessem de vista as exigências de educação postas para o período.

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 1960 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifestava tendência crescente de expansão, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23)⁶, ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem.

Sobre isso, Demo (1998) considerava que existiam os riscos dessa referida tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica para escamotear a falta de aprendizagem, levando a escola pública a ser considerada "coisa pobre para os pobres". O autor não defendia a repetência pura e simples, no entanto acreditava que a consideração de

⁶Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender.

Ao fazer uma ligação com as bases do Ciclo, a consideração de Demo (1998) e as dificuldades apresentadas pela professora, percebe-se a inadaptação do docente a trabalhar com determinações oficiais com as quais ela não acredita, não entende, não as julga eficientes.

Nessa mesma discussão, Carvalho (2015, p. 140), em seu livro *Alfabetizar e Letrar*, comenta acerca dos medos das professoras alfabetizadoras que corroboram com os da professora Clarinha de Luz:

Tenho receio que a autoimagem da professora alfabetizadora esteja impregnada pelo sentimento vago de não ser e pela ideia demolidora de não saber:
Não saber alfabetizar, não saber sobre construtivismo, não saber lidar com as crianças difíceis, não saber conviver com as famílias, com os traficantes que rondam as escolas, com as reformas que mudam tudo a cada quatro anos. (Clarinha de Luz - Entrevista narrativa)

Dentre todos esses medos citados na narrativa da professora, o de não saber alfabetizar neste estudo se destaca e vê-se que isto não é alvo de discussão frequente. Discute-se como alfabetizar, como o professor deve proceder, mas não se ouve este profissional e pouco se pergunta das dificuldades pelas quais passam suas angústias e dificuldades em se adequar ao esperado de um alfabetizador. Portanto, inverter esta lógica e direcionar atenção ao saber destes professores para que possam revelar como entendem e como vivenciam o processo de alfabetização com seus alunos, especialmente com crianças que vão começar a ser apresentadas ao mundo das palavras se constituiu no propósito deste trabalho de pesquisa, utilizando de uma prática derridiana de descentralização, inversão e deslocamento, no momento em que trouxemos para a cena não o alfabetizando, mas o alfabetizador, quando pontuamos não somente a concepção teórica acerca da aquisição da leitura e da escrita por crianças. Dar visibilidade, portanto, aos saberes de professores, no caso deste texto, aos de uma professora que, em sua trajetória profissional foi unindo as pontas do que aprendeu na academia ao que experienciava em sala de aula com seus alunos e ao que aprendia com eles, amplia a nossa visão a respeito das ações docentes, muitas vezes mecanizadas pelo conhecimento da teoria e completamente distantes da prática. Sobre isto, Carvalho (2015, p. 140) ainda afirma: “há um grande silêncio sobre práticas pedagógicas, abordagens metodológicas ou métodos de alfabetização. Parece que as professoras têm uma prática envergonhada”. Portanto, é necessário discutir este assunto, ouvir os professores e valorizar os

seus saberes construídos nos intervalos entre a formação acadêmica e as determinações dos institutos legais, no que tange à educação no Brasil.

Posto desse modo, é importante considerar que o docente como agente do letramento é “um promotor de recursos e de redes comunicativas, para que os alunos participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 82-83). Entretanto, não se pode esquecer que a maneira como as práticas serão estimuladas perpassam por importante arcabouço teórico de que deve ser munido o professor para que estas sejam feitas de modo a estimular ao aluno a fazer uso da leitura e da escrita para comunicação e convivência social.

Teixeira (2008, p. 01) contribui com esta consideração quando enfatiza que “competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”. No entanto, Carvalho (2008, p. 46) afirma que:

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham.

Sendo assim, é pertinente dizer que aliar teoria e prática aos saberes pedagógicos é de grande importância para que o trabalho do professor em sala de aula se efetive.

3.2 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ÓTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A fim de compreender como os saberes pedagógicos são construídos por uma professora alfabetizadora, a entrevistada professora Clarinha de Luz do município de Alagoinhas-Bahia, para balizar a discussão acerca de alfabetização de crianças nos anos iniciais de estudo. Para tanto, foram analisados os seus discursos, sendo o desafio não buscar compreender apenas o que está explícito nas narrativas elaboradas, mas atentar o olhar para identificar o que estava subjacente aos depoimentos dados pela mesma, ou seja, a intenção foi tentar capturar o subtexto, analisar a complexidade que há por trás de cada experiência contada.

3.2.1 O Sujeito da Pesquisa

No caso desta pesquisa, a colaboradora Clarinha de Luz, se apresenta como alfabetizadora, com um largo tempo de experiência:

Eu me chamo... mais conhecida na escola que eu leciono há 28 anos como pró... É... Eu cheguei no *Colégio Jairo Azi* no Riacho da Guia com 24 anos e, então, foi minha primeira experiência como professora, né, alfabetizadora foi no Colégio Jairo Azi. Eu já cheguei logo à professora Joana me apresentou a turma, eu ensinava dois turnos manhã e tarde, e minha sala era superlotada.

Geralmente, o professor, na sua apresentação à turma, sente-se impactado com o número de alunos que, geralmente, são dispostos nas salas de aula, visto que fazer um trabalho tão delicado como é o de alfabetizar requer salas com um número mais reduzido de alunos para que o professor possa ter chances de se aproximar deles e conhecê-los melhor, afinal de contas ensinar tem relação próxima com a afetividade. Sentar junto aos alunos, escutar a sua forma de se comunicar, aproveitar os elementos da escola e da sala de aula para experiências de alfabetização parece inviável com tantos alunos agrupados num mesmo espaço.

Essa condição, pelo que expôs a professora, não se constituiu em impedor para que ela conseguisse fazer o seu trabalho:

Eu, nós, tínhamos 40 alunos no 1º ano, 40, 38, 40 alunos, ponto. Eu peguei uma turma de crianças a partir de 5 anos de idade, né?! Até alunos com 12 e 13 anos para alfabetizar. E logo no primeiro ano eu não senti dificuldade em fazer isso. Eu percebia que as coisas que, é... A forma como eu lidava com meus alunos, né, mesmo sendo uma sala com uma faixa etária muito diversificada, né, eu conseguia atingir meu objetivo que era ensinar, ler e escrever. E eu conseguia isso de uma forma tão simples, tão fácil e eu me surpreendia com o resultado, né. (Clarinha de Luz - Entrevista narrativa)

Nesse processo, a facilidade sentida pela professora mesmo nessa condição adversa, da quantidade de alunos, possivelmente, se deveu ao fator subjetividade na análise da situação que a ela se apresentou. A subjetividade é aqui compreendida, como uma produção simbólico-emocional capaz de definir o impacto de uma experiência vivida no desenvolvimento de uma pessoa (GONZÁLEZ REY, 2007). Neste sentido, a Professora alfabetizadora Clarinha de Luz já imprimia de maneira peculiar o seu modo de se envolver, de se comprometer com o processo e com os resultados de sua ação com os alunos: “Eu gostava

muito de alfabetizar, eu gostava de chegar no final do dia e ver que foi produtivo, né. Então, muito interessante à forma que eu lidava com os alunos e eles me compreendiam”.

3.2.2 As Estratégias de Ensino como rota de fuga do método tradicional de alfabetização

3.2.2.1 Os jogos, as brincadeiras

A professora Clarinha de Luz pontuava em sua narrativa que, para alunos diferentes, estratégias diferentes. “Precisamos respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno, levar em conta que cada um é cada um, aceitar que nossas turmas são heterogêneas, que nossos alunos aprendem de diferentes formas”. Este é o discurso que ouvimos geralmente em encontros de professores e nos cursos de formação, respaldado também por autoras, a exemplo de Soares (1998), Kleiman (1995), Carvalho (2015) e de outros que defendem não só que existem diversas formas de ensinar, assim como há diversas formas de aprender, além de considerarem que tudo o que há em nossa volta é material para que este aprender se concretize. E, neste sentido, a professora Clarinha de Luz afirma não ter poupado recursos presentes na sala de aula, na escola para dar vida às palavras e aos sentidos dela em suas atividades pedagógicas:

Quando eles chegavam à escola, na sala de aula, não chegavam pegando livro e caderno a gente ia conversando sobre isso; dali que eu conseguia trabalhar a escrita, a leitura deles, sempre voltando para questão da importância da escrita, da leitura, das operações matemáticas, do raciocínio lógico, tudo dentro da realidade deles (Clarinha de Luz - Entrevista narrativa)

Trazer o trabalho com a leitura e a escrita para o campo do jogo, da brincadeira, do lúdico pode instigar a curiosidade do aluno, levando-o para novas descobertas. Para Fortuna (2003, p.19) “enquanto joga o aluno desenvolve a iniciativa, a atenção, a imaginação, o raciocínio, a memória, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade”. Sabendo se utilizar da brincadeira (principalmente por ser esta a atividade preferida das crianças), priorizando o prazer e o aprender, o lúdico pode se constituir como importante suporte para o objetivo de alfabetização ser alcançado.

No depoimento de Clarinha de Luz, percebe-se a menção de termos adquiridos nos cursos de qualificação para professores alfabetizadores: “abraços mágicos”, ao invés de encontros vocálicos ou consonantais, pareciam trazer para o universo da criança uma

linguagem mais afetiva e, com isso, a decodificação (leitura e escrita) das palavras se efetivava:

Então, muito interessante à forma que eu lidava com os alunos e eles me compreendiam. Me compreendiam perfeitamente bem, porque no final eu via que a cada dia eu conseguia ensinar eles uma letra, um abraço mágico, os abraços mágicos, né, que nós chamávamos de encontros vocálicos e que formavam expressões, palavras que tinha sentido: Ai, Ui, Oi, Ei. Eu conseguia fazer com que eles entendessem, compreendessem que uma vogal junto com outra vogal abraçada, dada a mão com outra vogal formava uma palavra, né?! E aí, eu começava a mostrar a eles que a união das letras formavam sílabas, né isso, e essas sílabas ou já é, essas sílabas poderiam representar uma palavra já, ou então formando/juntando as sílabas formar palavras. (Clarinha de Luz - Entrevista narrativa)

Neste excerto textual, observa-se que a satisfação da professora se dava no fato de os alunos terem aprendido a ler e escrever algumas sílabas por conta da compreensão dos “abraços mágicos”. Soares (2007, p. 17) define que em casos como este: “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).” Segundo a autora, ler e escrever, nestes termos, não significa nem veracidade nem falsidade, porém acrescenta que a alfabetização é mais que isso, abrange um processo de compreensão/expressão de significados por meio o código escrito. Com isso, enfatiza-se que alfabetizar vai além de se aprender decodificar sílabas isoladas, mas de capacitar o sujeito para que este possa se expressar adequadamente dentro do sistema ortográfico de sua língua.

Portanto, a professora Clarinha evidencia com a narrativa a respeito da sua aula e da sua estratégia de alfabetização que a aprendizagem significativa pode fazer com que a criança ao ler a palavra, leia o seu contexto, o mundo que a cerca.

3.2.2.2 A Contação de histórias

A contação de histórias também se configura como uma relevante estratégia para alfabetizar as crianças nos anos iniciais, pois através da contação de histórias é possível fazer com que elas descubram novas palavras, deparar-se com a música que acompanha a narrativa, a sonoridade das frases e dos nomes, permite, inclusive que captem o ritmo e a cadência das ações dos personagens. Professora Clarinha de Luz narra que também se utilizava desse expediente, aparentemente para entreter, mas na verdade, ela confessa, o objetivo era apresentar as palavras num outro envoltório para as crianças: da música, da dramaticidade, da significação mesmo:

E aí, eu começava com eles. Contava histórias, eu criava histórias né, criava na hora. Na hora eu criava aquela historinha e ia contando, e eu via como eles se sentiam, como estavam envolvidos naquela história e depois daquela história eu começava a perguntar a eles os personagens, o que aconteceu, né, com os personagens (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

Um bom pretexto para depois da contação de histórias é trabalhar a captação de palavras, a compreensão delas, a significação. Isso confirma que o conhecimento teórico deve ser acompanhado da ação sensível do professor em perceber o que toca seus alunos em suas peculiaridades e potencialidades. Para alfabetizá-los será necessário entrar no mundo deles, compreendê-los e aprender com eles também.

Conforme Magda Soares⁷:

É um trabalho muito minucioso o de acompanhar a construção do conhecimento do que a criança está fazendo, ver o professor lidando com esse conhecimento e se formando enquanto docente, na prática mesmo, e refletindo sobre a ação dele... deve ser uma experiência gratificante! Acho que é isso que dá condições de o professor criar os caminhos da ação. Não é esse o objetivo? Penso que a autonomia docente, de agir virá como resultado dessa experiência. Penso que o professor, que está na sala de aula, mesmo com a turma muito heterogênea, vai perceber que já adquiriu conhecimentos para agir: Eu posso!

Reconhecer essa necessidade faz com que o professor saia do pedestal do conhecimento acadêmico e desça até os “pequeninos” a fim de ouvi-los e compreender como eles nomeiam o mundo que os cercam. Esta tomada de atitude tem tudo a ver com a autonomia do professor, qualidade importante na ação pedagógica.

3.3.3 A Contextualização do Saber

Após a contação de histórias, Clarinha de Luz fazia outra ação: não só contextualizava a narrativa com a realidade das crianças, mas também utilizava das palavras enfatizadas na história, reproduzia-as em fichas para que ela ou os alunos pudessem reproduzi-las com imagens ou para que outras histórias pudessem ser contadas a partir dali:

⁷Trecho da entrevista com a Prof.^a Dra. Magda Becker Soares, realizada no dia 12 de julho de 2016, na sala do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação, em Lagoa Santa - Minas Gerais, responsável pela coordenação do Projeto Alfaetrar. Práxis Educativa, Vol. 3, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89457077016/html/index.html>. Acesso em 15/04/2019.

E aí, tinham alunos que eu apresentava mesmo a letra né, eu contava aquelas histórias envolventes; e começava do todo até chegar naquela sílaba. Primeiro eu contava aquela história, da história a gente ia vendo os personagens principais, quem participava daquela história? O que cada personagem fazia? E aí, eu ia destacando né essas palavras no quadro ou em fichas. Eu escrevia em fichas também e pregava no quadro, pregava na parede, tinha uma parte da parede onde eu fazia isso. Eu gostava de pregar na parede se eu conseguisse antecipadamente já ver né uma história, criando ali uma história, eu já fazia as fichas com essas sílabas, com essas palavras sempre representadas com desenhos/com imagens, sempre (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

A valorização da contação de histórias como estratégia para trabalhar com a leitura e a escrita em sala de aula é de valor significativo para o ensino-aprendizagem, sobretudo, se considerarmos o conceito de letramento, atribuído por Soares *apud* Bagno (2002, p.52): “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Prova disso se observa na narrativa de Clarinha de Luz:

Eu trabalhava sempre a imagem e a palavra né, para fazer essa relação, para dar um sentido na verdade aquela palavra. Aí eu começava com eles. De repente quando chegava no final da semana né, eu via que eles já conseguiam juntar as sílabas e formar aquelas palavras. A partir daí quando chegava em maio meus alunos eles já liam muita coisa em maio. Era festinha da mamãe né eles já conseguiam confeccionar os bilhetinhos, os cartõezinhos para o dia das mães. Era muito mágico tudo isso. Muito mágico. Muito proveitoso (Clarinha de Luz -Entrevista narrativa).

Observa-se na narrativa acima que não há dúvidas acerca do aproveitamento das atividades que contam com o apreço das crianças, é fundamental para que o professor possa escutá-las, observá-las, com vistas ao estímulo do desenvolvimento da aprendizagem, mostrando para elas que também possuem saberes e que estes devem ser respeitados e valorizados.

Para além de tudo isto, Clarinha de Luz ainda deixou claro em momentos emocionados da sua narrativa, o uso social da palavra como instrumento de civilidade e respeito:

As palavrinhas mágicas: com licença! Obrigada! Por favor! Bom dia! Boa tarde! Boa noite! Quando chegava alguém na nossa sala lá não importava quem fosse ou mãe, ou pessoal de apoio, ou direção, ou outros professores, outros coleguinhos eles cumprimentavam: “Bom dia!”, “Fique à vontade!”. Era perfeito, tanto que esses meus primeiros alunos né, os primeiros anos na verdade, eu fiquei 15 anos alfabetizando. Eu fiquei 15 anos alfabetizando no *Jairo Azi* e durante todo esse tempo as crianças crescem, as crianças ficam jovens, e eles se apegaram muito a mim, eles eram muito apegados a mim (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

A sala de aula, portanto, se transforma num espaço de aprendizado para o cidadão e cidadã que aquelas crianças virão a ser. Não se dissocia, então, o uso formal e o uso social da leitura, da escrita e da oralidade para a alfabetização das crianças. Porém, o aprendizado não é só para as crianças, a professora também ao fazer uma rememória das suas experiências docentes ressignifica a sua prática pedagógica no presente. Para Cunha (1997, p. 87), “...quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados”. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade.

3.3.3.1 Sala de Aula como Espaço de Intimidade e Convivência

Do ponto de vista educativo, a sala é o espaço onde ocorre a aula, isto é, as lições que cada dia os professores dão aos seus alunos. Inserida na escola, seu núcleo e elemento insubstituível, a sala de aula seria um espaço limitado e limitador, hermético, fechado em um cômodo que foi construído ou adaptado para tal fim.

Importante considerar que é na sala de aula que habitam, por algum tempo, sujeitos com convicções e valores diferentes. Pessoas e indivíduos que agem a partir de sua individualidade e que se formam a partir do contexto e das pessoas com as quais se relacionam. Por esta razão, uma aula não significa apenas um momento em que se traçam objetivos instrucionais e se cuida da assimilação conteúdos por parte do aluno. Nelas estão inseridos aspectos afetivos, socioculturais e comunicacionais que vinculam os sujeitos ali existentes (Robson, 2011, p. 81).

As salas não eram grandes. Eu não sentia muita dificuldade porque eu não nunca mantinha todos os alunos na sala, eu usava todos os espaços da escola né... Eu colocava as mesinhas do lado de fora, eu sempre trabalhava com grupos. Importante isso! (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

Está claro o real valor de utilizar as atividades educativas fora da sala de aula para um bom entendimento dos conteúdos. E Clarinha de Luz fazia isso muito bem. Vivenciando esses momentos, os alunos têm a possibilidade de efetivamente experimentar conceitos e situações apresentados em sala de aula, associando assim a teoria à prática.

Segundo Freinet, 1966, p. 296:

A função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola.

É muito importante que o professor sempre realize uma aula fora da sala, envolvendo seus alunos. São indiscutíveis essas atividades extracurriculares como ferramentas auxiliadoras no processo de aprendizado. Essa prática garante aos alunos aulas mais divertidas e descontraídas, que possivelmente resultarão em melhores resultados e desempenhos durante todo o ano letivo. O ambiente, as condições exteriores, assim como a preocupação em satisfazer as necessidades dos alunos, faz com que a proposta de Freinet torne a escola um espaço agradável.

Essas constatações são importantes de serem feitas, no momento em que ao destacar outras passagens da narrativa da professora Clarinha de Luz, percebemos que ela agrega outros ingredientes ao conceito alfabetizar e o eleva a outros patamares que inclui o cuidar do outro, o ensinar a cuidar de si:

Quarta-feira era o dia da higiene, faxina, era higiene. Professora Joana ela viajava nas minhas ideias, ela me dava todo apoio, não era só apoio moral, apoio mesmo material né, financeiro ali, porque toda ideia que eu tinha eu falava com ela e ela já botava em prática. Então, eu tinha um armário na minha sala, a minha sala era minha manhã e tarde, então, eu tinha a chave, eu tinha tudo assim organizado. Então, eu tinha esse armário de aço, aquele armário antigo bom armário onde eu tinha tudo. E tinha os materiais deles de higiene pessoal, de higiene, e eu tinha também algodão. Gente, eu tinha máquina de cortar cabelo! Professora Joana comprou pra mim. Eu cortava o cabelo dos meninos junto com a professora Suzete.

[...] Sabe?! Eles aprendiam, eles sabiam, eles aprendiam o verdadeiro significado né dos cuidados na verdade, eles aprendiam que precisavam ter cuidado com o corpo e com a mente.

O carinho que eles demonstram é perfeito, é gratificante, muito gratificante (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

Sendo assim, a especificidade da relação professor-aluno no processo de alfabetização é movida pelos vínculos afetivos. Segundo Saltini (1997, p.62):

O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço de sua vida.

Essa humanidade embutida na ação docente da professora põe por terra todos os conceitos de alfabetizar que se resumem à questão de fazer com que o aluno tenha o domínio da leitura e da escrita da palavra. Clarinha de Luz amplia esta ação, dando-nos a entender que

alfabetizar é levar o profissional a se entender com o seu mundo (a sua profissão) e, por consequência, fazer com que o outro se entenda com o próprio. Trazer aqueles objetos para a sala de aula, cuidar daqueles alunos também se constituía como um momento de aprendizado, pois se podia aproveitar da leitura e da escrita dos objetos que estavam ali circulando e, ao mesmo tempo, ela estava praticando a leitura de mundo de Freire, a contextualização de Kleiman, o olhar para as classes minoritárias como o faz Pereira (2013) em suas pesquisas sobre alfabetização, enfim, estava alfaletando⁸ conforme diz Soares (2017), aqueles(as) menino(a)s.

Eu saía de lá realizada porque eu tinha ensinado algo a mais pra eles. Algo dentro da realidade deles, o cuidado com o corpo, a higiene pessoal.
[...] O carinho que eles demonstram é perfeito, é gratificante, muito gratificante (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

Compreende-se então a extensão do ato de educar com palavras, com sons, com gestos e com ambientes diferentes. Era a professora alfabetizadora no seu exercício diário.

3.3.4 Conhecimento prévio: o que cada um sabe é a ponte para saber mais

Nos encontros anuais de professores, nas semanas pedagógicas, já virou quase que um jargão utilizado pelos profissionais da área, dizer que é necessário considerar o conhecimento prévio do aluno. Porém, esta prática só começou com a chamada de atenção por Jean Piaget (1896-1980) (BATTRO, 1978). Para ele, o conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição ao aprendizado é essencial: “o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”.

Neste sentido, a Professora Clarinha de Luz se surpreende em perceber o quanto os seus alunos acrescentaram aos seus saberes acadêmicos:

E aí de repente o aluno vinha de lá, Thiago chegou pra mim e disse: “Pró, morcego é um mamífero!”. Fiquei assim, “É! Mas como é que você sabe?”... Ele respondeu: “Porque caiu um morcego lá de minha casa e eu peguei, e abri a barriga dele. Eu cortei a barriga dele e tinha um morcego dentro”. É brincadeira um negócio desse?! “E você fez isso por quê?”, “Fiquei com vontade, pró, de abrir a barriga dele e tinha

⁸ALFALETRAR é um verbo criado especialmente para expressar a concepção de ensino que fundamenta o Projeto: *Alfabetizar + Letrar = Alfaletar*. Preocupada com a formação inicial oferecida aos professores pelas universidades e redes públicas de ensino e com a distância entre essa formação e a prática realizada nas escolas, Magda criou o Núcleo de Alfabetização e Letramento, em parceria com técnicos e professores da rede municipal. Por meio dele, tem sido possível aproximar a reflexão teórica da realidade de sala de aula, discutir metas, trocar experiências e sistematizar conteúdos, o que tem proporcionado melhoria real nos índices de aprendizagem.

um morcego lá dentro. Então, o morcego é um mamífero. Ele voa, mas é um mamífero”. Olha eu fiquei assim...

A pró Joana disse “Você vai ver tantos casos porque os meninos de zona rural são muito livres, eles são muito curiosos e eles tem muita liberdade de fazer as coisas que eles querem fazer”. Aí eu voltei pra sala assim perplexa sem nem saber mais o que falar. Aí depois todo mundo “É o que, pró? É mamífero?!”, aí eu disse, é, morcego é mamífero porque ele não nasce de ovos né, ele é mamífero, ele nasce na barriga da mãe. E aí, foi muito desconcertante. Só com o passar do tempo que eu fui acostumando e fui conseguindo trabalhar em cima disso, mas pra mim também foi muito complicado. As experiências que eles viviam é muito complicado (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

A partir deste relato, poderíamos dizer que Piaget e Vygotsky teriam muito a contribuir para a expansão desse depoimento. A convicção de Piaget de que as crianças são como cientistas, trabalhando com os materiais do seu mundo físico e Vygotsky enfatizando a interação social. Ambos são adeptos da concepção de que a sala de aula, a escola como um todo é um espaço propício para a produção do conhecimento e o professor tem o dever de fomentá-la.

E Clarinha de Luz se apropriou disso, apesar de em alguns momentos dizer que não seguia nenhum teórico da educação, ia atuando pela intuição. O que importa é que ela aproveitava o saber dos alunos, aproveitava dos saberes dos estudantes para construir as suas aulas de leitura e escrita, transformando a sala de aula em um livro maior, em um bosque, numa casa, ou qualquer lugar que a imaginação dela e das crianças as levasse, onde as palavras e as possibilidades de lê-las estivessem ali destacadas:

A minha sala ela era uma sala viva! Completamente viva! A minha sala eu dividia em... Tinha as paredes, eu utilizava total. A sala eu não utilizava só o quadro né, como local onde eu ia ali transmitindo né. É... criando alguma coisa, eu utilizava toda a sala. Tinha uma parte da sala que eu forrava toda de revista e jornal. Uma parte era só imagem sem texto nenhum, só imagens de revista e jornal, pronto só imagens. Na outra parte era só texto. Só escrita né, texto de todos os tipos eu colava nessa parede (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

O impactante deste trecho é a declaração; “A minha sala era viva!” Esta exclamação desconstrói a ideia de que se não houver livros em sala de aula, não se pode alfabetizar. Clarinha de Luz contraria esta máxima, fazendo da sala, dos alunos, dos corredores um grande livro a ser lido:

Lá eles tinham aquele contato com a escrita, com a imagem, com a leitura mesmo que ainda eles não dominassem bastante, ainda não dominassem essa escrita e leitura, mas assim eles aproveitavam. Aquele era um espaço de alfabetizar (Clarinha de Luz – Entrevista narrativa).

Assim, Clarinha de Luz foi alfabetizando à lá Freire, não se enclausurando em espaços nem em formas determinadas de alfabetizar, mas sendo sensível ao poder criador do sujeito, artífice do seu próprio conhecimento e, nesse contexto, a importância do professor é mediar:

O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p. 13).

Na realização de seu trabalho como alfabetizadora, Clarinha de Luz foi bastante sagaz, pois ouviu os seus alunos em suas experiências e só elaborou seu roteiro de ação depois desta escuta atenta, além disso, foi em busca de materiais e estratégias que fizessem sentido para a vida daquelas crianças, o que deve ter proporcionado a elas importantes momentos de curiosidade, reflexão.

3.3.5 As leituras possíveis

Nas escolas públicas, os recursos não chegam às salas de aulas e por muitas vezes, professores e alunos ficam desmotivados. Assim, os depoimentos de Clarinha de Luz faz-nos refletir a formação docente e os instrumentos que podem ser usados nos ambientes pedagógicos nos dias de hoje: a teoria passando a passos largos da prática e a iniciação científica perdendo o sentido maior, que é o de estimular o gosto pela pesquisa, pela valorização da dúvida, das descobertas. Por outro, o professor é autoridade responsável pela criação e recriação desse espaço lúdico de aprendizagem no processo de alfabetização.

Nesse contexto, o trabalho de Clarinha de Luz se insurge como um rasgo no marasmo das conceituações, mas sem o devido entendimento de como estas devem se efetivar. Refere-se aqui ao conceito de alfabetização para os professores desta época do datashow, do power point, dos celulares. Muitos professores não sabem mais dar aulas sem estes recursos e como a escola pública se encontra sucateada, poucas dispõem de bibliotecas ou do aparato tecnológico. A despeito dessas questões, a professora alfabetizadora, participante desta pesquisa foi, durante todo o tempo inquieta e questionadora de sua prática pedagógica dentro

de um sistema escolar precário. Exemplo disso é a forma como ela foi atraindo os alunos para a leitura e mostrando que esta habilidade não nos conduz apenas a ler palavras, mas a ler o mundo:

Eu tinha um outro canto que era o Cantinho da Leitura né... Simples, uma caixa eu decorava toda, eu sempre gostei muito de arte desses trabalhos assim. Eu decorava toda bem viva, bem bonita pra chamar a atenção deles; tinha livros, revistas em quadrinhos, passatempos, revista passatempo que professora que professora Márcia sempre doava. [...] Tinha uns travesseirinhos eles deitavam, cruzavam as pernas, e aí eu ia lendo, eles iam lendo. Eu ali deitada com eles né... A gente ia folheando aqueles livros, contando histórias, eles criavam histórias.

Na verdade, muitos ali ainda não sabiam ler e pegavam aquela revistinha, aquele livrinho e começavam a criar aquelas histórias. Eles viajavam na leitura né... E aí, depois isso poderia ser no momento antes do recreio ou depois do recreio, ou 40 minutos. Eu não estipulava na verdade tempo, de tanto a tanto a gente vai pegar um livro e vai pro cantinho da leitura, de tanto a tanto a gente vai fazer atividade, eu deixava correr. Porque na realidade todo aquele momento, aquele dia inteiro ali na escola, na sala de aula ou até na própria escola era um momento de aprendizagem (Clarinha de Luz- Entrevista narrativa).

A leitura, por ela, encarada de forma rizomática, apontava para outras possibilidades de entendimento do mundo circundante:

Se eu ia trabalhar com eles a questão de Geografia, localidade, espaço, espaço natural, espaço transformado, a questão do mapa né, o que seria o mapa a questão da localização. Eu começava a conversar com eles para que eles chegassem até a escola (eles vinham de transporte) se eles já tinham reparado o caminho que eles percorriam até chegar até à escola. Aí eles iam listando que passou por um rio, passou por uma árvore e tal... Então, bora aqui traçando esse caminho né, então bora aqui fazer um mapa. Um mapa é justamente isso, né... Aquele espaço né que você mora, de tudo que você passou como foi que você chegou até a escola. Por todos os espaços que você chegou até lá, percorreu pra chegar até a escola. E aí, a gente ia traçando né, aquele caminhozinho, aí a gente começava a trabalhar com a questão da localidade. E aí, entrava pela questão se o espaço estava poluído quem teria poluído? Que prejuízo aquele/aquela ação feita por nós, seres humanos, poderia causar na natureza? E consequentemente como afetaria a nós, né, moradores daquele local?

Então, era assim essa conversa. Quando eles chegavam na escola, na sala de aula, não chegavam pegando livro e caderno a gente ia conversando sobre isso; dali que eu conseguia trabalhar a escrita, a leitura deles, sempre voltando para questão da importância da escrita, da leitura, das operações matemáticas, do raciocínio lógico, tudo dentro da realidade deles (Clarinha de Luz- Entrevista narrativa).

Nesse sentido, faz-se dizer que o educador é responsável por enriquecer a vida do aluno através da sua formação acadêmica pelas obras lidas e pelas ações educativas intencionais, mas é o ator responsável para fomentar a educação como uma comunicação e de compreensão do mundo e do outro.

O porquê seria importante eu saber ler, eles saberem ler e escrever?! Qual a importância na vida deles, né?! Porque eles tinham muito conhecimento e eu

deixava bem claro pra eles que eles tinham esse conhecimento, tanto tinham que a gente conversava e eles iam compreendendo e conversando sobre tudo, eles sabiam sobre tudo. Então, o conhecimento eles já tinham! O que era necessário é que a gente colocasse esse conhecimento no papel. Que a gente soubesse escrever sobre isso e a que a gente soubesse também ler sobre outras pessoas falando, tanto no livro, né isso... Que a gente conseguisse compreender o que aquelas pessoas também queriam, era uma forma de comunicação. Uma nova forma que eles iriam encontrar de comunicação através da leitura e da escrita (Clarinha de Luz- Entrevista narrativa).

Observamos que a Professora Clarinha de Luz se tornou um exemplo de professora alfabetizadora comprometida com os processos de aprendizagem com o viés da afetividade, proporcionando aos aprendizes autonomia no processo de construção do conhecimento. “Não adianta ser um aluno ou um professor amoroso, sem que a humanidade não esteja presente dentro dessa relação”. (FREIRE, 1993, p.57). Houve, sem dúvida, uma relação de troca de saberes, conhecimentos e afetividade entre professor e alunos. Todos saíram ganhando com as ações. É por isso que a educação é libertadora, visto que não se limita apenas a conhecer uma realidade, busca também transformá-la.

Pelo que foi possível apreender com as narrativas da professora, é pertinente dizer que o saber pedagógico é recortado pela afetividade. Esta foi à marca de todas as suas ações, principalmente no momento em que imprimia o cuidado com o outro, com o saber que cada criança traz, com o universo da sala de aula, reconstruído para representar as situações possíveis de serem enfrentadas no mundo externo.

Diante dessas considerações acerca das cenas trazidas por Clarinha de Luz, das considerações teóricas tecidas acerca das cenas de alfabetização, fica evidenciado que os eventos e práticas de letramento perpassaram pelas ações pedagógicas da professora. Essa comprovação foi possível a partir da apresentação do trabalho da alfabetizadora que envolveu importantes aspectos atravessados pela linguagem, cultura, identidade, ideologias, intenções e (re)criações. Pelo visto, esses elementos são fundamentais para a formação de um professor que pretende promover a interação de saberes e a formação de sujeitos autônomos e participativos na construção de uma sociedade plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os saberes docentes construídos ao longo de uma trajetória profissional se constituem como importante material de reflexão de como se efetivam as práticas pedagógicas nos anos iniciais de alfabetização. Neste sentido, esta dissertação propiciou conhecimentos acerca da forma como a professora alfabetizadora inicia os alunos na leitura e na escrita das primeiras letras se utilizando da teoria aprendida na sua formação e da experiência adquirida a partir da observação do saber prévio dos alunos e do contexto em que estão inseridos. Percebeu-se, portanto, o foco na prática pedagógica que leva as crianças a superar suas dificuldades em processo de alfabetização inicial e a ampliar, com isso, sua leitura de mundo.

Assim, a minha inquietação inicial quanto ao que se pode conhecer sobre o processo de alfabetização a partir dos saberes elaborados e experienciados por professoras alfabetizadoras em suas trajetórias profissionais foi esclarecida, pois com os relatos de Clarinha de Luz pude constatar que cada professor traz para a sua prática as marcas das vivências em suas aulas com as crianças. A teoria, pelo visto, se consolida na prática, mas também se amplia a partir dela, visto que, em algumas vezes, quando a professora pensava “ensinar” os alunos, ela “aprendia” com eles, pois apresentavam outras possibilidades de aprendizagem.

Por essa razão, o objetivo traçado para este estudo que é conhecer os saberes docentes dessa se efetivou ao longo do texto. A prática libertadora de alfabetização da forma como foi apresentada pela professora trouxe a ideia de que as atividades de leitura e de escrita não podem servir de aprisionamento e de subordinação, mas de concretização de possibilidades de interpretação das realidades que se apresentam. Portanto, investigar as concepções teóricas no processo de alfabetização por autores já consagrados nesta área oportunizou relacioná-las com as da prática da professora, que se constituía nas brechas da teoria aprendida e nas práticas vivenciadas. De fato, a narrativa autobiográfica serviu de relevante recurso metodológico para que se pudesse ouvir e dar voz à professora que, em conversas para este trabalho de pesquisa, nos mostrou como a afetividade e o olhar sensível para as formas de aprender do aluno fazem a diferença no trabalho de alfabetização.

Enviesando pelas concepções teóricas e principais dificuldades encontradas no seu cotidiano e suas práticas pedagógicas, a professora Clarinha de Luz não utiliza só um método em sala de aula, utiliza-se da sensibilidade para direcionar as atividades de leitura e escrita. As histórias de Clarinha de Luz são singulares, porque permitem trazer à tona fatos ligados à memória individual que tornam a sua atuação docente diferenciada. Além disso, acrescenta

novos elementos ao saber rememorado o seu atual modo próprio de refletir sobre sua prática alfabetizadora, fruto do tempo e das experiências ao longo de sua vida docente. Sua narrativa apresenta uma sequência de fatos que nos brindam com a possibilidade de revelar meios pelos quais ficaram esquecidos no tempo, mas que, ao serem lembrados, nos inserem numa história bem próxima da realidade.

Estudar a trajetória de formação de uma professora alfabetizadora em um trabalho de cunho autobiográfico é uma tarefa muito difícil, pois a minha vivência inicial ao contrário do que foi narrado aqui foi fundamentada e valorizada através da memorização e reprodução dos conteúdos em detrimento da crítica e da reflexão.

A propósito destas reflexões, compreendemos que a professora Clarinha de Luz põe a sua prática pedagógica em movimento. Um movimento que lapida, humaniza, enriquece e fortalece a profissão. Portanto, com base nas análises acerca do estudo desenvolvido, a professora, vivenciou essa experiência na alfabetização, articulando movimentos que promoveram a construção, reconstrução e desenvolvimento da sua identidade, por meio do aprimoramento da sua criatividade, e também na elaboração de estratégias adequadas às realidades dos alunos, a todo o momento ela propiciou uma ação pedagógica balizada, sobretudo, na amorosidade. Com efeito, a alfabetizadora não se limitou somente com conhecimentos e saberes pedagógicos. Delineou-se a partir de dimensões afetivas e subjetivas da sua maneira de ser.

Lançando mão da narrativa autobiográfica de Clarinha de Luz, ela procura conferir sentido à própria existência, dando-nos pistas de emoções, alegrias e conhecimentos que foi adquirindo com o passar dos tempos. Essas narrativas valorizam uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, e se fazem necessárias porque centraliza o sujeito nas problemáticas e investigações.

Com esta pesquisa, foi possível concluir que, de fato, a tarefa da professora alfabetizadora é abrir as janelas da leitura e da escrita para o educando e avançar rumo às aprendizagens. O educador deve oferecer condições ao educando para a construção da leitura e da escrita no contexto escolar. Portanto, uma alfabetização que leve a uma transformação social, que conduza o aluno a não somente ler letras, mas, essencialmente atribuir sentido e significado naquilo em que se lê. Já se foi o tempo de uma educação bancária, um depósito de novas aprendizagens, hoje a educação é pautada nas práticas educativas com sentido de construção de conhecimentos científicos e de significados. É necessário repensar meios e possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa.

Para a concretização do presente estudo perfilhou-se o método da pesquisa (auto) biográfica de abordagem qualitativa. Realizaram-se entrevistas narrativas que produziram escritas de si que se constituíram instrumentos que deram vida a esse estudo que envolve a construção da identidade docente em alfabetizadora. Foi possível também analisar e refletir sobre as práticas de alfabetização da docente a partir das escritas (auto) biográficas como também a sua construção indenitária sendo visível que este corrobora para uma formação baseada em teoria aliada a prática; assim como apresentar as suas experiências.

Essa tarefa do professor lhe compete o papel de promover o uso social dos diversos textos apresentados aos alunos, dar significados nas atividades diárias. Desafios importantes para amadurecer em uma prática inovadora e transformadora, que envolva desde as decisões metodológicas que acontecem de acordo à necessidade de cada aula planejada até procedimentos como a preparação da escola, a organização da classe, a seleção de material, o planejamento de rotina e buscando seu principal objetivo que é a construção de um ambiente alfabetizador. Buscando a valorização de cada espaço, refletindo a troca de experiência, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos, formando duplas, espalhando o ambiente de livros, revistas, cartazes tudo isso é uma boa estratégia para ampliar esse aprendizado tão esperado. Essa previsibilidade da professora alfabetizadora induz seus alunos a se relacionarem com letras e sons.

Conforme Pereira (2008, p. 164):

A escola é um dos espaços onde se dá o processo de letramento, pois é a mais importante agência de letramento onde os sujeitos se alfabetizam e tornam-se, formalmente, letrados. É através da escrita e da leitura que o sujeito pode desenvolver sua criticidade e, conseqüentemente, a sua cidadania, interpretando melhor o mundo, constituindo-se como sujeito crítico.

As crianças constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita e como funciona a sua linguagem. A alfabetizadora utiliza também da leitura de voz alta para sua turma. Escolhe os textos bem variados, como: notícias do jornal, textos informativos, receitas, folhetos publicitários, cartas e as histórias infantis apresentando o livro para despertar o interesse da turma. Dessa forma, a criança vai se relacionando com os diversos gêneros de uso social, vai distinguindo a diferença entre eles e em que situações eles podem ser usados.

Como afirma Cruz, (2009, p. 174):

Desde pequenos, diferentes situações nos põem em contato com as palavras. Elas vão sendo ensinadas para que possamos nomear, reconhecer, dar sentido ao mundo onde vivemos, aprender, apreender e desvendar. Num sentido amplo, a leitura desponta junto com a própria existência humana, já que implica palavras em conexão com o universo que habitamos, significações, experiências, conhecimentos, relação com o outro e com a vida.

Nesse processo de aprendizagem, é onde a criança adquire habilidades e competências para adquirir esses conhecimentos tão desejados, ela atravessa um caminho individual e próprio. Na medida em que está em contato com esses diversos materiais de leitura ela está, sobretudo, iniciando o seu processo de descoberta do código escrito.

Dessa forma, quando a criança inicia na escola, traz experiências e conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita. Porém, sua compreensão é ainda muito limitada, necessitando de ser intervencionada pela professora para que possa ampliar seu mundo em torno do símbolo escrito. Enquanto aprende, a criança ora erra, ora acerta. O importante é respeitar o seu desenvolvimento oferecendo-lhe ajuda, explicitando informações desconhecidas, e acima de tudo valorizando seus conhecimentos para que possamos favorecer deduções pertinentes para não inibi-la em seu processo de descoberta.

No decorrer deste estudo, notamos a relação existente entre o ato de ensinar e de aprender no processo de alfabetização. Por um lado, o professor alfabetizador e suas ações pedagógicas diárias e, por outro, temos as crianças curiosas para aprender a ler e escrever. A alfabetização constitui-se em um período importante para o desenvolvimento intelectual da criança, como explica Vigotski (2000, p. 332): “[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança”. Momento esse que certamente marca o seu desenvolvimento de um modo geral. Contudo, é preciso que pensemos mais a esse respeito. Que alunos vão se constituindo a partir das práticas pedagógicas que adotamos na escola? Quais são os métodos que lançamos mão para o nosso trabalho em sala de aula? Quem são esses sujeitos que adentram e quais são os meios em que vivem? Essa reflexão pode nos auxiliar sobre essa construção social: o aluno.

Pesquisando, pude rever minha trajetória como pesquisadora e perceber, de forma ainda mais sensível, as contribuições que as atividades realizadas durante a pesquisa agregaram à minha formação, tanto profissional quanto pessoal, e confesso que ficou um pouco difícil seguir o que diz a regra de que o pesquisador deve se manter distante do objeto, pois estudar sobre algo que tem relação também com a minha trajetória de vida de certa forma exigiu de mim atenção e disciplina para que a “opinião” não permeasse o trabalho.

Enfatizo que a pesquisa propiciou para mim, sobretudo, um outro olhar para os saberes docentes advindos da experiência adquirida na prática docente, visto que estes ampliam a teoria e humanizam o processo de alfabetização, pois não se concebe as formas de aprender como genéricas, mas sim como peculiares à realidade do aluno, ao conhecimento que ele já traz e ao seu entendimento de mundo.

Finalmente, ao tentar responder às questões da pesquisa, abrem-se brechas para outros questionamentos, como a importância da afetividade no processo de alfabetização, como isto é tratado nos cursos de formação, além de como as atividades de leitura e de escrita podem ser utilizadas como forma de empoderamento de alunos(as) na zona rural. Mais ainda, inverter a lente da pesquisa e ir em busca de saber da alfabetização do ponto de vista das crianças alfabetizadas.

Espera-se, então, que este estudo venha contribuir na formação de professores alfabetizadores, no sentido de valorizar as suas histórias de vida, visando revelar muitos saberes e experiências que colabora com a educação. Além disso, perceber a importância da profissão, bem como, da reflexão na docência, elementos bem presentes na autobiografia de Clarinha de Luz, destacando elementos significativos nas suas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **A aventura (auto) biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs). (2007). **Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola**. Belo Horizonte: Autêntica.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

BUENO, Belmira O. **Autobiografias e formação de professoras: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. São Paulo; 1996. Tese (Livre docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONELLY, F. M., e CLADININ, D. J. **Stories of experience and narrative Inquiry. Educational Researcher**, 19 (5), p.2-14.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da, **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos Alagoinhenses** / Salvador: 2009. 197 p; il.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brincar, Pensar e Conhecer – brinquedos, jogos e atividades**. São Paulo: Maltese, 1997.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34. 2004.

DELORY, M. C. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DEMO, P. 1998. **Charme da Exclusão Social**. Autores Associados, Campinas.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

DERRIDA, J. **O pensamento contemporâneo - estudos interdisciplinares** [recurso eletrônico] /Ricardo Timm de Souza; Marco Antonio de Abreu Scapini (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa 2008-2013,
<https://dicionario.priberam.org/SABERES> (consultado em 11.03.2019)

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista do Professor. Nova Escola. São Paulo: maio de 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. **As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento**.https://www.fpce.up.pt/.../3_as%20narrativas%20autobiograficas%20e2a%20form...

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. P. 63-78.

GONZÁLEZ-REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudança**. Amadora: Editora McGraw Hill de Portugal, L.da, 1998.

JOSSO, Marie. Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: Cefiel, 2005.

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

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. **Progressão escolar e gêneros textuais**. In. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar**. In: **Letramento: significado e tendências**. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2013.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de; TIBURCIO, Ana Paula do Amaral. **Práticas de alfabetização com crianças de seis anos**. *Cad. CEDES* [online]. 2017, vol.37, n.102, pp.219-236. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017173622>.

MELLO E RIBEIRO, Maria Cristina de, Amélia Escotto de Amaral, organizadoras. **Letramento Significados e Tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 180p.; 21 com.

MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica: retórica da modernidade**. Buenos Aires: Del Signo, 2010, 126 p

_____. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Siubalternos e Pensamento liminar**. São Paulo, SP (2008)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; Gouvea, Maria Cristina Soares. **O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2015, vol.20, n.60, pp.215-244. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>. Acesso em: 23/05/2019.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição, SOUZA, Elizeu, VICENTINI, Paula. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017. Acesso em 04/03/2019.

PEREIRA, Áurea da Silva, **Percursos da oralidade e letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambupe, Ba.** / Salvador: 2008. 190 f

PEREIRA, Aurea da Silva. **Portfólios e memoriais: dispositivos metodológicos no Estágio de Letras.** In: PEREIRA, Aurea da Silva; VILELA, Antonio Marcos Maia (Orgs.). *Letramentos no Estágio Supervisionado e Formação de Professores.* Salvador: EDUNEB, 2013, p.179-203.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Tempo de plantar, tempo de colher: mulheres idosas, saberes de si e aprendizagens de letramento em Saquinho: Salvador, Ba.** 2014.196f.; il

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011,

ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência.** Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo.** In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord). *As crianças: contextos e identidades.* Braga, Portugal: Centro de Estudos da criança, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SOUZA, E. C de. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de, (Org.) **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente: prefácio Cynthia Pereira de Souza.** Salvador: EDUFBA, 2011. 446p.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduandos em Educação, 23, 2000. Caxambu. Anais... Caxambu: UFMG, 2000. p. 1-18.

THOMPSON, P. La voz del pasado. **Historia oral.** Valencia: Alfons el Magnànim. 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A educação do comportamento emocional.** In: *Psicologia Pedagógica: edição comentada.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZEICHNER, K. **Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II – ALAGOINHAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURA

TRANSCRIÇÃO DE CLARINHA DE LUZ

Áudios concedidos e enviado pela participante nos dias:

08 de abril de 2019 às 23h31min

24 de abril de 2019 às 23h00min

Eu me chamo Clarinha de Luz⁹ mais conhecida na escola que eu leciono há 28 anos como pró Clarinha. É... Eu cheguei no *Colégio Jairo Azi* no Riacho da Guia com 24 anos e, então, foi minha primeira experiência como professora, né, alfabetizadora foi no Colégio Jairo Azi. Eu já cheguei, logo à professora Joana me apresentou a turma, eu ensinava dois turnos manhã e tarde, e minha sala era superlotada.

Eu, nós, tínhamos 40 alunos no 1º ano, 40, 38, 40 alunos, ponto. Eu peguei uma turma de crianças a partir de 5 anos de idade, né?! Até alunos com 12 e 13 anos para alfabetizar. E logo no primeiro ano eu não senti dificuldade em fazer isso. Eu percebia que as coisas que, é... A forma como eu lidava com meus alunos, né, mesmo sendo uma sala com uma faixa etária muito diversificada, né, eu conseguia atingir meu objetivo que era ensinar, ler e escrever. E eu conseguia isso de uma forma tão simples, tão fácil e eu me surpreendia com o resultado, né.

Eu utilizava de muito material concreto naquela época, a gente usava muitas tampinhas de garrafa, palito de fósforo, palito de picolé, pedrinhas, é enfim... eu criava muitos jogos, eu fazia muitos jogos, eu dedicava um tempo muito grande a esse meu ofício. Eu gostava muito de alfabetizar, eu gostava de chegar no final do dia e ver que foi produtivo, né. Então, muito interessante à forma que eu lidava com os alunos e eles me compreendiam. Me compreendiam perfeitamente bem, porque no final eu via que a cada dia eu conseguia ensinar eles uma letra, um abraço mágico, os abraços mágicos, né, que nós chamávamos de encontros

⁹ Clarinha de Luz, nome fictício para preservar a identidade da participante.

vocálicos e que formavam expressões, palavras que tinha sentido: Ai, Ui, Oi, Ei. Eu conseguia fazer com que eles entendessem, compreendessem que uma vogal junto com outra vogal abraçada, dada a mão com outra vogal formava uma palavra, né?! E aí, eu começava a mostrar a eles que a união das letras formavam sílabas, né isso, e essas sílabas ou já é, essas sílabas poderiam representar uma palavra já, ou então formando/juntando as sílabas formar palavras.

E aí, eu começava com eles. Contava histórias, eu criava histórias né, criava na hora. Na hora eu criava aquela historinha e ia contando, e eu via como eles sentiam e como estavam envolvidos naquela história e depois daquela história eu começava a perguntar a eles os personagens, o que aconteceu, né, com os personagens. E aí daquela palavra chave, que é a palavra principal, por exemplo se eu queria trabalhar com eles a letra M, né, que é uma das primeiras letras que a gente ensinava depois das vogais, é, as sílabas, né, que a gente começava era o P (pa, pe, pi, po, pu e pão) ainda fui dessa época. O M (ma, me, mi, mo, mu, mão) e aí eu começava a contar histórias né, eu criava histórias de, onde eu trabalhasse, onde o centro/a principal palavra chave né, fosse à letra que eu estava dado naquele momento, naquele dia, apresentando para esses alunos. Porque era literalmente apresentar a letra para os alunos, porque tinham 1, 2 ou 3 alunos, criança, que tinha contato com as letras, com a leitura, com livros, com lápis, mas era uma minoria era de 3 a 4 alunos, mas a maioria deles não tinham contato nenhum com a escrita, com a leitura não tinham tido.

E aí, tinham alunos que eu apresentava mesmo a letra né, eu contava aquelas histórias envolventes; e começava do todo até chegar naquela sílaba. Primeiro eu contava aquela história, da história a gente ia vendo os personagens principais, quem participava daquela história? O que cada personagem fazia? E aí, eu ia destacando né essas palavras no quadro ou em fichas. Eu escrevia em fichas também e pregava no quadro, pregava na parede, tinha uma parte da parede onde eu fazia isso. Eu gostava de pregar na parede se eu conseguisse antecipadamente já ver né uma história, criando ali uma história, eu já fazia as fichas com essas sílabas, com essas palavras sempre representadas com desenhos/com imagens, sempre. Eu trabalhava sempre a imagem e a palavra né, para fazer essa relação, para dar um sentido na verdade aquela palavra. Aí eu começava com eles. De repente quando chegava no final da semana né, eu via que eles já conseguiam juntar as sílabas e formar aquelas palavras. A partir daí quando chegava em maio meus alunos eles já liam muita coisa em maio. Era festinha da mamãe né eles já conseguiam confeccionar os bilhetinhos, os cartõezinhos para o dia das mães. Era muito mágico tudo isso. Muito mágico. Muito proveitoso.

Quarta-feira era o dia da higiene, faxina, era higiene. Professora Joana ela viajava nas minhas ideias, ela me dava todo apoio, não era só apoio moral, apoio mesmo material né, financeiro ali, porque toda ideia que eu tinha eu falava com ela e ela já botava em prática. Então, eu tinha um armário na minha sala, a minha sala era minha manhã e tarde, então, eu tinha a chave, eu tinha tudo assim organizado. Então, eu tinha esse armário de aço, aquele armário antigo bom armário onde eu tinha tudo. E tinha os materiais deles de higiene pessoal, de higiene, e eu tinha também algodão. Gente, eu tinha máquina de cortar cabelo! Professora Joana comprou pra mim. Eu cortava o cabelo dos meninos junto com a professora Suzete e professora Roquita. Eu cortava o cabelo deles. Eu cortava o cabelo das meninas e sempre tive o apoio dos pais né, porque naquela época era época do piolho. Era muito piolho, eu andava cheia de piolho. Eu sempre me lembro que ninguém queria sentar comigo no retorno para Alagoinhas, eu tinha que... Só Mariluce e Tereza que na época a gente andava muito juntas e aí elas sentavam comigo, mas professor nenhum queria sentar comigo porque nesse dia de faxina mesmo, eu tinha cabelão, eu ficava cheia na roupa, cheia de piolho entende? Mas eu não tinha nojo. Eu saía de lá realizada porque eu tinha ensinado algo a mais pra eles. Algo dentro da realidade deles, o cuidado com o corpo, a higiene pessoal; e aí eu tinha shampoo, tinha creme condicionador, tinha hidratação pro cabelo.

Eu ia para cozinha, gente! Eu me lembro que eu fazia os remédios para colocar no cabelo pra piolho, pra acabar com o piolho. Eu me lembro que era cravo, cravo da índia, com vinagre ou álcool, eu não me lembro bem. A gente deixava em infusão e no dia da faxina depois que lavasse o cabelo passava aquele produto natural. E olha eu, eu tinha na verdade 40, 60, 80 filhos, cuidava como se fossem meus filhos. Eu estava grávida do meu primeiro filho. No meu primeiro ano que cheguei na escola eu estava grávida do Alexandre, e ali eu ficava em espírito materno que eu sempre tive. Eu cuidava deles, eu ensinava a higiene corporal deles, coisa que se eu fizesse hoje em dia eu estava presa. Ensinava como lidar com a questão da limpeza dos ouvidos, das unhas, cortava as unhas deles, explicava que ali dentro da unha grande ficavam os bichinhos, que depois eles iam comer e aqueles bichinhos passavam para os alimentos. Aquela coisa toda.

A higiene íntima deles explicava como era; dos meninos mais né, como fazia, desse jeito que fazia. As unhas, o pé. A gente ia lá pra frente da escola, ali na área mesmo dentro tinha/tem uma torneirinha até hoje, ensinava eles a arear o pé. E aí, eu conseguia, eu conseguia no final do ano um resultado completo tanto na questão cognitiva, quanto na questão afetiva, pessoal né. Sabe?! Eles aprendiam, eles sabiam, eles aprendiam o verdadeiro

significado né dos cuidados na verdade, eles aprendiam que precisavam ter cuidado com o corpo e com a mente.

As palavrinhas mágicas: com licença! Obrigada! Por favor! Bom dia! Boa tarde! Boa noite! Quando chegava alguém na nossa sala lá não importava quem fosse ou mãe, ou pessoal de apoio, ou direção, ou outros professores, outros coleguinhas eles cumprimentavam: “Bom dia!”, “Fique a vontade!”. Era perfeito, tanto que esses meus primeiros alunos né, os primeiros anos na verdade, eu fiquei 15 anos alfabetizando. Eu fiquei 15 anos alfabetizando no *Jairo Azi* e durante todo esse tempo as crianças crescem, as crianças ficam jovens, e eles se apegaram muito a mim, eles eram muito apegados a mim. Eles tinham em mim, assim, uma pessoa que eles tinham um carinho materno durante todo o tempo, tanto que depois eu já fui professora dos filhos dos meus alunos e aquele carinho, aquele sabe?! Eles passavam para os filhos... Não mais como alfabetizadora, mas como professora de Ciências... O carinho que eles demonstram é perfeito, é gratificante, muito gratificante.

Minha sala era composta de mais de 40 alunos, nunca menos; e no decorrer dos anos é... tinha outra escola na sede de Riacho da Guia e que aí os alunos começavam a no ano seguinte. Os pais começavam a querer matricular lá na escola no *Jairo Azi* porque começavam a ouvir como é que as coisas aconteciam lá, a facilidade com que esses alunos aprendiam a ler e escrever né. Com a facilidade que eles tinham em ser alfabetizados porque como eu disse em maio a gente já fazia as apresentações, nós fazíamos sempre na igreja né, com toda aquela organização. Arrumávamos a igreja com as flores que nós produzíamos! Flores de papel e aí gente ia arrumar a igreja, tinha todo roteiro da chegada de tudo. Era tudo muito bem organizado. Cada um com sua fala e aí quando essas coisas são demonstradas né, as pessoas começam a observar e querer também seguir. Então, a turma era muito cheia, a professora Joana chegava em determinado momento que dizia: “Não tem mais vaga. Eu não tenho mais onde colocar tanto aluno”.

As salas não eram grandes. Eu não sentia muita dificuldade porque eu não nunca mantinha todos os alunos na sala, eu usava todos os espaços da escola né... Eu colocava as mesinhas do lado de fora, eu sempre trabalhava com grupos. Importante isso! Eu sempre trabalhava com equipes, eu sempre colocava eles em grupos nunca isolados, porque a gente sabe que tem alunos que tem mais dificuldades do que os outros né. Tem alunos que são mais ágeis, eles pegam mais fácil as coisas ou até por ter tido outros contatos com a escrita, com a leitura. Então assim, eu sempre trabalhava com equipe sempre naquelas mesinhas e aí eu sempre separava eles, eu botava equipes/grupinhos no lugar, e aí eu ia de mesa em mesa e a gente ia conversando e aula ia se desenvolvendo assim. Claro era todos os dias assim?! Não.

A maioria das vezes a gente ficava em sala de aula, mas conseguia dar conta. Eu sempre tive muito domínio de classe, sempre.

É... Dominar uma classe cheia nunca foi problema, ter uma classe cheia pra mim nunca foi um problema; assim, de eu não conseguir dominar e nem fazer o que eu tinha planejado, não! E esse é um outro ponto: planejar! Eu nunca fazia o que eu planejava era incrível, porque como eu disse né, eu estou falando aqui sobre determinada coisa, sobre determinado assunto, eu vou planejar sim, trabalhar com...vamos ver, por exemplo...Ciências eu vou trabalhar com animais né, tinha essa divisão, trabalhar com as animais mamíferos... E aí de repente o aluno vinha de lá, Thiago chegou pra mim e disse: “Pró, morcego é um mamífero!”. Fiquei assim, “É! Mas como é que você sabe?”... Ele respondeu: “Porque caiu um morcego lá de minha casa e eu peguei, e abrir a barriga dele. Eu cortei a barriga dele e tinha um morcego dentro”. É brincadeira um negócio desse?! “E você fez isso por quê?”, “Fiquei com vontade, pró, de abrir a barriga dele e tinha um morcego lá dentro. Então, o morcego é um mamífero. Ele voa, mas é um mamífero”. Olha eu fiquei assim... Foi logo no primeiro ano que eu cheguei, eu fiquei... Saí e falei “pró, aconteceu isso e isso” e a pró Joana disse “Você vai ver tantos casos porque os meninos de zona rural são muito livres, eles são muito curiosos e eles tem muita liberdade de fazer as coisas que eles querem fazer”. Aí eu voltei pra sala assim perplexa sem nem saber mais o que falar. Aí depois todo mundo “É o que, pró? É mamífero?!”, aí eu disse, é, morcego é mamífero porque ele não nasce de ovos né, ele é mamífero, ele nasce na barriga da mãe. E aí, foi muito desconcertante. Só com o passar do tempo que eu fui acostumando e fui conseguindo trabalhar em cima disso, mas pra mim também foi muito complicado. As experiências que eles viviam é muito complicado.

Então, é assim. Depois outro aluno veio e me disse: “Oh pró, a cobra é o quê, pró? Porque um dia desse a gente matou uma cobra e quando a gente foi cortar a barriga pra comer a cobra (pra comer, porque a mãe cozinhava a cobra), tinha uns ovos dentro da barriga dessa cobra, pró”. Cada coisa que você fica assim HAM?! Interessante né. E que depois eu ia estudar, porque tinha coisa que eu não sabia. Tinha coisas que eu não sabia. Tinha uma professora Valdelice que era professora de Ciências, principalmente Ciências, que está ligada ao meio ambiente diretamente. Eles tinham muito contato né... Eles eram livres! Eles Moravam na zona rural e tinha coisas que eu não tinha nem ideia, nem ideia do que era, e eu corria para pró Valdelice: “Pró, o que é isso?! Aconteceu assim, assim, assim, um aluno disse que a cobra é isso, isso, a cobra é ovovíparo”. Entendeu?! E aí, era muitas coisas mais que a gente que eu ficava assim sabendo. Aprendi muito, aprendi muito, porque eu era muito jovem. Então, eu aprendi muito com esses alunos. Muito gratificante! Muito bom!

É, alfabetizar... Eu amo! Gostaria muito de voltar a alfabetizar né... Não sei se hoje né com essa nova/esse novo jeito de alfabetizar eu não sei se eu ia me adequar; porque ainda quando eu era alfabetizadora foi quando se implantou aqui o *Ciclo* e eu sentia dificuldade já dali, nessa questão do *Ciclo*. De você ter que está trabalhando com esse aluno, de não poder reter, mas de uma certa forma a dificuldade que eu sentia era mais em completar aquele livrão. É um livro que você tinha que preencher tudo aquilo ali, eu tinha uma dificuldade, eu tinha uma resistência na verdade né... Mas a questão de você não poder reter o aluno do 1º para o 2º não era problema, porque em uma sala de 40 quase 50 alunos se tivesse 2 ou 3 alunos que tinham problemas mesmo (problema cognitivo que não conseguia avançar) porque todo o resto pra mim eles avançavam muito bem.

A professora Eulina ela era professora de História da 4ª série, que ainda tinha 4ª série na época, e também do fundamental II ela era professora do 8º ano, desculpe na época era 8ª série. Ela sempre me dizia: “Olha Sônia, eu nunca tive problema com os alunos que foram seus na alfabetização/dos que você alfabetizou”. Porque lá no Jairo Azi chegava aluno de outras escolas e eram alfabetizados lá na comunidade deles, e pró Eulina sempre dizia que não tinha problema/não sentia dificuldade em tá trabalhando da forma que ela gostava de trabalhar com os alunos que foram alfabetizados por mim.

A minha sala ela era uma sala viva! Completamente viva! A minha sala eu dividia em... Tinha as paredes, eu utilizava total. A sala eu não utilizava só o quadro né, como local onde eu ia ali transmitindo né. É... criando alguma coisa, eu utilizava toda a sala. Tinha uma parte da sala que eu forrava toda de revista e jornal. Uma parte era só imagem sem texto nenhum, só imagens de revista e jornal, pronto só imagens. Na outra parte era só texto. Só escrita né, texto de todos os tipos eu colava nessa parede. Na outra, do outro lado, imagem mais o texto sempre assim com algo...é algo.. Por exemplo, aquela revista Nova Escola, tinha também a revista Ciência aquela revista eu utilizava muito. Eu destacava as páginas que viam com aqueles animais e sempre contando algo sobre aqueles animais, ou algumas experiências do dia a dia como fazer né... Aí eu colava, também. E aí, a gente ali trabalhava sempre, eles chegavam diariamente sempre iam lá na parede e viam né... E ficavam é... Eles tinham aquele contato com a escrita, com a imagem, com a leitura mesmo que ainda eles não dominassem bastante, ainda não dominassem essa escrita e leitura, mas assim eles aproveitavam. Aquele era um espaço de alfabetizar. Eu tinha um outro canto que era o Cantinho da Leitura né... Simples, uma caixa eu decorava toda, eu sempre gostei muito de arte desses trabalhos assim. Eu decorava toda bem viva, bem bonita pra chamar a atenção deles; tinha livros, revistas em quadrinhos, passatempos, revista passatempo que professora Márcia sempre doava. Tinha os

livrinhos paradidáticos penduradinhos em um varal, o varal da leitura, eu colocava um tapetinho assim no fundo da sala e a gente ia pra lá. Esteira muita esteira, aqueles colchonetzinhos tudo o que eu conseguisse eu colocava ali na sala para que eles tivessem aquele contato. Tinha uns travesseirinhos eles deitavam, cruzavam as pernas, e aí eu ia lendo, eles iam lendo. Eu ali deitada com eles né... A gente ia folheando aqueles livros, contando histórias, eles criavam histórias.

Na verdade, muitos ali ainda não sabiam ler e pegavam aquela revistinha, aquele livrinho e começavam a criar aquelas histórias. Eles viajavam na leitura né... E aí, depois isso poderia ser no momento antes do recreio ou depois do recreio, ou 40 minutos. Eu não estipulava na verdade tempo, de tanto a tanto a gente vai pegar um livro e vai pro cantinho da leitura, de tanto a tanto a gente vai fazer atividade, eu deixava correr. Porque na realidade todo aquele momento, aquele dia inteiro ali na escola, na sala de aula ou até na própria escola era um momento de aprendizagem. E aí, a gente tirava muita coisa dali. É... A escola onde eu trabalho é muito grande né, o Jairo Azi ela é bastante grande, ela tem um espaço muito grande externo, né... E aí, a gente saía por ali e aí à gente via, ia procurar, na aula de Ciências geralmente né, trabalhava muito com a questão do meio ambiente da preservação do meio ambiente. A gente saía por ali e colhia uma folha né... Quando ia tratar, por exemplo, da questão da dengue, né... Eu conversava com eles sobre a dengue, sobre o mosquito, sobre os cuidados que nós deveríamos ter para que esses mosquitos não reproduzissem. Isso tudo conversando lá fora, fora da sala de aula.

E aí, a gente começava a colher aquele material né, com todo cuidado, eles sempre usavam luvas. Professora Joana comprava caixas de luvas, eu trabalhava sempre com eles lá fora. Aí a gente voltava para sala de aula, eles voltavam com um conhecimento muito grande de tudo que eu queria passar, eu conseguia. É... Passar o conteúdo de uma forma bastante interessante, eles se interessavam.

Se eu ia trabalhar com eles a questão de Geografia, localidade, espaço, espaço natural, espaço transformado, a questão do mapa né, o que seria o mapa a questão da localização. Eu começava a conversar com eles para que eles chegassem até a escola (eles vinham de transporte) se eles já tinham reparado o caminho que eles percorriam até chegar até à escola. Aí eles iam listando que passou por um rio, passou por uma árvore e tal... Então, bora aqui traçando esse caminho né, então bora aqui fazer um mapa. Um mapa é justamente isso, né... Aquele espaço né que você mora, de tudo que você passou, como foi que você chegou até a escola. Por todos os espaços que você chegou até lá, percorreu pra chegar até a escola. E aí, a gente ia traçando né, aquele caminhozinho, aí a gente começava a trabalhar

com a questão da localidade. E aí, entrava pela questão se o espaço estava poluído quem teria poluído? Que prejuízo aquele/aquela ação feita por nós, seres humanos, poderia causar na natureza? E consequentemente como afetaria a nós, né, moradores daquele local?

Então, era assim essa conversa. Quando eles chegavam na escola, na sala de aula, não chegavam pegando livro e caderno a gente ia conversando sobre isso; dali que eu conseguia trabalhar a escrita, a leitura deles, sempre voltando para questão da importância da escrita, da leitura, das operações matemáticas, do raciocínio lógico, tudo dentro da realidade deles. O porquê seria importante eu saber ler, eles saberem ler e escrever?! Qual a importância na vida deles, né?! Porque eles tinham muito conhecimento e eu deixava bem claro pra eles que eles tinham esse conhecimento, tanto tinham que a gente conversava e eles iam compreendendo e conversando sobre tudo, eles sabiam sobre tudo. Então, o conhecimento eles já tinham! O que era necessário é que a gente colocasse esse conhecimento no papel. Que a gente soubesse escrever sobre isso e a que a gente soubesse também ler sobre outras pessoas falando, tanto no livro, né isso... Que a gente conseguisse compreender o que aquelas pessoas também queriam, era uma forma de comunicação. Uma nova forma que eles iriam encontrar de comunicação através da leitura e da escrita.

Eu falei que a gente fazia remédio caseiro para combater piolho? Era cravo..., chá de cravo, a gente fervia o cravo e ainda botava dentro de uma garrafa de um litro de álcool e ainda botava álcool. Era muita doidice. Gente, se eu fizesse isso hoje eu estava presa! A gente fazia... é... é.... pegava o sumo do hortelã miúdo e eu fazia vermífugo, né vermífugo? É para combater a verme e dava para os meninos de manhã quando eles chegavam lá na escola, dava as colherzinhas pequenininhas de sumo de hortelã, dizem que era ótimo. Torrava o, torrava a semente da abóbora e fazia a farinha também, dizem que era bom para matar a verminose. Gente era muita coisa! Muita! Fazia xarope caseiro, cada um deles traziam as folhas de romã, hortelã, e aí a gente fazia aquele xarope, traziam mel, eles traziam mel e a gente fazia xarope. Eu fazia xarope de beterraba, cortava as beterrabas e botava açúcar e aí cobria e deixava de um dia pra o outro. Abacaxi, xarope de abacaxi também, quando eles estavam assim gripados. É, era uma grande família, eu tinha vários filhos, era muito bom, muito bom!

Falei também que... a você não me lembro. Que as professoras adotavam as crianças? Eles davam porque... é eu fazia, eles tinham tudo, caderno de desenho, hidrocor, lápis de cera, eles tinham tudo. E não era o governo que dava. Quem não podia comprar os professores adotavam. Adotavam as crianças sempre tinha uma professora que adotava, eu pedia e era interessante porque acabava pegando... as crianças pegava aquele amor aquele professor

também e aí tem muitas histórias em torno disso, de alunos que se afeiçoaram também a esses professores. Que não eram professores deles naquele momento, mas, depois quando eles iam crescendo né que iam passando, iam sendo promovidos, passando de ano e aí pegavam lá adiante, aqueles professores na quinta, sexta, sétima série, oitava e aí já tinha aquela afinidade, já tinha aquela afetividade, aquele carinho, que vinha antes desde quando eles eram criancinhas que aqueles professores adotavam eles. É a gente desfilavam, tinha desfile de primavera e era lindo. Os professores ajudavam. O dia das mães a gente fazia sempre na igreja lá de Riacho da Guia, arrumava a igreja toda com flores de papel, os meninos todos arrumados de beca, eu mesma fazia, e ainda envolvia a minha família inteira, minha mãe costurava, passava a noite costurando e minhas irmãs para o desfile, muito interessante, eu tenho boas lembranças, boas recordações.

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II – ALAGOINHAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo eu, _____, nacionalidade, idade, estado civil, residente - _____, cidade, RG _____ órgão emissor, CPF _____, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia _____, para a pesquisa intitulada Saberes (Auto)Biográficos: Letramento e Alfabetização. Lourdes Cavalcante Couto de Melo (estudante/pesquisadora), RG ____, CPF____, participante do curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda de Lourdes Cavalcante Couto de Melo, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização. Alagoinhas/BA, ____ de _____de 2016.

Sujeito da pesquisa

