

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE ALFABETIZADORAS DE ARAUCÁRIA SOB
A PERSPECTIVA DE DIALOGICIDADE E RESPONSABILIDADE: POSSIBILIDADES E
INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.

CURITIBA
2015

SÔNIA DE FÁTIMA RADVANSKEI

A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE ALFABETIZADORAS DE ARAUCÁRIA SOB
A PERSPECTIVA DE DIALOGOCIDADE E RESPONSABILIDADE: POSSIBILIDADES
E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Radvanskei, Sônia de Fátima

A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada / Sônia de Fátima Radvanskei – Curitiba, 2015.
234 f.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Professores alfabetizadores. 4. Alfabetização - Aprendizagem. I. Título.

CDD 370.71

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



PARECER

Defesa de Dissertação de Sônia de Fátima Radvanskei para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer, Prof. Dr. Gilberto de Castro, Prof.^a Dr.^a Ângela Mari Gusso, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DE ALFABETIZADORAS DE ARAUCÁRIA SOB A PERSPECTIVA DE DIALOGICIDADE E RESPONSABILIDADE: POSSIBILIDADES E INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Regina Cely de Campos Hagemeyer		Aprovada
Prof. Dr. Gilberto de Castro		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Ângela Mari Gusso		Aprovada

Curitiba, 26 de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

RESUMO

Esta pesquisa objetivou focalizar a formação continuada ofertada às professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária, pela Secretaria Municipal de Educação deste município, na identificação das influências que podem ser observadas nas práticas que desenvolvem ao construir a docência na alfabetização para o letramento. Investigou-se, nesse sentido, as concepções, relações e práticas que desenvolvem na consideração desses processos, os movimentos de dialogismo, enunciação e responsividade, com base na produção teórica de Mikhail Bakhtin (2011). Nesta perspectiva, as alfabetizadoras participantes da pesquisa realizada, constituem sujeitos de enunciação e discursividade, que buscam maior compreensão dos sentidos e significações da alfabetização. Na pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se a entrevista semi-estruturada inicialmente; foi realizada a observação participante em sala de aula de três professoras e realizou-se ao final, um encontro que ficou definido como “roda de conversa”, no qual propiciou às cinco alfabetizadoras participantes a possibilidade de ouvir suas enunciações sobre as práticas e estratégias que desenvolvem e que revelam seus estilos no processo de alfabetizar. Para as análises das narrativas em seus discursos e nas atividades que desenvolvem, foram considerados os conceitos de dialogismo, enunciação e responsividade, nos quais a linguagem, como meio de interação social, é campo de discussão. Por suas aproximações às concepções de Bakhtin utilizadas para a discussão e análise dos processos da pesquisa sobre a formação continuada na alfabetização, foram consideradas as contribuições teóricas sobre a formação docente desenvolvidos por autores como Shulman (1986), Nóvoa (1999), Brotto (2006/2008), Kramer (2010), Maldonado (2002), visando obter os elementos necessários para a análise e relações entre conceitos para a análise dos processos identificados nas enunciações e práticas pesquisadas. Dentre os principais resultados obtidos, encontram-se a percepção de que o professor alfabetizador constrói sua profissão em suas relações sociais, em suas práticas e experiências cotidianas, e no diálogo com as teorizações da formação continuada, que mobilizam em suas concepções e práticas. Nesse sentido, as alfabetizadoras reconhecem a presença de enunciações e contribuições do “outro” (autores, alunos, seus pares, professores formadores, pedagogos e alunos) na constituição de sua docência. Evidenciaram que na construção de suas visões e dos processos de alfabetizar/letrar, levam em conta uma determinada concepção de língua e de criança, que as têm levado a compreender os processos de alfabetização e letramento, presentes nas experiências de sua trajetória. Nas observações sobre o seu ofício, ao trabalhar com a língua em sala de aula, as professoras apresentaram posições e interpretações que verbalizaram de forma *dialógica e responsiva* sobre a condução dos processos de alfabetização. Nas significativas experiências e práticas nas quais consideram as necessidades dos alunos, evidenciaram visões sobre ludicidade, outras formas de ler, buscando na literatura, na poesia, na arte e na música, seus estilos de alfabetizar, buscando sentidos que apreenderam sobre os espaços sociais dos alunos, ao construir processos mais interativos de alfabetização. Percebeu-se que as práticas das professoras alfabetizadoras decorrem de processos de interlocução, trocas, relações com os alunos e com seus pares. O que sinaliza, para os professores formadores, a necessidade de, além do domínio dos conhecimentos sobre a língua materna, a vivência de dinâmicas mais interativas e dialógicas e que contemplem a interlocução nas atividades da formação continuada para a alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Professoras alfabetizadoras. Alfabetização e Letramento. Enunciação e Dialogicidade .

ABSTRACT

This research aimed to focus on continuing education offered to literacy teachers of the Municipal Araucaria, the City Department of Education this city, to identify the influences that can be observed in the practices that develop to build literacy teaching for literacy. Investigated in this sense, the concepts, relationships and practices that develop in the consideration of these processes, the movements of dialogism, enunciation and responsiveness, based on the theoretical work of Mikhail Bakhtin (2011). In this perspective, the literacy teachers participating in the research conducted, are subjects of enunciation and discourse, seeking greater understanding of the senses and meanings of of alphabetization. In the research, a qualitative approach, we used a semi-structured interview initially; was conducted participant observation in the classroom of the three teachers, was held at the end, a meeting set to "conversation circle" in which led to the five literacy teachers participants the opportunity to hear his enunciations on the practices and strategies they develop and reveal their styles in the process of basic literacy. For the analysis of narratives in his speeches and activities that develop, we considered the concepts of dialogism, enunciation and responsiveness, in which language, as a means of social interaction, is field of discussion. For their approaches to the concepts of Bakhtin used for discussion and analysis of the research process on the continued training in basic literacy, we considered the theoretical contributions on teacher training developed by authors such as Shulman (1986), Nóvoa (1999), Brotto (2006 / 2008), Kramer (2010), Maldonado (2002), to obtain the information necessary for the analysis and relationships between concepts to analyze the processes identified in the utterances and surveyed practices. Among the main results obtained, are the perception that the the the alphabetizing teachers builds their profession in their social relations, in their daily practices and experiences, and dialogue with the theories of continuing formation, which mobilize in their conceptions and practices. In this sense, the alphabetization teachers recognize the presence of utterances and contributions of the "other" (authors, students, peers, teacher educators, teachers and students) in the composition of their teaching. Showed that in building their visions and processes of alphabetization / literacy, they consider a certain conception of language and children, leading them to understand the alphabetization and literacy, present in the experiences of his career. In the observations on his craft, working with the language in the classroom, the teachers presented positions and interpretations verbalized dialogic and responsiveness on the conduct of literacy processes The significant experiences and practices in which consider the needs of students, showed views of playfulness, the ludico, other ways of reading, searching in the literature, in the poetry, in the art and music, their styles of literacy, seeking senses seized on the social spaces of students, to build more interactive processes literacy. It was noticed that the practices of literacy teachers result of dialogue processes, exchanges, relationships with students and their peers. The signaling, for trainers teachers, the need of, beyond the realm of knowledge of the mother tongue, the experiences of dynamics more interactive and dialogical and contemplating the dialogue in the activities of formation continuing for literacy.

KEYWORDS: Continuing Formation. Training teachers. Literacy and Literacy. Basic Literacy and Literacy. Basic Alphabetization Literacy. Enunciation and dialogical.

LISTA DE SIGLAS

CME - Conselho Municipal de Educação

DCMs – Diretrizes Curriculares Nacionais

PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa

SMED – Secretaria Municipal de Educação

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer pela amizade, paciência e cuidado com que conduziu o meu trilhar pela teoria em diálogos sempre fecundos na produção desta dissertação.

Aos professores e colegas da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, em especial aos professores Ricardo de Sá, Geraldo Horn, Gilberto de Castro e Tânia Braga pelas discussões e conhecimentos proporcionados durante os seminários e orientações sobre a pesquisa.

Aos professores Gilberto de Castro e Ângela Mari Gusso pelas orientações, apontamentos e direção segura durante o exame de qualificação.

À Juliana parceira de disciplinas e Natascha de orientadora, pela serenidade, ombro amigo e paciência das conversas que sempre me dedicaram.

Ao diretor Henrique e à diretora Sandra pela seriedade e companheirismo com que entenderam esse momento de estudo e dedicação e possibilitaram as condições para que eu desenvolvesse essa pesquisa.

À Rita, minha companheira de trabalho, foi essencial na logística das minhas ausências na escola me possibilitando a dedicação necessária aos estudos.

Às companheiras de trabalho, da escola Marcelino e General, pelos momentos dialógicos frutíferos que me ajudaram nas discussões dessa pesquisa.

À Suzana, minha amiga-irmã, que compartilhou muitos momentos da vida, inclusive este, em especial, dedicando-se e me ajudando sempre.

À Jane, minha amiga e de todas as horas e irmã, pela sua presença na minha vida, pelos muitos momentos compartilhados; pela sua atenção incondicional.

À Susi, minha amiga, comadre de todas as horas, pelo incentivo, pelas orientações e forças prestados durante toda a vida.

Às amigas queridas, Márcia, Cida, Jucimara, Anilcéia, Cristiane, Ângela pelos diálogos produtivos e momentos de descontração necessários; amizades sinceras.

À Maria Irene, pelo cuidado, dedicação e escuta nos momentos complicados de aprendizado.

A todos da minha família, principalmente minha mãe Aniela, meu porto seguro; meus irmãos José, Iziquel e Jane, que torceram por mim e contribuíram de um modo ou outro para tornar esse momento produtivo e possível.

Especialmente ao Alexandre pela interlocução, pelo incentivo incondicional, pela paciência e pelo amor que me ajudaram a seguir.

Pela memória de meu pai Teodoro sempre incentivador e amigo de todas as horas.

À Secretaria de Educação de Araucária pela possibilidade de realização desta pesquisa, autorizando a sua efetivação.

A todos os meu amigos pela amizade e força nos momentos da travessia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DISCURSOS NA HISTÓRIA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	29
1.1 PROFESSORA ALFABETIZADORA: VOZES QUE CONSTROEM A DOCÊNCIA	30
1.1.1 Os métodos de alfabetização: os papéis das professoras	36
1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: NOVAS OU VELHAS INTERLOCUÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	43
1.3 ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	49
2 LINGUA(GEM) E SABERES DOCENTES: DIALÓGOS QUE SE CONSTROEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	55
2.1 LINGUAGEM: À GUIA DE UMA DEFINIÇÃO BAKHTINIANA	57
2.2 DISCURSOS DIVERSOS SOBRE O SABER DOCENTE OU CONHECIMENTO DOCENTE.....	67
2.3 ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE TIPOLOGIAS DA PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES	71
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ATO RESPONSIVO	79
3.1 ATO RESPONSIVO: DIALÓGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	80
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: OUTROS DISCURSOS.....	88
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEXTO DE ARAUCÁRIA	91
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA	97
4.1 DELINEANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	97
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA E O GRUPO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES.....	105
4.2.1 Professoras Alfabetizadoras: as vozes presentes e ausentes na pesquisa ...	108
5 ANÁLISE DA PESQUISA: DISCURSIVIDADE E RESPONSABILIDADE COMO DECORRÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ALFABETIZAÇÃO	113

5.1 CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS – SINGULARIDADES E REGULARIDADES DISCURSIVAS	115
5.1.1 – Ingresso e percursos na carreira - a influência do <i>outro</i> na escolha profissional	116
5.1.2 A docência na discursividade do tempo e do espaço histórico	136
5.1.3 Primeiras experiências da docência	147
5.1.4 Apontamentos e análises da observação participante nas salas de aula	153
5.1.5 Os estilos das alfabetizadoras manifestados nas práticas observadas	178
5.2 OS OUTROS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DIALÓGICO E RESPONSIVO	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES	226

INTRODUÇÃO

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, chega do meu mundo exterior à minha consciência, pela boca dos outros (da mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

(BAKHTIN, 2011, p.373-374)

A epígrafe de Bakhtin (2011), no início desta dissertação, sintetiza um pouco da rica e instigante produção desse autor, ao emitir sua concepção sobre a forma como se dá a tomada de consciência de si mesmo, através do olhar, da palavra, da forma de ver o mundo a partir de *outros*, constituindo representações de si mesmo e, portanto, constituindo uma identidade pessoal e profissional. Pela discursividade, torna-se possível a construção com interlocutores, de uma visão de mundo, e é por meio das palavras *dos outros* que ocorrem as interações, a transmissão e interpretação dos signos, a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos.

As intenções e significações das palavras ‘professor alfabetizador’ e ‘formação continuada’ serão eixos de discussão desta pesquisa, não apenas como objeto de estudo, mas como conformadoras de sujeitos do conhecimento ou sujeitos de discursividade. Isso porque a visão de mundo do professor é construída desde o seu nascimento, nos exemplos e valores da família, da comunidade, dos amigos da escola, dos processos de formação inicial na universidade; da formação continuada; dos pares na escola de trabalho e de todos os *outros* com quem conviverão durante sua vida pessoal e profissional. Pode-se dizer desta forma, que a vida profissional, inicia-se quando o professor faz uma opção e escolhe a profissão de professor, pois a partir desse momento o sujeito professor escolhe não só o que fazer, mas *quem* vai ser.

Nesse processo de constituição da profissão, há várias posições que o professor pode tomar: uma delas é deixar-se invadir por toda a gama de cobranças de concepções, de métodos e de mudanças, para realizar as coisas como vê e entende, na outra, o professor assume uma posição de compreensão das informações, dos signos e dos discursos que permeiam seu contexto de formação e atuação, para transformá-las em conhecimentos e ações. Na segunda posição, toma

consciência do mundo e como sujeito responsivo, o professor ao se apropriar de conhecimentos, vai à procura de respostas. Dessa maneira, inseridos nas redes discursivas de formação e nos encontros e diálogos com os *outros* que os constituem, formam-se e constroem suas posições na profissão de professores.

O percurso para a escolha do objeto da pesquisa proposto nesta dissertação, passou por um longo itinerário de reflexão, que iniciou com as contribuições de professoras e colegas que conosco descobriram o que é *ser professor*, desde o começo de suas trajetórias como professoras no âmbito escolar.

Lembro de cada professora do antigo primário, umas mais enérgicas, outras mais amáveis e, em particular, de uma professora que ficou marcada em minha memória. Afetuosa, utilizava nos cadernos os desenhos de carinhas alegres ou não, para incentivar o esforço dos alunos na aprendizagem. O empenho e a organização eram palavras-chave em suas aulas, e a realização das atividades pelos alunos, possibilitavam a leitura de livros infantis e a organização de teatrinhos.

Com essa professora, aprendi a cuidar dos materiais de classe e dos outros colegas, aprendi a plantar flores em lâmpadas velhas, as incandescentes, a fazer fantoches em papel *maché* e a construir textos de teatro, com os colegas da classe. Essas e outras vivências compartilhadas influenciaram minha trajetória de vida e, principalmente, a escolha de ser professora. A cada texto lido e consultado, a cada entrevista realizada, analiso os momentos vividos nesta história desde o início de minha vida escolar, que reconheço como aspectos que contribuíram para a construção do sujeito histórico, ideológico e cultural que levo em conta como pessoa, como profissional e como pesquisadora.

A escolha pela carreira profissional se iniciou aos 18 anos, quando passei em um concurso público numa rede municipal de Contenda, cidade vizinha de Araucária, onde moro há 25 anos. Recém formada em magistério, fui lecionar numa escola da periferia, e na escolha de turmas e escolas, “sobrou”¹ uma quarta série com 28 alunos para lecionar. O coração batia forte, e ao chegar em casa, comecei a preparar as aulas com todos os conhecimentos que pude selecionar, do curso de magistério. Imaginei inúmeras atividades e jeitos de trabalhar, porém

¹ Nas escolhas de turmas, após ser aprovada em um concurso público, o professor novo na Rede de Ensino de Araucária, como em outras escolas públicas, e em classes de alfabetização como era o caso, na maioria das vezes, não escolhia as turmas as quais gostaria e tinha preparo para lecionar e ficava com a turma que sobrava.

quando entrei na sala, vi as 28 crianças olhando para mim, e as mães na porta da sala de aula, querendo saber quem era a professora, tentei mostrar força e simpatia, mas no fundo escondia o receio de não conseguir levar esse grupo de alunos a aprender de fato.

Em minha trajetória de docente, professoras, diretoras e pedagogas foram essenciais nesse controle inicial da ansiedade e com relação à organização do planejamento, e nas aulas, em como explicar os conteúdos aos alunos, como entender e fazer relações com as diretrizes que norteavam o trabalho pedagógico. Foi dessa maneira que naquele primeiro ano como docente, mesmo com as dúvidas de início de carreira, penso ter buscado realizar o melhor trabalho que pude.

No ano seguinte, iniciei a minha experiência com a Educação Infantil e classes de alfabetização. Trabalhava na escola pública em Contenda e em um Centro de Educação Infantil de Araucária. Fiz esse trajeto entre Contenda e Araucária por sete anos, até a abertura de concurso para professores no município de Araucária. Trabalho nesta rede há treze anos e sempre com classes de alfabetização em um padrão e em outro como professora de Regência de Modalidade Diferenciada (RMD - Arte, Educação Física e Literatura), desenvolvendo um trabalho em Literatura Infantil.

Entre no curso de Letras, com opção para Língua Portuguesa no ano de 2000, e percebi pelas primeiras aulas que eu tinha uma leitura muito rasa ou incipiente ainda, além de uma escrita de textos muito limitada. Quando recebi meu primeiro texto todo anotado, percebi o quanto necessitava melhorar minha produção e meu repertório. A partir dessas necessidades, retomei minha trajetória de aprendizagem da Língua Portuguesa, e refletia sobre o quanto a minha formação na alfabetização havia sido sistemática e metódica.

Na alfabetização, estudei com a Cartilha Caminho Suave e deste início decorreu todo o processo mecânico da escola tradicional e do tecnicismo, com o método da Abelhinha. Lembro de uma vez em que a professora da minha classe de alfabetização disse para escrever palavras com a letra 'v' e eu escrevi 'varize', ela disse para eu apagar e escrever uma mais fácil, porque nós não tínhamos aprendido aquelas letras ainda e a palavra era difícil, e eu apaguei e escrevi a palavra 'vaca'. Na sequência dessa construção da escrita e da leitura, e com as limitações da ampliação necessária a esse processo, que continuei meus estudos e experiências nesta área que, no entanto, me atraía muito.

O conhecimento posterior sobre a escrita e os estudos de Bakhtin, na graduação, me chamou a atenção e me levou a buscar inicialmente com leituras embora ainda restritas, o conhecimento sobre sua obra. Pela compreensão de conceitos sobre dialogismo, alteridade e da língua como interação social, ensaiava aplicações nos processos de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Nesse contexto, queria fazer a diferença na aprendizagem e na vida dos meus alunos, para que eles não se frustrassem quando fossem escrever e criassem em suas escritas apenas frases simples, sem contexto e sistemáticas. Iniciei por tentativas e erros encaminhamentos que levassem a produzir textos escritos com sentidos, palavras vivas e que fizessem parte de seu repertório de vida e de mundo, em situações reais de escrita, e que ainda estou em processo de aprendizagem.

A escolha pelo curso de Letras na faculdade foi uma consequência desta trajetória inicial, e constituiu um espaço extremamente produtivo para a minha vida profissional, pois conheci professores(as) que auxiliaram de forma significativa a discussão das dificuldades que percebia em sala de aula. Pelo conhecimento da teoria que se mostrava necessária a cada caso, a busca de soluções possíveis, tornava o trabalho mais criativo, crítico, e apoiado em conhecimento científico.

Ao finalizar a faculdade, vi como os conhecimentos linguísticos e os processos posteriores de cursos de formação continuada, auxiliaram a pensar sobre o ensino da língua em outra perspectiva, principalmente do ponto de vista social, isto é, a língua não apenas como objeto a ser ensinado, mas como algo a ser vivido, construído e aprendido nas relações e interlocuções que mantemos social e culturalmente.

Como professora e alfabetizadora durante dezessete anos, fui constantemente instigada à busca de conhecimentos e estratégias de ensino que me levaram a pesquisar, conhecer e melhorar a prática em sala de aula. Realizei por esta razão, mais três especializações voltadas à área da Língua Portuguesa e a estudos literários, que foram aliadas às duas opções de docência anteriormente adquiridas: a literatura infantil e a alfabetização.

No ano de 2011, fui convidada para lecionar num curso de Pós-graduação em Alfabetização e nesta tarefa formativa, me deparei com alunas/professoras que tinham experiências muito diferenciadas, entre aquelas que não lecionavam e outras que já tinham vinte anos de trabalho. Percebia que algumas professoras interessavam-se em conhecer e discutir o aprendizado da leitura e da escrita nas

classes de alfabetização, trocar experiências, e buscavam formas de realizar um bom trabalho; frequentavam o curso não somente para adquirir mais um certificado ou para subir na carreira e se aposentar em melhor situação. Essas percepções tinham início nas dinâmicas das apresentações iniciais das turmas nas quais lecionei.

Entre as indagações dessas professoras que trabalhavam com classes de alfabetização ou educação infantil, no grupo da Pós-graduação, surgiram perguntas como: - Por que não compreendemos antes a importância dos aspectos linguísticos no trabalho de alfabetizar? Como desenvolver na sala de aula um trabalho mais lúdico com a língua portuguesa? Que método é melhor utilizar em classes de alfabetização? Como planejar o processo de alfabetização para o letramento?

A conduta das professoras mais interessadas, que se aproximavam para discutir suas práticas ou pedir livros emprestados, nos chamava a atenção. Eram estímulos ao trabalho da docência no Ensino Superior e para a busca de maior qualidade no trabalho que desenvolviam na alfabetização. Deparava-me assim, com indagações que levaram a reflexões e posteriormente a problematizações que vieram a constituir o objeto da presente proposta de dissertação.

Esses enunciados proferidos inicialmente pelas alunas da pós-graduação evidenciavam as angústias dessas professoras², ao querer saber mais, e sentir que o conhecimento da teoria clarificaria os processos de ensino na prática de sala de aula. Esse interesse levava a identificar nessas alunas e professoras, uma disposição maior ao desenvolver o processo de alfabetização, exemplificavam o que parecia constituir-se em *boas práticas* cotidianas de alfabetização.

A partir também dessas observações como formadora, constatadas numa instituição privada de pós-graduação, que se configurava como uma opção para a formação continuada, constituindo-se como espaço de estudos e mobilização de atividades, que quando bem organizadas, propiciam um conhecimento mais estruturado sobre os saberes necessários ao ensino da língua materna. Restava saber se a formação das alfabetizadoras das várias redes de ensino que participavam do curso, correspondia a uma perspectiva de desenvolvimento da

² Usarei o termo professoras, no gênero feminino, porque eram somente pessoas do sexo feminino, as alunas da pós-graduação para as quais lecionei e leciono, e também as professoras pesquisadas, uma vez que nas classes de alfabetização de Araucária, não há professores regentes do sexo masculino. Os regentes ou docentes do sexo masculino, são poucos e lecionam em outros anos.

interação social e se propiciavam interlocuções e diálogos que possibilitassem reflexões e problematizações sobre suas concepções e práticas ao alfabetizar nas redes às quais pertenciam.

Como formadora em um contexto – professora de pós-graduação - e como professora alfabetizadora em outro na rede pública de educação, pude perceber duas situações sobre a formação continuada: a primeira que, muitas vezes, os cursos ofertados pela rede municipal de Araucária eram organizados de maneira que não cumpriam a função como espaço de aprendizagem docente, ou de interlocuções produtivas e significativas para o trabalho em sala de aula, apenas cumpriam-se protocolos institucionais e prescrições aos alfabetizadores, como tarefas não discutidas e que levam a redimensionamento de concepções e metodologias ao alfabetizar. O professor busca assim, nos “outros” as respostas para maior segurança no trabalho com a língua materna nas classes de alfabetização.

A segunda situação, diz respeito às professoras que nestes processos de formação apresentavam maior clareza, domínio e apropriação de conhecimentos que as levavam a desenvolver *boas práticas* em sala de aula. Em diálogos fora do espaço de formação institucionalizado, pareciam construir interlocuções produtivas, trocas de experiências e encaminhamentos para o trabalho de sala de aula. Como se fosse um movimento paralelo aos processos de formação, a cada novo curso de formação continuada, discutiam nos intervalos os aspectos trabalhados, relacionando-os a suas práticas. Essas percepções levavam a perguntar:- Como essas professoras chegavam a essa clareza, à facilidade ao elaborar seus planejamentos e atividades de forma significativa

A partir dessas discussões, novas questões foram levantadas e relacionadas às influências dos processos da formação continuada nas compreensões e práticas das alfabetizadoras: Estaria havendo interlocução entre os professores formadores e as equipes pedagógicas com relação às iniciativas das alfabetizadoras? Que necessidades, opiniões e interesses as professoras evidenciam diante das concepções da nova proposta de ensino de 9 anos, em Araucária? Como as alfabetizadoras verbalizavam suas preocupações ao desenvolver a alfabetização para o letramento? Qual a concepção sobre o desenvolvimento significativo da alfabetização com as crianças desde os seis anos? Há compartilhamento das

problemáticas enfrentadas entre as alfabetizadoras? Que aspectos propiciam domínio sobre a apropriação da língua materna falada e escrita pelos alunos?

Cabe, nessa aproximação ao problema central desta pesquisa, expor a ideia de que as professoras alfabetizadoras têm construído suas trajetórias profissionais durante os anos de experiências na docência neste nível de ensino, sendo que um dos espaços de que dispõem para discussões, planejamentos, adequações, estudos e aprendizagens é o da formação continuada ofertada pela SMED (Secretaria Municipal de Educação).

Neste sentido, questiona-se se a formação continuada era organizada e encarada como uma tomada de consciência pelos professores que dela participam/participaram sobre os reais objetivos do processo de alfabetizar objetivando o letramento. Reflete-se sobre a necessidade de momentos de dialogicidade e de interlocução entre os professores participantes e formadores durante os estudos.

De uma outra perspectiva ainda, a formação continuada, em momento complexo de mudança e da implementação recente de novas propostas de ensino, demanda compreensões e direções conscientes sobre alfabetizar do ponto de vista de sua função social, o que pressupõe redimensionamentos de estratégias e de um “ir além” do que as alfabetizadoras já dominam.

Cabe considerar também nessa problematização, que as mudanças relativas à implantação da Proposta do Ensino para 9 anos em nível nacional impulsionaram a implementação de estudos nos espaços formativos ofertados pela SMED (Secretaria Municipal de Educação), visando adequações desde 2006 nas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Araucária. Assim, a SMED promoveu a organização de um Núcleo de Alfabetização, que ficou responsável pela implementação de atividades (grupos de estudo e cursos) como processos de formação continuada ofertado aos professores alfabetizadores e pedagogas da rede.

Nessa perspectiva, o problema que se investiga na presente dissertação, propõe questionar quais as influências da formação continuada ofertada pela SMED, nos processos de construção da docência das alfabetizadoras dos primeiros anos escolares da Rede Municipal de Araucária/PR, visando analisar através da investigação de compreensões, domínios e estilos da prática, os procedimentos e relações necessários para que a formação continuada contribua realmente com a

docência de alfabetizadores, com base nas teorizações sobre dialogicidade e responsividade preconizadas nos estudos do Círculo de Bakhtin³.

Pretende-se dessa forma, por procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, propiciar oportunidades às professoras alfabetizadoras de Araucária, para que possam, em suas narrativas e enunciações, expressar suas compreensões sobre os processos que desenvolvem na docência, levando em conta a formação continuada ofertada em Araucária. As opções adotadas nestes procedimentos metodológicos de investigação, possibilitaram, além da resposta ao questionário semi aberto, a observação participante da pesquisadora, visando constatar as estratégias, atitudes e relações de sala de aula. Como momento final foi proposto um retorno para encontro das cinco alfabetizadoras participantes em uma roda de conversa, para retomar questões ainda a esclarecer, ou dúvidas e como espaço de maior liberdade para outras enunciações das alfabetizadoras.

A seleção das professoras para a pesquisa, em função do problema formulado, passou a requerer um grupo de alfabetizadoras que demonstrassem maior envolvimento e interesse ao desenvolver o processo de alfabetização, ou mesmo alfabetizadoras que desenvolvessem *boas práticas*.

Ao focalizar esse grupo de professoras na presente pesquisa, cabe esclarecer que não se trata de separar esse grupo do conjunto das alfabetizadoras de Araucária, mas de encontrar em suas compreensões e práticas as possibilidades de ressaltar pontos de interlocução, iniciativas de novas lógicas de construção dos processos alfabetizadores, que possam se identificados a partir da perspectiva bakhtiniana, visando partilhá-los com outras alfabetizadoras.

Nas palavras de Kramer (2010, p. 30):

Não se pretende de forma alguma apresentar às professoras⁴ como exemplos ou tipos a serem imitados. Tampouco há aqui a intenção de demonstrar a maneira ideal de realizar a alfabetização na escola pública. Ao contrário, seus trabalhos são formas encontradas de se exercer, séria e profissionalmente, o papel de professora e de ensinar crianças das camadas populares a ler e a escrever. E, evidentemente, apresenta também muitos aspectos contraditórios, criticáveis, frágeis.

³ *Círculo de Bakhtin* é o nome dado a um grupo de intelectuais constituído por pessoas de diferentes áreas de formação e atuação profissional, que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929, em Nevel, Vitebsk e Petersburgo. Incluía o linguísta Valentin Voloshinov (1895-1936), o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938), e Bakhtin (1895-1975). Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte.

⁴ No texto original tem a palavra Ana, professora pesquisada pela autora Sônia Kramer, nesse sentido alterou-se o período, colocando “professoras”, para favorecer a concordância nominal e verbal.

A preocupação, de caracterizar o processo de construção da docência na alfabetização, por professoras alfabetizadoras, levou a situar, no contexto dos processos da educação escolar no município de Araucária, o lugar da formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal daquele município (SMED) para as alfabetizadoras, visando identificar de que forma tem possibilitado a aprendizagem da docência, focalizando a mobilização de conhecimentos, saberes e concepções que instigam as alfabetizadoras a desenvolver boas práticas.

Nesse sentido, Brotto (2008) refere-se às necessidades da formação continuada:

[...] ausência de discussões nas pesquisas sobre o ensino e/ou aprendizado em alfabetização relacionadas à concepção de linguagem, à concepção de alfabetização e à concepção de texto, assim como [...]. Podemos pensar que, na melhor das hipóteses, educadores e pesquisadores entendem que os elementos referidos já estão apropriados pelos professores e não merecem discussão, ou, ousamos dizer, educadores e pesquisadores não consideram necessária a explicitação de certas categorias lingüísticas para o ensino da leitura e da escrita que vise às práticas sociais. (BROTTO, 2008, p.28)

No entendimento da escrita, que vise à inserção dos indivíduos nas práticas sociais, percebe-se que a concepção de linguagem do professor é essencial nos encaminhamentos que faz na sala de aula para que realmente a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive nessa compreensão. Se o professor não possuir tal entendimento, por estar iniciando seu percurso profissional e experiências na alfabetização, é a formação continuada (cursos, palestras, oficinas, estudos, especializações, entre outros) que poderá propiciar os espaços/tempo para que as compreensões e domínios da alfabetização se efetivem.

É extremamente importante a formação e atualização do professor alfabetizador, diante dos avanços que precisam ser incorporados no campo das práticas docentes alfabetizadoras. O processo de alfabetizar não pode mais ser concebido como a apropriação de um código de forma mecânica, mas demanda compreensões como processo contextualizado, que leva em consideração as transformações socioeconômicas e culturais da sociedade. Nessa perspectiva, a concepção de linguagem como interação social tende a responder à complexidade de alfabetizar e leva a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Por outro lado, evidencia-se uma formação do alfabetizador, que contemple os saberes e conhecimentos da Pedagogia, Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística e Linguística, ciências que abrangem a discussão dos condicionantes sociais, culturais e políticos que influenciam o processo de alfabetização.

Delineando a pesquisa:

A partir do problema formulado, buscou-se levantar como procedimentos do estudo inicial exploratório, o interesse de pesquisa referente ao tema da docência e das influências da formação continuada nas práticas de alfabetização, nos trabalhos de teses e dissertações da CAPES. Os trabalhos foram selecionados com as palavras-chave: *alfabetização, letramento, formação continuada na alfabetização*. Nessas pesquisas foram observadas os seguintes temas: a construção dos saberes dos professores alfabetizadores; análise de práticas pedagógica das alfabetizadoras; análises dos programas de alfabetização específicos de municípios com as formações realizadas, entre outros esses foram os mais pesquisados nos últimos 5 anos. Os estudos existentes foram significativos para redimensionar a pesquisa e focalizar na formação continuada do professor alfabetizador, a perspectiva de análise da enunciação e dialogicidade, com base em Bakhtin, levando em conta a compreensão e o sentido na trajetória docente.

A pesquisa inicial dirigiu-se a um grupo maior de alfabetizadoras, sendo que para uma primeira fase ou estudo exploratório, foi formulado e aplicado um questionário a 50 professoras alfabetizadoras de Araucária, cidade metropolitana de Curitiba. As perguntas tinham a preocupação de situar na pesquisa os aspectos referentes à docência do professor alfabetizador, e com questões sobre a formação continuada ofertada no município, considerando a sua relação com a dialogicidade e as práticas pedagógica das alfabetizadoras⁵.

Observou-se nas respostas desse questionário aplicado que as professoras que possuíam maior tempo de docência tinham uma compreensão da formação continuada como uma preocupação e responsabilidade necessária a sua profissão. Nesse sentido, a seleção do grupo pesquisado, levou em conta os seguintes

⁵ Esse estudo exploratório será explicitado no capítulo correspondente aos procedimentos de pesquisa.

critérios: a) Professoras com mais de 15 anos de profissão e que lecionassem em classes de alfabetização, por esse mesmo período ou mais, principalmente dedicados ao primeiro ou segundo anos do ensino fundamental para que se possa analisar em qual momento ou gestão a formação continuada possibilitou uma aprendizagem da docência; b) professoras que tivessem quinze anos ou mais de profissão na Rede Municipal de Araucária. c) professoras que passaram pela mudança da proposta de Ensino fundamental de 9 anos e permaneceram na docência do primeiro e segundo anos; d) professoras alfabetizadoras com formações diversas, uma vez que as classes de alfabetização abrangem professores com formação em outras licenciaturas.

A opção de focalizar alfabetizadoras consideradas professoras que desenvolvem *boas práticas* por seus pares e pela equipe pedagógica da escola, levou a identificar nas práticas que desenvolvem, os caminhos pedagógicos possíveis e respostas que pudessem referenciar novas reflexões sobre os conhecimentos e saberes para os processos alfabetizadores sob as perspectivas de letramento nos dois primeiros anos. Por outro lado, a experiência de vida e da profissão docente adquirida em anos de atuação, tornaram-se processos históricos significativos para a compreensão e análise da profissão docente na alfabetização, a ser relatado.

Vários professores selecionados respondiam a esses critérios, porém foram escolhidas apenas cinco alfabetizadoras para o estudo proposto, devido ao caráter qualitativo, e à busca de efetivar uma análise mais detalhada, e em profundidade na pesquisa.

Depois da análise dos questionários e do levantamento de dados, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas, para cinco professoras selecionadas. Como segunda fase da pesquisa, foi realizada uma observação participante em sala de aula, com três das professoras também selecionadas, para uma comparação entre as respostas às questões do questionário e das entrevistas, que evidenciasse as perspectivas do desenvolvimento das práticas de alfabetização .

Em fase posterior, foi realizado um encontro, que ficou definido como *roda de conversa*, e que levou em conta as respostas obtidas no questionário a que já haviam respondido, buscando propiciar às alfabetizadoras a possibilidade de complementar e comentar suas respostas, situando aspectos sobre formação continuada nas práticas de alfabetização e suas iniciativas nestes procedimentos

como alfabetizadoras, para enriquecimento dos dados, levantamento de dúvidas e reconhecimento de novas iniciativas ou projetos, finalizando o trabalho de campo.

O sentido dado aos discursos dos professores alfabetizadoras quando narram o desenvolvimento do processo de construção da docência na alfabetização, está intrinsecamente ligado ao *ser docente alfabetizador na sua totalidade*. Essa possibilidade visou à valorização da experiência adquirida pelo professor em anos de profissão, de engajamento e reconhecimento pelo trabalho que desempenham em sala de aula, na alfabetização.

Ao se pesquisar sobre professoras que possuem mais de 15 anos de docência, que continuam motivadas em suas salas de aula de alfabetização⁶, percebeu-se que essas são trajetórias a serem reconhecidas, por suas contribuições à qualidade do processo de alfabetizar em momento tão complexo. Em suas trajetórias profissionais, vivenciaram várias mudanças educativas, de métodos, de estruturas, de escolas, e mesmo por influências da formação continuada ofertada pela SMED, são consideradas excelentes alfabetizadores, pelo olhar de outros profissionais da escola. Os comentários de seus pares referiram-se às suas atualizações, as práticas pedagógicas que contagiam os colegas com os quais trabalham na escola e nos cursos dos quais participam.

Toda a política e organização do ensino incide na dinâmica da sala de aula, mas importa saber como o professor reage, cria estratégias de atuação, redimensiona os processos curriculares e se organiza para não ser invadido por informações descontextualizadas, ou se tornar mero executor de prescrições institucionais.

Nesse sentido, cabe retomar as questões norteadoras sobre a formação continuada e a docência apontadas anteriormente, reformulando-as para o contexto desta pesquisa na rede municipal de Araucária, como processos interdependentes e indissociáveis da docência das alfabetizadoras selecionadas: Como as alfabetizadoras compreendem a formação continuada recebida na Rede Municipal de Araucária para a construção de sua docência? Há interlocução entre alfabetizar e letrar, nos modos de conhecer, saber e fazer a profissão durante a formação recebida? Como articulam os processos de compreensão sobre a alfabetização e

⁶ Classes de alfabetização correspondem aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas séries estão sendo atualmente atendidas por políticas públicas federais, por meio de cursos de formação denominado PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

letramento obtidos nos cursos com a prática pedagógica? Quais as necessidades e limites existentes a partir da percepção das professoras? Quais conhecimentos, saberes e novas práticas podem ser identificados nas práticas das alfabetizadoras, a partir da formação continuada?

A partir dos pressupostos iniciais e das questões formuladas, buscou-se o suporte teórico central, que respondesse à pesquisa sobre as necessidades das alfabetizadoras da rede municipal de Araucária, com relação aos processos da formação docente continuada.

Reflexões iniciais quanto às opções conceituais adotadas:

Partindo da perspectiva do problema formulado na presente pesquisa, cabe adentrar as questões em que se delineiam as trajetórias de construção da docência das alfabetizadoras pesquisadas, considerando o contexto de atuação e da formação continuada no qual se inserem, para caracterizar as várias leituras, relações e compreensões aí presentes, e que lhes possibilitam ir além de uma visão parcial da realidade sobre a docência na alfabetização.

Para essa intenção de pesquisa, optou-se por Mikhail Bakhtin, autor que fornece os elementos de análise necessários à captação da complexidade das questões que levam professoras alfabetizadoras a ler, compreender e a desenvolver os processos por que optam no ensino da leitura e da escrita, buscando analisar suas narrativas e depoimentos, principalmente quando expressam uma compreensão ativa e um ato responsivo na construção da docência.

A atuação profissional docente numa perspectiva bakhtiniana, parte do pressuposto da dialogicidade, da alteridade, de respostas e de interação social. Pelas relações sociais dialógicas, a visão do professor tende a ampliar-se, a ser desafiada a olhar, ler e ver mais, para observar, discutir e problematizar, para buscar posicionamentos, visando interagir com interlocutores reais e que possuem um conhecimento profissional de mundo, para além daquele que se pode enxergar.

A cada nova indagação, várias outras respostas tornam-se elementos para leituras do real e, por isso, contribuem para novas possibilidades de análise. Se olho e não percebo tudo o que me instiga, me desafia e tudo o que me constrói como agente histórico, social e ideológico, vejo o mundo sem possibilidades, sem avanços e adormeco no olhar somente daquilo que quero ver.

As necessidades da pesquisa e análise propostas, implicaram numa reflexão e refratação entre várias relações e visões “do outro”, como exemplifica Bakhtin (2011), evocando a visão do olhar diante de um espelho. Esclarece que mesmo o movimento de visualização do próprio reflexo no espelho, não possibilita um olhar de contemplação à nossa exterioridade, e não se encontra no mundo que nos é sensível. Essa visão não se constitui um objeto, porque “eu me encontro numa espécie de fronteira do mundo que eu vejo” (BAKHTIN, 2011, p.26).

Nessa perspectiva, só é possível observar um reflexo de nosso aspecto físico, e esta possibilidade não contempla uma totalidade do que somos. Diante de nosso reflexo, a visão que temos de nós mesmos continua a ser mediada pelo *outro*, o qual tomamos como base para:

Encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos; também aqui tentamos vivificar e enformar a nós mesmos a partir do *outro*; daí a expressão original e antinatural de nosso rosto que vemos no espelho [e] que não temos na vida. [...] isto é, nós a avaliamos não para nós mesmos mas para os outros e através dos outros. Por último, a esses três tipos de expressão (expressão da nossa real diretriz volitivo-emocional; da avaliação do outro possível; nossa avaliação do outro possível) ainda se pode incorporar aquela que gostaríamos de ver em nosso rosto, mais uma vez não para nós mesmos, é claro, e sim para o outro: ora, sempre chegamos quase a posar diante do espelho, fazendo a expressão que nos parece essencial e desejada. (BAKHTIN, 2011, p.31)

Por essa percepção acontecer de forma exterior aos indivíduos, a nós como sujeitos, ou pelo *outro*, nos delimita, nos unifica, e gera a individualidade das formas de olhar. Portanto, essa consideração se assenta na necessidade da visão exotópica, isto é, de desdobramento de olhares externos do outro sobre alguém. Dessa forma, na visão bakhtiniana as ações realizadas por nós, tal como a nossa exterioridade, são turvadas pelo futuro e pela observação dos atos dos outros, que se dirigem a nós. Estes contribuem para nossa representação, mas esta não será a exterioridade do indivíduo, ou não constituirá a evocação da sua ótica interna. É pressuposto à vida, ao agir no mundo, ao inacabamento, porque o acabamento implica um fim, o que impossibilitaria a ação.

Na presente dissertação, buscou-se considerar a concepção bakhtiniana do olhar, que possibilitou mergulhar, compreender e exemplificar, por meio da

linguagem, análises e respostas possíveis à compreensão sobre o trabalho do professor alfabetizador, nas interlocuções entre os saberes que desenvolve e a formação continuada. Também cabe compreender esse desenvolvimento, a partir das visões de outros docentes, alunos, direção, coordenadores e formadores, que promovem o reflexo da professora alfabetizadora no espelho.

Bakhtin (2011, p. 13) explica que a nossa imagem externa completa é inacessível e perpassa pelo olhar daqueles com os quais dialogamos, porque “levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”. Nesse sentido, a alfabetizadora que me torno, tem tudo a ver com o contexto formativo em que me situo, principalmente no encontro com o outro.

Nesse contexto, para refletir sobre a construção da docência na alfabetização, há que se considerar suas interfaces com a profissionalização docente, o que requer que se situe a atuação desta professora no tempo presente, e na complexidade de temáticas envolvidas, centralizando os procedimentos nas perspectivas de análise que envolvem os seus interlocutores.

A visão sobre o profissional alfabetizador, portanto diz respeito ainda à possibilidade de considerar suas trajetórias, ou os processos de ensino que desenvolvem, porque os professores não são recursos (ARROYO, 2004), são profissionais que se dedicam e cumprem sua função independentemente, muitas vezes, da realidade em que se encontram. Muitos empregam parte de seu próprio salário, na compra de materiais para seu trabalho do dia-a-dia.

Cotidianamente o professor tem que lidar com as lamentações dos pais, os descontentamentos das políticas públicas, sendo considerado o responsável pelos índices de repetência e evasão das instituições públicas. Na realidade das escolas brasileiras, há um forte movimento atual de desistência da profissão docente, porém há os que continuam em sala de aula atuantes, compromissados e confiantes na profissão que escolheram, sem se tornar apenas um recurso como enuncia Arroyo (2004).

Para responder a questões relativas a um novo contexto de atuação, é de fundamental importância retomar a apropriação da linguagem pelo homem na relação com o outro em um mundo de leitura e de informações, de forma extremamente diferenciada, rápida e dinâmica. A facilidade de comunicação entre as pessoas acontece em segundos, e novos gêneros discursivos são criados a cada

momento. O aparecimento das tecnologias digitais, das diferentes mídias, muitas vezes relaciona-se com o da escrita, de certa maneira, tem levado a reprodução pelos sujeitos sociais, com tal potencialidade e alcance, e de acordo com as necessidades do mercado, que acompanhar essa evolução não é tarefa fácil, requer estudo, reflexão, análise e síntese.

Essa síntese de entendimento e compreensão, de amadurecimento e clareza sobre a contemporaneidade, não se adquire facilmente, especialmente na escola e no trabalho com a língua em sala de aula, o qual também não se conquista de um dia para o outro. A aquisição desse conhecimento de forma compreensiva e crítica, acontece em experiências da docência, nos diálogos com os outros professores e em cursos de formação continuada, palestras, jornadas pedagógicas, nos cursos de pós-graduação, entre outros.

Os encontros e trocas possíveis nesses espaços, amparam as reflexões para a prática diária em sala de aula. As concepções da língua, de práticas, de saberes, ainda precisam passar por adaptações de acordo com a instituição em que se exerce a docência e estes, por sua vez, estão também influenciadas por diretrizes municipais, estaduais, federais. Nesse emaranhado de relações presentes na cultura escolar, uma questão é muito clara: o aprendizado da língua escrita nos reais contextos de uso precisa ser efetivado com qualidade nas escolas.

Essa aprendizagem não é linear, não tem um único método, e depende muito de quem o realiza, nesse caso, o professor alfabetizador. É sobre profissional que recai toda a responsabilidade do ensino, principalmente diante dos problemas dos alunos com dificuldade para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesta perspectiva foram formulados os objetivos, de acordo com o problema já formulado. O objetivo geral ficou assim definido:

Objetivo Geral:

- Investigar os processos de construção da docência de alfabetizadoras dos primeiros anos escolares da Rede Municipal de Araucária/PR, nas influências da formação continuada ofertada pela SMED, as compreensões e domínios sobre a alfabetização e letramento que utilizam nos encaminhamentos de suas práticas, considerando na análise desses processos os conceitos de dialogicidade e responsividade com base nas visões bakhtinianas.

- Objetivos Específicos:
 - Investigar por meio de instrumentos que propiciem a análise da discursividade das alfabetizadoras, o processo de formação continuada recebido pela Rede Municipal de Araucária, para analisar a responsividade e as influências na constituição da docência na alfabetização;
 - Identificar a influência dos outros (pares, professores formadores, alunos, pais, equipes pedagógicas, autores das propostas de cursos, e formadoras da SMED), na aprendizagem da docência na interferência dos processos da formação continuada das alfabetizadoras;
 - Constatar a responsividade e o excedente de visões sobre as concepções, procedimentos e atitudes apresentadas professoras alfabetizadoras, na verbalização sobre os processos que vivenciaram nos processos de formação dos quais participaram.
 - Observar e identificar os processos docentes desenvolvidos pelas alfabetizadoras, considerando a interferência das aprendizagens recebidas nos cursos de formação continuada, nas práticas e estilos que as professoras desenvolvem em sala de aula.

Para fundamentar as discussões propostas nesta pesquisa, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, nos quais são contextualizados e discutidas as concepções e conceitos utilizados nas posteriores análises dos dados coletados na pesquisa de campo. Para tanto, no primeiro capítulo procura-se focalizar a teoria na historicidade do professor alfabetizador na interlocução com os métodos de ensino, focalizando momentos expressivos nas concepções de alfabetização, principalmente a partir dos anos 80, quando se iniciam as mudanças metodológicas das propostas de alfabetização e início da trajetória profissional de algumas professoras pesquisadas.

Para clarificação sobre as implicações da Proposta de Ensino fundamental de 9 anos, buscou-se contextualizar o momento da SMED, considerando os processos de implementação da referida proposta, e seus princípios e concepções sobre alfabetização e letramento. As definições referentes às concepções adotadas nesta dissertação sobre o processo de alfabetização como aquisição da língua portuguesa nos anos iniciais da escolarização, serão elaborados com base em Kramer (2007-

2010), Carvalho (2011), Klein (2007), Rojo (2009), Cagliari (1989-1998), Brotto (2008), Brotto e Castro (2008), Branco (2009), entre outros.

No segundo capítulo, há uma preocupação em discutir a concepção de linguagem que norteará esta pesquisa e que também é apresentada nos documentos os quais relacionam as propostas de alfabetização. Serão utilizados os estudos do Círculo de Bakhtin como embasamento teórico sobre linguagem, bem como alguns conceitos desse autor, como alteridade, plurivocalidade, excedente de visão e ato responsivo (Bakhtin, 1997, 2006, 2011), como elementos constitutivos da discursividade dos sujeitos. Propõe-se considerar a discussão sobre os saberes docentes com o apoio das diferentes contribuições teóricas que investigam esse campo, nas produções de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (2002). Busca-se especificamente clarificar os conceitos de saberes docentes de Maldonado (2002), considerando, com base no saber cotidiano explicitado por Heller (1987), os saberes docentes como conhecimentos efetivamente integrados à prática pedagógica cotidiana.

A formação continuada será discutida no terceiro capítulo, a partir do discurso sobre a relação com o ato responsivo do professor alfabetizador, evocando os conceitos de Bakhtin (1997-2011). Esses conceitos, por vezes, estabelecerão diálogos com autores que os tomam por objetos de estudos, como Kramer (2007-2010), Soares (2011), Cagliari (1989/2010), entre outros. Essas análises contribuíram com a contextualização da formação continuada no município de Araucária.

O quarto capítulo foi organizado para apresentar os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa qualitativa, como a entrevista semi-estruturada, a roda de conversa e as observações participantes, a contextualização do local e das professoras participantes.

No quinto capítulo é apresentada a sistematização da pesquisa realizada, a partir das análises realizadas à luz dos princípios de Bakhtin e de outros autores selecionados.

1 DISCURSOS NA HISTÓRIA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo estabelece diálogos sobre as relações entre o *ser professor alfabetizador* e os modos de construção dessa profissão. Busca-se uma maior compreensão, do ponto de vista ideológico, dialógico e epistemológico, sobre a profissão docente da alfabetizadora, por meio dos discursos entre os métodos, as teorias e as mudanças de nomenclaturas que perpassam a historicidade da profissão. Retoma-se, antes de mais nada, a identidade da profissão docente a qual é construída tanto no processo da formação inicial, quanto no decorrer da experiência cotidiana do professor, nas suas interlocuções com os pares, com os pedagogos, com os alunos e *outros* que constituem sua consciência. A formação continuada torna-se, portanto, um dos fatores indispensáveis para que o professor alcance um diálogo entre o ser professor, o fazer pedagógico consciente e o compreender o desenvolvimento de sua função.

No caso da alfabetização, como processo vivido pelos professores selecionados na presente pesquisa, cabe considerar as relações desenvolvidas na formação dos alfabetizadores com vista ao letramento, nas práticas de sala de aula. A construção dessa concepção tem requisitado dos professores os domínios da língua oral e escrita, bem como as teorias que fundamentam as formas desse ensino, a partir das necessidades dos alunos no primeiro e segundo anos escolares como interlocutores reais, vivos e pluriculturais.

Inicialmente são apresentados os aspectos e conceitos que embasam a profissão do professor alfabetizador, historicizando, de forma breve, os períodos da história da educação que indicam permanências e mudanças nas conceituações e aspectos levados em conta na profissão do docente alfabetizador, do ponto de vista pedagógico e histórico-social. Nesse percurso histórico contextual, são situados os métodos de alfabetização, para o entendimento dos processos de construção da profissão do alfabetizador no momento atual, e compreensão a respeito das concepções de língua(gem) e dos significados que emergem na alfabetização.

Ao finalizar essa caracterização, destaca-se a docência dos professores alfabetizadores nas especificidades do ensino da língua materna escrita às crianças pequenas, contextualizando dois momentos significativos na história dinâmica da construção da função docente alfabetizadora, considerando os processos de

alfabetização e de letramento, como uma relação que se modifica com a proposta de Ensino Fundamental de 9 anos. As discussões e a implantação dessa proposta, no município de Araucária, tiveram início em 2006 e efetivaram-se em 2010.

1.1 PROFESSORA ALFABETIZADORA: VOZES QUE CONSTROEM A DOCÊNCIA

Refletir sobre a construção da docência de alfabetizadoras, na perspectiva proposta nesta pesquisa, pressupõe partir da posição de que o sujeito professor se constrói na relação com o *outro*, ou pelas palavras dos outros, pela leitura das experiências dos pares, pelas escritas temporais e atemporais da história e das relações sociais. É como organizar as narrativas e os outros dizeres de outras vozes para analisá-las, à luz dos autores selecionados, na construção dos sentidos das interlocuções *entre* e *com* os (outros) envolvidos no processo de alfabetizar. Neste diálogo buscou-se construir os sentidos das enunciações sobre a docência do professor alfabetizador, considerando-se as influências recebidas na formação continuada em suas produções.

Para compreender ativamente a teoria e as discussões acerca da docência é necessário procurar respostas, posições possíveis para favorecer interlocuções e novas elucidações para esse processo. Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov⁷ (2006, p.132) afirma em relação à compreensão:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quando mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Em suas análises sobre os movimentos dos processos docentes de ensinar, Lee Shulman (1986) refere-se também ao ensinar, antes de tudo como

⁷ Respeitam-se as edições brasileiras que ainda publicam o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* sob o nome dos dois autores, embora a questão da autoria esteja praticamente resolvida pela discussão da academia e a autoria desse livro é atribuída a Volochinov, na qual nesse texto será dada a voz a esse autor por direito.

compreender. A *compreensão* leva os professores a verbalizar, narrar os processos que desenvolvem com os alunos para apropriação do conhecimento, a desenvolver mediações variadas, levando-os a superar o trabalho com os conteúdos de ensino somente como mera reflexão. Os professores são instigados a considerar nesses procedimentos da mediação, as aquisições entre os conhecimentos selecionados para o ensino e os alunos. Nesse processo estão implicados o contexto em que se inserem, seus ritmos, seus interesses, necessidades, suas formas e níveis de apreensão.

Para Freire (1979, p. 37), a conscientização é preponderante no ensino, que carece da relação do homem com a realidade, e clarifica que toda relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original e única. “Não há modelo típico de respostas, senão tantas respostas diferentes quanto são os desafios, e ainda é possível encontrar respostas bem diversas a um mesmo desafio”. Dessa forma, ao dialogar sobre a docência, utilizando a voz de Freire (1979) cabe enfatizar que:

O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Essa tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade [...]. (FREIRE, 1979, p.36)

A partir das preocupações evidenciadas, o professor historicamente foi se constituindo como profissional por intermédio das relações e interferências da sociedade na qual se situa como sujeito. Como sujeito em formação e agente de transformação, o professor ressignifica e redimensiona seus saberes e sua identidade profissional, de acordo com os contextos de produção dessa identidade docente e de acordo como vai compreendendo e refratando todos esses conhecimentos.

Ao escolher a profissão docente, pressupõe-se que o sujeito esteja sempre em processo de construção da sua função e atuação na docência. O professor nesse enfoque é o profissional que adquire os saberes necessários ao exercício docente, em sua formação inicial e continuada e na sua trajetória, para se apropriar e desenvolver no seu ofício os conhecimentos e saberes pedagógicos.

Nesse sentido, o professor alfabetizador é aquele que trabalha com a linguagem, no seu processo mais elevado de construção de significados, pois é

aquele que pelo ato de mediar, possibilita ao aluno a compreensão e apropriação do mundo letrado da sociedade em que vive, com vistas à transformação. Para tanto, interfere na realidade cultural de seus alunos que adentra nas vivências do dinâmico mundo atual. Alfabetizar, portanto, implica em uma tomada de consciência do professor, e segundo Bakhtin (2006, p.32) “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”.

Assim, o ensino da língua na sala de aula parte do pressuposto de que produzir textos e entendê-los é ir além de conhecimentos puramente linguísticos, pois não há um isolamento da língua, e sim cabe considerar um todo indivisível, de modo que a linguagem seja focalizada enquanto instrumento de comunicação e de interação social. Justamente porque os falantes atuam sobre o interlocutor, realizando ações, estabelecendo vínculos e compromissos. A produção de sentidos se dá entre interlocutores em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 36) esclarece,

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda *refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhado de uma refração ideológica verbal*, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Essa interpretação é a base do trabalho com a língua em sala de aula pelo professor alfabetizador, pois como adota uma concepção da língua para o seu trabalho, refrata e reflete a realidade da qual foi formado. Nesse sentido, ao adotar a concepção de língua como interação social, na qual cada palavra possui um contexto ideológico, o professor amplia a consciência dos alunos, possibilita relações com signos que fazem relações com outros signos.

Thives (2009), na sua pesquisa sobre as vozes sociais na constituição da identidade docente, e nos sentidos dessa profissão, aponta algumas regularidades no na identidade docente dos professores por ela pesquisados. A primeira é que o “outro” é imprescindível na constituição da identidade docente, e a segunda é que os diferentes saberes docentes contribuem para o processo de profissionalização de

professor. Nessa perspectiva, “ao adquirirem saberes de diferentes fontes sociais, os professores movimentam-se discursivamente nos espaços de formação, possibilitando a construção de novas identidades, como também a estabilização de outras, construídas no campo pessoal”. (THIVES. 2009, p.105).

Pelo pressuposto apresentado, constata-se que o professor alfabetizador se constrói a partir da significação social que atribui à sua profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, das tradições e, também, pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Neste sentido, necessita-se compreender o sujeito/professor inserido no mundo da cultura escolar, na cultura em que os alunos estão inseridos, e como serão mediados esses conhecimentos, ou como Forquin (1993) salienta:

É fato também que a compreensão dos processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores, os saberes os referenciais, os pressupostos, os valores que estão subjacentes, de maneira por vezes contraditória, à sua identidade cultural e social. Por outro lado não se poderia negar a contribuição que o conceito propriamente etnológico de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social”, que suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo. E esta “cultura de escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina”) não se deve ser confundida tampouco como que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto da escolas. (FORQUIM, 1993, p. 167, grifos do autor).

Os professores alfabetizadores são considerados tradicionalmente aqueles profissionais que possuem a habilidade de alfabetizar, ou de ensinar a ler e escrever. Nesse ensino, utilizam um método de trabalho construído de acordo com as teorias de ensino e/ou de alfabetização e na cultura em que se inserem, principalmente relativa à língua(gem) e aos alunos que serão alfabetizados. Sobre esse conceito de ensinar a língua materna escrita aos aprendizes, utilizando-se de um método específico, percebe-se que essa habilidade é tão antiga quanto a constituição do alfabeto, e que desde a sua existência formal, surgiu a necessidade de sua transmissão às gerações futuras.

Ao escrever sobre a alfabetização, portanto, faz-se necessário considerar um itinerário crítico sobre sua história e seus métodos de ensino, que lhe serviram de

sustentação, como uma maneira de estabelecer parâmetros para uma atuação docente significativa e bem sucedida nos dias de hoje. Como salienta Mortatti (2006)

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever”. (MORTATTI, 2006, p.01)

Branco (2009), Kramer (2010), Carvalho (2011), entre outros autores enaltecem a relação entre os métodos e as teorias dos professores alfabetizadores e os relacionam com a história dos métodos de alfabetização, cada uma com seus lócus de pesquisa, remontam um itinerário reflexivo no pensar sobre a prática do alfabetizador nos dias atuais. Para tanto, encontra-se nas pesquisas o respaldo para recapitular momentos significativos da história na construção dos métodos, ainda hoje, utilizados pelos professores alfabetizadores

A prática docente, na antiguidade, remonta às culturas educacionais da Grécia antiga, com os métodos sintéticos de alfabetização, que hoje constituem uma forma bem conhecida pela maioria dos alfabetizadores, também chamada de teoria tradicional. Essa concepção considerava que o conhecimento era uma cópia do real, externo ao sujeito, e era introduzida aos poucos no indivíduo, como em “doses homeopáticas”, por meio de muitos exercícios e treinos de memorização. Como exemplos desse tempo, os papiros da antiguidade encontrados em escavações, apresentaram exemplos de que, primeiramente, se estudava as séries de monossílabos e depois as palavras, das mais simples para as mais longas. (BRANCO, 2009)

Esse método milenar de alfabetização fazia com que o ensino da língua partisse da letra para chegar ao texto, ou seja, deveria seguir uma determinada sequência: ensino das letras isoladas, depois por junções em sílabas, em seguida para as palavras soltas e terminaria com as frases. Cada uma dessas etapas de aprendizagem era objeto de um longo treino de reconhecimento e memorização.

A clientela inicial desse ensino eram os jovens que frequentavam as classes de alfabetização e posteriormente as crianças, que eram levadas a fazer recitações em voz alta e até cantar as letras, de frente para trás, de trás para frente, para assim garantir o aprendizado da leitura e da escrita. A tradição grega, no entanto, persistiu

e, reconciliada com a cultura cristã, engendraram um processo educativo no qual se considerava o saber anterior à existência, sendo que o papel do mestre residia no auxílio ao aluno, na manifestação da verdade preexistente.

Já no século XVII, essa mesma teoria persistiu e foi definida por John Locke e conhecida nos meios educacionais como a “teoria da Tábula Rasa”, a qual considerava que o homem ao nascer, trazia apenas possibilidades. Assim, os conhecimentos foram adquiridos por meio dos sentidos, aos poucos e ao longo de toda a sua vida. Com essa teoria, e a posterior interferência da teoria cartesiana, de forma resumida, podem-se retomar as recomendações para a alfabetização, como proposta de: “dividir as dificuldades, em tantas parcelas quanto possível, começar pelas mais fáceis de aprender [...] recusar sistematicamente ao aprendiz a assistência do contexto e forçá-lo assim a resolver as dificuldades uma por uma”. (BALLENGER, 1978, p. 55, apud BRANCO, 2009, p. 61).

Essas teorias fundamentaram as práticas de alfabetização desde os meados dos séculos XVII, até meados do século XIX. Esse período foi conhecido como “os séculos de ouro dos métodos sintéticos” e ainda nesses séculos, mudanças científicas e culturais foram impulsionadas pelo movimento da Revolução Francesa.

A partir das propostas iluministas e utopistas, os escritos de Rousseau (1712-1778) propuseram uma educação alicerçada em etapas de crescimento e de amadurecimento do indivíduo. Entre muitas contribuições, o filósofo alerta para a necessidade de uma educação pública, o termo progresso resumia os ideais do Iluminismo para a ação e a vida social humanas.

Diante do contexto histórico exposto, dos reflexos e repercussões no desenvolvimento do entendimento dos saberes e da educação no Brasil, o resultado imediato das mudanças até então apresentadas, colocou o ser humano como o responsável pelo conhecer.

O início da crise da modernidade pode ser identificada, portanto, na atribuição de confiabilidade à sensibilidade das artes e da sociedade em geral à responsabilidade dos seres.

1.1.1 Os métodos de alfabetização: os papéis das professoras

Nos anos de 1850, apareceram na França, Alemanha e Inglaterra os métodos silábicos de alfabetização, que só foram introduzidos nas escolas brasileiras por volta dos anos de 1920. Houve o acréscimo das vogais e, em seguida, foram associadas a uma consoante, formando as famílias silábicas para agregar algumas palavras isoladas formadas com a família estudada, como BA, BE, BI, BO, BU e palavras com essas mesmas sílabas como, BABA, BEBÊ, BOI, BOA, BABÁ. Posteriormente viria a composição de frases com essas palavras: O BOI BABA. O BABÁ É BOA. Desse referencial teórico surgiu o livro mais vendido do Brasil, até por volta dos anos 1980, a cartilha *Caminho Suave*, cuja organização demonstra o método das famílias silábicas.

No século XIX, as inovações e alterações propostas por pensadores como Pestalozzi, Herbart e Froebel remodelaram, a partir dos ideais iluministas, as concepções filosóficas sobre a educação, enfatizando ainda mais os métodos sobre o trato com a criança e ações práticas voltadas à Educação Infantil. Essas referidas iniciativas seriam, em outro momento, preconizadas com maior veemência por Montessori e outros autores, os quais propunham a estruturação do ambiente de aprendizagem como condição para a sua realização.

Na Europa, no final do século XIX e início do século XX, especificamente na Alemanha e França, surgiram os métodos globais de alfabetização, que romperam com a corrente de pensamento sintético até então utilizada. A alfabetização, nesse sentido, pela metodologia da Escola Nova, deveria iniciar a partir de palavras percebidas globalmente e conhecidas pelas crianças, que fizessem parte de sua realidade e tivessem um valor afetivo para elas. Nas práticas pedagógicas dos professores as brincadeiras e os jogos como recursos nas aulas deveriam ser livres sem necessidade de direcionamento, seria o brincar pelo brincar.

O movimento dos Pioneiros da Escola Nova nasceu diante das mudanças e busca de novos paradigmas educacionais. Preconizava a capacidade da escola como instrumento de transformação social. Com o advento do capitalismo, a preocupação a partir da educação escolar era diminuir as desigualdades sociais produzidas pela ordem econômica.

A Escola Nova teve influências da psicologia comportamentalista. Nesse sentido, o professor deixava de ser apenas transmissor do conhecimento e passava

a ocupar múltiplos papéis como animador e facilitador da aprendizagem. A psicologia interferiu também na escola pública, porém com alguns equívocos, pois se elaborava uma teoria sobre os alunos que não acompanhavam o ensino regular, responsabilizando-os por essas deficiências.

As teorias compensatórias surgiram com o objetivo de oferecer auxílio da área médica aos possíveis problemas apresentados pelos alunos, camuflando as falhas de ordem metodológica nos processos do ensino escolar. Conseqüentemente, retirava-se da escola e do professor qualquer responsabilidade pelo processo pedagógico.

Soares (2011), em uma entrevista para a Revista Educação, numa publicação especial sobre a alfabetização, apresentou algumas discussões sobre as pesquisas realizadas no CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)⁸ e apontou dados importantes a respeito dos enfoques dados aos temas da alfabetização no decorrer da história. Salientou que nos anos de 1970 até meados dos anos de 1980, o tema mais explorado era a questão dos métodos de alfabetização e os exercícios de prontidão motora, visual e auditiva, como atividades introdutórias da criança para se alfabetizar, como questões especificamente pedagógicas. Após esse momento, com as pesquisas no campo da aprendizagem da criança, numa perspectiva psicogenética, o segundo momento inicia em meados dos anos de 1980, até os anos de 1990. O terceiro momento é o que se vive agora, com ênfase para o contexto sociocultural de aprendizagem da língua.

A partir dos anos de 1970, pode-se localizar a existência de novas contribuições à alfabetização no Brasil, devido aos estudos no campo da linguística. As habilidades que até então eram enfocadas, conjuntamente no tema da alfabetização, iniciam-se em momentos separados para cada uma delas. As habilidades de escrita e de leitura passam a ser habilidades específicas que devem ser desenvolvidas e não mais realizadas como técnicas. (SOARES, 2011)

Nessa perspectiva, os linguístas foram os primeiros a falar sobre a importância do texto para a alfabetização das crianças, com a justificativa de que é o

⁸ O CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)⁸ é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação na área da alfabetização, da leitura, da produção textual e do letramento literário.

texto que propicia uma unidade de sentido. Além disso, ainda enfatizaram a importância do trabalho com os gêneros textuais nas práticas em sala de aula com os alunos, reforçando que as crianças necessitam conviver com textos reais, e que tenham significados na vida delas.

Branco (2009) afirma que essa concepção desenvolvida pelos linguistas sobre a aquisição da língua, que enfoca o texto como norteador nas práticas de alfabetização, e que se materializa por meio dos diversos gêneros textuais mesmo já documentada nos PCNs (1997), na proposta curricular de Língua Portuguesa, ainda não foi assimilada pelos professores, principalmente pelos alfabetizadores. Isso “porque contraria a prática centenária preconizada pelos métodos de alfabetização que ainda povoam o imaginário de grande parte dos professores” (BRANCO, 2009, p. 65).

Já na metade dos anos de 1980, houve uma mudança significativa no foco dos estudos com a introdução do construtivismo e da psicogênese da língua escrita, tendo como referência nesse campo, Emilia Ferreiro. Os métodos (silábicos, fônicos, até o global) foram deixados em segundo plano nesse momento, sendo considerados como tradicionais e inadequados. Os professores e as escolas passaram a trabalhar em uma linha mais psicogenética num processo do desenvolvimento da criança para aprendizagem da língua escrita, como a criança pensa a escrita. Esse é considerado o segundo momento nas pesquisas brasileiras, de acordo com Soares (2011).

Nessa perspectiva, Rego (1998) e Carvalho (2011) realizaram em seus estudos um resgate sobre os métodos de alfabetização e salientam que, nos anos de 1980, as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores sofreram a influência da abordagem construtivista na psicologia cognitiva. O foco no desenvolvimento da escrita realizada pela criança, com as divisões em fases da escrita, ou seja, da psicogênese da língua escrita, deixaram os professores, muitas vezes, confusos em relação à sua própria prática. Eram comuns indagações do tipo: “Como planejar atividades para alfabetização nesse sentido? Como ensinar? Como a criança descobre a escrita sozinha? Devo corrigir o aluno?”.

A psicogênese da língua escrita foi confundida com um método de alfabetização por muitos alfabetizadores, porém os estudos de Emilia Ferreiro apontavam descobertas das crianças sobre como constroem seus paradigmas, ao iniciarem seu percurso de conhecimento da leitura e da escrita. O foco nesse

estudo, até então não desvelado, é de como a criança pensa quando está iniciando a escrita, como a criança representa essa escrita com a qual interage em seu meio social e como esse pensamento e representações evoluem.

Branco (2009), explicando esse período sobre a história da alfabetização nos pressupostos de Emília Ferreiro (1985), esclarece:

Estudos de Ferreiro (1985) apontam que desde o início as crianças demonstram a compreensão possível sobre a escrita e que seu ato de escrever não é mecânico, é fruto dessa compreensão, peculiar e muito diferente da do adulto, e que a autora denominou de psicogênese. Seus estudos informam que a maioria das crianças, ao tomar conhecimento da escrita existente em seu entorno, passa a fazer representações gráficas utilizando traços retos e circulares, separados, em suas produções espontâneas. Inicialmente, e durante algum tempo, os aprendizes aplicam-se em descobrir os diferentes traçados existentes e não em inventar traçados novos, elaborando hipóteses e testando-as, para dessas experiências elaborarem hipóteses mais avançadas, adquirindo assim o domínio da escrita alfabética. Percebeu que em suas representações as crianças utilizavam sempre grupamentos de letras e nunca escreviam uma letra sozinha. (BRANCO, 2009, p. 66).

Cagliari (1989, 1998), Massini-Cagliari & Cagliari (1999), trazem reflexões importantes a respeito do ensino da língua nas escolas e apresentam a expressão ‘duelo de métodos’ na alfabetização. Enfocam que esse termo caracterizava-se quando as práticas pedagógicas ou ações pedagógicas dos professores passaram especificamente pela escolha de qual método seria o melhor para a criança ser alfabetizada.

Para esses autores, o método de alfabetização é um exemplo de sucesso de uma experiência bem sucedida de um professor e que se torna valorizado e outros docentes começam a utilizá-lo como referência de trabalho. Como exemplos dessas experiências são as cartilhas ou métodos, como: *João de Barros*, *Montessori*, *Lourenço Filho*, *Paulo Freire*, *O livro de Lili*, *Caminho Suave*, *Cartilha Sodr e*, *Teberosky*, *Cartilha Analítica*, *Pipoca*, *Abelhinha*, *Casinha Feliz*, entre outras que foram estruturadas nos exemplos já postulados desse período.

Nesse contexto histórico, os principais estudiosos na área da alfabetiza o estavam preocupados em explicar por que os métodos tinham sucesso, ou por que os métodos não tinham sucesso, ou por que não produziam os resultados esperados. Para tanto, produziam-se os manuais para os professores, como um caderno de receitas para que o método realmente funcionasse para toda e qualquer realidade. Cagliari (1989) classifica esses manuais como um golpe de misericórdia

dos professores para a autonomia docente e na sua competência.

As pesquisas nas universidades focalizam diversos pontos de interesse nos seus temas de estudo, nas discussões dos métodos, de acordo com a área de interesse, como salienta Cagliari (1989), e foram surgindo diversos outros métodos, enfoques e divergências em cada um deles. Uns defendiam o método analítico contra o método sintético; outros o método global contra o método da soletração; outros a utilização dos testes de deficiências de habilidades, como o Teste ABC de Lourenço Filho; outras se interessavam pelas teorias do déficit (mental, de atenção, da habilidade manual, entre outras.), outros a utilização de períodos preparatórios. Os métodos decorrentes da psicologia também fizeram parte dos cursos de formação docente e pode-se citar o behaviorismo, os estudos psicogenéticos de Piaget, a psicogênese da língua escrita, os métodos linguísticos ou fônicos, entre outros.

Esses métodos mais antigos baseavam-se no conhecimento das letras, por meio de atividades que enfatizavam o ato de decorar o alfabeto, a categorização gráfica das letras e a formação de sílabas para a leitura de palavras. A cópia era utilizada como forma de escrita, e o ditado como meio mais eficiente de avaliação. O texto era uma atividade realizada depois da alfabetização.

Nessa diversidade de métodos e teorias, é que a profissão do professor alfabetizador veio sendo construída, se apropriando dos conhecimentos necessários para alfabetizar uma criança. Nesse “duelo” de posições, a professora alfabetizadora necessitou assumir e escolher um caminho, porém como Alice diz no filme *Alice no País das Maravilhas*: “se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho serve”.

O caminho escolhido pelo professor, ou a postura pedagógica, reflete e refrata o seu trabalho em sala de aula. A questão não é a escolha de um método, mas trata-se de que o método é o próprio professor, como postulou Cagliari (2007, p. 16), ou seja,

O método é o professor, mas os conhecimentos técnicos precisam ser buscados na ciência, no caso, na Linguística. Grandes problemas advieram à Educação neste país, quando substituíram o professor pelos métodos prontos (da alfabetização à universidade). O ser professor exige dele ciência e arte: ciência para tratar cientificamente de tudo que ensina e arte para interagir com seus alunos e orientá-los no processo de aprendizagem.

Vilas Boas (1988), já nos anos de 1980, enfatizou que esse mosaico de

métodos que o professor dispõe para construir sua prática, é amplo e variado. Salienta que há métodos que partem da frase, do texto, outros da palavra, ou da sílaba, ou do fonema, porém todos chegam ao mesmo lugar. Focalizam exercícios de silabação, na ênfase no fonema solto, na pura visualização da palavra e na sua associação a figuras, dificultando à criança ultrapassar o nível da mera percepção – reconhecimento dos sinais gráficos e transposição destes em sinais sonoros. “Relegam a segundo plano a importante tarefa de buscar sentido para o que se lê, impedindo que a leitura seja vista pelo aluno como uma atividade significativa e atraente, em que ele tem um papel ativo e participante” (VILAS BOAS, 1988, p. 11).

Cagliari (2007) sintetizou essa discussão expondo que:

Há muitos métodos de alfabetização. Há muitas teorias. Há práticas diferentes. Todavia, em nenhum caso se dispensa o professor, que deve ter uma formação bem feita, que lhe dê o instrumental teórico e prático para conduzir o processo de alfabetização. Como em todas as atividades da vida, a competência técnica faz a diferença. Quanto mais o professor souber sobre a linguagem oral e escrita, melhores chances ele terá de ensinar e de orientar seus alunos para que superem suas dificuldades e atinjam os objetivos propostos. (CAGLIARI, 2007, p.16)

Nesse mesmo caminho, Vilas Boas (1988) esclarece que o professor alfabetizador também é um professor de língua. E ainda salienta que

Em terreno tão complexo como o ensino da língua materna, e, em particular o da alfabetização, o desconhecimento dos princípios gerais das ciências da linguagem pode levar a consequências bastante negativas no processo geral da aprendizagem. Muitas vezes, por não ter explícito como este objeto de estudo está organizado, por desconhecer sua natureza, suas condições de funcionamento e produção, o professor faz da fixação sua principal estratégia: ditados e cópias, memorização de regras e palavras. (VILAS BOAS, 1988, p. 12).

Faraco (2001), nessa mesma discussão, argumenta que o professor que alfabetiza necessita, entre várias outras coisas, ter um bom conhecimento da estruturação e “organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superará-los”.(FARACO, 2012, p. 121).

Ainda Cagliari (2006), em um evento na UNICAMP (Universidade de Campinas), enalteceu ainda mais esse pressuposto discutido acima, esclarecendo que as pesquisas sobre os processos de alfabetização no Brasil têm sido influenciados e embasados em trabalhos da área de psicologia, enquanto a questão

é essencialmente linguística. E argumentou que:

As facilidades e dificuldades dos alunos estão no modo como lidam com a linguagem. Os métodos baseados em ideias psicológicas, como o construtivismo psicogenético e o método fônico, das cartilhas, etc. desconhecem como a linguagem é e como funciona. Por essa razão, esses métodos não sabem o que fazer quando o professor ensina e o aluno não aprende. Nestes casos, esses métodos apenas repetem a lição ou atividade até que o aluno aprenda. (CAGLIARI, 2006, p. 10)

Para Cagliari (2006), uma solução para os discentes que não conseguem aprender, muitas vezes, está em uma análise linguística das dificuldades desses alunos. Ratifica, porém que “Infelizmente, a formação lingüística dos alfabetizadores é pobre, nula ou equivocada” (ibidem, p. 11). Sustenta que essa fragilidade de conhecimento também é encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em muitos livros didáticos e “nos movimentos antigos e recentes que dão um *pacote* educacional para o país. O país precisa mesmo é de alfabetizadores competentes, conhecedores dos problemas linguísticos da própria atividade em sala de aula”. (ibidem, p. 12). Isso não quer dizer que os professores alfabetizadores precisam tornar-se linguistas, mas que esses aportes linguísticos possibilitam, uma compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita

Além da discussão até aqui apontada, no século XX, outros problemas adentram as escolas brasileiras, e até hoje não há compreensão suficiente nesse sentido, o que dificulta cada vez mais o trabalho do alfabetizador. Entre tantos, pode-se elencar: o excesso de alunos nas turmas a serem alfabetizados, uma constante falta de professores pela desistência da profissão, falta de escolas com o aumento da população, principalmente nas periferias das cidades; ou escolas que funcionam em condições precárias de espaços físicos; falta de material adequado ao ensino aprendizagem e, também nos altos índices de alunos que não conseguem se alfabetizar, sendo este o grande problema dos países subdesenvolvidos.

Soares (2011) salienta que no final do século XX, com o surgimento do conceito de letramento, “em que a questão não é apenas aprender a codificar e a decodificar, a se apropriar do sistema de escrita, mas saber utilizar a língua escrita em seus usos sociais” (2011, p. 7), propõe-se uma nova estruturação e discussão a respeito da alfabetização, recolocando o sentido da alfabetização no país. É esse o momento que se vive agora, conhecido e intitulado por Soares (2011) como terceiro momento da história dos estudos da alfabetização: a ênfase no contexto sócio-

cultural e sócio-histórico da aprendizagem da escrita.

Pode-se dizer que a Nova proposta de ensino de 9 anos, tem como um de seus objetivos centrais, a alfabetização voltada ao letramento. Enfatiza-se, no entanto, neste momento, que a introdução do conceito de letramento nos cursos de formação, como contribuição aos processos de alfabetização, não proporcionou muita clareza para o entendimento das professoras alfabetizadoras.

Várias dúvidas surgiram a respeito dos dois conceitos, sobre o que se deveria fazer: alfabetizar ou letrar os alunos. Essas dúvidas poderiam ser sanadas se o professor compreendesse como encaminhar as atividades na concepção de língua como interação social⁹. Concepção que só a partir dos anos de 1980 tiveram destaques nas pesquisas brasileiras, preconizadas nas discussões e críticas ao ensino normativo pelos autores da linguística como Geraldi (1985), Possenti (1985), Faraco (2005), Britto (2004), Ilari (2001), entre outros.

Considerando a concepção de língua como interação social adotada nesta pesquisa propõe-se, no próximo item, uma explanação sobre os termos de alfabetização e letramento e a compreensão desses termos para o professor alfabetizador.

1.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: NOVAS OU VELHAS INTERLOCUÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Ao iniciar as discussões deste item, é interessante atualizar as reflexões que Brotto (2008) traz ao ensino da língua na alfabetização com uma recuperação da discussão nos debates brasileiros ligados à educação linguística. Discute que alfabetização e letramento são termos para designar,

Fenômenos intrinsecamente relacionados – se respondem a um mesmo objeto. Esse mesmo objeto é o ensino e o aprendizado da língua materna, que, conforme a concepção de linguagem adotada, produz práticas mais eficazes na alfabetização do aluno. Por exemplo, se a concepção de linguagem com que trabalha o professor for de interlocução, de interação verbal e escrita entre sujeitos, suas práticas alfabetizadoras voltam-se para o ensino de uma linguagem viva, cambiante, que se altera no decorrer da história, do tempo e do espaço. Entendemos que apreender essas práticas

⁹ A concepção de língua subjacente aos estudos de Bakhtin serão explanados no próximo capítulo.

alfabetizadoras e compreender a concepção de língua materna, de ensino de língua escrita e de criança que as norteiam pode redirecionar os encaminhamentos dados à alfabetização, ao invés de “acoplar” outra denominação ao que lhe é objeto de ensino. (BROTTO, 2008, p.11)

Nesse contexto, a autora apresenta que o termo letramento não é novo no ensino da língua na escola e diz respeito ao mesmo objeto que é a alfabetização, entendida na concepção de língua como interlocução social. Essas discussões foram preconizadas por alguns autores da área da linguística desde anos de 1980, quando criticavam a forma de ensino normativa da língua. Um desses linguístas é Geraldi (1985) que no livro *O texto na sala de aula* faz uma discussão sobre as concepções de linguagem e o ensino de português, trazendo o autor Bakhtin com a concepção de língua como interlocução, numa perspectiva de interação social.

Percebe-se pelo enfoque de Brotto (2008) que há dois discursos congruentes e complementares no ensino da língua nas classes de alfabetização, o discurso dos autores da linguística e o discurso dos autores da área da pedagogia. Ou seja, nos anos de 1980 quando surgiu o termo letramento pelos estudos pedagógicos, na linguística estava em discussão a concepção de língua como interação social tendo o texto como carro-chefe no trabalho com a língua portuguesa. Parece que houve uma separação dessas duas áreas e o discurso para o ensino não foi compreendido na essência ficando evidenciado pela concepção de língua que os professores utilizam nos encaminhamentos utilizados em sala de aula.

Porém, sabemos que as discussões da academia não chegam da mesma maneira para os professores no ensino, muitas vezes, não há discussões na própria escola com a equipe pedagógica, ou nas formações continuadas, ou seja, não há uma clareza nos direcionamentos. Assim, o professor realiza um trabalho com a língua como compreende, como se sente mais confortável no ensino, muitas vezes “tem prevalecido um ensino que se conforma à maneira como o professor foi alfabetizado, ou formado, ou, melhor ainda, de acordo com o que faz sentido ao professor”. (BROTTO, 2008, p. 209).

Atualmente, as discussões consideradas já contempladas e compreendidas no discurso pedagógico das escolas e entre as professoras alfabetizadoras, ainda encontram-se direcionamentos divergentes para um ensino que possua uma concepção de língua como interação social, ou a clareza da alfabetização/letramento. Percebem-se entendimentos de que o letramento entrou

no lugar da alfabetização e desconsiderou o trabalho com as análises menores da língua. Outros entendem a alfabetização e o letramento como a mesma coisa, só mudou o nome. Nesse sentido, destaca-se a importância do letramento na alfabetização corroborando com a autora Brotto (2008),

Não podemos deixar de destacar que o letramento, ao ser amplamente propagado nos vinte últimos anos, trouxe uma contribuição para se pensar o processo de apropriação da língua escrita pela criança. Seus pressupostos remetem-nos a pensar em algumas questões que nos parecem ser anteriores à inserção da denominação 'letramento' para compor o processo de alfabetização. E, como esta pesquisa mostrou, conhecer a constituição dos professores alfabetizadores e o que lhes faz sentido como linguagem é um caminho para revermos nossas concepções e nossas práticas alfabetizadoras. (BROTTO, 2008, p. 14)

Para tanto, faz-se necessário contextualizar esse maior enfoque no termo letramento que está na alfabetização desde os anos de 1980. Esse termo, de acordo com alguns teóricos da educação, foi inaugurado do por Mary Kato (1986) quando trouxe um novo significado ao que era definido pelo verbete "letrado" nos dicionários, ampliando-o, com ao seguinte conceito: "o termo letrado refere-se ao estado ou condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter se apropriado da escrita". (GUSSO, 2006, p. 01).

Vários autores, a partir de então, como maiores expoentes Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998) trouxeram esse tema para discussões em suas pesquisas com várias concepções de letramento.

Kleiman (1995) recupera os sentidos dado ao termo letramento nas concepções de Street (1995), considerando o letramento sob dois enfoques, o autônomo relacionado às habilidades do indivíduo, e o ideológico, referindo-se às práticas que envolvem a leitura e a escrita em geral. Essa autora focaliza a importância de o professor estabelecer uma relação dialética com o aluno, na qual a troca de saberes seja evidenciada. Ouvir o aluno, por exemplo, o leva a perceber que seu conhecimento é importante.

De acordo com Soares (2004), os processos de alfabetização e de letramento são distintos, sendo que a alfabetização significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. A especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio da leitura e da escrita. Letramento é uma extensão e complemento da alfabetização. Refere-se à condição de quem sabe ler e escrever no exercício das diferentes práticas sociais. Alfabetização e Letramento se

interpenetram embora ainda produzam muitas vezes, significados diferentes. O tema letramento busca abordar não apenas a aquisição do código, mas também da interação e relações que este código permite. Ler e escrever são processos complexos e exigem uma apropriação que depende de situações que iniciam antes do domínio do código escrito. A apropriação do código faz parte desses processos, pois é um instrumento que permite autonomia no mundo letrado.

A Alfabetização e o Letramento são dois conceitos interdependentes e indissociáveis que precisam estar presentes, de modo claro, na formação do professor alfabetizador. Desde os anos de 1980, e com maior enfoque atualmente, o tema alfabetização assumiu novo significado devido às contribuições de pesquisas sobre a formação e atuação do alfabetizador. Sabe-se que o ato de alfabetizar situa-se na contextualização histórica, cultural, econômica e política que envolve uma sociedade. Torna-se para o educando, uma das fases mais significativas da escolarização, pois a partir destas primeiras experiências e aquisições da língua falada e escrita, ele será capaz de ler o mundo a partir de visões mais amplas e fazer suas escolhas. Portanto, alfabetizar é possibilitar, através das práticas sociais da leitura e da escrita, a participação ativa do sujeito na sociedade.

Na escola o letramento pode ser visto como um conceito ético-político, pois formar sujeitos letrados é abrir a possibilidade da entrada de outras vozes em sua vida: modos de encarar, entender e atuar na sociedade. Rojo (2009) salienta como um conceito amplo que procura refletir sobre os usos e as práticas de leitura e de escrita, sejam eles valorizados ou não socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, presentes no cotidiano e pertencente a contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, entre outros) e em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Goulart (2001) salienta que

[...] para avançar na direção do estudo sobre letramento, precisamos pensar de modo mais radical na existência de várias racionalidades no espaço social, isto é, de vários modos de ver, ouvir, falar e ler a realidade, de propor perguntas e soluções para aspectos dessa realidade, enfim de sentir e viver nessa realidade. (GOULART, 2001, P.01)

Também Mortatti (2000) apresenta o letramento como parte da educação e não só da alfabetização. A autora busca esclarecer que, ao entrar para o contexto escolar, o termo letramento como vem ocorrendo, não deve substituir alfabetização,

pois do seu ponto de vista, “o mais adequado [...] seria distinguir letramento escolar, que ocorre na escola e não é sinônimo de alfabetização, e letramento não-escolar, que ocorre fora da escola, mas também é social, pois o contexto escolar é parte do contexto social”. (p.112).

Segundo Brotto (2008) “é preciso reconhecer que a alfabetização, área que legitima e institucionalmente insere a criança no mundo escolarizado da leitura e da escrita, é o primeiro momento para a organização das ações alfabetizadoras no ensino da língua materna na direção da interlocução” (BROTTO, 2008, p.50). Dessa forma, cabe às instituições escolares promover condições para que os alunos se tornem leitores capazes, sujeitos verdadeiramente letrados. E essa autora ainda sustenta que:

[...] 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 de 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).

Ao entrar em contato de forma sistematizada com diferentes textos, os sujeitos descobrem informações relevantes e levantam hipóteses sobre a linguagem escrita, tornando-se capazes de usar a língua, em diferentes situações sócio-discursivas.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (2006),

(...) toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada em mim e os outros. Se ela apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, P.115)

Nesta perspectiva, a língua é um processo vivo, fruto das relações sociais, e com valor social, o que torna a linguagem uma atividade constitutiva, num constante devir dialógico na direção do outro. O professor conhecedor destes conceitos tem a Linguagem como interação social, como concepção para o ensino da língua materna.

Ao analisar como a linguagem é concebida pelos professores, ressalta-se um modo de compreender a alfabetização. Brotto (2008) analisa e questiona se o nível de formação dos professores alfabetizadores permite acompanhar e realizar as

propostas de alfabetização de modo a tornar suas práticas realmente efetivas. Do ponto de vista da alfabetização da criança é que as concepções de linguagem dos professores devem ser discutidas. Quem são os interlocutores do processo pedagógico? Que vozes aparecem nos seus discursos, tanto dos alunos quanto dos professores e com que sentido? A sua concepção de linguagem contempla um tratamento alteritário com seu outro, o aluno?

Os questionamentos supracitados ilustram que, se o professor alfabetizador não tem respostas para elas, então não domina alguns conhecimentos de base para que possa ter condições de contribuir para a apropriação da língua ensinada na escola, ou mesmo questionar, discernir os novos conceitos e buscar as estratégias que possam levá-lo a agir de forma adequada em sua prática docente.

Ler e escrever são as aprendizagens essenciais de todo o sistema de ensino, pois o desenvolvimento dessas capacidades estão ligadas ao sucesso, fracasso e à exclusão social. Portanto, é de fundamental importância que o professor conduza adequadamente o processo de leitura e produção da escrita dos alunos, o que evidencia significativamente a necessidade da constante formação do professor alfabetizador.

Para a professora atuar de forma crítica, transformadora e comprometida, atendendo ao compromisso e à responsabilidade de formar gerações letradas, a formação continuada deve contribuir para que a docente amplie a compreensão sobre a realidade de seu tempo. Mesmo o professor não tendo plena consciência da sua concepção de língua em seu processo de ensinar, opta em utilizar práticas que acredita dar certo para alfabetizar e, muitas vezes, esquece do seu compromisso, não em relação ao trabalho diário, mas com a formação de gerações verdadeiramente letradas. Aí se constitui a importância do termo Letramento, o qual trouxe para a alfabetização transformações à prática docente, fazendo com que muitos professores alfabetizadores diversificassem sua prática e passassem a contextualizar todas as atividades, relacionando o processo pedagógico da alfabetização com a prática social.

Nesse sentido, a partir de meados dos anos 2006, surgiram novas mudanças no ensino fundamental, principalmente com relação ao Ensino Fundamental de 9 anos e, para tanto, além de o professor dominar e compreender os conceitos de alfabetização e letramento, agora precisa dar conta de uma nova estruturação do

ensino e suas implicações para a escolarização. Essa nova mudança será caracterizada no próximo item.

1.3 ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As discussões e mudanças do ponto de vista das concepções sobre a alfabetização desde meados de 1980, já anunciadas na primeira parte desta dissertação, tiveram influências significativas nas propostas curriculares para a alfabetização, na esfera pública municipal e estadual primeiramente. A partir de 1990, as mudanças com relação à ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola passaram a ser recomendadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/ 96 em seu artigo 34.

Essa indicativa de ampliação do ensino tornou-se meta na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação, que propõe o Ensino Fundamental de 9 Anos de duração e ingresso obrigatório aos seis anos de idade do ano corrente, com a seguinte redação: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos sete aos 14 anos”.

Posteriormente, o Parecer 06/2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, segundo a legislação vigente, estabeleceu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos a todos os brasileiros a partir dos 6 anos, sendo implantada gradativamente até 2010.

O Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, revelou duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (MEC, 2007).

Tendo em vista a resolução Nº02 de 07/04/98 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes Municipais da SMED (Secretaria Municipal de Araucária) para o Ensino Fundamental, dadas às escolas deveriam garantir a todos os alunos, acesso à Base Nacional Comum, bem

como possibilitar às instituições de ensino a adaptação da parte diversificada de sua proposta: características sociais, culturais e econômicas de sua comunidade.

As discussões no Brasil levaram a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, exigindo tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório foi assegurar para todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem.

A reestruturação do Ensino Fundamental, no entanto não considerou a flexibilidade necessária de tempo e espaço para a formação integral do aluno, respeitando o seu desenvolvimento. A discussão de novas metodologias e concepções demoraram a acontecer e entrar em ação, assim como dispositivos de formação sobre uma pedagogia que contempla as diferenciadas situações dos alunos, a diversidade, a ação coletiva e flexibilidade de encaminhamentos ficaram a desejar em momento de atenção crucial às expectativas de mudanças.

A chegada da criança na escola com seis anos de idade teve, entre outros, um objetivo claro e preciso: apreender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhes possibilitassem a aprendizagem. A relação da criança com o adulto, na escola, é mediada pelo conhecimento formal que deverá se apropriar e a interação entre ambos pode e deve garantir e promover a aprendizagem do conhecimento.

A concepção metodológica a partir de então, deveria nortear a reestruturação curricular para constituir um agente transformador fundamentado em uma prática pedagógica intencional e planejada, que considera a realidade cotidiana dos alunos com vistas à superação.

O município de Araucária foi um dos pioneiros no Ensino Fundamental de 09 anos, não tendo esperado a data limite estipulada por lei. Realizou ao final do ano de 2006 um processo de formação para os professores alfabetizadores¹⁰, pedagogos e organizou assembleias com a comunidade escolar para explicar as alterações em curso e que ocorreriam a partir de 2007. Entretanto, mesmo sendo alterada a nomenclatura e a criança sendo recebida na escola um ano mais nova, essas primeiras medidas no município não garantiram mudanças estruturais, físicas e pedagógicas relevantes no início na implantação do novo sistema.

¹⁰ Informações retirados de slides e apostilas usadas pelos professores nos cursos ministrados nos anos de 2006 e 2007 e nas verbalizações das professoras alfabetizadoras pesquisadas

A LDB prevê, em seu artigo 61, a Formação Continuada por meio do aperfeiçoamento que a mantenedora (SMED) deve proporcionar aos profissionais da educação, a qualificação pedagógica que a escola deve construir e também a busca de que cada profissional possa dar continuidade a este processo. Uma vez que a formação do docente deve estar em permanente foco pela mantenedora, devendo ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade profissional que o conhecimento escolar pretende legitimar, a Secretaria Municipal de Educação proporcionou aos profissionais cursos para pensar e estudar sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos.

Após a implantação sistemática da formação para os docentes e equipe gestora, as escolas foram direcionadas para a reescrita de uma nova proposta pedagógica. Porém, estas iniciativas foram aos poucos sendo incorporadas e apropriadas pelos professores, mas muitos ainda ficavam confusos com as nomenclaturas e com os próprios conteúdos a serem apropriados pelos alunos, questões como “precisa alfabetizar no primeiro ano?” eram frequentes entre os professores. Os alunos da pré-escola passaram a ser alunos do primeiro ano e a aprender conteúdos da primeira série antiga, sendo o professor pelo seu entendimento, o principal responsável pelo redimensionamento de suas práticas de toda essa mudança, assim devia respeitar o tempo de aprender/ brincar dos alunos em cada ano escolar.

Foi de extrema relevância a formação fornecida pelo município, o interesse do corpo docente para estudar a lei de implantação do sistema, formar-se e informar-se sem perder de vista a questão central, o ensino através da prática social. Entretanto, após 08 anos de implantação do Ensino Fundamental de 09 anos, alguns professores, além de praticarem currículos que antecedem sua implantação, não manifestam preocupação em aprimorar sua formação, em estudar para qualificar e diversificar sua prática.

As preocupações do ensino da língua nas escolas voltaram-se aos princípios de um processo com vistas à formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade justa (além de inclusiva), para a efetivação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Após todas as discussões, análises e a escrita das Diretrizes Curriculares Municipais de Educação, houve orientações às escolas para que no ensino da Língua Portuguesa, em discussão, fosse realizada uma estruturação fundamental: a diferenciação entre os conceitos relativos aos

processos de alfabetização e letramento no contexto do ensino da Língua Materna desde a Educação Infantil e em consonância com as classes de alfabetização.

Na Educação Infantil, o trabalho com a língua materna deve-se dar por meio das práticas da oralidade, leitura e escrita em situações de uso, ou seja, levando-se em conta a função social da linguagem. Essas práticas se efetivam nas atividades intencionais e planejadas - conversas, histórias contadas ou lidas, brincadeiras com as palavras, brincadeiras e jogos com narrativas, dramatizações, músicas, poesias, escrita de textos coletivos, entre outros - quando o professor e/ou o atendente infantil assumem o papel de mediador e responsável por essas práticas.

Nessa perspectiva, inicia-se o processo de letramento e a criança gradativamente, vai apropriando-se das práticas de uso social da leitura e da escrita. Desta forma, as práticas de letramento servem como experiência de leitura mesmo para aqueles que ainda não estão alfabetizados. Faz-se necessário, portanto desde o início do processo de aquisição da escrita, momentos de uso – reflexão - uso dos diferentes registros linguísticos que estruturam os diferentes gêneros discursivos, orais e escritos.

Todo o processo de mudança do Sistema de Ensino de 08 para 09 anos exigiu dos educadores discernimento de suas especificidades como docentes, ao se deparar com os limites e possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica, exigindo a diversificação desta prática pedagógica, de forma consciente, analisando-a constantemente. A busca da capacidade de reconstrução de conhecimentos e saberes, incluía a atitude de reflexão, problematização da competência pedagógica necessária na alfabetização. Nessa implementação, não foram avaliadas pelo poder público municipal as condições para sua efetivação, para que alguns resultados fossem satisfatórios e diminuíssem a taxa de analfabetismo, ou pelo menos, os índices de evasão e repetência.

Quanto ao currículo, enquanto metodologia e proposta pedagógica, Araucária buscou formar (para muitos docentes, informar) seus professores. Entretanto, muitos não compreenderam esse processo na sua prática e continuaram realizando os encaminhamentos da maneira como já realizavam, não porque não querem mudar, ou por medo de arriscar suas práticas buscando o *novo*. Muitos professores não mudam porque não vêem condições físicas e estruturais das instituições de ensino de apoio para a obtenção de êxito nessas mudanças. As crianças quando ingressam no 1º ano, ao sentarem-se nas cadeiras disponíveis nas escolas ficam com os pés

balançando, pois estas são muito altas; e em atividades no chão, não têm colchonetes, e o piso não é adequado. Há um grande número de alunos em sala de aula e faltam espaços alternativos no interior das escolas (bibliotecas, salas de vídeo, refeitório, quadra coberta, parquinhos).

Vale ressaltar que, concomitantemente a esta mudança, também começaram os processos mais urgentes ou graves de inclusão, sem diminuir o número de alunos nas salas, ou se ter a garantia do professor de apoio. Várias foram às situações caóticas (e ainda são) vividas pelo professor alfabetizador, com relação aos problemas do dia a dia, para as quais se encontram sem o apoio da mantenedora e das políticas públicas comprometidas com a educação de qualidade social.

Desta forma, os objetivos propostos para o aumento do tempo da criança para se alfabetizar tem mostrado que a escola, assim como os centros municipais de educação infantil, muitas vezes, tendem a reforçar a ideia de se constituírem apenas como espaços reservados em que os filhos permanecem para que os pais possam trabalhar, nos quais não vivenciam o brincar como atividade primordial para a apropriação do conhecimento, coerente com o tempo em que se encontro, em “ser criança”, e são forçadas a aprender ler, escrever e contar de forma ainda tradicional e sistemática que, muitas vezes, desencantam a criança da beleza do conhecimento, da leitura, da criação, da imaginação.

Percebe-se pelas vozes dos autores e documentos pesquisados, que o aprendizado da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras são temas de estudo de várias áreas do conhecimento, principalmente da psicologia, sociologia e da linguística. Cada qual, de acordo com sua área e seu objeto de estudo, debruça-se em teorias para explicar como a criança aprende a ler e a escrever, uma mais no campo psicológico como a psicogênese da língua e na aprendizagem, outra nas questões sociais e a linguística no conhecimento dos signos e das concepções de língua que regem o ensino.

Há uma crescente preocupação com a *alfabetização* e o *letramento* das crianças no ensino da língua materna, e que a maioria compreende que esses dois termos são processos interdependentes e faces distintas do processo das aprendizagens necessárias à alfabetização. Se o ensino da língua se fixasse apenas nas distinções destes dois termos - alfabetização e letramento - e que sua clareza propiciasse o ensino efetivo nas classes de alfabetização, o problema do ensino da

leitura e da escrita estaria resolvido. Mas, há muitos outros elementos constituintes e relevantes que, por não serem tratados com a compreensão merecida, mascaram o processo de alfabetização das crianças desde os seis anos nas escolas públicas brasileiras.

Para compreender como é ser professor alfabetizador nesse contexto, com subsídios teóricos e práticos no trabalho com a língua materna nas classes de alfabetização, há a necessidade de entender o processo histórico sobre o qual o professor alfabetizador se constitui. Parte-se do pressuposto de que as concepções de língua, sujeito, alfabetização e letramento, nas práticas de sala de aula, compreendidas pelos professores alfabetizadores, são engendradas em suas trajetórias, e também com base nos princípios teóricos dos autores e teorias sob as quais foram formadas (os), na academia, nos cursos de formação continuada e nos grupos de estudos sobre a aprendizagem e docência, dos quais participam ou participaram e principalmente pela voz social da gramática normativa que sustenta o imaginário pedagógico há décadas.

Como influências ainda na formação e atuação das alfabetizadoras nas escolas, cabe refletir sobre suas compreensões com relação ao conceito de linguagem que se estrutura nos documentos oficiais, principalmente nas Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária para o ensino da Língua Portuguesa e da Alfabetização. Esses conceitos são utilizados nesta dissertação, e pensamos que a compreensão, pelas professoras alfabetizadoras, dos pressupostos discutidos a seguir, levariam a uma melhor visualização e entendimento do seu trabalho em sala de aula.

Para tanto, no próximo capítulo, há reflexões sobre a concepção de língua pelo pressuposto de Bakhtin (2011) que nortearão as análises dos dados e dos saberes docentes desenvolvidos pelos professores na sua prática em sala de aula e experiência profissional.

2 LINGUA(GEM) E SABERES DOCENTES: DIALÓGOS QUE SE CONSTROEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Para isso, é preciso que, no ato de se pensar o ensino, se leve em conta as múltiplas dimensões nele existentes; além das dimensões ontológica, epistemológica, política, ética, pedagógica – há testemunhos e vivências, posto que o ensino se dá nas relações humanas.

Paulo Freire (1998, p. 52)

Neste capítulo abordam-se as discussões sobre os conceitos de linguagem e do saber/conhecimento que fundamentam esta dissertação, visto pelo prisma apresentado no capítulo anterior. Para tanto, optou-se a partir do olhar bakhtiniano, pela teoria da enunciação e outros estudos do Círculo de Bakhtin, possibilitar uma discussão sobre *a dialogia, alteridade, ato responsivo e compreensão*, que são termos essenciais na discursividade do sujeito. Uma vez que é na forma das relações estabelecidas com *os outros*, que o sujeito/professor se forma, se estrutura e se constrói como docente, por meio da linguagem. Nesse sentido, utiliza a linguagem como objeto de estudo e trabalho nas classes de alfabetização – compreendida, muitas vezes, pelas vozes presentes na formação continuada.

Ao considerar os conceitos selecionados, é importante situar as fragilidades ou lacunas da formação inicial dos professores. Na maioria das vezes, os professores alfabetizadores da educação básica são formados em docências diversas como Pedagogia e outras licenciaturas, em que o aprendizado da leitura e da escrita, como a epistemologia da língua portuguesa, não tem sido o foco. Verifica-se que há um enfoque maior na metodologia do trabalho e nas didáticas, com estratégias de ensino, conhecimentos e transformação de algumas habilidades em ações e práticas relevantes para o trabalho em sala de aula, na promoção, pelo foco da teoria, de uma aprendizagem efetiva dos alunos. A compreensão desse dialogismo é processual e não se adquire de um dia para o outro, pois é na interação com os outros (com seus alunos, seus pares, formadores, discentes, etc.) que também se adquire os conhecimentos e saberes da profissão.

Nesse contexto, o sujeito, pelas relações dialógicas mais amplas, mais variadas e mais complexas, é envolvido em uma teia discursiva ininterrupta, comunica-se, interage e constrói sua história. Na perspectiva de Bakhtin (2011), concebe-se a língua(gem) como constituição heterogênea, que se transforma no tempo e no espaço pelas mudanças sociais, históricas e culturais. Valoriza-se a fala, gerando um discurso que nasce de uma situação contextualizada, pragmática e com um caráter extraverbal, para que nas relações sociais, possam manter sua significação.

A compreensão responsiva, pela qual se opta como referencial da construção da docência na alfabetização - que está intrinsecamente ligada ao ser professor alfabetizador e espaço da formação continuada como possibilidade dialógica de formação - na concepção de Bakhtin/Volochinov (2006), pode ser entendida como “uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para o diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 127). Ou seja, é uma compreensão ativa que permite apreender, dos discursos sociais, aqueles que mais serão utilizados na organização dos discursos do profissional professor, para analisar e compor novos discursos a partir dos já ditos, e interpretar o mundo nas relações sociais dialógicas. O professor é produtor de textos, de enunciações e de ações em sala de aula, nos processos da formação que assimila e nas interlocuções com outros.

Cabe considerar, portanto, aqueles *outros* que discutem os saberes docentes, em relação às produções dos professores com um foco no professor alfabetizador, pois é por meio dos discursos e seus enunciados, que ‘os outros’ se mostram e criam relações discursivas, visto que,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo nos leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

Portanto, 'se é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições', propõe-se considerar, nas análises propostas nesta dissertação, alguns dos autores que se dedicam a essa temática. O entrelaçamento dessas vozes em seus estudos sobre o tema propicia um olhar cuidadoso aos saberes inerentes ao ato de ensinar e que são constitutivos do ser professor na construção de sua docência na alfabetização, por meio de suas relações com os outros.

Retoma-se a perspectiva de linguagem que se construiu a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, com os conceitos sobre elementos importantes na construção do contexto para as discussões e categorizações das análises dos enunciados e dos discursos das professoras alfabetizadoras pesquisadas. Neste sentido, apresenta-se uma abordagem sobre os saberes docentes, e sobre a forma como vêm sendo tratados na pesquisa acadêmica, para apresentar a visão teórico metodológica pela qual esta pesquisa se desenvolve. A ideia é especificamente localizar o enfoque dado aos conhecimentos e/ou saberes dos professores alfabetizadores, considerando as pesquisas sobre a alfabetização e letramento, e a formação das professoras alfabetizadoras.

2.1 LINGUAGEM: À GUIA DE UMA DEFINIÇÃO BAKHTINIANA

O sujeito para o Círculo de Bakhtin¹¹ (2006; 2011) se constitui na e pela linguagem, linguagem esta construída por uma língua heterogênea, suscetível a mudanças históricas, sociais e culturais, valorizando o enunciado na interação social, não a fala individualizada. Assim, desde que nasce o sujeito percebe que sua ação sempre causará uma reação, e que é na interação com o outro que (sua fala) seu discurso se construirá. É este o processo de interlocução que ocorre nas práticas sociais, as quais se diferenciam historicamente e dependem das situações de comunicação e/ou interação dos sujeitos, uma vez que

¹¹ "Círculo de Bakhtin é o nome dado a um grupo de intelectuais constituído por pessoas de diferentes áreas de formação e atuação profissional, que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929, em Nevel, Vitebsk e Petersburgo. Como se tratava de um grupo multicultural, os assuntos abordados eram diversos, voltando-se para temas decorrentes da Literatura, da Música, da Filosofia, e da linguagem entre outros". (SILVA, 2013, p.57)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.125).

Bakhtin (2011) instaurou, no campo dos estudos da linguagem, uma ruptura com o subjetivismo e o objetivismo, contrariando os preceitos da linguística estruturalista, pois enfoca o sujeito na sua discursividade, pelas relações sociais concretas, produzindo enunciados e que por meio dos diálogos interage, produz história e penetra na cadeia dialógica da vida. Essas reflexões e o interesse pela linguagem permeiam toda a obra do Círculo de Bakhtin, porém ela fica mais evidente nas obras a partir de 1926, os quais apontam diretrizes para a construção de um entendimento mais complexo da Linguagem e o seu papel na constituição dos sujeitos, com os estudos em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1929/2006), *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929/1963) e o *Discurso no Romance* (1934/1935). Percebe-se que não há uma apresentação de método científico para a educação dos estudos da linguagem, porém a obra aponta reflexões e entendimentos mais complexos sobre ela, ou como Castro et al (2011) explicam

Cultivando uma intrincada rede dialógica com os outros (independentemente de suas origens), Bakhtin elaborou respostas qualitativamente superiores para questões centrais (em torno da linguagem, do conhecimento, do sujeito, da consciência, da comunicação, da cultura, da ação, da relação sujeito/sociedade, da produção estética), da grande questão humana, formuladas com precisão pelo neokantismo, pelo marxismo, pela fenomenologia, pelo freudismo, pelo formalismo, pelo idealismo, pelo estruturalismo ou pelo pensamento religioso de origem filosófica ou teológica. Questões que haviam ficado sem resposta, ou que haviam sido respondidas muito parcialmente, em razão das limitações postas pelas opções de base dos diferentes sistemas de pensamento. (CASTRO et al., 2011, p. 12)

Segundo Bakhtin (2011), desde que nascemos somos povoados pelas palavras, pensamentos, costumes e valores alheios, assim a confluência de vozes que formam os discursos proferidos na sociedade, é que constitui a base da formação da consciência subjetiva dos sujeitos, vozes essas que foram apreendidas de um modo muito particular e que estão relacionadas às diferentes experiências interativas que foram vivenciadas pelo sujeito.

A vida cotidiana se realiza com e por meio de palavras e é assim que o sujeito interage o tempo todo, deixando transparecer seus posicionamentos, suas diferentes visões de mundo, seus valores, seus saberes e preferências, ou seja, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.96).

Bakhtin/Volochinov (2006) utilizou a expressão “psicologia do corpo social” para explicar que a fala não surge de algum lugar da consciência do indivíduo, mas é fruto das trocas que ocorrem nos diferentes ambientes e contextos sociais, sendo exteriorizada como produtos de interação. Portanto, tal psicologia deixa claro que o sujeito não se comunica somente por meio de palavras, o corpo também exprime as ideias com outros tipos de manifestações de interação semiótica (como os gestos, mímicas, expressões faciais, etc.). Ou seja,

A psicologia do corpo social é justamente o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda espécie, e é neste elemento que se acham submersas todas as formas e aspectos da criação ideológica ininterrupta: as conversas de corredor, as trocas de opinião no teatro e, no concerto, nas diferentes reuniões sociais, as trocas puramente fortuitas, o modo de reação verbal face às realidades da vida e aos acontecimentos do dia-a-dia, o discurso interior e a consciência autoreferente, a regulamentação social, etc. A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de *diferentes modos de discurso*, sejam eles interiores ou exteriores. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.41)

A psicologia do corpo social constitui a base para a teoria de “Os Gêneros do Discurso” ao contemplar a união da forma e do conteúdo na formação do Discurso, apontando que é por meio da interação verbal que a língua vive e evolui. Esclarece-se assim, que toda palavra é um signo socioideológico sobre o qual o locutor não tem poder absoluto, uma vez que a situação dá forma a enunciação e o contexto gera seu significado.

Todo sujeito escolhe sua forma de expressão a partir de seus signos de experiência sociocultural, das relações que estabelece com o outro e com o meio, também as palavras expressas por este sujeito carregam estas marcas. Existem palavras e expressões que, em função das relações de poder existentes nos espaços sociais, se tornam “enunciados exclamativos expressivos”, ou seja, adquirem um referencial específico devido ao contexto e a quantidade de vezes em que foram proferidas (neste contexto). Evidencia-se aqui, portanto, que os discursos estão repletos de palavras alheias, que se constroem na alteridade com as vozes

sociais vivenciadas pelo locutor (lugares onde passou, tempo em que viveu, relações sociais, estímulos e desestímulos do seu meio social).

A maneira como os diferentes discursos impactam os sujeitos é singular, sua consciência subjetiva é formada por uma seleção de vozes sociais, que foram apreendidas de um modo particular e que estão relacionadas às diferentes experiências que vivenciou. Assim, na relação com os outros, sem deixar de ser único, o sujeito constrói seu discurso, apresentando atitudes responsivas, mas carregadas de ideologia. Para o Círculo a ideologia “é o conjunto de possibilidades verbais e avaliativas passíveis de ser colocadas em ação, em enunciados concretos, por sujeitos concretos”. (Castro, 2010, p.196). Portanto, a ação responsiva de um sujeito ao entrar em contato com determinado discurso é sempre uma expressão ideológica.

Os elementos que constituem a natureza social da enunciação são percebidos e compreendidos quando relacionados a outras enunciações completas, pertencentes a um único domínio ideológico, constituindo-se assim, aquilo que se denominou por BAKHTIN/VOLOCHINOV (2006, p.99), “elo da cadeia dos atos de fala”. A compreensão está na base da resposta, ou seja, na interação verbal, sendo entendida como “uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão num novo contexto” (p. 95), portanto, cabe ao interlocutor, compreender as formas utilizadas nos enunciados em um contexto concreto preciso, fazendo com que o processo de transformação dos signos em conhecimento possibilite a construção e a emissão de uma nova resposta, que possibilitarão novos elos na cadeia enunciativa.

Ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, o sujeito ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, 271).

Como o sujeito é fruto de uma diversidade de vozes e de suas relações dialógicas, os diferentes temas do cotidiano, a gama de informações que recebe e a oralidade permeiam a construção deste o tempo todo. Os sujeitos, portanto, são

tomados como construtores sociais, pois é através da interação, dos diálogos com os outros indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos.

Esse dialogismo expressa a permanente interação e a colisão entre estruturas significantes inseridas em uma determinada sociedade e época histórica, revelando o caráter mutável e renovável da língua (vista como signo), cujo sentido nasce dos diálogos (interações sociais). É nesse processo de alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, no dialogismo, que segundo os pressupostos do Círculo de Bakhtin aparece a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado, a possibilidade de resposta aos discursos manifestados.

O discurso é um entrelaçamento da interação do pensamento de várias vozes, porém ele é sempre novo, uma vez que na sua forma atual ele nunca existiu. Vale ressaltar que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam, tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2011). Portanto, a compreensão do enunciado e a manutenção do diálogo são decorrentes da responsividade, a qual além de ser uma exigência das práticas sociais, constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e ajuda construir o discurso (ou até mesmo outra resposta) para eventos futuros.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interno. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.127).

Em seu texto “O discurso no romance” Bakhtin (1993) descreve a importância da reflexão sobre o sujeito que fala ao analisar os discursos cotidianos, o quanto o discurso deste sujeito contempla palavras de outrem, “transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade (mas exatamente, de parcialidade)” (BAKHTIN, 1993, p.139). Portanto, o discurso é sempre uma expressão ideológica interessada, levando em consideração quem é o sujeito que fala, em que contexto ele se situa, quais as vozes sociais que lhe são significativas, qual a entonação, o tom da voz e suas expressões faciais, quem é o interlocutor e onde se situa a conversação, sem considerar todos esses elementos uma fala perde seu significado

e sua intencionalidade. O sujeito não pode se “arranjar” sem um outro, ele não pode tornar-se ele mesmo sem um outro; ele precisa se encontrar num outro por encontrar um outro nele. (BAKHTIN, 2011).

Nos estudos literários desenvolvidos por Bakhtin (1997), especificamente na obra “Problemas da Poética de Dostoiévski”, revelou-se um caminho para a compreensão da relação entre o “eu e o outro”, através da discussão sobre o dialogismo e a polifonia, em que Bakhtin ratifica que o significado do sujeito, o ser sujeito, se dá pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina, exemplificando, a profunda consciência da falta de acabamento nos seus personagens, como pode se observar

O homem nunca coincide consigo mesmo. A ele se pode aplicar a forma de identidade: A é idêntico a A. No pensamento de Dostoiévski, a autêntica vida do indivíduo se realiza como que na confluência dessa divergência do homem consigo mesmo, no ponto em que ultrapassa os limites de tudo o que ele é como ser material que pode ser espiado, definido e previsto “à revelia”, a despeito de sua vontade. A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque *dialógico*, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente” (BAKHTIN, 1997, p. 59)

Para Dostoiévski, segundo Bakhtin (1997, p. 293), é o diálogo, a própria ação que faz com que o ser humano não apenas se revele exteriormente, mas que se constitua como sujeito social. Assim, “tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica como centro [...] uma voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”.

O conceito da exotopia, compreendido e fundamentado como excedente de visão humana, é um dos conceitos-chave da teoria bakhtiniana e esse princípio fica mais evidente na obra *Estética da Criação Verbal* (2011), especificamente no texto “O autor e o Herói”, ensaio no qual Bakhtin parece manifestar o que pode ser considerada uma verdadeira obra estética da criação verbal. Traz revelações sobre as limitações e possibilidades presentes na auto-objetivação, na percepção que é possível se ter ‘de si mesmo’, e onde essa percepção esta alicerçada. Inicialmente, Bakhtin (2011) explica o conceito de exotopia na relação entre o autor e personagem, sendo o autor aquele que possui um excedente de visão em relação ao personagem e por isso responsável em dar ao personagem o seu acabamento, ou seja, completá-lo. Bakhtin (2011) ainda elucida que a imagem externa completa de si é inacessível e perpassa pelo olhar do outro, daqueles à nossa volta com os quais dialogamos, “levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de

vista da possível impressão que ela venha a causar no outro”. (BAKHTIN, 2011, p.13).

Essa relação acontece com o ambiente no qual o sujeito está inserido, que obtém seu valor através do valor que dispõe aos outros por meio dos discursos. Segundo Bakhtin, “em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos estamos os reflexos de nossa vida no plano da consciência dos outros, os reflexos de movimentos isolados e até do conjunto da vida” (idem, 2011, p.14). Esse conhecimento de nós, refletido no *outro*, passa também a fazer parte de nossa consciência, ampliando-a, sem revelar sua totalidade.

Tezza (2011, p. 246) salienta que esse conceito de excedente de visão refere-se “as diferentes formas de relação de uma consciência para outra” e ainda que “não será difícil identificar neste excedente relativamente, a categoria da linguagem fundamental em Bakhtin: o dialogismo. Assim como a minha visão precisa do outro para eu me ver e eu me completar, minha palavra precisa do outro para significar [...]” (p.243). Amorim (2003) usando este conceito e lhe atualizando nas pesquisas em ciências humanas, pontua

Na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente sua posição, e, portanto com seus valores, é possível enxergar. (AMORIM, 2003, p.14)

Bakhtin (2011, p. 22) salienta que “o que vejo predominantemente no outro em mim mesmo só o outro vê quando se trata de mim”, isso devido à posição que cada sujeito ocupa no mundo, no seu contexto, no seu horizonte social, político e ideológico. Assim, exprimindo um ângulo de visão diferenciado, único e peculiar, que é o excedente da visão, constituído por meio da linguagem.

Portanto, produzir linguagem significa produzir discursos, os quais através de sua intencionalidade subsidiam os gêneros, ou seja, o sujeito quando fala, fala para alguém, com uma intencionalidade, dentro de um contexto, com um discurso carregado de vozes sociais e experiências anteriormente vividas por este, mesmo que inconscientemente.

Os professores alfabetizadores, sujeitos desta pesquisa, são profissionais que estão em constante movimento e interagem nos mais diversos espaços sociais por meio da linguagem. Nesse sentido, essa linguagem torna-se o elemento

imprescindível das relações dialógicas e na comunicação, e pelos enunciados há a interação entre os sujeitos que trazem os aspectos axiológicos de sua constituição ideológica. Portanto, a resposta a qualquer situação discursiva em que o sujeito professor depara-se, é natural, pois todo o homem, segundo Bakhtin, é um ser de resposta e faz parte do plano da responsividade. Ou seja,

a responsividade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro, na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada, como se realizam as 'respostas responsáveis' é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada de valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência. (GERALDI, 2004, p.229).

Sob o ponto de vista de Geraldi (2004), a linguagem concretiza, expõe e enfatiza a ação do pensamento, num processo *alteritário*, e é mediada por meio das relações humanas, em um processo participativo entre os sujeitos. A alteridade é essa capacidade de conviver com o outro que é diferente e de se proporcionar um olhar para este outro, a partir das diferenças em relação ao meu eu. Pelo exposto, como afirma Bakhtin/Volochinov (2006), no contexto a língua se põe com um caráter flexível e que as palavras são atualizadas no contexto de enunciações concretas, elas passam a ter existência para os falantes, ou para as professoras alfabetizadoras, pois, “na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.96).

A palavra num contexto específico está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. Elas nascem neutras e adquirem sentido através do falante, são contextualizadas pelo ouvinte e se modificam nas situações em que são aplicadas, carregadas de signos, de ideologias e vozes. Na profissão do professor alfabetizador, esta linguagem constituída na interação social, e a influência das vozes ouvidas, se torna mais evidente nos enunciados que produz (mesmo que subjetivamente).

Esse conceito torna-se imprescindível para pensar na formação dos professores e na constituição do sujeito professor, pois é na interação e no campo das diversas vozes sociais, que há a construção da linguagem. As vozes entendidas no contexto das instituições de formação de professores e a presença de outras

peças na constituição da vida profissional dos sujeitos e profissionais alfabetizadores serão o enfoque desta pesquisa.

Neste enfoque, é imperativo lembrar que na análise dos discursos dos professores, o conceito de sujeito multivocal, será considerado “nas situações de enunciações, que os dizeres dos professores vem cerceados de vozes de outros sujeitos (colegas de trabalho, seus professores de graduação, diretores, família, entre outros)” (THIVES, 2009, p. 24).

Os professores alfabetizadores, como sujeitos de discursos, por meio de suas enunciações e de suas palavras, às quais se reúnem vozes de todos aqueles que a utilizam ou as têm utilizado social e historicamente, expressam outras vozes, à espera de outras palavras que atualizem os sentidos da enunciação. Assim, com base em Bakhtin (2011), considera-se aqui que as palavras proferidas pelos professores são usadas em diferentes momentos da vida pessoal e profissional de um sujeito em transformação e em reflexão, compondo a sua identidade. Desta forma, sentir-se parte deste meio e inserir-se no mundo da discursividade, requer do sujeito atribuir um determinado sentido ao seu dizer, atravessado pelo dizer do outro. Nas palavras de Bakhtin, essas relações podem ser clarificadas quanto à assimilação cultural

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). (BAKHTIN, 2011, p.379).

Compreendida a língua(gem) pelas visões e concepções bakhtinianas apresentadas, entendida como interação social em que o sujeito é o centro das discussões nesse processo (visto como sujeitos históricos, sociais que existem por trás de cada palavra, dita por meio de seus enunciados, pelas relações dialógicas, ou seja, pelos gêneros do discurso), percebe-se que a concepção de linguagem adotada nesta dissertação e nos discursos e documentos pedagógicos, é concepção de sujeito, pois pelo exposto é a linguagem que possibilita ao sujeito a constituição da subjetividade.

Portanto, nesta concepção de linguagem, sujeito e subjetividade - em relação dialógica - se constituem e postulam-se como eixos em que se organizam as opções metodológicas e as análises das situações observadas e vividas no trabalho de campo desta pesquisa. Essas situações, pelas interlocuções propiciadas entre as docentes alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária, com a entrevista, observações em sala e a roda de conversa, configuram-se como elos de uma corrente discursiva. Estes enunciados em diferentes tempos e espaços constroem as relações dialógicas entre o ser, fazer e o compreender a função docente da professora alfabetizadora. Nestes processos as atividades, conhecimentos, atitudes e valores vividos na formação continuada, estabelecem interlocuções com e entre as professoras alfabetizadoras. E seus saberes se constroem ao desenvolver sua profissão, assim, pode-se esclarecer a Formação Continuada como forma de aprendizado da docência a partir dos professores formadores nos cursos ofertados.

Nesse sentido, os enunciados das professoras, seus diálogos com a pesquisadora e com seus alunos, são analisados na perspectiva exposta nesta dissertação, fazendo as relações aos contextos mais imediatos em que esses são ditos e também por meio dos diálogos entre os textos construídos ao longo da história da alfabetização e letramento, e a formação das professoras alfabetizadoras, ou seja, na constituição do ser professor alfabetizador nas interfaces da profissão docente e na aprendizagem dessa docência.

Constata-se assim, que não há como abordar as professoras alfabetizadoras, seus saberes e a aprendizagem de sua docência, sem uma referência aos contextos mais amplos nos quais eles se constituem. Pelas análises dos enunciados das professoras pesquisadas, que serão apresentadas no capítulo cinco desta dissertação, percebeu-se um processo dialógico e *alteritário*, em que um texto remetia a outros; analisando o contexto, eram textos situados em tempo e espaço distantes do momento analisado. As palavras das professoras pesquisadas apresentaram-se como forma de compreensão responsiva ativa aos discursos de seus pares, professoras alfabetizadoras e também como resposta aos discursos construídos historicamente sobre os professores alfabetizadores e sua formação.

Nesta perspectiva, há o discurso oficial das políticas públicas para a alfabetização e o discurso científico produzido no campo acadêmico. Nesse entrelaçamento de vozes, buscou-se interpretar a maneira com que as professoras alfabetizadoras compreendem a sua função docente, nas interfaces entre os seus

saberes e os processos da formação continuada. Os conceitos de saberes e de formação continuada são compreendidos no campo acadêmico por meio de diferentes modos de ser e fazer a profissão da professora alfabetizadora, diante das realidades sociais e culturais em que as escolas se inserem.

2.2 DISCURSOS DIVERSOS SOBRE O SABER DOCENTE OU CONHECIMENTO DOCENTE

O sujeito/professor se forma ou é formado pelos discursos apreendidos no meio social em que convive. A experiência que o fundamenta como pessoa, produz e constrói a sua consciência, que é formada na confluência dos diálogos que vivencia no meio social. Cada sujeito é uma seleção de discursos, na medida em que relaciona isso com a experiência de vida e a consciência, tornando-as individuais. Nesse sentido, os saberes docentes podem ser entendidos pelo conjunto de saberes/conhecimentos que os professores evidenciam em seus discursos, configurando-os como elementos constitutivos de uma prática docente.

Nessa multiplicidade de vozes na relação dos discursos dos professores sobre a constituição da docência com os saberes/conhecimentos, têm sido contraditória, Micarello (2006) esclarece,

Ao mesmo tempo que, no plano discursivo, afirma-se a centralidade do saber na constituição da docência enquanto profissão, na prática se tem negado aos docentes a condição de produtores dos saberes que ensinam, atribuindo-lhes a posição de consumidores de um saber produzido por outros campos disciplinares (Nóvoa, 1998); à afirmação da existência de um saber próprio da profissão de ensinar, construído nas interações que os professores vivem com outros atores do contexto escolar, contrapõe-se o isolamento dos professores em suas salas de aula, em função da falta de tempos e espaços destinados aos encontros e trocas entre pares; o reconhecimento da importância da autonomia dos professores com relação aos saberes que produzem e ensinam é acompanhado pela implantação de reformas curriculares das quais os professores não participam senão como implementadores. (MICARELLO, 2006, p.21)

Essas contradições têm sido temas crescentes nas pesquisas¹² no cenário brasileiro, na relação com os professores - sua formação, seus saberes, suas práticas pedagógicas, principalmente no que tange ao que acontece nas salas de aula, “na interação desses profissionais com seus pares, com os alunos e com os contextos institucionais mais amplos nos quais se dá a docência”. (idem, p. 22).

As diferentes tipologias e classificações da pesquisa englobando o ensino, os conhecimentos da formação inicial, as práticas docentes, apresentam diversidade de enfoques sobre os saberes docentes. Essa pluralidade de teorizações sobre os saberes docentes, suas formas de mobilizá-los e apropriá-los na prática pedagógica, contribuiu para a ampliação do campo de pesquisa sobre a formação de professores. Igualmente, aprofundou os programas e estimulou a considerar os variados saberes produzidos na ação docente.

Até a década de 1970 os problemas enfrentados pela escola quanto à aprendizagem dos alunos - em especial aqueles oriundos das classes populares - eram atribuídos às próprias crianças e às suas famílias - que seriam material e socialmente "carentes". A partir dos anos 80 passa a haver um deslocamento das discussões sobre o fracasso escolar para os fatores intraescolares como promotores de desigualdades de acesso e permanência das crianças das classes populares na escola (LELLIS, 2001). Esse novo enfoque confere centralidade à figura do professor como agente importante na criação de condições de apropriação, pelas classes populares, da cultura erudita.

Nesse sentido, passa a se colocar como relevante a análise da relação do professor com o saber - o saber que ensina e o saber sobre como ensinar – ao mesmo tempo que se engendra um discurso de culpabilização dos docentes pelos problemas enfrentados pela escola. Com esse contexto que começam a se desenvolver, na realidade educacional brasileira, pesquisas que se debruçam sobre as práticas de formação de professores e as percepções desses profissionais sobre sua prática.

As décadas de 1980 e 1990 foram fecundas para as mudanças das produções da pesquisa sobre a profissão docente. Destacaram-se neste campo de estudos e pesquisas, TARDIF, LESSARD, LAHAYE (1991), TARDIF e GOUTHIER

¹² Autores como Micarello (2005; 2006) e Figueiredo (2005); Micarello e Barbosa (2005) trazem essas ambiguidades nas análises de suas pesquisas.

(2001) e GOUTHIER et al (1998), ao enaltecer os aspectos diversos e fundamentais da profissão docente.

O movimento relativo à pesquisa sobre os saberes docentes empreendido por estes autores teve repercussão nos Estados Unidos, Canadá, Europa e no Brasil. Ao focalizar a questão da profissionalização docente no ensino escolar, apoiados na premissa do *“knowledge base”*¹³, os pesquisadores foram impulsionados a desenvolver estudos sobre os conhecimentos que os professores buscavam desenvolver em suas práticas, investigando formas de sistematização da elaboração de conhecimentos, os quais serviriam de base para o desenvolvimento de programas de formação de professores.

A diversidade de contextos conectados em uma sala de aula e as situações novas que se revelam nas interações do meio, demandam do docente capacidade de agir e decidir, formulando novos caminhos e novas perspectivas em sala de aula.

No entanto, o fato de pensar ou produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e a experiência dos professores, não pode significar em nenhuma hipótese, a negação do papel da teoria na produção do conhecimento. Ao contrário, estudos como estes têm destacado a importância do desenvolvimento de pesquisas, em nossa realidade, que busquem identificar e analisar os saberes docentes para contribuir na ampliação do campo teórico metodológico e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Destaque-se que o movimento da profissionalização do ensino e da formação inicial de professores, bem como as pesquisas sobre os saberes docentes, disseminou diferentes abordagens e repercussões nos países em que se desenvolveu. No entanto, esse movimento apresentou alguns princípios que podem ser identificados como objetivos comuns: i) ensino como atividade profissional, sustentado por um sólido repertório de conhecimentos; ii) professores como práticos reflexivos; iii) prática profissional como espaço de formação e de produção de saberes; e, iv) diálogo entre instituições universitárias e Educação Básica.

A partir da década de 1980, enfatizou-se como causa principal da baixa qualidade do sistema educacional, o argumento da incompetência do professor. Se

¹³ Termo que define o Programa de pesquisa em âmbito internacional na década de 1980, que tem a finalidade de identificar um repositório de conhecimentos do ensino que serviriam para elaboração de programas de formação de professores.

antes o foco para justificar a baixa qualidade da educação, eram as crianças pobres e suas famílias, nessa década passou a ser o professor e sua incompetência técnica e descomprometimento político. Essa noção deturpada conferiu uma visão negativa do professor sem, contudo, questionar as situações concretas do ensino público. Atrélada à racionalidade técnica e à lógica disciplinar, está a visão positivista da formação, que conecta a temporalidade à noção de desenvolvimento e progresso.

Retoma-se neste cenário as noções de professor reflexivo, propostas por Schön (1991). Essa noção do professor reflexivo diz respeito ao professor que reflete na ação, que reconhece tacitamente seus alunos, os estimula e orienta nos contextos educacionais. Mesmo que a racionalidade técnica ainda impere, principalmente nos ambientes universitários, essa tendência à proposta de uma prática reflexiva, vai tomando forma nas pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes.

Nesse contexto de reformas e da crítica a esses modelos, a formação continuada surge com o objetivo de sanar o déficit de uma teoria da formação de adultos e a formação docente, que precisa ocorrer, buscando provocar uma reflexão crítica sobre os percursos da profissão docente na sua função de ensinar. Nesta perspectiva, alguns autores passaram a enfatizar os saberes docentes, que tornam o professor um ator que intervém nos processos de aprendizagem nos âmbitos da educação formal. Por outro lado, apesar de toda a crítica, o paradigma disciplinar parece ainda impregnar o ensino fundamental. Partindo da premissa do caráter científico, a formação docente nas universidades veio sendo construída sob o crivo da pesquisa científica. Assim, a Pedagogia incorporou o modelo científico e positivista na formação docente, considerando o professor como um técnico, um transmissor de conhecimentos. Essa concepção, porém, não condiz com a realidade do magistério, uma vez que o docente trabalha com relações humanas que demandam, na maioria das vezes, capacidades pessoais de decisão, reflexão e análises de suas próprias práticas, não previstas nas teorias existentes sobre a profissão de ensinar.

A prática reflexiva conferiria ao professor, um conhecimento inerente à ação pedagógica e à capacidade de lidar com imprevistos. Professores agem em sala de aula não apenas baseados em metodologias e conteúdos, mas também em suas vivências e trocas de subjetividades e iniciativas experimentadas em todas as áreas de sua vida pessoal e profissional. O docente produz saberes nos cursos de

formação e também na prática pedagógica em sala de aula.

Retoma-se o conceito de saber docente a ser utilizado na formação docente inicial e continuada, o que pressupõe também o conhecimento científico que o professor adquiriu em sua formação inicial. Para essa análise, recorreu-se a algumas das obras de autores de referência na área como Tardif (2002), Gauthier (1998), Shulman (1986; 2004), e Maldonado (2002), para posteriormente delimitar e contextualizar os saberes, conhecimentos e domínios dos professores alfabetizadores, com os quais se estará relacionando os processos responsivos principalmente dos professores pesquisados.

2.3 ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE TIPOLOGIAS DA PESQUISA SOBRE OS SABERES DOCENTES

Maurice Tardif (2002) é um dos autores fundamentais que situou o saber dos professores, para isso refere-se a seis fios condutores: O primeiro diz respeito à relação entre saber e trabalho. O saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula; são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar as situações cotidianas.

O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e estratégias de ação bastante variadas, normalmente de naturezas diferenciadas.

No terceiro, reconhece o saber dos professores como temporal, isto é, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. O quarto, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano, como alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve os hábitos, que são certas disposições adquiridas *na* e *pela* prática real.

O quinto, relativo aos saberes humanos, expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de

trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.

O sexto e último, decorre dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, o que indica uma relação estreita entre esses saberes e a formação profissional.

Para Tardif (2002), a prática docente integra diversos saberes profissionais, que são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados. Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente, Tardif (2002) os classifica em:

a) *Saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores;

b) *Saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;

c) *Saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim,

d) *Saberes experienciais*, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer” e de “saber-ser”.

Para Tardif (2002), o professor precisa integrar a prática docente aos saberes, mobilizando-os para a prática, como condição essencial para o ensino. A docência, neste caso, consiste no trabalho humano que tem como objeto o próprio ser humano.

Gauthier (1998) preocupou-se em suas pesquisas, com a *natureza* dos saberes docentes e estabeleceu uma crítica às abordagens desenvolvidas pelos pesquisadores americanos, desde 1980. Enunciou em sua análise três paradigmas das pesquisas sobre o ensino docente: as pesquisa sob o enfoque *processo-produto*; o enfoque *cognitivista* e o enfoque *interacionista-subjetivista*, explicados sucintamente:

a) *O enfoque cognitivista*: Neste evidenciou os estudos que vieram a constituir as

“ciências da cognição”. Entre esses, ressalta-se o estudo sobre o pensamento dos professores “*teachersthinking*”, orientados para o complexo que compõe o ofício docente, o qual produz conhecimentos contextualizados e interativos. A ideia central dos estudos das ciências da cognição, porém, é a preocupação com o processamento da informação e com a construção do conhecimento no processo de aprendizagem e de ensino. Além disso, esse paradigma focaliza a metacognição, a qual envolve o conhecimento e o controle das estratégias cognitivas.

b) O enfoque interacionista-subjetivista: Sistematiza o interacionismo simbólico, a etnometodologia, a etnografia escolar, a sociolinguística e o enfoque ecológico. Na versão fenomenológica, enfatiza a análise das experiências individuais e o conhecimento adquirido pelo indivíduo através das suas experiências. Na versão etnometodológica, busca compreender como os indivíduos dão sentido ao mundo e como realizam as ações cotidianas. Na visão etnográfica, focaliza a dinâmica da sala de aula e tenta compreendê-la, bem como as representações do professor e dos alunos nas interações cotidianas. Na visão ecológica, tenta construir um modelo explicativo e coerente de funcionamento da sala de aula, a fim de compreender a eficiência dos professores e seus saberes. Na visão sociolinguística, embora os autores a tenham deixado de fora de sua apresentação, acentua a linguagem e os aspectos relativos à verbalização dos sujeitos sobre os seus saberes.

Para Gauthier (1998) insistir em aprofundar o repertório de conhecimentos sobre o ensino, nos ajuda a esterilizar dois problemas, os quais constituem os desafios da profissionalização docente como: ofício sem saberes e saberes sem ofício.

Como ofício sem saberes, a profissionalização do professor diz respeito à própria atividade docente, sem revelar os saberes inerentes a ela. Enfatiza que os saberes referentes ao conteúdo, à cultura, e à experiência, são essenciais no exercício da atividade docente, mas considerá-los excludentes apenas contribui para a perpetuação de um *ofício sem saberes*.

A profissionalização docente como *saberes sem ofício*, tem sua origem na Ciência da Educação e se caracteriza pela formalização extrema do ensino de modo que o mesmo não encontra identidade com as condições reais e concretas do cotidiano escolar. São os conhecimentos acadêmicos produzidos distantes do exercício do magistério, que ocasiona a desprofissionalização do ensino.

Para responder a esses problemas, Gauthier (1998) propõe um ofício feito de

saberes, concebendo o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, o qual é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Do ponto de vista tipológico classifica os diversos saberes em *Saberes Disciplinares*: que se referem ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *Saberes Curriculares*: que é relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; *Saberes das Ciências da Educação*: relacionados ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; *Saberes da Tradição Pedagógica*: relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; *Saberes da Experiência*: referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; *Saberes da Ação Pedagógica*: referente ao saber experiencial tornado público e testado.

De acordo com esse autor, reconhecer a existência desse repertório de saberes reflete o reconhecimento do ensino como profissão e do professor como sujeito capaz de, muito mais que aplicar conhecimentos, refletir e decidir diante das novas realidades que se revelam no contexto diversificado do magistério.

Nesse sentido Tardif e Gauthier (2001) e Tardif (2002), no âmbito da cultura da modernidade, compreendem o saber a partir de diferentes topos: a subjetividade, o julgamento e a argumentação. A concepção da subjetividade é enfatizada nas pesquisas sobre cognição e é considerada como o lugar do saber, ou seja, “saber alguma coisa é possuir uma certeza cognitiva racional” (TARDIF, 2002, p. 194). O Julgamento é utilizado quando o saber e os discursos são tomados como afirmativos na veracidade dos fatos. O saber, nesse sentido, liga-se a capacidade de emitir um julgamento sobre a verdade de algum fato ou fenômeno. Micarello (2006) explicitando esse julgamento de Tardif (2002) expõe

Apenas as asserções relativas a fatos podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. Aqueles julgamentos que se referem a valores ou vivências estariam excluídos da ordem do saber, o que traz limitações à aplicação dessa noção de saber à reflexão sobre os saberes docentes, uma vez que esses saberes não se reproduzem em referências apenas a fatos objetivos, mas a vivências, em que se manifestam as opções e valores do sujeito que age. (MICARELLO, 2006, p. 25).

A argumentação como o terceiro *topo*, caracteriza-se pelo saber como uma

atividade discursiva, que segundo Tardif (2002, p. 196) “tenta validar, por meio de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e lingüistas, uma proposição ou ação”. Assim, as ações são validadas por meio deste saber capaz de construir argumentos racionais.

Nesse enfoque, Tardif e Gauthier (2001) ressaltam, em relação a essa concepção de saber que

O saber não se reduz a uma representação subjetiva, nem a asserções teóricas de base empírica; ele imprime sempre outro, ou seja, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva de natureza linguística resultante de discussões, de intercâmbios discursivos entre seres sociais. (TARDIF & GAUTHIER, 2001, p.194)

Essa perspectiva de saber fundamenta-se no caráter de interação social tendo como referência um contexto específico, sendo a linguagem o meio imprescindível dessa interação entre os sujeitos.

Com relação a esta abordagem e tipologia do saber docente como atividade discursiva Charlot (2002, p. 61) afirma: “a ideia de saber implica a de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Shulman (1986) apresentou um sexto programa no qual levanta a seguinte questão: Qual conhecimento da matéria ensinada o professor possui em sua mente? Sendo assim, distingue três categorias de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledgematter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledgematter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

a) *Conhecimento da matéria ensinada (subjectknowledgematter)*: O conhecimento de conteúdo específico refere-se ao conteúdo da matéria que o professor leciona, considerando a compreensão de processos específicos daquele conteúdo. Divide-se em dois tipos de conhecimento: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar. A substância diz respeito ao âmago do conhecimento por meio de paradigmas explicativos. Já a sintaxe faz menção à forma como esse conhecimento é representado, construído e orientado pela comunidade. O autor aborda, ainda, outras duas vertentes também importantes. Primeiramente, pontua sobre a compreensão mínima e básica da matéria. Em um segundo

momento, lança a reflexão sobre o conhecimento das possibilidades representacionais da matéria, considerando aspectos que compõem a conjuntura social no qual o professor leciona.

b) Conhecimento pedagógico da matéria (pedagogical knowledge matter): O conhecimento pedagógico geral é aquele que transcende o conteúdo específico da matéria e aborda contextos micros e macros que envolvem o cotidiano da escola e da comunidade. Considera o contexto no qual o aluno, o professor e a escola se inserem. Desde a cultura das comunidades e instituições de ensino até princípios auxiliares no processo de ensino, correlacionando matérias e conteúdos que colaboram para a eficácia do ensino, bem como pela circunscrição em que o aluno se insere, suas formas de aprendizagens e seus processos de formação do conhecimento.

c) Conhecimento curricular (curricular knowledge): O conhecimento pedagógico do conteúdo constitui o tipo de conhecimento que é construído e lapidado pelo professor constantemente a partir de interações constantes entre os tipos de conhecimentos de base, consistindo em uma forma de conhecimento do conteúdo. Inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas necessários para tal ensino. Dessa forma, o conglomerado que aos poucos vai sendo construído pelos professores na associação de novos conhecimentos ao conteúdo específico, permite a representação do conteúdo por exemplos, ilustrações, analogias, entre outros recursos.

É importante considerar a perspectiva trazida por Ruth Mercado Maldonado (2002), na qual os saberes docentes baseiam-se nos desenvolvimentos teóricos de Agnes Heller (1929), em que o sujeito se apropria dos saberes sociais heterogêneos, contidos na vida diária. Dessa forma, a autora não tem como objetivo, classificar os saberes docentes, *mas entender o processo de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência.*

A análise da autora acerca de saberes docentes, também é orientada pela noção de dialogismo de Bakhtin (2011) o qual pressupõe o papel do outro como integrante de sentido, na medida em que nenhuma palavra é nossa, mas sim produto de tantas outras vozes. Assim, o que os professores fazem e falam não deve ser admitido na sua individualidade, pois são produtos de construções sociais, históricas e coletivas.

Maldonado (2002) entende o ensino como um ato culturalmente construído, fruto de interações cotidianas, agregado por redes de significados culturais. Portanto, os saberes docentes não implicam somente processos cognitivos individuais, pois formam parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e alunos. Em sua análise, destacou dois componentes: a improvisação e os propósitos que orientam as ações dos professores, buscando compreendê-los a partir da investigação etnográfico.

Para essa autora, os professores constroem seus saberes docentes em um processo dialógico, ou seja, centrados na capacidade que as crianças têm de se envolverem em atividades em sala de aula. Dessa maneira, os saberes docentes são pluriculturais, históricos e socialmente construídos, pois as manifestações dos professores nas ações pedagógicas remetem sempre a um complexo, o qual apresenta marcas e linhas de pensamento provenientes de distintas épocas e âmbitos sociais, bem como contextos históricos.

Maldonado (2002) identificou em seu estudo que todos os professores pesquisados se referiram aos materiais com que trabalhavam. Também identificou o interesse dos professores no avanço dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, é na constituição de redes de diálogos, que os saberes docentes são construídos e mobilizados. Seja nos aspectos relacionais com alunos, seja com pais e outros parceiros de profissão.

Além dos aspectos sociais e experienciais vivenciados pelo professor, destacou a autora que a trajetória escolar e profissional, a formação profissional, bem como os conhecimentos teóricos e acadêmicos também são fundamentais na constituição dos saberes docentes.

Bastides (2012), interpretando as ideias de Maldonado (2002) salienta que

Os professores constroem seus saberes durante o ensino em processo dialógico, e esta construção se centra mais do que tentamos pensar, segundo Maldonado, na possibilidade das crianças se envolverem no trabalho que eles propõem. Assim, é no trabalho diário de sala de aula e na reflexão que este impõe que os professores se apropriam dos saberes que necessitam para o ensino. Ou seja, nesta vertente teórica os saberes docentes são pluriculturais, históricos e socialmente construídos". (BASTIDES, 2012, p. 37).

Portanto, ao analisar os dados, depoimentos, atividades e narrativas obtidas nas enunciações das professoras alfabetizadoras pesquisadas, pelos aportes teóricos dos saberes há uma aproximação de compreensão com os conceitos que

Maldonado (2002) que salienta como: “[...] resultado de construções sociais, históricas, já que apresentam marcas de ações e linhas de pensamentos provenientes de distintas épocas âmbitos sociais, com as quais as próprias percepções do sujeito individual dialogam”. (MALDONADO, 2002, p. 36-37, apud BASTIDES, 2012, p. 37).

No próximo capítulo será discutida a formação continuada na compreensão de articular essa formação, saberes e constituição do professor alfabetizador com a concepção de linguagem e sujeito, levando-se em conta essa teia dialógica de aprendizagem possibilitada pela linguagem na relação com o outro.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ATO RESPONSIVO

Este capítulo está estruturado nas discussões em torno da formação continuada compreendida como um espaço da aprendizagem da docência, na relação com os capítulos anteriores sobre a concepção de linguagem, a qual também é de sujeito (Bakhtin dá destaque na linguagem como constituidora da subjetividade) e dos saberes docentes constituídos no plano intersubjetivo. Ou seja, a maneira que o professor busca para explicitar esse saber tornando-o compreensível para o seu aluno, o seu *outro*, esse saber/conhecimento ganha materialidade, inclusive para o próprio alfabetizador. “Como, para Bakhtin, a linguagem é material e instrumento de si mesma, o saber do professor é também linguagem, discurso. Portanto, nas relações de alteridade o saber se constitui e se explica”. (MICARELLO, 2006, p.26).

O professor, sendo um intelectual, é aquele cientificamente constituído para relacionar os conteúdos com procedimentos metodológicos a serem ministrados, da melhor maneira, para que os alunos se apropriem deles. Como o professor alfabetizador tende a ser um generalista¹⁴ a sua formação é imprescindível. Primeiro porque precisa conhecer muito bem os conteúdos das disciplinas que ministra em sala de aula para conseguir mediar os conceitos e, segundo, porque é aquele que veiculará a possibilidade da leitura do mundo pelos alunos.

Nesse contexto, se a formação inicial não deu conta da aprendizagem da docência na alfabetização, na sustentação de uma relação dialógica entre linguagem e educação, a qual não acontece sem a presença *do outro*, o alfabetizador precisa adquirir, por meio da formação continuada, num processo ativo e de construção de conceitos, as condições que permitam organizar o conteúdo da melhor forma, buscando levar os alunos à aprendizagem. Além disso, com uma compreensão ativa e responsiva obtida nos cursos devidamente organizados, o professor rompe com as obviedades comuns, com práticas habituais e às vezes descontextualizadas em que há um distanciamento do prazer pela leitura, escrita e o uso da palavra/signo pelos alunos. A formação contínua torna-se fundamental, com reflexões permanentes

¹⁴ Generalista é um termo comumente utilizado para designar os professores que atuam nas classes do ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano) e lecionam todas as disciplinas do núcleo comum, além de serem responsáveis pelas disciplinas de arte, educação física e literatura.

sobre quais os saberes/conhecimentos são necessários à prática educativa, crítica e transformadora.

Serão enfocados alguns autores que possuem o olhar para a formação continuada (como um espaço de aprendizagem da docência) e no professor (como o mediador dos conteúdos científicos para a aprendizagem dos alunos), pensando que a tarefa do professor é mediar à criança naquilo que ela não é capaz de aprender por si só, com interferência na formação dos processos psicológicos superiores dos alunos (Vygostsky 1989), Martins e Moser (2012) esclarecem que

A mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social. Merece destaque o papel da função semiótica para a estruturação da vida mental ou, em outros termos, para a construção do conhecimento. (MARTINS & MOSER, 2012, p. 14)

Portanto, os diálogos que seguem apresentam o professor nas possibilidades dessa compreensão na sua responsividade no ato de mediar e da formação continuada como um espaço dialógico.

3.1 ATO RESPONSIVO: DIALÓGOS POSSÍVEIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O ato responsivo utilizado nos diálogos deste trabalho é relevante no sentido de que assegura a possibilidade de resposta ao sujeito, enfatiza “a ação do pensamento participativo que se concretiza e se expõe pela linguagem” (MEDEIROS, 2006, p. 03) em situações concretas de enunciação. Como exposto no capítulo anterior, a experiência individual que constitui cada sujeito é realizada em uma interação constante e ininterrupta com os enunciados individuais dos outros. É nesse processo contínuo de interlocução, de trocas simbólicas e ideológicas que o professor vai se constituindo como pessoa e como profissional. Portanto, quando os professores participam das formações continuadas constroem e realizam uma cadeia discursiva produtiva com trocas simbólicas significativas de enunciados, que

refratam e refletem as estruturas sociais históricas, pedagógicas e teóricas de uma sociedade.

Bakhtin (2011) explica que o sujeito interage por meio de enunciados, esse entendido como um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, que “provocam no indivíduo reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica”.

Nesse sentido, a base da constituição de um enunciado é relacionada ao fato de dirigir-se a alguém e de estar voltado para alguém, tem autoria. O destinatário a quem o enunciado se dirige é determinado pela área da atividade humana e da vida cotidiana, assim pode se referir ao interlocutor mais imediato, direto do diálogo, ou “pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Com base nesta teoria, a formação continuada que os professores frequentam na Rede Municipal de Araucária é autora na constituição de enunciados para as professoras que dialogam nesse espaço formativo. Muitas vezes, as trocas dialógicas que esse *outro* (formação continuada) fomenta compõem um programa pré-definido que não comporta diálogos significativos. Há exposições de formas, teorias e maneiras de se fazer, porém sem relação direta com os destinatários, que são as professoras.

Constata-se, portanto, que dentro do processo dialógico de constituição do enunciado, surgem três diferentes formas de responsividade: a ativa, a passiva e a responsividade silenciosa e que podem relacionar-se com as formas de respostas das professoras alfabetizadoras.

O primeiro modo de compreensão é a “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2011, p. 271), que se refere ao momento em que o sujeito compreende o enunciado do locutor e responde ativamente. Pois o locutor ao falar, já pensa que o outro lhe dará uma resposta. É evidente que o imediatismo da resposta se dá após o entendimento do enunciado e não, necessariamente, após a primeira fala proferida. O melhor exemplo desta responsividade são as conversas do dia a dia onde há necessidade de um sujeito responsivo ativo para que se formem elos nas falas proferidas (como se diz “para que a conversa renda”).

A compreensão passiva não envolve necessariamente uma conversa ou expressão verbal, é sim um cumprimento de uma ordem ou pedido e seu

entendimento se dará conforme a ação realizada. Seria como os cumprimentos de protocolos, regras definidas, ordem de chefia, e afins.

Na compreensão responsiva silenciosa, o sujeito internaliza o enunciado e com o passar do tempo transforma o processo interpessoal em intrapessoal, pois começa a refletir sobre o que ouviu e sobre o que pensa, transforma seu ponto de vista, repensa os discursos alheios e constrói seu próprio discurso (um novo enunciado a ser respondido por outro sujeito).

Nesse contexto, o receptor não é um ser passivo, ao contrário, ao ouvir e compreender um enunciado adota para consigo uma atitude responsiva, quer dizer, ele pode concordar ou não, pode completar, discutir, ampliar, direcionar, enfim, atuar de forma ativa no ato enunciativo. Aliás, o locutor não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, atua sobre o outro buscando convencê-lo, influenciá-lo. Bakhtin (2011) cita esta atitude como a principal característica do enunciado e salienta,

O primeiro e mais importante dos critérios de conclusibilidade do enunciado é a *possibilidade de responder a ele*, em termos mais precisos e amplos de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem). Esse critério corresponde também a pergunta sucinta do cotidiano, por exemplo: “Que horas são?” (a ela pode-se responder), e o pedido cotidiano que pode ser cumprido ou descumprido, o discurso científico com o qual podemos concordar ou não concordar inteiramente ou em parte), e o romance ficcional, que pode ser avaliado no seu conjunto. Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso não basta que o enunciado seja compreendido no sentido *de língua*. Uma oração absolutamente compreensível, se é oração, não enunciado constituído por uma oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas ainda não é *tudo*. Indício da inteireza do enunciado – não presta a uma definição nem gramática abstrato-semântica. (BAKHTIN, 2011, p.280, grifo do autor?)

Portanto, reproduzem-se as palavras de Bakhtin (2011) quando diz que a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chegam ao conhecimento a partir de apostilas, de dicionários e de gramáticas, mas de enunciações concretas que se ouve e se reproduz na comunicação viva com as pessoas que convivem. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nesse sentido, a capacidade de ler o mundo é reflexo desse processo interativo e cada ato de enunciação, ou a construção do discurso proferido ou escrito

pelos indivíduos – enunciados - é composta por diversas “vozes”, ou seja, o ato da fala é repleto de assimilações e reestruturações de diversas vozes, cada discurso é composto de vários discursos, é a plurivocalidade. Estas vozes que “dialogam” dentro do discurso, não são apenas retomadas, constituem um diálogo plurivocal do outro em mim, construído social e historicamente. Assim se dá a construção da consciência individual do falante. Bakhtin (2011) vai mais adiante referindo que só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, pensamento este expresso no enunciado. Dessa forma, a consciência individual é resultante de um diálogo de interconsciências.

A comunicação humana acontece quando falamos ou escrevemos, por meio dos gêneros do discurso, visto que os indivíduos possuem infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2011), quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática normativa nas escolas. Como pontua Bakhtin

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega a nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN 2011, p.282-283)

O enunciado, que pode ser falado ou escrito, pressupõe um ato de comunicação social, é a unidade real do discurso, ocorrendo uma interatividade entre sujeitos falantes.

Bakhtin (2011) afirma também que o enunciado é único, não pode ser repetido (apenas citado), já que advém de discursos proferidos no exato momento da interação social. Interessante salientar que esse autor considera o enunciado como resultante de uma “memória discursiva”, ou seja, repleta de enunciados que já foram proferidos em outras épocas, em outras situações de interação social, nas quais o locutor inconscientemente toma como base para realizar a enunciação do

momento, para formular seu discurso. A enunciação caracteriza-se então pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Esta alternância é uma das peculiaridades do enunciado. A outra é a sua conclusibilidade específica, ou seja, um falante termina o seu turno para dar lugar à fala do outro e é isto que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva).

O interlocutor sempre está em um ambiente ou em um meio de interação previamente definido – em casa, na escola, no trabalho, entre outros, ao expor suas ideias, ao enunciar algo o sujeito já tem uma expectativa de interlocutores. O ser humano não está de maneira aleatória no mundo, está em contextos de interlocução que agregam novos discursos, e assim as expectativas dos destinatários (interlocutores) exigem do sujeito determinada coerência. As vozes, a alteridade do sujeito, os enunciados proferidos, suas referências são muitas. Os professores alfabetizadores, nesse aspecto, precisam realmente conhecer esse aspecto dialógico da língua, seu signo social – de interação, pois

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma maneira forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discursivo), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início, temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (Idem, p.283)

O sujeito é construído por enunciados de outros, da mãe, do pai, da família, daquilo que leu, daquilo que falaram. Ao escrever, ao falar, o *eu* vira um *nós*, portanto, é no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal.

Esse breve estudo sobre os gêneros do discurso na visão “bakhtiniana” esclarece o cuidado que se deve ter no ensino da língua materna nas escolas, principalmente pelos professores de alfabetização, pois a escola muitas vezes transforma os enunciados em uma gramática, transforma aquilo que é um aprendizado experimental em reflexão formal. Essa formalização torna-se

significativa e produtiva quando o professor conhece seu objeto de trabalho, no caso do professor alfabetizador: o aprendizado da leitura e da escrita.

Essa experimentação da língua é essencial para o bom domínio dos enunciados nas relações com o outro, na construção de textos, na oralidade, na fala, pois quem não vivenciou determinados contextos não sabe como usar, ou fazer, ou escrever, enfim, tanto o texto oral como o escrito precisam ser experimentados, assim,

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total de impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN 2011, p. 285)

Portanto, quando o sujeito torna-se professor ele já sabe como é o universo pedagógico, há modelos que segue para praticar seu ofício. Não se cria ou se recria do nada, a experiência é essencial para aprofundar, rever, sintetizar e reorganizar o mundo do conhecimento. Se o professor no ensino da língua compreender que determinados conhecimentos da lingüística teórica e aplicada, dos estudos do círculo de Bakhtin poderão ajudá-lo na organização de seu conteúdo (no caso do professor alfabetizador: ensino da língua materna escrita sistematizada), conseguirá formular com autonomia suas atividades, encaminhar o aluno à reflexão e fazer com que o aluno conviva com signos. Uma situação presenciada na escola pela pesquisadora pode exemplificar esse contexto, principalmente, quando o professor se dá conta de que algumas práticas não condizem mais com a realidade dos alunos, ou que o signo não faz parte mais dessa realidade escolar. A professora depois da interpretação de uma quadrinha sobre a “baleia”, e inferências das possibilidades trazidas pela leitura iniciou o trabalho da análise linguística das palavras, após listar palavras que iniciam com a letra “B” no quadro, solicitou que os alunos desenhassem cada palavra lida. Um aluno pergunta o que era “bule” e a professora começa a rir sozinha e percebe que essa palavra quase não faz parte do cotidiano doméstico, muitos pais fazem café direto na garrafa térmica ou mesmo em

cafeteiras. A professora vai à cantina da escola e trouxe o “bule” para as crianças conhecerem.

Acredita-se que os gêneros trabalhados pelos professores alfabetizadores nas salas de aula é um campo ou espaço em que o professor assume diferentes papéis perante a realidade, o outro e ele mesmo. Pois ao contar uma história, ao ler um bilhete, uma carta, ao inventar um teatro, ao declamar um poema, o docente assume uma posição de mediador entre a compreensão do mundo real com o mundo literário. Ou constrói uma atividade criadora, como diz Vigotski (2003, p.09) a atividade criadora é “[...] toda a atividade humana que não se limite a reproduzir fatos ou impressões vividas, senão que cria novas imagens, novas ações [...]”.

Zibetti e Souza (2010), ao apresentarem seus estudos sobre a dimensão criadora no trabalho docente como subsídios para a formação de professores alfabetizadores, expõem que ao utilizarem na análise do trabalho docente o conceito de atividade criadora, pretendem evidenciar que “há um espaço na prática pedagógica cotidiana em que não é possível atuar apenas com base com saberes apropriados, em experiências vividas, ou em modelos consolidados, ou seja, por meio de uma práxis reiterativa” (SOUZA & ZIBETTI, 2010, p. 462) e utilizam as autoras Rockwell e Mercado (1986), ao focar no momento de decidir o que ensinar e como fazê-lo, a atuação demanda a integração ou criação de novos conhecimentos

Dado o processo de construção ativa do saber que requer o trabalho, se pode supor que a prática docente não é reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais. A diversidade de práticas concretas nas escolas, a heterogeneidade de soluções aos problemas da instituição e a variedade de formas de ensinar demonstram que o processo de construção do saber do magistério é seletivo e inclusive inovador. (Rockwell e Mercado 1986, p.69, apud SOUZA E ZIBETTI, 2010 p. 462)

Embora em várias situações do trabalho pedagógico a utilização de saberes anteriormente construídos seja necessária, há momentos nas quais esses saberes revelam-se insuficientes e desafiam os profissionais a encontrar outras alternativas. Nesse contexto, é que a formação continuada como aprendizagem da docência tem uma função primordial, pois pela busca de novas estratégias, de novos modos de

ensinar, de uma teoria que de conta de “simplificar sem falsificar¹⁵” (SOARES, 2013) o aprendizado dos alunos. Zibetti e Souza (2010, p. 463) afirmam,

Ao se encontrar diante de um grupo de alunos com necessidades específicas, em determinadas condições de trabalho, cada professor e cada professora precisa lançar mão de suas experiências, de seus conhecimentos teóricos, dos recursos materiais de que dispõem para criar novas formas de intervenção pedagógica. Algumas vezes essas formas são fruto da recombinação de instrumentos e recursos conhecidos que passam a ser utilizados de forma diferenciada em outras circunstâncias. Porém, há situações em que são necessárias construções ainda não utilizadas e, a partir de sua concepção, são experimentadas e avaliadas tendo em vista os resultados obtidos.

Nessa perspectiva, observa-se que a formação continuada muitas vezes perde sua função, pois quando ela não é vista como uma forma de aprendizagem, um ir além, uma espaço de interlocução da aprendizagem da docência, é dizer que o professor não possui uma compreensão ativa. Ou seja, é a compreensão que o professor tem de sua profissão que possibilita esse aprender, esse compreender, esse destacar-se na arte de ensinar, na docência como ato responsivo. Se o docente apenas receber informações, e dizer que lê livros, ou estuda e possui um discurso de que nada dá certo, de que toda a formação é a mesma coisa, não tem nada de novo e não procura outros meios para sair da inércia, identifica-se esse professor como um repetidor, o qual realiza um ato mecânico de um discurso ouvido porém não praticado.

Nesse contexto, a formação continuada deve ser um espaço de estudos, com grupo de pesquisa, com trocas de experiências e com foco em seu objeto de ensino e análise, onde o professor pode criar, re(significar), redimensionar o seu trabalho em sala de aula, como um intelectual. Pois constrói um conhecimento que vai além da transmissão e assimilação de conteúdos, será um mediador da compreensão ativa de uma realidade histórica e cultural.

Assim, segundo Brito (2006), os caminhos da formação docente são desvelados nas situações concretas das práticas de ensinar, considerando-se que a prática pedagógica representa espaço/tempo de aprendizagem, de produção de

¹⁵ Soares (2013), uma das maiores referências sobre o letramento no país defende que a função de alfabetizador exige um professor com um amplo domínio das áreas envolvidas nesse processo. Ainda, salienta uma formação específica para os professores alfabetizadores desvinculando-se dos professores generalistas das primeiras séries do ensino fundamental. Esse professor deve simplificar sem falsificar o conhecimento para os alunos e para que isso aconteça exige-se um grande domínio dos conteúdos específicos de sua área.

saberes docentes num processo dinâmico não-linear e marcado pela reflexão crítica. A isso se acrescenta, ainda, as interações sociais e as trocas de experiências e momentos dialógicos.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: OUTROS DISCURSOS

Ignorar o chamado do mundo para uma resposta vai na contramão da prática pedagógica que deve ser a mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana, na formação de conceitos, na apropriação da experiência histórico-social por meio das esferas de conhecimento e ciência. Todavia, o professor que estuda, dialoga, troca experiências, se preocupa com o que faz e o desenvolve de maneira consciente, constrói, produz e redimensiona um trabalho coerente e significativo em sala de aula.

Retoma-se aqui os conceitos de Agnes Heller (1972, 1991) sobre a formação dos indivíduos na vida cotidiana na qual os sujeitos se apropriam das objetivações genéricas *em-si*, relacionadas à própria existência da sociedade, explicadas por Facci (1984) como

quando o homem produz seu ambiente, seu mundo, ele o faz a partir da organização e estruturação destas objetivações, isto é, a partir da apropriação dos utensílios, dos objetos, da linguagem, da maneira de agir já elaborada pelos homens para conviver em sociedade. (FACCI, 1984, p. 233).

É nas esferas não-cotidianas, na qual os sujeitos se apropriam das objetivações genéricas *para-si*, que são expressões do grau de liberdade que o gênero humano alcançou sobre a natureza e sobre si mesmo. Facci (1984, p. 233) explica que “a formação da individualidade para-si é uma das condições fundamentais para a superação da alienação e tem relação com a apropriação dos conhecimentos produzidos pela ciência, arte, filosofia, moral e política”. Assim, o professor que possui relações conscientes com esse cotidiano de modo que produzam nele as necessidades não-cotidianas, pela apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, éticos, etico-filosóficos e políticos como uma necessidade do

ato pedagógico, e vendo na formação continuada um espaço para que isso seja desenvolvido, consegue respostas significativas e ativas no seu trabalho profissional docente.

A formação continuada entendida como um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da profissionalização docente são temas de estudos nas vozes de PIMENTA (1999), MIZUKAMI (2004), MARCELO GARCIA (1999) FIORENTINI (2010) e outros estudiosos que possuem enfoques congruentes nas suas pesquisas.

Mizukami (2004) apresenta os conhecimentos de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência a partir de considerações do pesquisador Lee S. Shulman (1986). As contribuições do autor referem-se ao modelo de base de conhecimento para o ensino, ao modelo do processo de raciocínio pedagógico e aos casos de ensino e métodos como estratégias de formação e de investigação de processos de aprendizagem da docência. Explicita a relação entre a pesquisa sobre os professores e o denominado “paradigma perdido”.

Diante de vários programas investigativos – os quais nortearam os caminhos para as pesquisas na área do ensino – Shulman (1986) destaca o programa do processo produto e o programa do paradigma interpretativo do pensamento do professor. O autor destaca que não aprendemos a partir da experiência propriamente dita, mas da reflexão que realizamos a partir dela.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), o desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, ele define como objeto da formação docente “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. O mesmo autor fez uma atualização do conceito que demonstra a intencionalidade, a importância do planejamento e a busca pela qualidade da aprendizagem: “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Esse autor define a formação dos professores como sendo,

[...] a área de conhecimentos, investigação teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das

quais adquirem ou melhorem os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, P.26).

Kramer (2010) discute a urgência em superar as dicotomias ou as cristalizações com que o trabalho pedagógico vem sendo feito e encarado, pois “enquanto prática social, a prática pedagógica é rica, complexa, contraditória” (p.57), e ainda aponta que “a partir da tentativa de resgatar esse seu caráter dinâmico é que pode se tornar possível dar conta da multiplicidade de aspectos envolvidos, dos pontos de estrangulamento e dos dilemas enfrentados pelos profissionais da escola” (p.57). A autora ainda cita a necessidade extrema e crucial de recomprometer ou redefinir o ato pedagógico,

É preciso (re)descobrir em que ponto eu pego que eles aprendem. No caso específico da alfabetização, isso significa identificar as contribuições essenciais das diferentes perspectivas teóricas de análise (da lingüística, da psicologia cognitiva, da psicomotricidade, da psicolingüística, da sociolingüística, da filosofia da linguagem), estabelecendo seus pontos de confluência ou divergência. Significa, além disso, traduzi-las em termos pedagógicos, de forma a beneficiar a prática cotidiana dos professores. (KRAMER, 2010, p. 58).

Kramer enfatiza que há uma distância grande entre o conhecimento acadêmico disponível sobre a escola e o trabalho concreto realizado nela e salienta que os professores e os outros responsáveis pela escola estão ávidos por contribuições em seus trabalhos, destaca que “uma pista que parece ser efetiva para a superação dessa clivagem é estabelecer com os professores um processo sistemático de reflexão sobre a prática” (p.59), assim novas informações e questionamentos seriam colocados e o processo de construção de novas possibilidades com um referencial teórico-prático seriam apropriados pelos professores. Construir-se-ia um processo em que a prática possibilitaria as reflexões de teorias e elas, por sua vez iluminariam o trabalho realizado, trazendo possíveis respostas para os professores que pelo seu conhecimento e possibilidades as incorporariam nas atividades docentes.

Pimenta (2000, p. 10) afirma

A atividade do professor é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de

formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas como agente capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social do humano[...].

Valorizar o trabalho docente, principalmente do professor como intelectual e autor de sua atividade significa “dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos/históricos/sociais/culturais/ organizacionais nos quais se dá sua atividade docente”. (Idem, p. 11).

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEXTO DE ARAUCÁRIA

No contexto atual, principalmente na alfabetização das crianças de classes populares (que essa pesquisa se enquadra) há diversos fatores com que o professor precisa “saber lidar” para que seu trabalho realmente se efetive: Salas cheias; crianças que não frequentaram os Centros de Educação Infantil (CMEI) e que vêm de famílias desprovidas socialmente de recursos financeiros; famílias desestruturadas (onde a criança a cada dia fica com uma pessoa diferente e ninguém se responsabiliza por sua educação escolar); inclusões que precisam do acompanhamento efetivo de profissionais de apoio e não tem; falta de professores (alguns estão afastados de sala de aula, outros estão doentes e faltam porque não conseguiram um laudo, ou porque desistem de dar aula pelas condições em que a escola brasileira pública se encontra¹⁶).

Revela-se, portanto, a existência de dois discursos presentes na educação brasileira, o ouvido e o vivido. O discurso ouvido é aquele colocado nas mídias o de que o governo está fazendo todo o possível para que as crianças até os 8 anos de idade se alfabetizem (Propaganda do PNAIC), que o professor tem todos os recursos na escola para realizar suas atividades (computadores, livros infantis, jogos, entre outros recursos), que está formando o professor, o qual tem tudo para realizar um bom trabalho, mas que mesmo assim não consegue, (justificativa para os índices do IDEB), entre outras tantas veiculadas nas mídias.

Já o discurso vivido, o real da escola, não é tão fácil como o colocado na mídia, apontado pelas professoras alfabetizadoras. Porém mesmo com todas as dificuldades já apontadas, encontram-se excelentes profissionais que desenvolvem

¹⁶ Algumas situações enunciadas pelas professoras alfabetizadoras pesquisadas e presenciadas pela pesquisadora na pesquisa de campo realizada.

um trabalho diferenciado e significativo, se envolvem, se formam e transformam vidas na realidade em que se encontram. Pela mídia é fácil alfabetizar uma criança, têm-se modelos prontos, métodos eficazes e toda a estrutura que se possa utilizar para que isso se efetive. Mas há muito por trás de um aluno a ser alfabetizado: condições de trabalho do professor, condições familiares do aluno e do professor. Não há investigação nas situações vividas pelas famílias, apenas números reprovados, alunos que tiraram notas baixas nas avaliações de larga escala. Nos tantos reprovados há histórias que compõem o aluno-sujeito. Como exemplo¹⁷, um aluno faltou quase dois meses na escola porque a mãe estava na UTI e não tinha ninguém para trazê-lo, ficou cada dia em uma casa e ninguém o trazia para a escola, apesar do Conselho Tutelar e da Rede de Proteção ter sido acionado, nada foi feito.

Todos os problemas sociais parecem que se refletem na sala de aula, com isso a professora precisa saber conviver e ter conhecimentos necessários para criar estratégias eficientes a fim de realizar um bom trabalho e não ser totalmente afetada pelo sistema em que atua.

Devido a esse complexo ideológico da sociedade, as incumbências das alfabetizadoras nas escolas públicas brasileiras se tornam cada vez mais complexas, visto que precisam mediar a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças em qualquer cenário social, político e econômico. Com o agravante de que em 2010, com a implementação da Proposta de ensino de nove anos, a formação dos professores alfabetizadores entrou em evidência (no contexto de Brasil e mais especificamente na Rede Municipal de Araucária em 2006), pois com essa ampliação novas competências passaram a intervir na atuação do professor alfabetizador.

Na época, as secretarias municipais de educação deveriam se adaptar à lei propondo formações continuadas aos professores, nesse novo entendimento da educação básica, também surgiu a necessidade de reestruturação nos currículos das escolas, organizando as diretrizes para a nova realidade, de acordo com as seguintes normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná

¹⁷ Situação observada na sala de umas das professoras alfabetizadoras pesquisadas e verbalizada por ela em momentos informais.

Art. 18 - Compete à instituição de ensino, ao elaborar a sua proposta pedagógica à luz das diretrizes estabelecidas nos artigos anteriores, garantida a articulação família, escola e comunidade, explicitar:

I - as concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem;

II - as características e as expectativas da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere;

III - a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;

IV - a definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/aluno;

V - a seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico;

VI - a gestão escolar expressa através de princípios democráticos;

VII - a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, garantindo a especificidade do atendimento dos alunos;

VIII - a avaliação do desenvolvimento integral do aluno;

IX - a avaliação institucional;

X - a formação continuada dos profissionais da instituição

Em cumprimento a essas determinações da SEED e outras do MEC, e a partir da Lei Federal 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determina a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária reorganizou a formação continuada¹⁸ para os professores alfabetizadores e demais profissionais da Rede Municipal. Nesse sentido, constituiu-se o Núcleo de Alfabetização, com o objetivo de mediar a organização do trabalho pedagógico na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Em 2006, a formação continuada realizada pelo Núcleo de Alfabetização totalizou a carga horária de 16 horas, a qual foi aberta para todos os profissionais de educação, com a discussão referente à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, objetivando oferecer um mapeamento geral em relação aos conteúdos que subsidiaram esse processo.

Em 2007, a carga horária foi de 32 horas, atendendo aos professores alfabetizadores e pedagogos, com ênfase nas discussões centradas nos conteúdos relativos à interdisciplinaridade, planejamento, lúdico, avaliação, diferentes linguagens, mediação e alfabetização e letramento.

No ano de 2008, com a carga horária de 24 horas, um dos conteúdos trabalhados na formação continuada foi referente às funções psicológicas superiores, com relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos,

¹⁸ Essas informações foram conseguidas em conversas informais com os formadores deste momentos históricos e por meio dos slides das formações dadas e enviadas por e-mail: aos professores e pedagogos participantes.

para contribuir com a elaboração dos pareceres descritivos, considerando a avaliação numa nova perspectiva, conforme foi normatizada pela Resolução CME/Araucária nº 08/2006, Art.18,

§ 1º – A avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem na 1ª série – Período I e II do Ensino Fundamental não terá caráter seletivo e será registrada parecer Descritivo.

§ 2º – Os registros elaborados durante o processo avaliativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do educando.

§ 3º – A avaliação subsidiará o professor na organização das ações pedagógicas, pautada na observação, na reflexão e no diálogo, tendo em vista a relação de cada educando com o conhecimento mediado pelo professor, no acompanhamento do cotidiano escolar.

No período de 2006 a 2008, os conteúdos que fizeram parte da formação continuada, oferecida pelo Núcleo de Alfabetização, foram pontos de partida para o processo de elaboração da Proposta Pedagógica. Tal elaboração se fez necessária a partir do momento em que Araucária passou a ter um Sistema Municipal de Ensino, o que demandou algumas exigências, como determina o Parecer CME/Araucária nº 07/2008, na Resolução 01/2008, que normatiza indicativos norteadores do documento da Proposta Pedagógica em sua totalidade.

A partir desses elementos em que a discussão foi iniciada, fez-se necessário que cada Unidade Educacional aprofundasse esses conteúdos. Para tanto, foram indicadas pela SMED algumas referências, as quais foram trabalhadas em assessoramentos, no período já citado, para fundamentar o processo de sistematização da Proposta Pedagógica, no que se refere à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos. Essas atualizações das Propostas Pedagógicas de cada Unidade de Ensino iniciaram-se em 2010 e foram homologadas em 2011.

A partir de 2010 também foram organizados no município os grupos de estudos específicos para a atualização das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs). Foram encontros mensais, em hora atividade com profissionais da educação que se disponibilizaram em participar. Nesse espaço eram organizados grupos de estudos com a discussão dos temas específicos de cada disciplina do núcleo comum (objeto de ensino, teorias constituintes e metodologias). Esse processo de atualização das diretrizes aconteceu até o final de 2011, quando foram sistematizadas as discussões; no ano de 2012 foi homologado o novo documento.

No Blog da SMED¹⁹, em 2010 foi escrita a seguinte notícia:

A Secretaria Municipal de Educação de Araucária deu início ao processo de atualização das Diretrizes Curriculares Municipais no dia 29 de junho de 2010. O objetivo deste encontro foi envolver todos os profissionais da Educação em estudos e reflexões que culminem num documento atualizado que norteie a organização curricular das escolas e Centros Municipais de Educação. Deste processo de formação participaram os diretores, pedagogos, professores e atendentes da Rede Municipal de Ensino de Araucária, organizados em 16 grupos de trabalho (GT-DCM). A formação realizada constituiu-se de três momentos: 1º resgate histórico da trajetória do município em relação às Diretrizes Curriculares Municipais, 2º fundamentação teórica com foco na concepção de educação da Rede Municipal e 3º orientações sobre a metodologia de trabalho para a atualização das Diretrizes Curriculares Municipais, para o segundo semestre de 2010. Neste processo de formação foi entregue aos participantes um CD que contempla fundamentos teóricos e encaminhamentos metodológicos do trabalho a ser realizado pelos integrantes dos GT-DCM e seus coordenadores. (Tania Mara Vitaczik Campanucci)

Desde 2012, com a troca da gestão municipal, novos membros e uma nova organização da Secretaria Municipal de Educação e de Formação foram efetivados, a Formação Continuada voltou a ter uma organização parecida com os anos anteriores, em que uma vez por mês os professores dos diferentes níveis de ensino se encontram com um tema específico e participam de assessoramentos com os coordenadores da SMED.

Esse programa de formação continuada, com carga horária mínima de 24 horas, tem por finalidade oferecer assessoramentos, cursos e encontros periódicos com os professores e pedagogos da rede. O assunto discutido, em geral, é trazido ao grupo de forma expositiva, para posteriormente ser trabalhado em pequenos grupos, onde os professores apresentam encaminhamentos possíveis de serem realizados em sala de aula. Subsidiar esta discussão alguns textos relacionados com a concepção de Educação, alfabetização e letramento ou os que abordam assuntos das outras áreas do conhecimento.

O programa de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação em Araucária (hoje) é estruturado de forma que todos os profissionais de educação da rede tenham acesso mínimo de 24 horas de formação na área de atuação específica e 20 horas na Semana Pedagógica, quando são abordados temas gerais.

¹⁹ <http://smedaraucaria.blogspot.com.br/2010/08/diretrizes-curriculares-municipais.html>

Em 2013, o Município aderiu ao PNAIC²⁰ (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa) e os assessoramentos passaram a ser organizados em Hora-atividade e uma noite por mês. Esse espaço é organizado com os conteúdos já previamente trazidos pelos tutores e discutidos de forma expositiva ou em grupos de trabalhos, conforme o modelo sugerido pelos coordenadores. No ano de 2013 concentraram-se as discussões na Língua Portuguesa e em 2014 na área da Matemática.

Os espaços de formação continuada que a SMED organiza para os professores no ano letivo são cursos e palestras nas diversas áreas do conhecimento, em Hora-Atividade, Semana Pedagógica, além de outros que são ofertadas no decorrer do ano nos sábados e no período noturno. Há também aqueles que cada profissional realiza em outras instituições, na própria escola com os pedagogos e no FORUM Municipal organizado pelo Sindicato.

²⁰ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, mobilização e controle social. (Portal do MEC - <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o caminho percorrido nesta pesquisa possibilitando a tessitura teórico-metodológica desenvolvida, a construção do objeto de estudo e o desenvolvimento da pesquisa de campo, descrevendo os instrumentos e os procedimentos utilizados, evidenciando, em seguida, a forma como os dados foram analisados. Mostra os sujeitos da pesquisa e seus contextos de atuação, com os critérios utilizados para as escolhas e as possibilidades de análises posteriores.

Portanto, evidencia-se no contexto da pesquisa, a importância da linguagem como mediadora na constituição social da consciência humana, na qual múltiplas vozes, leitores, teóricos, sujeitos pesquisados, interlocutores se encontram, para evidenciar análises interpretativas e reflexivas, buscando a compreensão dessa teia complexa que é alfabetizar (na atualidade).

4.1 DELINEANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolve-se na perspectiva sócio-histórica, pois considera as relações entre os sujeitos na qual as interações e as enunciações realizadas num contexto real de interlocução propiciam um estudo dos fenômenos humanos. Segundo Freitas (2003), uma pesquisa desenvolvida nas ciências humanas com base na perspectiva sócio-histórica “implica compreendê-la como numa relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem”. (FREITAS, 2003, p.29).

Nessa perspectiva, fundamenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa, buscando formas e instrumentos de interpretação, a partir da preocupação com os sentidos e/ou significados que os sujeitos - professoras alfabetizadoras - atribuem à sua profissão e na interlocução com a formação continuada (espaço dialógico de aprendizagem e compreensão da docência).

A abordagem qualitativa caracteriza-se, segundo Luna (2000), como um estudo detalhado de determinados fatos, objetos, grupos de pessoas e os

fenômenos da realidade na busca de explicações profundas para o significado e as características de cada contexto. A opção por essa abordagem fundamenta-se

Na crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que, parafraseando Claudionor Oliveira (2000, p.43), ‘todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados’. (LUNA, 2000, p. 60)

Com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Vygotsky (1991), entende-se que o sujeito constrói-se imerso no social, mediado pela linguagem. Nesse conceito de mediação, Freitas (1998) utilizando os estudos de Vygotsky salienta que o indivíduo age à luz de uma leitura da realidade que proporciona ao seu comportamento, uma resposta coerente de percepção de sua situação no mundo. Essa relação

Coloca a semiótica no âmago da relação entre o sujeito psicológico e a realidade: o mundo é um ambiente visto com significado e a trajetória do comportamento do sujeito é ambiente visto com significado e a trajetória do comportamento do sujeito é determinada pela significação que este sujeito tem do mundo. O sujeito age e a sua ação é descrita através de palavras que dão significados à ação, à luz da interpretação subjetiva da situação. (FREITAS, 1998, p. 28)

As professoras alfabetizadoras, nas relações que construíram no percurso de suas formações, apropriaram-se de vivências, de experiências, práticas pedagógicas e intelectuais, de valores estéticos, éticos e das normatividades que regem o dia-a-dia educativo nas relações internas e externas docente, discente e dos profissionais que trabalham na escola. Nesse processo, construíram e constroem a sua profissionalidade, aderindo a um projeto histórico de formação.

As compreensões das alfabetizadoras pesquisadas, neste discurso/texto que produzem no meio social do qual fazem parte, por meio de suas ações nas classes de alfabetização e nas relações que estabelecem com esses *outros*, permitem refratar a realidade com que dialogam no seu cotidiano. A leitura que as professoras nos possibilitam fazer do texto que produzem pelos seus enunciados reais, apresentam compreensões de mundo na relação com o ensino que desenvolvem nas classes de alfabetização, principalmente pela concepção de língua que utilizam.

O texto, produzido pelos professores em depoimentos e enunciados, será considerado na perspectiva de Amorim (2002):

O texto interessa-me como lugar de produção e de circulação de conhecimentos, porque penso que a escrita de pesquisa não se reduz a uma simples transcrição de conhecimento produzidos em situação de campo. Pode-se desse modo interrogar o texto em relação a várias questões, das quais uma, em particular, parece-me importante: a alteridade ou, dito de outra maneira, as teorias fundadoras da enunciação [...]. (AMORIM, 2002, p. 08).

Portanto, no caminho percorrido por esta pesquisa, são consideradas as compreensões possíveis da teoria, que tenham coerência entre o objeto de pesquisa e sua forma de abordá-lo, de modo que os procedimentos metodológicos possibilitem algumas respostas aos seguintes princípios: a) permitam a abordagem da concepção de linguagem como interação social, como objeto de trabalho e estudo dos professores alfabetizadores e na relação com os saberes docentes apropriados como um processo dialógico; b) permitam a interpretação das questões relativas à formação do professor, principalmente a continuada a partir do olhar das próprias professoras alfabetizadoras, privilegiando a compreensão dos fenômenos e de suas relações e não apenas como causa-efeito. Assim, apreende-se sentidos e significados que serão produzidos pelos sujeitos/professoras alfabetizadoras envolvidos no presente processo de pesquisa, no plano intersubjetivo.

Para a coleta e análise dos dados dessa investigação utilizou-se a pesquisa qualitativa interpretativa, pois como salienta Micarello (2006, p. 60) “uma vez que nessa modalidade de pesquisa, a ênfase se coloca na compreensão em profundidade de um contexto específico sob a ótica dos autores desse contexto”.

O trabalho de pesquisa foi realizado em várias etapas. A primeira, que permeou todo o estudo, foi a revisão de bibliografia, a qual esteve presente em todos os momentos, auxiliando na fundamentação teórica, nas estratégias de investigação, nas categorias de análise e em como efetuar as coletas de dados no trabalho de campo, subsidiando as análises. Além desse procedimento inicial, foram realizados mais quatro procedimentos metodológicos qualitativos: a) aplicação de questionário para 50 professoras; b) realização de entrevistas individuais com cinco professoras alfabetizadoras; c) observação participante das práticas de três dessas professoras entrevistadas e; d) roda de conversa com todas as alfabetizadoras envolvidas na pesquisa.

O primeiro procedimento metodológico da pesquisa de campo foi a aplicação de um questionário para as professoras, composto por 11 questões e aplicado em 50 professoras alfabetizadoras de primeiro ano, que frequentaram as formações continuadas ofertadas pelo município de Araucária no ano de 2012, no mês de outubro, dos 100 que fazem parte do quadro próprio nesse nível de ensino no município. Seria um total de cem (100) professores, porém nos dias que foram aplicados os questionários (duas noites de formação e uma formação em hora-atividade) nem todos os professores estavam presentes, totalizando assim, 44 professoras respondentes. As questões formuladas referiam-se à docência do professor alfabetizador, à formação continuada e à sua relação com a prática pedagógica e suas interlocuções.

O questionário foi considerado um estudo exploratório, configurando a primeira etapa da pesquisa de campo, visto que se busca abordar um tema muito estudado na literatura: a Formação Continuada do Professor Alfabetizador. Esses dados possibilitam ao investigador uma atualização do objeto e do problema da pesquisa, seus sujeitos, com novas percepções e abordagens, diferenciando-se do lugar comum que as pesquisas recentes inserem-se, a fim de identificar possíveis lacunas nas pesquisas já realizadas. Luna (2000) afirma:

Um pesquisador pode descobrir que a formulação adequada do seu problema pode depender de algumas informações a serem coletadas preliminarmente: algo semelhante ao que costumava ser feito no passado, sob o rótulo de projeto-piloto e que, hoje, provavelmente será denominado pesquisa exploratória. (LUNA, 2000, p.61).

Assim, foi proposta a verificação dos dados e dos aspectos que possam fornecer elementos para a problematização, dados de investigação sobre a formação continuada desenvolvida na Rede Municipal do município paranaense e a interferência desse processo nas práticas de professores alfabetizadores.

Entretanto, esse questionário mostrou-se limitado e surgiu a possibilidade de nova organização do objeto de estudo e do caminho da pesquisa. A escolha das professoras pesquisadas ampliou-se para professoras alfabetizadoras de primeiro e segundo anos, visto que a professora que lecionou para um primeiro ano em 2013 continua com a turma em 2014, lecionando para o segundo ano. Portanto, ampliaram-se as buscas para a escolha de professoras de primeiro e segundo anos

do ensino fundamental reconhecidas pelas demais e pelas coordenadoras como boas alfabetizadoras.

Posteriormente à aplicação do questionário e análise das respostas, houve uma seleção e escolha de dez alfabetizadoras para a pesquisa. Cinco não aceitaram, ou colocaram muitos empecilhos para a realização da pesquisa; outras cinco aceitaram participar de todas as etapas e foram muito solícitas nos vários momentos de participação. Assim, com o questionário e as referências dos demais pares docentes, os critérios estabelecidos foram: a) tivessem mais de 15 anos de profissão e que lecionassem em classes de alfabetização, por esse mesmo período ou mais, principalmente dedicados ao primeiro ou segundo anos do ensino fundamental para poder analisar em qual momento ou gestão a formação continuada possibilitou uma aprendizagem da docência; b) professoras que possuem quinze ou mais anos de profissão na Rede Municipal de Araucária e que passaram pela mudança no ensino para 9 anos de escolaridade e permaneceram na docência do primeiro e segundo anos; c) professoras alfabetizadoras formadas em pedagogia ou outras licenciaturas, pois quem leciona para essas classes são professores aprovadas em concurso público e que possuem a formação em pedagogia ou outras licenciaturas. Várias professoras selecionadas possuíam esses critérios, porém foram escolhidos apenas cinco devido ao caráter qualitativo de pesquisa.

Na sequência, houve a realização de entrevistas semiestruturadas com cada uma das professoras alfabetizadoras colaboradoras marcadas em locais que as professoras escolhiam, preferencialmente neutro, dispensando o espaço da escola. Em um primeiro contato houve a assinatura de um termo livre esclarecido²¹ sobre a ciência da participação na pesquisa e o livre arbítrio da desistência, além do esclarecimento de que os resultados, de acordo com as análises e dos dados coletados, nem sempre podem mostrar-se positivos em relação aos sujeitos da pesquisa. Quatro preferiram que a pesquisadora fosse em suas casas e uma optou por se reunir na hora-atividade na escola. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

As questões formuladas pela pesquisadora iniciavam-se com uma questão geral, a partir dela desenvolviam-se diálogos com a professora entrevistada no qual

²¹ O modelo do termo assinado pelos professores está no apêndice do trabalho.

eram abordados aspectos relativos à sua constituição como professora, à sua escolha pelas classes de alfabetização, à experiência profissional e a formação continuada, questões que se entrelaçavam com os aspectos da vida pessoal e do panorama que Araucária vive na contemporaneidade²² (de luta dos professores por melhores condições de trabalho).

Dessas cinco professoras entrevistadas, foram selecionadas três para as observações em sala, devido ao tempo destinado para as observações e ao ano atípico nas escolas de Araucária, com paralisações de suas atividades, Copa do Mundo e outras atividades internas com os professores das escolas. Essas observações, realizadas nas salas das professoras alfabetizadoras, totalizaram três turmas de três escolas diferentes, em contextos específicos e aconteceram em três dias consecutivos, possibilitando analisar a sequência didática das professoras, os encaminhamentos que realizam nas práticas de Língua Portuguesa, bem como entrelaçamentos possíveis com outras áreas do conhecimento.

A fase de observação em sala permitiu à pesquisadora olhar, sob outra perspectiva os processos desenvolvidos pelas alfabetizadoras, observando seus interlocutores reais com os quais dialoga cotidianamente. Proporcionou ainda, conversas que puderam elucidar alguns pontos sobre a formação continuada, nas interfaces do trabalho pedagógico em sala de sala e possibilidades de compreensão de como a professora redimensiona o trabalho com a língua em sala, utilizando ou não algum aporte teórico/prático dos processos de formação continuada ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Segundo Freitas (2003), a observação se constitui em um encontro de muitas vozes, na observação de um evento, o pesquisador depara-se com diferentes discursos verbais, gestos e expressões. Reitera que: “São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p. 33).

Nessas relações o pesquisador, que em vários momentos é um observador, situa-se dentro do mundo percebido, assim, a sua observação integra-se à situação ou objeto observado, participa dos eventos que observa. Ou como Micarello (2006, p. 61) elucida: “como parte integrante da realidade que produz no campo da

²² Será explicitado nos itens seguintes deste capítulo.

pesquisa, sua voz se encontra com as vozes dos sujeitos, produzindo novos sentidos para as experiências vividas”.

Como último procedimento metodológico, realizou-se uma roda de conversa entre todas as alfabetizadoras envolvidas na pesquisa tendo como tema central “A alfabetização na Rede municipal de Araucária”. O encontro foi marcado na casa da pesquisadora e as professoras deram o nome para esse evento de “Café pedagógico”. Aconteceu em uma sexta-feira, dia dezoito de julho de 2014, às 18H, com a duração de uma hora e doze minutos, sendo que o momento foi gravado em áudio e depois transcrito pela pesquisadora.

As professoras alfabetizadoras sentiram-se à vontade nesse momento e mesmo se conhecendo no âmbito da Rede Municipal de Araucária, puderam conversar sobre o trabalho de alfabetização que desempenham na rede, tendo verbalizado sobre sua necessidade de mais momentos como esses. Referiram-se ao encontro como um “sair da rotina²³” - segundo uma das professoras. Outra alfabetizadora declarou: “assim a gente vê as coisas que não acontecem só na minha sala ou na minha escola”, ainda outra constatou: “vejo que realizo um trabalho significativo com a língua em sala” e outra comentou: “como é bom conversar”.

Na Roda de Conversa houve interação entre todas e complementações entre as verbalizações. As respostas a perguntas direcionavam-se para outros pontos, foram lembrados vários momentos significativos de formação. As alfabetizadoras falaram de problemas ou desabafos em função da questão complicada em que Araucária se encontra, em relação à educação e à valorização dos professores. As greves deflagradas no ano de 2013 e a paralisação no ano de 2014 foram lembradas e comentadas.

Esse momento mostrou especificamente um encontro com “o outro”, de forma alteritária. Como sustenta Amorim (2004, p.28): “a alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas ciências humanas, uma especificidade que é o fato de tratar de uma alteridade humana”. Reitera ainda que, sem o conhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda a tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa, pois “o outro torna-se estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (Idem, p.29-31).

²³ Falas ditas pelas docentes pesquisadas depois de encerrar a roda de conversa e registrada pela pesquisadora.

Essa autora salienta que o traço fundamental da linguagem é a alteridade sob a forma do diálogo e da citação, que não “há linguagem sem que haja um outro a quem falo e que é ele próprio falante/ respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97). Nesse sentido, a possibilidade de conversar de forma descontraída, foi essencial para elucidar as questões relativas sobre a formação das professoras alfabetizadoras, lembrando momentos significativos no aprender da docência, a partir das interações entre as professoras alfabetizadoras.

As alfabetizadoras, durante os diálogos, apontaram situações em que a formação possibilitou um excedente de visão que complementou e interferiu na forma de redimensionar e pensar suas práticas em sala de aula. A formação continuada como um ato responsivo, em que cada uma pela sua necessidade e do grupo de professoras, organizaram um projeto descrito como “Projeto de Qualificação”²⁴, era uma formação na escola com discussões sobre a alfabetização, procurando respostas possíveis para problemas iguais. Esses momentos serão analisados no próximo capítulo.

O momento discursivo propiciado pela Roda de Conversa possibilitou uma apropriação da metodologia bakhtiniana, em que para além das discussões e pontos de vistas dos assuntos apontados nas trocas dialógicas, o grupo de professoras se constituiu numa situação de produção de linguagem. Ou seja, dessas enunciações surgiram temas sobre a alfabetização e formação continuada ressignificados pelos seus olhares, com a inferência de tempos e espaços diferentes que se remetiam a outros espaços e tempos, num processo dialógico.

No momento em que o professor narra uma situação, expõe uma ideia, explica seu trabalho, comenta, interage, relaciona situações, percebe-se nas palavras dos outros, reorganiza suas enunciações, converge e diverge nos temas é sempre mediado pelo olhar do outro, pelas palavras do outro. Assim, faz uma reflexão sobre sua ação. Quando há uma reflexão individual do sujeito sobre sua

²⁴ Esse “Projeto de Qualificação Pedagógica” foi elaborado inicialmente através de discussões coletivas envolvendo as escolas “Aldérico” e “Ambrósio” a partir do ano de 1994 e, posteriormente, as escolas Marcelino Luiz de Andrade e Elvira de França Buschmann pela organização das pedagogas e professoras das referidas escolas.

ação, esse sujeito pode entender apenas parcialmente a essência dos fatos, pois como explica Bakhtin (2011, p. 128):

Neste está ausente o elemento do autoreflexo do indivíduo atuante, que se movimenta em um contexto objetivo, significativo: no mundo de objetivos estritamente práticos, de valores políticos e sociais, de significações cognitivas (ato de cognição), de valores estéticos (no ato de criação ou de percepção artística) e, por último, no campo propriamente moral (no mundo dos valores estritamente éticos, na relação *imediate com o bem e o mal*). Todos esses mundos de objetos determinam axiológica e totalmente o ato para o próprio sujeito atuante. Para a própria consciência atuante, seu ato não necessita de herói (ou seja, da determinidade do indivíduo) mas não somente de objetivos que o dirijam e o assimilem. Minha consciência atuante só formula perguntas deste tipo: por quê? Para quê, como? está ou não certo? Cabe fazer isso ou não? É necessário ou não? Vai dar certo ou não? Ela nunca formula perguntas tais como: quem sou? o que sou e como sou? Para mim, minha determinidade (eu sou assim) não integra a motivação do ato.

Nessa perspectiva, a metodologia adotada permite analisar esses três momentos de interlocução entre as professoras: as entrevistas, as observações e a roda de conversa, como fases da reflexão sobre as ações das docentes, para relacionar o que já foi vivido, já foi praticado, por um olhar capaz de produzir novos sentidos para o que aconteceu nos processos de formação continuada, os quais foram significativos e não modificaram o ato pedagógico para aprendizagem da docência.

A seguir, serão caracterizados os sujeitos - professoras alfabetizadoras e seus contextos de atuação, que contribuiram para a construção da pesquisa de campo desta investigação.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA E O GRUPO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES

A rede municipal de Araucária foi escolhida como campo de pesquisa porque faz parte do horizonte social da pesquisadora, principalmente pela trajetória pessoal e profissional descrito na introdução. Fundamentou-se a pesquisa nas relações de alteridade, dialogismo e compreensão, construídas pela linguagem como eixo central para os processos de apropriação de conhecimentos. Essas relações se

constituem por referências, em diferentes lugares que as professoras ocupam na sociedade, em momentos diferentes de sua vida pessoal e profissional e a partir do lugar que estão, criam enunciados.

O contexto de trabalho, sendo o mesmo para todas as professoras, durante mais de 18 anos, não é sinônimo de que todas percebem e compreendem o espaço social da mesma forma, pois a definição de cada ângulo de visão possível para cada uma é dado em momento específico de sua caminhada de vida e profissão, neste contexto.

Faz-se necessário elucidar de forma breve o contexto de Araucária, sendo um espaço comum de trabalho entre todas as alfabetizadoras colaboradoras, porém, como será explicitado a seguir, nem todas trabalham próximas, pois Araucária possui uma grande extensão territorial com várias escolas e com contextos sociais diferentes. Dessa maneira, caracteriza-se o contexto na compreensão das condições objetivas e concretas que se desenvolvem as práticas docentes das professoras colaboradoras.

O Município de Araucária faz parte da Região Metropolitana de Curitiba/PR ocupando uma área de 460,85 km², considerado o centro mais ativo e desenvolvido do Estado, com área de influência em crescente expansão e destaque na Região Sul do País²⁵. Segundo os dados do IBGE (2013) a população de Araucária conta com cerca de 130 mil habitantes.

De acordo com reportagem do Jornal *Gazeta do Povo* (2013) sobre o PIB per capita dos municípios do Paraná, Araucária entre as 15 maiores médias de municípios que se equivalem a correspondentes europeus, aparece com o maior PIB per capita do estado (R\$ 109,1 mil), tem uma riqueza semelhante a da Dinamarca (sendo o sexto PIB per capita do globo²⁶). Nesse sentido, essa reportagem só exemplifica a importância de Araucária no cenário estadual, intensificando ainda mais a característica eminentemente industrial que o município possui, nesse contexto, de acordo com o Plano Municipal de Araucária (2008, p. 120)²⁷

²⁵ Dados retirados do site da prefeitura: www.araucaria.pr.gov.br

²⁶ Dados retirados da Reportagem do Jornal *Gazeta do Povo* de 18 de dezembro de 2013.

²⁷ Plano organizado pelo coletivo com a articulação dos diversos setores da administração pública e da sociedade na discussão e elaboração, com o intuito de alcançar o ideal de educação para todos e a superação de uma prática comum da descontinuidade. Porém esse plano não foi votado ainda, tornando-se lei para Araucária.

O Município possui o maior estabelecimento industrial do Estado, a Refinaria de Petróleo de Araucária - REPAR, o que, em conjunto com as demais indústrias, configura o segundo centro de indústrias do Paraná, com o Valor Adicionado Industrial de R\$3,9 bilhões. É ainda o segundo maior arrecadador de ICMS do Paraná e o terceiro município do Estado na arrecadação geral de impostos (R\$665 milhões, em 2003). Possui a 5ª Receita Orçamentária Pública Municipal do Paraná (243,7 milhões em 2004) e é o 9º município estadual em receita tributária própria (R\$22 milhões em 2004). Destaca-se na economia paranaense pela presença de importantes indústrias de bens intermediários e empresas de comércio atacadista, distribuição de gás e combustíveis, e, mais recentemente, como centro logístico para a indústria alimentícia.

Nesse mesmo documento há o destaque para um dos aspectos negativos do Município de Araucária com a maior taxa de desemprego e a maior distância entre o produto e a renda per capita. Pelo levantamento, utilizando-se dados de 1991 até 2000, a renda pessoal representa apenas 8,1% do produto per capita gerado no município, assim de cada R\$ 100,00 de riqueza gerada pelas empresas em Araucária, apenas R\$ 8, 10 permanecem na cidade. Percebe-se que o padrão econômico está centrado em uma refinaria de petróleo, mas também é reforçada pela residência dos trabalhadores fora do Município “de maior renda e qualificação”. (Araucária, 2008, p. 127).

Faltam estudos ainda para apresentar os dados e as discussões a respeito da Ampliação e Reforma da Petrobrás acontecida nos anos de 2008 a 2012 e seu impacto com economia do município.

Bengert Lima (2010) fez um estudo sobre a Formação Continuada e o desempenho estudantil e analisou o contexto de Araucária dos anos de 2001 a 2008, apresentando dados importantes que serão utilizados nesse texto, principalmente na política de formação de professores. A autora apresentou que:

Durante o período que vai do final da década de 1980 até 2008, foram realizados pela SMED de Araucária cinco concursos públicos a fim de suprir a demanda dos profissionais para a atuação no Ensino Fundamental, nas funções de professores das séries iniciais ou finais, ou como pedagogos. Assim, o número de profissionais que em 2007 era de 894 professores de 1ª a 4ª série, 390 de 5ª a 8ª, e 138 pedagogos, em 2010 passa para 1164 professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, 439 de séries finais e 172 pedagogos, e, segundo informações do departamento de Gestão de Pessoas da SMED (2010), ainda estão sendo chamados professores e pedagogos dentro da validade do último concurso público. Observa-se que em três anos houve um aumento de cerca de 25% nos profissionais da educação. (BENGERT, 2010, p.78)

Depois da pesquisa de Bengert Silva (2010), em 2012 foi realizado mais um concurso público destinado aos profissionais do magistério chamados para assumir a docência I. Até 2014 foram 19 professores, porém há desistências ou exonerações. De acordo com a Gestão de Pessoas da SMED, no ano de 2014, houve 17 exonerações acarretando falta de professores para assumir turmas.

4.2.1 Professoras Alfabetizadoras: as vozes presentes e ausentes na pesquisa

Torna-se um aspecto relevante, determinar o lugar onde as professoras alfabetizadoras que aceitaram o convite para fazer parte desta pesquisa, falam e oferecem sua *contrapalavra* durante o processo de investigação, organizando suas ações e seu tempo em momento específico de sua trajetória pessoal e profissional, para permanecer como participantes.

Pela noção de dialogismo de Bakhtin (1997) a fala, o que se diz e o como se diz, é determinada pelo local de onde os sujeitos estão envolvidos, ou do lugar de onde se fala. Micarello (2006, p. 65) explica que:

Entretanto esse lugar não pode ser compreendido apenas em referência ao lugar ou momento em que se dá a enunciação, mas, numa perspectiva mais ampla, como o lugar que cada indivíduo ocupa na sociedade, pois o conceito de dialogismo de Bakhtin não se confunde com o diálogo face-a-face, mas compreende uma relação entre discursos, em diferentes tempos e espaços.

Portanto, para se compreender as palavras proferidas pelas professoras alfabetizadoras, é imprescindível compreender a quem elas se dirigem. A pesquisadora ao definir os sujeitos da pesquisa, escolhe a quem suas palavras se dirigirão no decorrer de todo o processo que se designará este estudo. Em contrapartida, as professoras alfabetizadoras também escolhem a pesquisadora para dirigirem suas palavras. Nesse sentido, as compreensões realizadas depois das análises dos contextos dos envolvidos nesta pesquisa, precisam ir além de um mero e raso enfoque de questões, pois como salienta Bakhtin (2011) as pessoas ingressam, participam e agem na existência por meio e através dos atos que somaram no curso de suas vidas e pelos quais, como as entradas no campo da razão elas respondem. O sujeito não reflete ou refrata uma situação extraverbal do

mesmo modo como um espelho reflete um objeto, mas ao contrário, seja na vida, seja na arte, é atuante, produtivo, ativo. Dá soluções para as situações, possibilita conclusões avaliativas ou, ainda estende a ação para o futuro. O discurso não é a reflexão de uma determinada situação; ele é a situação.

As professoras alfabetizadoras colaboradoras para esta pesquisa foram cinco, conforme o quadro abaixo que lecionam em escolas da periferia da cidade de Araucária:

Quadro 1: Alfabetizadoras participantes da pesquisa: perfil das professoras alfabetizadoras

Professoras	Idade	Formação	Tempo de magistério e na RMA	Tempo nas Classes de Alfabetização
Professora <u>Janine</u>	40 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português; Especialização em Alfabetização	18 anos Somente em Araucária com dois padrões	15 anos
Professora <u>Renata</u>	40 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação inclusiva	19 anos Somente em Araucária com um padrão	19 anos
Professora <u>Marina</u>	44 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português/Inglês; Especialização em Educação Infantil.	22 anos somente em Araucária Com dois padrões	13 anos
Professora <u>Marilene</u>	50 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação especial; Especialização em Psicomotricidade educacional e a terceira em Gestão Pública	31 anos somente em Araucária com dois padrões	30 anos
Professora <u>Ida</u>	51 anos	Magistério; Graduação Pedagogia; Especialização em Educação Infantil	Magistério: 33 anos Araucária: 23 anos - com dois padrões um já está aposentada	23 anos

Fonte: Questionário e entrevistas individuais com as professoras alfabetizadoras.

As professoras alfabetizadoras possuem de 40 a 51 anos, exercem o magistério há mais de 18 anos e dedicam-se às classes de alfabetização entre 15 e

33 anos, conforme tempo de serviço na rede Municipal de Araucária e possuem uma estabilidade de atuação no mesmo município e na mesma escola.

A primeira professora que aceitou o convite foi nomeada²⁸ como Professora Janine, pelo contato telefônico deixado ao final do questionário que respondeu. Nesse questionário, havia uma pergunta final que dizia assim: Se eu precisar de sua colaboração para uma posterior entrevista, você estaria interessado (a) em participar? Na resposta foi solícita, agendamos a entrevista e posteriormente as observações em sala. Trabalha em local que será denominada como Escola 1. Uma instituição escolar de pequeno porte, que possui no turno da manhã cerca de 150 alunos divididos entre primeiros aos quintos anos e uma sala de Recursos Multifuncional (recebe alunos da escola e região com dificuldades intelectuais de aprendizagem).

A professora tem 25 alunos em sala e conta com uma professora corregente, sua principal interlocutora no dia-a-dia. A alfabetizadora tem 40 anos de idade, 18 anos de profissão, é formada em magistério, tem o curso de graduação em Letras/Português e especialização em Alfabetização e letramento. Sempre atua em um padrão com as classes de alfabetização e no outro atualmente, alterna classes de alfabetização e quinto ano. Possui a dinâmica de continuar com a turma, principalmente de primeiro e segundo anos, ou segundo para o terceiro anos das classes de alfabetização. Possui uma experiência em todas as turmas, do primeiro ao quinto anos e na educação infantil, pois no início de carreira, como era nova no município, ficava sempre com a turma que “sobrava” nas escolhas das escolas.

A alfabetizadora nomeada como Professora Renata foi a segunda docente que aceitou o convite. Trabalha em uma escola de porte considerado grande, com 12 turmas de manhã, ela é uma das três professoras de segundo ano da escola. Trabalha nessa mesma instituição escolar pelo mesmo tempo de entrada na rede municipal de Araucária. Passou por todas as modificações físicas da escola e acompanhou o desenvolvimento do bairro. De uma escola multisseriada, quase zona rural, o bairro em que se situa a escola faz divisa com a zona rural do município, passou por uma reestruturação e a escola atende no período da manhã o Ensino Fundamental I e a tarde o Ensino Fundamental II, cerca de 650 alunos no total. A professora iniciou o ano com 25 alunos, na época da entrevista 20 frequentando.

²⁸ Os nomes utilizados na pesquisa para a designação das professoras alfabetizadoras participantes são fictícios para respeitar a privacidade dos dados e da ética da pesquisa qualitativa.

A entrevista com essa alfabetizadora forneceu dados bastante significativos para a análise proposta. Ela é conhecida na escola como uma professora paciente, calma, comprometida e que realiza um bom trabalho com classes de alfabetização. Com fala suave, tranquila, com respostas objetivas e diretas, a professora contribuiu com esses predicados, os quais demonstrou durante seus depoimentos e em sua prática de alfabetizadora, levando à identificação dos elementos que nas formulações se pretendia analisar.

Renata tem 40 anos de idade, é formada em magistério e Pedagogia, especialista em Educação Inclusiva. Possui 19 (dezenove) anos de profissão na docência nas classes de alfabetização. Alterna a prática pedagógica entre o primeiro, segundo e terceiro anos, apesar de ter experiências em outros níveis, como quarto e quinto anos do ensino fundamental I e educação infantil, turmas que lecionou como substituta em turno diferenciado, a qual tem padrão na Prefeitura de Araucária. Tem preferência em continuar com as turmas em sequência, de uma para outra série, para completar o ciclo no processo de alfabetização (primeiro para o segundo anos, ou do segundo para o terceiro anos). Iniciou sua carreira profissional quando passou no concurso para professora de séries iniciais do Município de Araucária no ano de 1995, para substituir uma professora que estava entrando em licença maternidade.

A terceira professora que aceitou o convite será nomeada como Professora Marina, trabalha em uma escola da periferia e possui como clientela alunos de invasões do município, com sérios problemas sociais. A professora, no início do ano, foi convidada para ser a diretora auxiliar da mesma escola. Por esse motivo, não foram realizadas as observações de suas aulas, ela participou do questionário, da entrevista e da roda de conversa pela referência como boa alfabetizadora e pela dedicação de 18 anos de atuação nessas classes de alfabetização, primeiros e segundos anos. A docente alfabetizadora tem 44 anos de idade, é formada em magistério, possui graduação em Letras (Português/Inglês) e especialização em Educação Infantil.

A quarta e a quinta professoras participantes foram escolhidas porque, mesmo que tivessem todos os critérios para a escolha, como já se informou anteriormente, foram citadas por duas professoras nas entrevistas anteriores e, também, por outras docentes como referências de professoras que tinham boas práticas. A quarta será designada como Professora Marilene e a quinta, como Ida.

A Professora Marilene possui uma ampla experiência profissional, é formada em magistério, possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação especial, em Psicomotricidade Educacional e em Gestão Pública. É professora alfabetizadora e de educação infantil, alterna essas duas modalidades de ensino e pedagoga em outro padrão. Já foi coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação e ministra cursos e palestras para várias escolas e formação sobre a alfabetização e letramento. Tem 50 anos de idade, este ano dedicou-se à etapa da educação infantil e, por esse motivo, a pesquisadora não pode observar as suas aulas. Essa professora foi entrevistada em sua casa e após a conversa, mostrou um quarto reservado para guardar todos os jogos produzidos por ela para auxiliar na alfabetização dos seus alunos; tem a maior paciência de explicá-los como foram produzidos, para qual conteúdo e com qual função. É uma professora muito comunicativa, solícita e simpática.

A última entrevistada - designada como Professora Ida, já é aposentada em um padrão, tem 51 anos de idade, é formada em magistério, graduação em pedagogia e especialização em Educação Infantil. Tem 33 anos de profissão e 23 anos destinados para o trabalho na Rede Municipal de Araucária, sempre nas classes de alfabetização, alternando entre o primeiro e segundo anos. Ela é reconhecida por sua dedicação e também pela construção de materiais alternativos na dinâmica de suas aulas.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa de campo se apresentam como forma de textos transcritos dos momentos reais de enunciações (como os da entrevista e a roda de conversa), textos que se construíram no diário de bordo da pesquisadora, a qual registrou as observações realizadas nas salas de aulas de três alfabetizadoras (Professora Janine, Professora Renata e Professora Ida). As análises realizadas serão apresentadas no próximo capítulo com o desafio de compreender, produzir sentido e significado para o ouvido, vivido e enunciado.

5 ANÁLISE DA PESQUISA: DISCURSIVIDADE E RESPONSABILIDADE COMO DECORRÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ALFABETIZAÇÃO

Os processos dialógicos analisados ocorreram em um dado contexto social e histórico, e nas relações que as professoras estabeleceram com seus interlocutores do âmbito escolar, incluindo seus pares, participantes dos espaços de formação continuada ofertados e as crianças com as quais trabalharam e trabalharam.

Percebemos que os processos vividos possibilitaram às professoras uma internalização e compreensão dos saberes e objetos do conhecimento sobre a alfabetização ímpar, favorecendo a apreensão de sentidos da função e atuação ao alfabetizar únicas em cada prática pedagógica. Cada contexto, cada situação vivenciada, cada formação participada, cada experiência compartilhada é refratada de maneira individualizada em cada ação na prática pedagógica. É como condensar as diversas vozes que formam a consciência do sujeito por anos de experiências e vivências e sintetizar nos estilos de ensinar de cada professora.

As alfabetizadoras participantes da pesquisa apresentam uma trajetória profissional já consolidada, com idades entre 40 a 53 anos, e vivem a carreira docente numa perspectiva mais estável. Trabalham há mais de 15 anos com crianças de classes de alfabetização, sendo efetivas e concursadas na rede pública municipal de Araucária, por esse mesmo período ou mais – entre 18 e 33 anos de carreira.

Essa consolidação na carreira, em uma mesma área de atuação, confere às professoras pesquisadas um sentimento de pertencimento à condição de alfabetizadoras. Dessa forma, mostram a responsabilidade de exercer esta função e em relação à posição do processo alfabetizador na escolarização. Essas características são descritas por Huberman (2000) na fase que considera como de estabilização ou de maturidade da docência, a qual “acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente” (p.40) e a noção de que pertencem a um grupo profissional específico.

Esse sentimento de pertencimento e de responsabilidade nos posicionamentos discursivos denotam perspectivas, concepções e direcionamentos, tanto em relação aos alunos que serão alfabetizados, quanto em relação às escolas em que as professoras trabalham. Isso traz, nas inferências das professoras, sobre

algumas confluências na maneira como assumem sua condição de alfabetizadoras, bem como na busca por apropriação dos saberes necessários ao seu trabalho e de condições profissionais para sua consecução.

Concomitantemente a essa demonstração de uma maior segurança em seu trabalho nas classes de alfabetização, legitimada pelos anos de experiência, alguns saberes e ações em relação aos outros, apontaram que essas preferências não se realizaram sem conflitos e muitos questionamentos, nos processos de mediação entre os encaminhamentos necessários sobre a aquisição consequente da língua materna e os alunos.

A mediação torna-se essencial para que os conhecimentos do mundo e da sociedade em que se inserem, cheguem à consciência do sujeito, como afirmou Bakhtin (2011). Nesse sentido, a roda de conversa entre as cinco professoras alfabetizadoras, tanto deixou transparecer as concepções sobre os processos vividos e construídos pelas professoras, como propiciou, para cada participante, um momento significativo de tomada de consciência, que não deixou de ser um momento de avaliação do seu trabalho como alfabetizadora. Isso foi possível no confronto dos diálogos com as outras alfabetizadoras, o que configurou como o olhar “do outro”, durante o rememorar dos processos formativos pelos quais passaram durante os anos de trabalho, em momentos históricos significativos na profissão, e naqueles nos quais construíram mediações para o processo dialógico de aprender a docência na alfabetização. É também o excedente de visão desses *outros* docentes mais experientes, que influenciam a busca de produção de novos sentidos para a prática pedagógica, como se observou nas análises realizadas.

Na mediação com outros profissionais e com suas diferentes trajetórias profissionais, de experiências, de conhecimentos e de vida, a relação dialógica entre as permanências e mudanças nas aquisições da língua, tendem a se construir, consolidando e redimensionando os saberes e conhecimentos docentes. A experiência e atuação nas classes de alfabetização levaram à constituição de professoras que compreendem a sua função social de realizar um trabalho significativo ao propiciar a aquisição da língua materna pelos alunos.

5.1 CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS – SINGULARIDADES E REGULARIDADES DISCURSIVAS

Ao considerar as falas e expressivas interlocuções das professoras alfabetizadoras, como objeto de estudo desta pesquisa, os registros analisados sobre seus discursos e enunciados expuseram experiências vividas, tanto pessoais como profissionais, e nas transcrições grifamos as enunciações que mais foram significativas para as análises de que nos propusemos. Direcionamos, dessa maneira, o olhar para as enunciações de situações vividas pelas alfabetizadoras, que se estabeleceram em interlocuções contínuas, e neste sentido, foi possível interpretar os processos de ensino da língua falada e escrita, que apontaram sentidos, para além daqueles ditos ou enunciados pelas professoras.

Nessa perspectiva, o entendimento de Bakhtin (2011), citado por Faraco (2007, p. 101), é de que: “trata-se de apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa atentamente”. Salienta ainda que “o fazer científico nas ciências humanas, se materializa por gestos interpretativos, e por contínua atribuição de sentidos” (FARACO, 2003, p. 40).

Desses dizeres das professoras alfabetizadoras, objetivamos apreender possíveis interpretações e compreensões de singularidades e de regularidades presentes nos seus enunciados, a fim de identificar a produção de sentidos que expressem o contexto das formações as quais, por consequência, contribuíram para a construção e aprendizado da docência como professora alfabetizadora.

A interpretação desses registros coletados nos enunciados das alfabetizadoras e nas inferências realizadas a partir deles, foi possível a partir da atitude de compreensão de discurso, dialogia e responsividade encontrados em Bakhtin/Volochinov (2006) e Bakhtin (2011). Nesta perspectiva, Faraco (2003, p. 43) esclarece que “a compreensão aponta para o possível, porque é uma operação sobre o significado que, sendo em grande efeito da interação, do encontro de cosmovisões e orientações axiológicas, envolve sempre uma dimensão de pluralidade”. Ou nas próprias palavras de Bakhtin/Volochinov (2006, p.32):

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de

compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Bakhtin (2011) salienta que somente num contexto de sentido que lhes favoreça a descoberta é que esses fenômenos podem existir de uma forma latente, potencial, e revelar-se e ainda, “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)”. (BAKHTIN, 2011, p.312).

Nesse contexto, a análise apresentada será desenvolvida de forma discursiva no contexto das enunciações, sendo o professor esse sujeito construído em processo de continuidade, o que pressupõe levar em conta sua formação pessoal, profissional e contínua, bem como nas contribuições de outros interlocutores, autores, colegas docentes, instituições, entre outras vozes presentes neste estudo.

5.1.1 – Ingresso e percursos na carreira - a influência do *outro* na escolha profissional

As cinco professoras alfabetizadoras selecionadas colaboraram com esta pesquisa trazendo possibilidades para depreender os sentidos sobre a aprendizagem da docência na alfabetização. Esse sentido é retomado no conceito desenvolvido pelos estudos de Bakhtin/Volochinov (2006), interpretados e definidos por Thives (2009):

O sentido é o significado contextual e se define no ato da materialização das relações lógicas em relações dialógicas. O sujeito por estar inserido no mundo da cultura, revive, percebe e reproduz experiências de outros, penetra em seus significados, e a partir disso ao considerar sua subjetividade atribui sentidos aos significados no contexto em que se relaciona. (THIVES, 2009, p. 53)

No que é singular ou único em cada professora pesquisada, existem as regularidades que se vão se construindo nas suas atuações como sujeitos, a fim de

expressar os processos contextuais formativos dos quais participaram, que conseqüentemente contribuíram e contribuem para a aprendizagem e construção de um modo particular de alfabetizar. Cada uma dessas alfabetizadoras possui um discurso que é único em um contexto social do qual fazem parte, em momentos históricos distintos, a partir dos quais se constituíram professoras.

Neste enfoque, Kramer (1994) salienta que:

[...] diferentes trajetórias e distintos momentos [...] histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneira de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside a singularidade que faz de nós, seres humanos, e que nos permite descontinuar para continuar (KRAMER, 2002, p.199).

A escolha pelo curso do magistério foi diferente para cada uma das professoras pesquisadas, e o que têm em comum é que nenhuma escolheu por sua vontade, mas influenciadas pelos outros que fazem ou fizeram parte de suas vidas: seus pais, seus amigos, seus professores, ou pela falta de opção, quando o magistério era o único curso de ensino médio diurno, e/ou que as mães deixavam fazer, como traduzem em seus enunciados²⁹ abaixo:

Professora Renata: Pela influência de minha mãe³⁰. Primeiramente foi pela questão do tempo. Ela sempre falou para mim: seja professora meio período, e meio período você vai criar teus filhos. E foi isso que aconteceu.

Professora Janine: Primeiro eu gostava das professoras que eu tive no meu tempo de primeira à quarta série na época, e assim a gente sempre achava gostoso. E acho que no meu tempo de escolaridade, a gente brincava muito de escolinha em casa, então, eu achava linda a questão de ser professora. Aí com o tempo nós mudamos para Araucária e o curso que dava para você fazer uma profissão era o magistério e as meninas da minha sala iam fazer magistério. Então eu também fui. Ao final das aulas da minha oitava séria, quando saíamos mais cedo, passávamos na escola do primário, e ajudávamos as professores que foram minhas. Elas também disseram que eu tinha jeito para ser professora.

Professora Marina: Bom, como que me tornei professora? Primeiro eu escolhi ser professora porque na verdade, todo mundo falava assim, que mulher quer sempre ser professora. Mas meu pai que não me deu opção; ele disse assim pra mim: Bom, filha você só pode estudar de dia. O único curso que tinha de dia era magistério. [...] Então, também não pensei em não ser. Tem que fazer magistério, não tem outra opção. Então vamos fazer. Então eu sempre gostei da ideia de ser professora.

²⁹ Todas as falas ou enunciações utilizadas nessa análise foram retiradas das entrevistas realizadas, na roda de conversa e em observação feita em sala de aula pela pesquisadora, além de registros realizados dos momentos informais de conversas com as alfabetizadoras.

³⁰ Nos recortes das enunciações das professoras alfabetizadoras foram utilizados grifos, para dar ênfase nas categorias propostas pela pesquisadora nas análises dos discursos.

Professora Marilene: Não era minha primeira opção, e meu desejo não tinha nada a ver com a educação. Nossa eu sonhava tanto em ser jornalista. Eu sonhava tanto em ser outras coisas e o meu primeiro desejo, era jornalismo. Acho que é por isso que eu falo tanto. É mas não foi por opção, o meu primeiro contato com educação não foi por opção, foi porque não tinha outra opção na época quando eu comecei fazer magistério era a única opção que tinha e que a mãe deixava a gente estudar, era em Araucária vindo de Contenda e era magistério. Mas eu fui me apaixonando eu fui gostando eu fui me descobrindo e eu acho que é assim...[..]

Professora Ida: Na época que eu fui fazer escola normal eu já trabalhava no grupo escolar[...] e eu não queria fazer escola normal. Mas vi que todas as minhas colequinhas estavam fazendo contabilidade, eu achava que eu tinha que fazer contabilidade também. É aí a minha diretora ficou brava comigo. Nem pensar você não vai fazer contabilidade, você vai fazer Escola normal. No dia que eu fui fazer matrícula em contabilidade, cheguei lá na escola pra fazer a minha matrícula, a minha diretora já tinha feito a minha matrícula na escola normal. Eu nem sabia, a secretária veio e disse, com a pasta na mão. Escute você é Ida? Sim, eu sou Ida. Pois é, sua diretora esteve aqui e já fez a sua matrícula na escola normal e você não vai fazer contabilidade. Eu falei, mas não acredito. Aí falei, tudo bem, beleza. Aí comecei a fazer a Escola normal. Não me arrependi, se eu tivesse feito contabilidade, eu acho que não era isso para minha vida profissional; tinha feito uma baita burrice como tudo. Olha parabéns a ela. Agradeço a ela porque se não fosse ela, eu não teria feito Escola normal.

A Professora Renata, ao enunciar sua escolha do magistério pela influência da mãe, salientou o recebimento de uma ordem: “*seja professora meio período e meio período vai criar seus filhos*”; a Professora Marina declarou que “*todo mundo falava assim, que mulher quer sempre ser professora*”. As professoras apresentaram o curso de magistério como uma possibilidade de aliar o trabalho profissional ao cuidado da casa e dos filhos, enaltecendo que a mulher além de trabalhar, precisa dar conta da função de mãe e de dona de casa.

Sobre este aspecto, Arce (2002) salienta que ao nascer mulher e ser mãe, o poder gerar uma criança, incluiria todas as condições para exercer a função de professora e o magistério representaria a continuação de sua missão de mulher. Pereira (1996) reforça essa ideia, no sentido de que esses papéis estão relacionados à tarefa da mulher ao assumir um trabalho, mesmo que seja um salário baixo, para conseguir conciliar os afazeres de esposa e de mãe. A mulher contribuiu, neste sentido, para a cristalização de estereótipos femininos e masculinos, aumentando o distanciamento das possibilidades mais justas de trabalho entre homens e mulheres.

A professora Marilene, também se referiu à influência de sua mãe para a escolha da profissão docente, e declarou : “*quando eu comecei a fazer o magistério era a única opção que tinha e que a mãe deixava a gente estudar; era em Araucária, vindo de Contenda e era o magistério*”. Bakhtin (2011), na obra “Estética da criação verbal”, explica que:

Em nossas lembranças habituais do nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos recordamos a nós mesmos (nas lembranças da infância, é a mãe encarnada em nós). A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração (as lembranças à luz do futuro do sentido são lembranças penitentes). Qualquer memória do passado é um pouco estetizada, a memória do futuro é sempre moral. (BAKHTIN, 2011, p. 140).

É nesse sentido também que a Professora Janine, recordou as experiências da infância que a ajudaram na escolha pelo magistério. Ao falar das colegas professoras que fizeram parte de sua escolaridade, ela referiu-se às brincadeiras de escolinha, das amigas que iriam fazer magistério, o que para ela evocava o prazer nessas situações e o papel dos outros, na escolha da profissão, e novamente figuras femininas e neste momento os papéis femininos foram lembrados. Pelas expressões: *Eu achava assim lindo ser professora, achava gostoso*, são expressões que mostraram uma forma de ver a profissão docente como algo bom, prazeroso, com promessas de realização pessoal.

Chamon (2005) analisou a suposta vocação natural da mulher para o trabalho docente, a qual reforça nesse sentido, os estereótipos sociais sobre as relações de gênero e de classe e o caráter missionário do trabalho feminino nas instituições escolares da rede pública. “Essa temporalidade vai se definindo social e culturalmente, devido aos valores que damos a esses tempos de formação profissional” (ARROYO, p. 32, apud THIVES, 2009, p.71).

Duas professoras, a Professora Marilene, influenciada pelos pais, e a Professora Ida, que foi influenciada pela diretora do grupo falaram sobre seu desejo de fazer outro curso. A primeira faria jornalismo e a segunda referiu-se a contabilidade. Neste caso, os *outros* na escolha profissional, foram decisivos ou foram como bússolas no direcionamento das ações das professoras e das reações apresentadas a partir das vivências observadas e experimentadas.

Retoma-se a citação de Bakhtin (2011), referente à lembrança das escolhas pelo magistério. A memória do futuro é marcada pela moralidade, e como sinaliza Bakhtin (2011, p. 141) na relação como outro estabelecido pela livre e espontânea vontade do sujeito mesmo, com toda a sua autoridade, serve como orientação e não se serve dele como de um meio “não é o mundo *dos outros* em mim mas sou eu no mundo dos outros, familiarizado com ele; não há parasitismo.” Nesse sentido Bakhtin (2011) ainda elucida:

Uma vez que me percebo dentro de uma coletividade — de minha família, de meu país, da cultura universal, a posição de valor do outro tem *autoridade* sobre mim, ele pode conduzir a narrativa da minha própria vida e estarei interiormente de pleno acordo com ele. Enquanto minha vida participa dos valores que compartilho com os outros, está inserida num mundo que compartilho com os outros, essa vida é pensada, estruturada, organizada no plano da possível consciência que o outro terá dela, percebida e estruturada como a possível narrativa que o outro poderia fazer dela dirigida a outros (descendentes). (BAKHTIN, 2011, p. 140)

Percebemos que as vozes femininas, principalmente das mães, incisivas no direcionamento do futuro profissional das filhas, são refratadas na vida das professoras alfabetizadoras. A professora Renata levou a sério os encaminhamentos da mãe e depois que casou trabalha apenas um padrão e dedica-se todo o resto de seu tempo para a sua família. Possui dois filhos e o discurso de mãe, do cuidar dos filhos, da maneira carinhosa com que os trata é levado para as relações interpessoais de sua sala de aula como será explanada nos itens subsequentes. O jeito prático, descomplicado e compreensivo com que planeja e de como que reage às situações do dia-a-dia na escola também se apresenta como uma forma da mãe mediar os conflitos de filhos e da família pelas quais participa. Não é um agir pela reação imediata, pela punição, ou pela raiva do momento, mas uma reação sintética de compreensão e de se colocar no lugar do outro. Seria como se amenizasse a situação com direcionamentos práticos e eficazes.

Outros momentos de “se colocar no lugar do outro”, de agir como uma mãe no cuidado dos seus filhos foram percebidos nas ações em sala por essa professora, evidenciando um caráter mais relacional da docência, nesse modo de interação com o *outro*. Quando essa professora traz roupas e sapatos de sua filha para entregar para uma aluna da sala que tem carência social e pela dedicação ao aluno que possui cuidados especiais, mesmo que esse tenha uma professora de apoio para auxiliá-lo, mobiliza suas ações para além de uma competência técnica na maneira com que lida nas situações do seu dia-a-dia na sala de aula, ampliam-se a uma dimensão emocional e ética, decorrendo um sentimento de acolhimento e dedicação ao outro. Essas situações fragilizam a professora, e como uma defesa, ou uma maneira de acolhimento às necessidades do outro, acaba ajudando com as possibilidades que lhe convém.

Da escolha profissional pelo curso de magistério, de modo retrospectivo realizado no momento da pesquisa, ao final de 18 a 31 anos de experiência e de

história, tornou-se possível depreender, que para elas, o magistério³¹ foi, de certo modo, uma opção contingente, num determinado contexto histórico-cultural no qual esta era não apenas uma opção possível, mas uma consequência natural de ser mulher, visto pelo viés dos pais e não contestado pelas filhas. Agradeceram também aos *outros*, o sentir-se realizadas pela profissão que exercem.

Em relação a esse caráter de contingência de ser professora, em momento inicial, foi uma descoberta que se incorporou aos poucos ao modo de ser de cada profissional, como se observou nas falas das professoras. Nessa questão, percebemos que todas foram compreendendo o fazer pedagógico, pelos seus atos responsivos que foram redimensionando seu trabalho docente atualizando-o, refletindo e refratando a realidade na qual vieram trabalhando, como alfabetizadoras.

Bakhtin (2011,1993) compreende o sujeito como dialógico, concreto e real e na interação com as diferentes vozes sociais que perpassam sua vida, em um tempo social, histórico e ideológico. Nesse sentido, depreende-se que o espaço interacional entre o *eu* e o *tu*, ou entre o *eu* e o *outro*, no interior dos textos, requer uma atitude responsiva ativa entre esses parceiros da comunicação verbal.

Thives (2008, p. 04), nesta perspectiva, salienta:

Esse sujeito que age neste processo de concepção de enunciados, é um sujeito consciente, que através de uma atitude responsiva ativa, desenvolve enunciados, a partir de uma consciência falante presente nos mais diferentes enunciados proferidos pela “voz” e sua característica fundamental é que ela carrega um juízo de valor, uma visão de mundo”.

Nesta direção, o sujeito baktiniano é um ser discursivo, que se constitui *na* e *pela* linguagem e em interação que tem o *outro*, como referência. No caso das professoras alfabetizadoras, percebemos que foram se constituindo em sua função, à medida que foram relacionando-se nestes processos de interação com o *outro*: pares, professores, pais, alunos, entre outros. Nesse sentido, o resultado de suas produções discursivas, emergiram desse mesmo processo no qual internalizaram a linguagem e constituíram-se como seres sociais e profissionais.

Nesse movimento, o professor alfabetizador não é um sujeito pronto, pois em suas falas, observamos a influência de outros na escolha da carreira, que

³¹ A respeito dessa contingência como caráter na opção das mulheres pelo magistério é um dado que aparece em outros estudos dos autores como Lelis (1996 e 1997), Almeida (1998, Louro (2002), Chamon (2005), entre outros.

consideraram acertada para o seu desenvolvimento como profissionais docentes. A professora Ida sintetizou e demonstrou satisfação por exercer a função docente ao declarar: “Quando terminei o magistério eu já tava meio que encantada e apaixonada pela educação e fui fazer pedagogia e aí que eu achava que era o meu caminho mesmo. [...] Eu fui me descobrindo”.

Nas aulas da professora Ida, observadas na pesquisa, e nas conversas informais realizadas com essa docente, o enunciado “eu fui me descobrindo” foi muito revelador. A premissa escrita na introdução deste texto: “A vida profissional, então, inicia-se quando este escolhe a profissão de professor, pois a partir deste momento o sujeito professor, não escolhe só *o que fazer*, mas *quem vai ser*”, ficou evidente na sua fala e no seu fazer.

A professora Ida dedica quase todo o seu tempo para os afazeres da escola. Cada aula que prepara precisa, necessariamente, ter a efetiva participação de seus alunos. Como ela não domina muito as tecnologias, principalmente o uso do computador, ela constrói todo o seu material didático com os papéis e materiais que a escola dispõe e outros que ela recicla. Faz fantasias para os alunos, painéis para a contação da história do dia. Um simples poema torna-se um espaço vivenciado pelos alunos com dobraduras das personagens, com cenários móveis e dramatizações³².

Nesse enfoque, para alcançar os sentidos que as professoras conferem às suas opções por práticas diferenciadas, buscou-se evocar os significados de algumas palavras ditas por elas. Inicialmente a Professora Janine verbalizou que as professoras do seu curso “primário”, falaram que ela tinha “jeito” para ser professora. A Professora Marina disse que, por mais que o pai não tenha lhe dado a opção de escolher, ela sempre “gostou” da ideia; a Professora Marilena enunciou que “gosta” de ser professora e quando terminou o magistério, já estava “encantada e apaixonada” pela educação e “fui me descobrindo”. Em uma perspectiva bakhtiniana, como salienta Cereja (2005, p.203) “a palavra é a sua história”, ou seja, traz consigo uma memória das utilizações, que se fizeram, ao longo do tempo, parte da história vivida pela pessoa. Stella (2013, p.178) explicando esse posicionamento esclarece que:

³² Essas situações serão exploradas no item sobre as observações participantes.

O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva.

Ao procurar os significados das palavras no dicionário Aurélio, online, foram encontradas as seguintes expressões: Jeito: *Disposição, feição. / Maneira, modo. / Habilidade, propensão*; Gostar: *Ter afeição ou amizade por; amar: gostar de alguém./ Ter como bom; aprovar: gostar de uma sugestão*; Encantar: *Exercer suposta influência mágica. / Seduzir; cativar; fascinar/ Causar satisfação*; Apaixonar: *Despertar paixão, interessar vivamente: leitura que apaixona. /Empolgar-se por, demonstrar grande interesse em: apaixonar-se pela profissão; e Descobrir: Tirar o que cobre, o que protege. / Encontrar o que era desconhecido, que estava escondido; achar. / Inventar*. Estes são significados estáticos e dicionarizados.

Considerando-se a contextualização dessas palavras proferidas na situação de entrevista, que retomou as escolhas pelo magistério, foi possível compreender o uso dos termos “jeito, gostar, encantar, apaixonar e descobrir”, definindo a profissão como um aspecto da vida que envolve o sujeito como um todo, não apenas numa dimensão racional ou técnica, mas também numa dimensão emocional, afetiva e de escolhas de compreensão ativa e real da enunciação.

Esse aspecto é mais evidente e recorrente nas percepções dessas professoras quando responderam sobre o que é ser professora alfabetizadora. Nas razões para se manter na função, declararam paixão, amor pelas crianças, afeto e cuidado para com os alunos pequenos nas suas respostas. Os enunciados abaixo evidenciam suas impressões:

Professora Janine: Eu acho para mim que é uma delícia, é uma realização pessoal, eu gosto muito porque, porque o primeiro ano, o segundo ano e o terceiro ano que são essas classes de alfabetização, agora, na época era pré, primeiro e segundo anos, eles nos dão o retorno que a gente gosta. Então assim é muito bom vê-los ler, é muito bom construir a escrita com eles. E por eu ter optado por fazer letras, então acho que me ajuda muito nessa aquisição da escrita. [...]No começo é árduo, até esse reconhecimento, essa construção. Mas eu acho que o ganho é a satisfação pessoal em vê-los essa produção, essa aquisição da escrita é bem melhor!

Professora Renata: Ser professor alfabetizador, primeiro você tem fazer com que as crianças aprendam a ler e a escrever. Mas eu também não gosto de quebrar a magia, eu sempre gosto de que a aula seja alegre não deixo de lado a música, o desenho. Eu já trabalhei com todas as turmas, desde CMEI até antiga quarta série, atual quinto ano e foi a turma que eu mais me identifiquei que eu acho que dão as respostas, que o trabalho não é tão cansativo, que não é rotina.

Professora Marina: Quando eu fiz a minha pós o tema foi afetividade. Então eu acredito que precisa ter essa relação de afetividade com as crianças. É, eu talvez por ser leitora do Paulo Freire também, acho que tem que ter esse vínculo pra essa aprendizagem mais significativa, mais rápida, pra ser alfabetizadora precisa você convencer o aluno de que aquilo é importante. E a melhor maneira é com essa relação boa que a gente consegue com eles. Primeiro preciso conhecer essa turma, tenho que considerar o que eles já sabem, eu tenho que ter esse diagnóstico de alguma forma, se eu não tenho o diagnóstico eu não consigo ir pra frente. [...], você tem que ter o diagnóstico muito claro na sua turma e ter mais planejamentos, você vai ter que considerar o grupo que ainda esta nessa condição, o grupo que esta na outra condição e o grupo que esta mais a frente, que a gente sempre tem. É difícil? É difícil, mas ainda acho muito mais fácil de fazer esse trabalho hoje do que como era antigamente onde a gente tinha turmas de primeira série com 30 alunos, 33 alunos, era assim. E eu lembro muito bem as minhas turmas. E quando chegava o final do ano reprovavam 7, 8 e eu chorava muito quando eles reprovam [...]

Professora Marilene: Ser professor alfabetizador é aquele que consegue junto com os alunos [...] formar seres humanos melhores no sentido de que eles se apropriem, da leitura e da escrita além da decodificação, além de entender os símbolos e ler palavras, mas que eles consigam ler palavras, símbolos, imagens consigam ler o mundo, que consigam interpretar, que consigam pensar, que consigam fazer, que não sejam apenas sujeito decodificadores, mas sujeito leitores de mundo e transformadores acima de tudo de sua realidade. Eu acho que quando a criança se apropria da leitura e da escrita com esse olhar de análise crítica ele será um sujeito que transforma sim a sua realidade, pra mim isso é se apropriar da alfabetização e do letramento. [...] Ser letrado é conseguir essa leitura de mundo para se transformar e transformar a sua realidade, é ser um sujeito histórico, social, humano, é ser um ser humano de totalidade, um ser humano que pensa [...] que se incomoda com as coisas que [...] ajuda outras pessoas a serem pessoas melhores que se indigna com os dias tem justiça. Pra mim quando se alfabetiza quando você é letrado [...]

Professora Ida: Ser uma boa professora é um desafio, você tem que estar sempre atenta sempre procurando melhorar, sempre procurando fazer as relações, sempre procurando fazer o melhor [...] gente tem que fazer, é olhar para aquela criança e “puxa eu consegui fazer alguma coisa”!.

Além dessa satisfação e demonstração de paixão, podemos compreender nas enunciações, outras apreensões a respeito do que é “ser professora alfabetizadora”, principalmente pelo fato de que cada uma é responsável por sua turma dentro de uma sala de aula durante um ano inteiro de trabalho. Nesse sentido, a sala de aula é percebida como um espaço da compreensão ativa e responsiva do professor, na qual a professora vê para além do que o seu olhar imediato pode apreender, e para além do método utilizado, como pronto e acabado. Kramer (2007) enfatizou ainda mais a educação como prática social, que precisa considerar as necessidades do tempo presente, presente em cada grupo de alunos, ao afirmar que:

“É preciso desembaraçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo nas suas contradições, na sua ambiguidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos [...]” (KRAMER, 2007, p. 25)

Esse olhar crítico vai além da construção de conhecimentos, leva em conta também a ética, a paixão de conhecer, a afetividade e a criação (KRAMER, 2007). Pressupõe assim, pensar e perceber que os autores/atores da prática educativa, principalmente os alunos e professores, são autores/atores vivos de um conhecimento também vivo e que se constrói num processo dinâmico e criativo de relações sociais, culturais e ideológicas. Todos estão imersos na cultura, são autores, produtores e criadores de linguagem.

As professoras entrevistadas são protagonistas de suas histórias que dia-a-dia procuram e criam estratégias para um ensino coerente e significativo aos seus alunos, transformando sua aula em um espaço que alia a estética, a ética e a apropriação de conhecimentos. A professora, dessa maneira, é essa mediadora que a partir de estratégias diversas de ensino, busca desenvolver um processo de interação ativa e que gere compreensão.

Pelas enunciações transcritas, percebe-se que a Professora Renata reconhece o principal papel que desempenha em sala de aula. Como alfabetizadora, precisa ensinar os seus alunos a ler e escrever, mas qual seria a concepção de alfabetização na qual se pauta, ao afirmar que a aula deve ser alegre, não deixa de lado a música e o desenho, e não gosta de quebrar a magia?

Renata constrói com seus alunos, como se constatou nas aulas observadas, relações que priorizam a interlocução com os discentes. As explicações são organizadas com a ajuda das colocações e exemplos trazidos e relatados pelas crianças, que, na maioria das vezes, são orientadas em rodas de conversas, sentadas no chão, com dramatizações de situações concretas do dia-a-dia, nos jogos e brincadeiras com intenções claras e objetivas. Cria situações-problema com os alunos, na busca de soluções partindo deles, mediando as situações apresentadas. Nas aulas, a professora utiliza música todo início da aula e solicita às crianças que vão à frente para cantar, dançar, contar uma piada ou história, fazer mágica. Isso torna o aprendizado dinâmico e cooperativo, com ênfase na oralidade, na expressão e na espontaneidade dos alunos, como atividades desenvolvidas para a apropriação dos conteúdos desta fase de alfabetização. Esse ensinar enunciado pela professora vai além da busca por condicionar comportamentos, pois a professora não vê a criança como um papel em branco, como receptora de conteúdos e que aprende no estímulo-resposta apenas, suas atitudes dão abertura à mediação, a trocas dialógicas produtivas e significativas com os alunos a uma

concepção de língua como interlocução, tema que será melhor aprofundado no item seguinte.

Mello (2006), no seu estudo sobre a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo, ao apresentar a leitura de Vygotsky (1989) sobre a apropriação da escrita pela criança, defende a ideia de que há uma contaminação na educação escolar, de atividades julgadas típicas de cada nível escolar. De certa forma, a educação infantil está sendo invadida pelas atividades da educação fundamental e o contrário também acontece, considerando os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças e a mudança requisitada ao ensino de 9 anos. Tais atividades referem-se ao desenho, à modelagem, a diversas formas de expressão, como a dança, a poesia, e a construção da própria fala. Mello salienta,

Essas atividades são, em geral, vistas como improdutivas - seja no ensino fundamental, seja na educação infantil – mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, uma vez, como afirma Vigotski, a mão escreve o desejo de expressão da criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito. (MELLO, 2006, p. 182)

Pelo exposto, a Professora Renata aponta para a compreensão de que a alfabetização precisa ser lúdica e representar experiências vividas. Vygotsky (1995), no texto intitulado *Desenvolvimento da linguagem escrita*, lembra que a criança não aprende a escrever quando pega o lápis pela primeira vez, mas quando realiza o primeiro gesto, quando ainda bebê, tenta se expressar e se comunicar. Salienta ainda que a história da criança é a história do desejo e de sua expressão.

Mello (2006), utilizando-se desses estudos de Vygotsky (1995), expõe que todas as atividades de expressão: oral, o desenho, o faz de conta, a modelagem, a pintura, necessitam de estímulos para serem cultivadas, se os professores quiserem que as crianças se apropriem da escrita como leitoras e produtoras de texto. Ou seja, “a escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão: a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se”. (MELLO, 2006, p. 183).

Nessa perspectiva, Brotto e Castro (2006), salientam que a alfabetização e o letramento dirigem-se para além da análise dos elementos linguísticos textuais,

numa necessidade de recuperar o sentido mais profundo e amplo do ensinar a ler a escrever, que se refere a utilizar as palavras nas reais práticas sociais, ou seja:

Todos nós, professores e alfabetizadores, sabemos que o ensinar e o aprender a língua escrita é algo muito complexo e difícil. Alguns conscientes dessa complexidade e dificuldade argumentam que a criança em seu estágio de maturidade mental não teria condições de apreender as relações /valores sociais. Entretanto, esta é uma visão de que discordamos, pois a relação gráfico-social dá significado e sentido àquilo que nos é informado, tornando muito mais fácil a apreensão, portanto, o conhecimento. O ensino da língua materna escrita, descolado dos fatores sociais que motivam o seu aprendizado, é mera descrição, e nesses moldes, perde seus precedentes, perde o que poderia lhe suceder pelo uso dos falantes, perde sua história. [...] O ensino voltado para a palavra, centrado nela, ainda que produza significados, não possibilita a produção de sentidos de modo acentuado. Por isso que o ensino por intermédio do texto precisa ser entendido como sistema discursivo, e compreendê-lo como sistema discursivo, diz respeito ao seu tratamento como um tema, de forma mais abrangente. (BROTTO & CASTRO, 2006, p. 5-6)

Para que essa compreensão de alfabetização seja alcançada, é imprescindível que o professor compreenda e detenha esses conhecimentos sobre a natureza da língua, numa sala de aula de alfabetização. Esse é o lugar onde se sistematiza e se legitima um modo próprio de ensinar a compreender a língua ao alfabetizar, como destacou a Professora Marilene, na sua fala. Dessa maneira, pode organizar e construir o seu ensino para a recuperação constante das palavras nas reais situações de concretude do uso da língua *na* e *pela* sociedade, ou seja, abordando a linguagem e o ensino da língua, orientada para o efetivo letramento (CASTRO e BROTTO, 2006). A Professora Marilene no seu discurso apresenta essa consciência na alfabetização, quando enuncia:

Formar seres humanos melhores no sentido de que eles se apropriem da leitura e da escrita além da decodificação, além de entender os símbolos e ler palavras, mas que eles consigam ler palavras, símbolos, imagens consigam ler o mundo, que consigam interpretar, que consigam pensar, que consigam fazer, que não sejam apenas sujeito decodificadores, mas sujeito leitores de mundo e transformadores acima de tudo de sua realidade. (Professora - Marilene - entrevista 22/05/2014, grifo nosso)

Essa professora, na sua entrevista, mostrou uma compreensão muito clara a respeito da alfabetização e do letramento e de como isso acontece em sala de aula. Ou seja, como organizar esse espaço educativo com atividades produtivas para trabalhar a língua como interação social. Após a entrevista a professora mostrou um espaço que é utilizado por ela em sua casa para o planejamento de suas aulas.

Observa-se fantasias, caldeirão de bruxa e de mágicas, inúmeros jogos confeccionado com sucatas para os objetivos que quer atingir com os conteúdos trabalhados. A docente tem o maior prazer de explicar “como se brinca” e o que prefere trabalhar com os alunos, mostrando qual foi o resultado do jogo, da brincadeira e da história dramatizada. Nesse quarto, é possível viajar com a explanação da professora e imaginar como deve ser esse trabalho com as crianças em sala de aula.

Nossa curiosidade não pôde ser atendida, mas em pergunta informal para as professoras com as quais Marilene trabalha, os comentários aguçaram mais ainda nossa vontade considerando o quanto falaram a respeito das aulas dessa alfabetizadora. Entre várias situações, contaram que ela se fantasia para dar aula, trabalha com jogos, histórias e acaba contagiando a escola inteira. Há apresentações de teatros, mágicas pelos alunos, entre outras atividades organizadas pelas docentes. As professoras disseram que emprestaram e utilizaram os jogos confeccionados pela professora Marilene, como apoio pedagógico nas práticas alfabetizadoras.

Essa compreensão do aprendizado da leitura e da escrita, no processo de alfabetização explicitado, também está embasada em uma concepção de linguagem que oriente as reflexões dos professores nessa direção. Castro e Brotto (2006, p.07), interpretando os postulados de Bakhtin (2011), salientam que

Tentar compreender, aprender (e ensinar) a língua requer um adentrar nessa corrente viva da língua, da fala, apreendê-la em sua natureza, na relação social primeiramente, para, a partir daí, formar nossa consciência pela palavra. De outro modo, é dizer que nossa consciência não se limita ao ato de escrever. Assim, o nosso universo particular, nossa consciência só se desenvolve porque temos um universo de palavras, de signos, que formam e traduzem o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação linguística, na interlocução.

A professora em dois momentos utiliza as expressões “além da decodificação” e “sujeito decodificadores”, nesse sentido, e analisado pelos pressupostos bakhtinianos a língua não é um código, ela é signo, que forma e traduz o nosso pensar, refratados da realidade da comunicação lingüística, na interlocução. Nessas enunciações a professora sinaliza a abertura e ratifica uma compreensão que converge para o ensino de língua na sua prática para a concepção de interação social e, ainda, quando salienta “ler o mundo”, inferimos as ideias de Paulo Freire

enaltecendo as relações dialógicas, a interlocução com os outros e as mediações essenciais pelo professor. Essa professora tem o entendimento de que ler e escrever são, sobretudo, resultado de uma longa relação de aprendizado com a linguagem escrita, nos mais variados espaços sociais – que também incluem a escola.

Já a resposta da Professora Janine para essa questão, em enunciados sobre “realização pessoal” e “é muito bom vê-los ler, é muito bom construir a escrita com eles”, como qualidades para ser uma professora alfabetizadora encontramos em Marcelo Garcia (1999) como referência nos estudos sobre a profissão docente. Esse autor salienta que a formação docente possui “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante [...]” e outra “como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa”. (Marcelo Garcia, 1999, p.19). Essa “construção da escrita com eles” que a professora salienta no entendimento da alfabetização abre espaço para compreendermos que no seu trabalho com a língua na escola proporciona uma relação com a língua mais dialógica e de produção da escrita por meio da escrito de diversos gêneros textuais de acordo com sua intencionalidade e do interlocutor a qual se dirige..

Nesse sentido, entende-se que a formação do *ser professor alfabetizador* é dual, quando se entende como acontecimento da vida pessoal e profissional, pois as duas coadunam dialogicamente. Relacionamos na posição de que aquilo que eu faço eu também vivo e, nesse enfoque, o professor realiza-se como pessoa e como profissional.

Nas respostas sobre o que é *ser alfabetizadora*, pode-se destacar os seguintes enunciados: Professora Janine: “é muito bom construir a escrita com eles”; a Professora Renata: “primeiro você tem fazer com que as crianças aprendam a ler e a escrever, mas eu também não gosto de quebrar a magia, eu sempre gosto de que a aula seja alegre, não deixo de lado a música, o desenho” e a Professora Marilene: “que eles se apropriem, da leitura e da escrita além da decodificação”.

Essas palavras destacadas, como já exposto, carregam uma história e cada qual remete a um momento histórico distinto e significativo na vida das alfabetizadoras. Aprender, como já enunciado, relaciona-se a um tempo histórico da pedagogia, que alude a compreensão do professor como detentor de todo o conhecimento que é transmitido aos alunos, o professor ensina e o aluno aprende.

Já as palavras construção e apropriação refletem uma atualidade no discurso das professoras, remetem ao momento histórico a partir dos anos de 1990 com as discussões dos termos alfabetização e letramento, e a perspectiva histórico-cultural, relacionando à Vygotsky (1996) nos conceitos de mediação e zona de desenvolvimento proximal. Nesse sentido, as professoras ao entenderem essas palavras como signos podem organizar seu planejamento em relação a esse processo ideológico que acreditam e que foi internalizado por elas. Esse aspecto será mais explorado no item sobre as análises das observações nas salas de aula.

Para Nóvoa (1998), essas atitudes e maneiras de agir na profissão estão referenciadas em um processo de construção identitária e esta perspectiva entende que:

A forma com que cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a acção. É por isso, que em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, num processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p. 28)

Percebe-se que a Professora Renata, na sua prática diária com as crianças na fase de alfabetização, pelo seu “estilo pessoal de ação”, como escreve Nóvoa (1998), organiza suas aulas de modo a não perder o foco do que é o ensino da leitura e escrita, mas procurando desenvolver um processo prazeroso para que as crianças aprendam se divertindo.

A Professora Marina, ao citar Paulo Freire sobre a questão da afetividade, estabeleceu uma interlocução com a Professora Janine, quando esta lembrou das mestras do curso de Letras, e referiram-se aos *outros* participantes da constituição de parte de suas convicções como alfabetizadoras. Esses outros, conforme Bakhtin (2011), diz respeito a um processo alteritário, no qual o indivíduo se reconstrói e se constrói pelas vozes dos outros. As professoras alfabetizadoras, como sujeitos de discursos, por meio de suas enunciações, de suas palavras, reúnem suas vozes às de todos aqueles que a utilizam ou tem utilizado social e historicamente. Expressam outras vozes, à espera de outras palavras que atualizem os sentidos de enunciação.

São vozes sociais que permeiam suas enunciações, e neste processo detecta-se o conceito de heteroglossia, que emerge e se materializa, pois é a

existência de outro discurso no interior dos discursos; são vozes sociais que atravessam a voz da professora alfabetizadora quando enuncia. (BAKHTIN, 2011).

A professora alfabetizadora, ao dizer sobre os professores do curso de letras, trazem para seu discurso a voz dos ensinamentos específicos da área de Língua Portuguesa, da universidade; quando apresentam as vozes das professoras, diretores e pedagogas, com quem tiveram interlocuções na escola, e instituições em que trabalham. A apresentação de autores da literatura retrata realidades heterogêneas, com signos dialógicos e ideológicos diferentes, pelos quais optaram. Compreende-se, dessa maneira, que os enunciados produzidos por essas professoras alfabetizadoras pesquisadas, são elos pertencentes a uma cadeia de comunicação discursiva, cujos significados se relacionam a outros enunciados. Dessa forma, produzem outros discursos que circulam nesse novo contexto do qual fazem parte.

Esse momento pode ser exemplificado nas enunciações da roda de conversa, nas quais as professoras relembrou e comentaram entre si um período histórico na rede municipal de Araucária, quando responderam às perguntas centrais da pesquisadora: Como vocês alfabetizam? Quais os encaminhamentos que fazem em sala de aula? Nas respostas, cada alfabetizadora, com ajuda das outras, foi pontuando como trabalhavam em sala, como encaminhavam suas atividades, e a importância dos registros no “diário” dos resultados dos encaminhamentos, como o que deu certo, o que falhou, o que foi complementado, para maior clareza na sequência do processo de alfabetização.

Num dado momento da conversa as professoras mudaram o foco de seus depoimentos e comentaram os processos de formação dos anos anteriores, como se pode verificar a seguir:

Professora Marilene: É que assim, olhando, os pontos-chaves, eu vejo ainda hoje, dentro do processo da alfabetização, que ainda é um caminhar no processo de internalização [...] eu vejo que muitos de nós e dos professores já internalizaram o processo de alfabetização, do letramento, do brincar. Internalizaram. Sabem na cabeça [...] mas [...] ao ponto de traduzir isso para a prática, ainda não. Ainda há uma insegurança. Então, eu sei, mas não tenho a segurança para colocar na prática. Então eu às vezes ainda eu faço do jeito antigo. [...]. Ainda vejo que isso é uma caminhada no município, e que os processos de formação precisariam colaborar mais nesse sentido. E é o que a gente tinha - não é saudosismo, não é nada - mas que nós tínhamos isso nesses processos grandes de formação, no fundo foi ali... sabe? Que era teoria, que você ia para a formação, você vinha com uma fundamentação teórica, você vinha com um encaminhamento seguro para chegar na sala e colocar em prática e analisar o que deu certo, o que não deu, levar para nova discussão e reorganizar e vai para a formação e vem com uma outra ideia. Essa segurança existia nos

processos de formação. E hoje eu vejo que não.

Professora Janine: Nós, profissionais também somos assim, numa caminhada onde está em processo constante de transformação e de novos desafios, a gente precisa ter alguém que diga assim "não, é por aí, vai que é isso aí"... e mais uma sugestão e mais uma forma de... e isso hoje meio que se perdeu na rede.

Professora Marilene: Exatamente... você pegou um ponto que nós conversávamos agora há pouco. Às vezes eu tenho uma impressão, aqui na rede municipal de Araucária, e eu não sei o quê acontece, porque é um outro ponto de pesquisa... que a gente vem... e eu acho assim, quem é engajado, quem está sempre buscando e colocando em prática e buscando em referência e conversando, parece que tem isso compreendido. Há um grande número de professores, que parece que a cada... tem professores que participaram, e que a gente sabe que participaram das formações feitas há tempos atrás, [...] e não compreenderam [...]. Então eu vejo que ainda tem pontos-chaves de compreensão na prática do que é alfabetização, do que é o letramento e do que é o brincar em seu processo. Junto com isso, quem são as crianças de seis anos? E como elas aprendem? Que não tem como ficar separado, né, que são crianças de seis anos, de sete anos, que estão ali no... nas iniciais, nas salas iniciais. E essa caminhada, ela... é um vai e volta, né. Vai e vem [...] com a assessoria que a gente tinha da L., ela vinha por várias gestões permanecendo, e ela assegurava o fio condutor.

Professora Janine: [...] É e isso a gente não pode negar. Ela, ela assegurava determinadas coisas que nessa... mesmo nessa oscilação de compreensão das coisas que vinham mudando em relação a ela, mas ela... ela³³ buscava um fio condutor. Hoje se perdeu esse fio condutor. E aí assim, não tem nem...

Professora Marilene: "E manter uma unidade". E aí eu vejo que a gente veio numa caminhada boa no processo de alfabetização e do letramento e de começar a compreender esse brincar nesse processo, que é... que é um novo desafio, até porque nem todo mundo tem o perfil brincalhão. Nem todo mundo tem esse perfil de brincar, então entender isso na dinâmica do processo de alfabetização e letramento, é um novo desafio para o professor de hoje. [...] O "eu acho"..."eu acho"..." e aí a gente ia lá estudar para dizer assim "não, dentro dessa concepção, precisa ser assim. Qual é o fundamento?" e isso para nós, eu acho essencial. Eu acho assim, se a gente tem hoje um trabalho um pouco mais claro em relação a esse processo de alfabetização, letramento, e o Brincar como também sendo um... um fio condutor de toda essa organização, é porque a gente tinha isso, tinha esses estudos, a gente tinha esses questionamentos, a gente fazia as formações e era com consciência. Você sabia por que é que estava fazendo, ou porque é que não podia. Se não sabia a gente tinha que buscar. E não tinha o "eu acho" [...]

Professora Janine: [...] Então assim, e o que eu tento olhar quando eu preparo aula é assim, "até onde é o senso comum?", que eu lembro assim, ela fazia a gente olhar assim "isso, ele já sabe. Isso é o senso comum que a gente sempre fala. E a partir daí?", um dia ela olhou para a gente e "Nossa!" que lindo. Mas e onde está o científico?", porque essa é a função da escola. Então eu vejo assim, hoje quando eu olho para o que eu estou fazendo, eu falo "meu Deus, esse é o senso comum. E qual que é a função da escola? É dar justamente o científico [...].

Nesse recorte longo, porém revelador, notamos que a Formação Continuada é expressiva na voz social trazida pelos professores e utilizada nos encaminhamentos de suas aulas, mas quando há compreensão sobre as estratégias de ensino da língua, que mantêm uma continuidade e unidade de discurso apreendidas nos cursos da SMED. A Formação Continuada na mesma rede de

³³ A assessora da SMED que será explanada nos itens subsequentes.

ensino faz parte da vida dos professores desde o momento em que eles são aprovados em concurso público e assumem as classes de alfabetização, no caso das professoras pesquisadas, são mais de dezoito anos de relação dialógica. Cada formação é determinada pela gestão política que assume por quatro anos, dessa maneira as prioridades de cada uma são relativizadas pela escolha das pessoas que formam as coordenações da SMED. A continuidade ou interrupção das discussões em gestões anteriores dependerá das ações que serão tomadas e no entendimento dos novos membros quando assumem.

O caminho a seguir no ensino, como ficou claro nas interlocuções das professoras, principalmente quando pontuam “a gente precisa ter alguém que diga assim *“não, é por aí, vai que é isso aí”*”, é a referência e a segurança que a formação continuada passa aos professores. Quando estes percebem a unidade de discurso, as possibilidades reais de mudança na prática e que essa mudança é significativa, a formação continuada passa como uma voz presente nas ações dos professores.

Nesse sentido, a reação entre a escolha pela profissão, a realização material dessa escolha e as formações continuadas das quais participam nesse processo, fazem parte da mesma corrente discursiva que se processam na maneira como cada uma compreende esse mundo dialógico, das relações que estabelecem nos contextos em que atuam e vivem.

As formações marcam um discurso de que as professoras sentem-se mais seguras quando possuem encaminhamentos claros e significativos, que deixam os professores mais confiantes nas relações com as práticas em sala de aula. Essa relação é percebida quando a Marilene verbaliza com toda veemência,

[...] Que era teoria, que você ia para a formação, você vinha com uma fundamentação teórica, você vinha com um encaminhamento seguro para chegar na sala e colocar em prática e analisar o que deu certo, o que não deu, levar para nova discussão e reorganizar e vai para a formação e vem com uma outra ideia. Essa segurança existia nos processos de formação. E hoje eu vejo que não. (Grifo nosso)

Esse discurso apresenta uma necessidade da formação continuada de passar segurança para os professores, e que agora não presenciam isso quando participam, pois é outro momento histórico, outra prioridade, muitas vezes não relacionada com o que vinha sendo discutida nesses espaços formativos. O PNAIC

como proposta formativa para os alfabetizadores nos anos de 2013 e 2014 foi incorporado como novo discurso na prática pedagógica, muitos professores não conseguiram fazer as relações com as discussões que já aconteciam no município desde os anos de 1990, como a concepção da língua como interação social, o termo letramento, e o ensino de 9 anos. Marilene enuncia com muita prioridade (observada na maneira como enunciou na roda de conversa – enfática, direta, preocupada e segura):

Há um grande número de professores, [...] que a gente sabe que participaram das formações feitas há tempos atrás, [...] e não compreenderam [...]. Então eu vejo que ainda tem pontos-chaves de compreensão na prática do que é alfabetização, do que é o letramento e do que é o brincar em seu processo. (grifo nosso.)

Essa compreensão parece muito clara para Marilene, porque acredita que a prática realizada por ela possui essa perspectiva e sabe como trabalhar com as crianças pequenas na alfabetização/letramento e do brincar nesse processo. Esse brincar, que a professora enuncia em vários momentos na entrevista e na roda de conversa, evidencia-se ao perceber que a professora além de lecionar para as classes de alfabetização, dedica-se à educação infantil e utiliza a expressão “menina dos olhos” quando fala do trabalho nessa modalidade de ensino. Essas relações fazem parte do discurso e da ação da professora, fica a relação “daquilo que eu falo eu também realizo” como já apresentado no item anterior.

Esse discurso apontado por Marilene, de que as professoras que participam das formações não fazem as inferências necessárias entre as formações participadas com o trabalho nas classes de alfabetização, faz parte da dinamicidade desse mundo pedagógico tão complexo e metodológico. Relaciona-se com todo o processo formativo do professor e da responsividade que faz em relação ao mundo, com as trocas de conhecimentos e os diálogos que participam. Se o professor é formado pelas linhas teóricas do ensino tradicional, tem as relações lingüísticas das partes menores da língua – sílaba, letra e palavra - como cerne de seu trabalho. Assim, novas compreensões para esse professor do processo de alfabetização seriam alcançadas, somente, quando a língua(gem) fosse compreendida como interlocução na relação com o trabalho nas salas de alfabetização, sendo o texto como foco. Para isso é necessária mediação e trocas dialógicas significativas constantes, com formações pensadas para o professor nas respostas dos problemas

reais que enfrenta nas classes de alfabetização, e também, partindo do próprio interesse do professor com abertura maior para se aproximar desse diálogo.

Quando os professores observam que há momentos dialógicos reais de interlocução, com formadores que trazem segurança nas suas falas, há reflexão e, às vezes, mudança de “hábito” do professor. A expressão *hábito* entre aspas refere-se ao momento em se mudou o foco da função de pesquisadora e observadora das aulas, pela percepção de que há atitudes e hábitos que o professor faz mecanicamente e sem reflexão. Essa visão, esse jeito de fazer as coisas, provoca mudança, quando decorre de uma reflexão mediada por alguém ou por algum acontecimento que faça com que o professor saia de seu ponto de equilíbrio, saia de sua segurança rotineira.

Com base em Bakhtin (2011), as palavras proferidas pelos professores, são usadas em diferentes momentos da vida pessoal e profissional, como um sujeito em transformação e em reflexão sobre a sua identidade. Desta forma, sentir-se parte deste meio e inserir-se no mundo da discursividade, requer do sujeito atribuir um determinado sentido ao seu dizer, atravessado pelo dizer do outro. Bakhtin (2011) situa essa inserção e a traduz:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2011, p.379).

Pimenta (1999, p. 20), aproxima-se dessa ideia de Bakhtin, quando expõe que “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediados pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.”

Esses pontos serão analisados no item seguinte, na confluência dos discursos do tempo e do espaço em que as professoras tornaram-se professoras alfabetizadoras.

5.1.2 A docência na discursividade do tempo e do espaço histórico

Em relação a esse tempo histórico do começo de carreira, as professoras do grupo pesquisado, Marina e Ida, iniciaram as carreiras docentes aos 18 anos, logo após o curso do magistério, tendo passado no concurso público do município de Araucária, em 1983, e encontram-se com 47 e 53 anos de idade, respectivamente.

Haberman (2000), em seus estudos empíricos, referiu-se às professoras com muitos anos de experiência, entre 45 a 55 anos de idade, que se encontram na fase da “serenidade e do distanciamento afetivo”, e assim definiu este momento: “trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que um “estado de alma”. E declara:

Apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do director, dos colegas ou dos alunos. Falam explicitamente de “serenidade”, de ter, enfim, “chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem” (HABERMAN, 2000, p.44)

O mesmo autor explica, utilizando das ideias de Prick (1986), que esta serenidade e confiança aumentam consideravelmente, fazendo baixar igualmente o nível de investimento na carreira. Além dessa questão, observa-se uma atitude mais tolerante e mais espontânea nas situações de sala de aula passam, “igualmente, pelo que define como “reconciliação, entre o eu ideal e o eu real” (Idem, p.44).

Porém, o distanciamento afetivo e de não investimento na profissão caracterizados pelo autor nos professores pesquisados por ele, não foram encontrados nas falas das duas professoras do grupo pesquisado, como se pode perceber em suas verbalizações. A professora Marilene, pela experiência conquistada, realiza várias palestras sobre o aprendizado da leitura e da escrita, participa de cursos e realiza minicursos. A professora Ida participa de cursos diversos e faz relatos de experiências, sendo que ambas demonstram otimismo e envolvimento, como se pode observar nas falas abaixo:

<p>Professora Marilene: Eu acho que eu sou uma <u>pessoa otimista demais, esperançosa demais.</u> Mesmo com as dificuldades eu às vezes até eu titubeio um pouco, <u>mas desanimar eu nunca desanimei.</u> <u>A partir do momento que você desanima é porque você não acredita mais no ser humano.</u> Se a gente não acreditar no ser humano aí a coisa está complicada e eu acredito no ser humano, acredito assim, que por mais difícil que seja a gente <u>não consegue transformar na totalidade, todos.</u> Mas numa sala de aula, se você tem 30, se você consegue transformar a vida pelo</p>
--

teu trabalho bem feito, pela sua dedicação 5 ou 6 alunos, já valeu a pena. Então desanimar nunca, eu acho que o professor que desanima ele não acredita mais no ser humano e a partir do momento que você não acredita no ser humano você não acredita mais em si. Então assim, desanimar nunca.

Professora Ida: Porque a gente fica tão envolvida na alfabetização que parece que se eu for fazer outra coisa parece que não sabe, parece que não vai. Tem que ser alfabetização mesmo [...] vou ficar na alfabetização mesmo, que é o que eu gosto de fazer e é o que eu tenho em mim. Vou me aposentar do outro padrão na alfabetização, com certeza.

Percebe-se esse “envolvimento” com a alfabetização e esse não “desanimar nunca” no próprio entusiasmo que ambas possuem, quando falam de seu trabalho e dos alunos, pelos quais se dedicaram durante o ano letivo, como se percebeu nas entrevistas e na roda de conversa.

Além disso, essas professoras iniciaram a profissão docente no início dos anos de 1980. Nesse contexto, foram formadas e influenciadas pelos princípios tecnicistas ainda em voga na educação brasileira e pela didática prescritiva do “como ensinar bem” e de “como ter o controle da aprendizagem” dos alunos. A prática em sala de aula, ou seja, o processo de ensino deveria, nesse período,

[...] possibilitar a cópia e a reprodução dos modelos “de sucesso”, dotando o professor de comportamentos e atitudes a serem seguidos como exemplo. Ou seja, a preocupação maior era com a sala de aula, o “manejo de classe”, a capacidade de transmitir conhecimentos, escolher e utilizar as técnicas e recursos pertinentes, avaliar segundo os parâmetros adequados. (GODOY, 2011, p. 517)

Nesta perspectiva, segundo Martatti (2006), no início da década de 1980, surgiram novas urgências políticas e sociais, particularmente na busca de soluções para o problema do fracasso na alfabetização. Em suas análises, refere-se à introdução no Brasil do pensamento construtivista sobre a alfabetização. Tais estudos eram resultantes das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores.

Nesse contexto, as alfabetizadoras Marilene e Ida estavam iniciando suas carreiras docentes no município de Araucária quando, no contexto pedagógico geral o construtivismo se apresentava como uma revolução de conceitos, e em discussão outros aspectos, como o abandono das teorias e práticas tradicionais colocava-se em voga os métodos do processo de alfabetização e se questionava a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006).

Em seus discursos, as professoras apresentaram compreensões que vão além da transmissão de conhecimentos, e da cópia e reprodução de modelos, como se pode perceber em suas falas:

[...] nenhum conhecimento se faz sozinho, o conhecimento se faz na relação com os outros, com os outros profissionais, com as crianças, com as pessoas com quais nós convivemos nos nossos locais todos de trabalho [...]. Então esse repensar sobre aquilo que a gente faz fundamentado por uma teoria me fizeram ser a profissional que sou hoje. Repensar a prática não apenas por repensar, mas fundamentado por uma concepção de sujeito, de homem e sociedade, de criança, de ser humano, de totalidade de desenvolver não apenas uma parte de ser humano, mas esse ser humano como um ser de totalidade, que pensa, que faz, que precisa do outro, que se relaciona, em que contexto está inserido, como é este ser e quem sou eu que vou me constituindo, junto quem sou eu professora neste processo [...] (Entrevista - Professora Marilene, 22/05/2014, grifo nosso).

[...] quero trabalhar um conteúdo daí eu fico pensando, como eu vou encaminhar aquele conteúdo? Então, eu gosto de trabalhar muito com poesias. Porque poesias são textos muito ricos, tem muitas rimas, muitas coisas, então você pode dali desenrolar coisas maravilhosas. Aí eu fico pensando, puxa eu vou trabalhar tal texto nesse tal texto eu já posso fazer as relações lá com ciências com matemática, como outras disciplinas como eu posso fazer [...]. (Entrevista - Professora Ida, 19/05/2014, grifo nosso)

Percebe-se que, pela caminhada profissional e pelo contato com outras pessoas que lhes possibilitaram interlocuções, essas professoras construíram significados e sentidos diferentes para o ato pedagógico, indo além dos conhecimentos mediados e formação inicial. Nesse aspecto, é importante definir os conceitos de sentido e significado pontuados na visão bakhtiniana, clarificada por Micarello (2009, p. 64),

Bakhtin estabelece uma diferenciação entre significado e sentido. A significação se constitui nos elementos repetíveis, reiteráveis do discurso. O sentido – que Bakhtin denomina tema (unidade temática) – é individual, não reiterável e expressa uma determinada situação histórica concreta que deu origem à enunciação. A significação se atualiza no tema, sem o qual ela perde sua capacidade de significar. É o tema que, ao atualizar o potencial de significação da palavra, encarna-a numa situação concreta, real, na qual essa palavra adquire um sentido (Bakhtin, 1997). Portanto, a análise da enunciação pode se dar a partir de uma abordagem da palavra no sistema da língua, atendo-se ao que Bakhtin denomina um estágio inferior, o da significação, ou a partir de uma abordagem da significação contextual, em condições concretas de enunciação, orientando-se em direção a um estágio superior, o tema (Idem).

Como foram enunciações proferidas no contexto histórico do ano de 2014, no momento da pesquisa, essas professoras condensaram nas suas respostas mais de 30 anos de experiências, de interação com os outros – pares docentes, formadores, equipe pedagógica, diretores, alunos, entre tantos outros. Pelas diferentes situações e interações vivenciadas, em condições concretas de enunciação, as alfabetizadoras mostraram uma apreensão e compreensão significativa ao desenvolver o trabalho docente sobre a língua materna em sala de aula. A Professora Marilene comprova esta compreensão quando declara: “[...] *nenhum conhecimento se faz sozinho, o conhecimento se faz na relação com os outros, com os outros profissionais, com as crianças, com as pessoas com quais nós convivemos nos nossos locais todos de trabalho [...]*”. As vozes sociais percebidas no seu discurso foram também das formações continuadas e dos grupos de estudos das quais participou nos anos de 1990. As discussões desses anos nas formações objetivaram as escritas do documento das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), já explanadas nesta pesquisa. Esse documento fortaleceu as discussões em relação à concepção pedagógica que o município sustentaria na organização do currículo para as escolas municipais, principalmente com a concepção Histórico-Crítica com o autor Saviani como um dos maiores expoentes, na relação à psicologia histórico cultural com as teorizações mediadas pelos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria e na filosofia pautada no materialismo histórico dialético tendo Marx como principal representante.

Expressões enunciadas pela professora Marilene como “*ser de totalidade*”, “*fundamentado por uma concepção de sujeito, de homem e sociedade, de criança, de ser humano*”, “*que pensa, que faz, que precisa do outro, que se relaciona, em que contexto está inserido, como é este ser e quem sou eu que vou me constituindo, junto quem sou eu professora neste processo*”, e enunciadas diversas vezes durante a entrevista e na roda de conversa, possibilita a inferência de que a voz da formação continuada deste momento histórico dos anos de 1990 propicia um discurso do qual acredita e realiza em sala de aula e que será explicado mais adiante neste texto.

Já a professora Marina iniciou na rede municipal de Araucária no final dos anos de 1980, assim foi influenciada pela teoria do construtivismo e nessa década, também “*observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo*” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Segundo explica Mortatti (2006, p. 11), o pensamento que se denomina interacionista fundamenta-se em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever.³⁴

Já as Professoras Renata e Janine iniciaram suas carreiras docentes em meados dos anos de 1990, quando a Rede Municipal de Araucária organizava sua primeira atualização das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) e que a professora Marilene também participou. Buscando revisões de concepção e práticas, a SMED (Secretaria Municipal de Educação) organizou os grupos de trabalhos para as discussões de temas a ser estudados, principalmente a concepção do Município, com base na teoria pedagógica Histórico-crítica. Esse momento foi narrado pela Professora Marilene, que relatou os processos de formação dos quais participou, indicando quais foram mais significativos em sua carreira como alfabetizadora:

Os momentos mais fortes assim na minha formação, que me fizeram me constituir a professora e pedagoga que sou, foram os momentos de grandes estudos, de reflexão e análise da prática fundamentada teoricamente e com atividades de pensar a prática fazer o ato pedagógico com as crianças em sala e sucedeu assim bastante forte quando a gente escreveu as primeiras diretrizes no município de Araucária [...] 1991/1992/1993 foi o movimento bem grande de formação que eu fiz parte de grande estudo e naquele momento eu participei do grupo de arte e esse trabalho foi assim de um estudo muito profundo. Me fizeram repensar muitas coisas como professora formadora como pedagoga e como professora mesmo de trabalho em sala de aula, acho que foi um dos grandes momentos quando teve trabalho diretrizes naquela época que a gente é aprofundou bastante os estudos[...]. (Entrevista – Professora Marilene, 22/05/2014)

Esse momento é explanado pela pesquisadora Bengert Lima (2010, p. 80), que descreve:

No ano de 1992, por exemplo, alguns professores chegaram a ter a carga horária anual de formação continuada oferecida pela SMED acima de 350 horas. Isto porque, neste ano, foram elaboradas as *Diretrizes Curriculares da*

³⁴ A esse respeito, ver, especialmente: MORTATTI, M. R. L. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 22-27, set./out. 1999.

Educação, exigindo de cada grupo de professores um maior aprofundamento tanto em sua área de atuação como na concepção de educação de uma forma geral”.

Nas concepções apresentadas e inferidas nos enunciados da professora Marilene, é possível depreender os pressupostos teóricos com os quais a professora dialogava e que constituíram seus conhecimentos e seus afazeres em alfabetização. Esse *“repensar a prática fundamentada por uma concepção de sujeito, de homem e sociedade, de criança, de ser humano, de totalidade”* enunciado, embasa-se na psicologia histórico-cultural que nos anos de 1991 e 1992 foi impulsionadora nas discussões e da atualização da DCMs, da qual esta professora fez parte. Na sua entrevista também mencionou esse momento, quando respondeu sobre quais aspectos consideraria significativos em sua formação como alfabetizadora, já comentados nesta análise.

Outro espaço significativo, observado nas declarações dessa professora, refere-se à perspectiva da psicologia vygotskyana. Na Roda de Conversa com as outras professoras alfabetizadoras, ao responder à pergunta: Como é que foi o aprendizado de alfabetizadora durante todo esse tempo numa mesma rede de ensino? Como é que vocês aprenderam a ser alfabetizadoras na rede municipal de Araucária? A professora reiterou em seu discurso aplicações da teoria de Vygotsky, trazendo as vozes, diálogos, sobreposições, lembranças de todo o tempo que compartilhou com suas colegas, os espaços de formação propiciados pela SMED, e comentou sobre esse processo vivido:

E a partir desses encontros, desses estudos, eu acho assim, que as coisas foram se fortalecendo e alguns abraçaram a causa. A alfabetização, ela foi um ponto chave na discussão da rede. Por quê? Porque a alfabetização vinha num processo muito mecânico e que já não dava mais conta. Quando iniciou-se os estudos na pedagogia histórico-crítica, o ponto alto foi a alfabetização; sair da decodificação, apenas, da leitura somente dos códigos, mecânicos e partir para o trabalho com o texto. E aí, nesse entendimento do trabalho com o texto, eu acho que as coisas avançaram [...] (Grifo nosso).

A atualização das DCMs, nos anos de 1990, propiciou aos professores um espaço dialógico em grupos de estudos, organizados conforme as áreas do conhecimento e com os temas que seriam revistos para esse novo documento.

Nesse sentido, foram reunidos professores, pedagogos, diretores e profissionais da educação que quisessem participar dos momentos de estudos e

discussões para a escrita da atualização dos DCMs, realizados nas horas-atividades (HA) de cada disciplina. Por esse motivo, muitos professores do ensino fundamental I (do primeiro ao quinto ano), participavam da área do conhecimento que tinha no dia da sua HA e, muitas vezes, não era aquela que gostariam de participar por isso a adesão foi pouca, mas as que participaram como as alfabetizadoras pesquisadas apresentaram como um momento muito significativo para a sua constituição e compreensão da ação docente.

Esses momentos de grupos de estudos e formação continuada serão analisados mais pontualmente adiante, no item 5.2 que aborda mais especificamente os aspectos evidenciados pelas professoras pesquisadas. Os grupos de estudos serão apresentados como momentos significativos na formação do professor, principalmente pelas discussões, diálogos e pelo *excedente de visão* que os outros participantes propiciaram ao grupo pesquisado, com formações diferentes e pertencentes a contextos diversos. Esse momento mostra-se como exemplos de atos responsivos, pois parte da vontade e consciência unicamente de quem deles participou.

Os anos de 1990 também foram impulsionados por vários movimentos na educação nacional, entre eles podem-se destacar dois: a) foi realizado o primeiro SAEB (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico) como uma avaliação como amostragem do sistema educacional brasileiro; b) em 1996, foi aprovada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e as discussões da educação centradas na concepção Histórico-crítica.

As professoras Janine, Renata e Marina iniciaram a carreira pública da docência na rede municipal de Araucária, nesse contexto pedagógico. Possuem de 18 e 23 anos de profissão, e considerando a pesquisa de Huberman (1995), essas professoras encontram-se na fase designada por ele de *diversificação*, ou seja, momento em que “essas pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 1995, 41).

Ainda argumenta esse autor, que os professores nessa fase de suas carreiras “seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (idem, p. 42). Uma outra questão apontada por

Huberman (1995), citando Prick (1986) nas amostras de sua pesquisa, é que “esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso a postos administrativos” (idem, p.42).

Em relação às professoras pesquisadas, Janine e Marina, estas já participaram de coordenações na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e atualmente, especificamente final no ano de 2013 e o ano de 2014, a professora Marina aceitou o convite de diretora auxiliar na escola em que lecionava como professora alfabetizadora. Nessa situação, pode-se utilizar Cooper (1982), citado por Huberman (1995), o qual sustenta seus argumentos:

Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (COOPER, 1982, p. 81 apud Huberman 1995, p. 42).

Observou-se que todas as alfabetizadoras iniciaram suas carreiras com o curso normal de magistério, instituído pela LDB e pela Lei nº 5.692/71 que alterou a Lei 4.024/71, modificando “o ensino primário e médio para ensino de 1º e 2º graus, especificamente para as quatro primeiras séries, deixando de constituir-se num curso específico, passando a funcionar sob a forma de uma das Habilitações de 2º grau do então ensino profissionalizante” (COUTINHO, 2012, p.27).

Nessa perspectiva, as professoras alfabetizadoras apontaram o curso de magistério como importante e significativo para a sua formação docente, como se pode observar em suas falas a seguir:

A fase do magistério , porque a gente fazia os estágios em sala de aula e a gente tinha que sempre escolher um conteúdo e ministrar esse conteúdo e também planejar. (Professora Janine – Entrevista, 27/03/2014, grifo nosso)

Eu acho o que ajuda muito na prática do professor é o magistério. Ele te dá uma base, principalmente na fase do estágio de como trabalhar aquilo que você está aprendendo. (Professora Renata – Entrevista, 01/04/2014, grifo nosso)

Uma pessoa que me ensinou bastante no magistério, é bem histórico mesmo, uma professora de didática, Anastácia, que eu acho que quem passou por ela no município nunca esqueceu. Ela foi a pessoa que me ensinou a necessidade de organizar, de planejar, de saber levar o trabalho de forma organizada. (Professora Marilene – Entrevista 22/05/2014, grifo nosso)

Essas três professoras apresentam a formação inicial, verbalizando o espaço do estágio como uma prática significativa realizada no curso de magistério. Constituiria uma possibilidade de preparação para a aprendizagem da docência, antes de se tornarem professoras. A Professora Janine verbalizou sobre o espaço tempo do estágio, que “*ele dá uma base*”, e relata que aprendeu a planejar, a ter necessidade de organizar. A professora Renata, mais especificamente declarou que é “*na fase do estágio, que você aprende como trabalhar aquilo que você está aprendendo*”.

Já a Professora Marilene salientou o ensino na época em que cursou o magistério, lembrando-se da professora de didática. Pimenta (2000) salienta que os conhecimentos da teoria da educação e da didática são necessários para os alunos, futuros docentes, visando levar,

À compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2000, p. 18).

Considerando esta influência, a Professora Marilene também apresentou mais um “outro” na sua formação, a professora de didática, a qual, por suas atuação e forma de ensinar, a contagiou no início de sua escolha profissional docente. Pelas palavras proferidas por esse “outro”, pelos signos emitidos e exemplificados dessa outra professora, Marilene enalteceu a contribuição dessa formadora para a sua vida profissional. Pode-se argumentar nas palavras de Bakhtin (2011), a importância dos “outros” na comunicação discursiva:

O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e, deste modo, para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 301)

Com a atualização da Lei de Diretrizes de Bases para a Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96, houve a exigência de que os professores tivessem formação específica para atuar nas classes de alfabetização, cursando Pedagogia, curso normal superior ou licenciaturas com nível médio em magistério. Aqueles que tivessem somente o magistério teriam que se qualificar para o efetivo trabalho na

docência. Para tanto, todo o grupo pesquisado, depois do início na profissão docente, fez graduação e especializações em diversas áreas da educação, conforme quadro 1 do capítulo anterior.

Bengert Lima (2010, p. 80-81), declara sobre a LDB no contexto de Araucária diz:

Observa-se que em Araucária, em especial nas duas gestões estudadas no período de 2001 a 2008, foi atendido o que está estabelecido na LDB (Lei nº 9394/1996, artigo 67), no que se refere à responsabilidade do sistema de ensino, no caso o municipal, de promover a valorização dos profissionais da educação nos seguintes aspectos: o ingresso dos profissionais é exclusivamente por concurso público de provas e títulos; é oferecido aperfeiçoamento profissional continuado, porém ainda não há licenciamento periódico remunerado para este fim, conforme indica o inciso II, deste artigo; há o atendimento do piso salarial profissional; há progressão funcional por titulação ou habilitação; há um período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho, denominada no município de hora-atividade.

Presencia-se no contexto atual das professoras alfabetizadoras no município de Araucária, uma luta promovida pelo sindicato dos professores deste município, SISMMAR (Sindicado dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária), para o cumprimento de questões, principalmente relativas à progressão funcional por titulação na carreira, como se pode observar na seguinte notícia, publicada no site do sindicato em 15/05/2014:

Giovana Pilleti, coordenadora geral do Sismmar, e Vilmar Barão, presidente no Sifar, protocolaram documentos onde reafirmam as pautas emergenciais das categorias. No caso do magistério, as reivindicações são: **1.** Correção dos salários pela inflação, estimada em 5,61% pelo INPC/IBGE; **2.** Aumento real dos salários; **3.** Correção do vale alimentação, congelado há dois anos e que acumula defasagem de 15,92%; **4.** Regularização das promoções de 2012 e 2013, com pagamento retroativo; **5.** Enquadramento de servidores em atividade e aposentados; **6.** Definição de um calendário para negociar os demais itens da pauta de reivindicações com as Secretarias da Educação e de Gestão de Pessoas.

Depreende-se desses depoimentos, que os discursos que as professoras proferem sobre a constituição de sua carreira docente no tempo e no espaço vivido por cada uma delas, que há a influência do outro, em diferentes épocas, com ideologias e histórias distintas. As vozes sociais dos outros, formadores, autores, as experiências no estágio na época do magistério, em épocas históricas nas quais cada uma iniciou sua carreira docente, influenciaram nas alfabetizadoras

pesquisadas, uma apreensão e busca de diferentes e novos elementos de análise de aportes recebidos, discutidos e aplicados nesses espaços e tempos de sua formação.

Nesses processos vividos, pode-se inferir e interferência de outro conceito dos pressupostos bakhtinianos, o estilo. Beth Brait (2013) chama atenção do leitor esclarecendo que:

Falar de estilo dentro do pensamento bakhtiniano pode parecer, à primeira vista, um contrassenso, dado que em Bakhtin e seu Círculo a reflexão sobre a linguagem está fundada, necessariamente, na relação e, portanto, salvaguardando o lugar fundante da alteridade, do outro, das múltiplas vozes que defrontam para constituir a singularidade de um enunciado, de um texto, de um discurso, de uma autoria, de uma assinatura. E não na subjetividade, considerada como o que há de exclusivamente particular, individual, pessoal, características que se tornaram, para o senso comum e para boa parte da estilística clássica, tradicional, sinônimos de estilo. (BRAIT, 2013, p. 79)

Ou seja, o professor ao longo de sua constituição como pessoa e como profissional da área da educação, na relação com as diferentes culturas, pessoas, instituições de ensino, famílias, entre tantas relações que estabelecem em sua vida produzem discursos historicamente situados que estão longe de se esgotar na individualidade do sujeito.

Brait (2013, p.87), na discussão de seu estudo sobre Bakhtin, define estilo “como o conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo”. Para esta composição, Bakhtin (2011, p.189) esclarece o estilo como :

Quadro único e acabado da imagem externa do homem: a combinação do homem exterior, da sua roupa, das suas maneiras com o ambiente. A visão de mundo constrói as atitudes (sendo que tudo pode ser compreendido por dentro como atitude), dá unidade à orientação semântica progressiva da vida, unidade de responsabilidade, unidade de sobrepujança de si mesmo, de superação da vida por si mesma; o estilo dá unidade à imagem externa transgrediente do mundo, ao seu reflexo externo, à orientação para fora, às suas fronteiras (elaboração e combinação das fronteiras). A visão do mundo constrói e unifica o seu ambiente, o estilo constrói e unifica o seu ambiente.

Esse conceito dialoga com os estilos/formas/modos das professoras, em suas mediações do conhecimento em sala de aula, pelo entendimento que possuem e que vão adquirindo sobre a alfabetização e o letramento.

Essas percepções foram possíveis pelas observações realizadas na sala das três alfabetizadoras (Renata, Janine e Ida), que requisitaram nesta análise a

abordagem do estilo que demonstraram em suas performances. Percebemos que são professoras que construíram a docência na alfabetização a partir das mudanças de 1980, já comentadas nesta análise, e início dos anos de 1990, tendo participado das formações continuadas ofertadas pela SMED.

Observamos, no entanto, que cada uma organiza, planeja e realiza suas práticas alfabetizadoras conforme compreendem esse complexo processo de alfabetizar principalmente com a concepção de língua que cada uma possui. Paraphraseando as palavras de Bakhtin (1992), há uma maneira única de como cada uma relaciona-se com os alunos, configurando-se na visão de mundo que estrutura e unifica o horizonte do professor, o estilo pedagógico que estrutura e unifica o seu ambiente.

Para relacionar esse estilo pedagógico das alfabetizadoras, com a compreensão das concepções de alfabetização e letramento de cada uma, é necessário abordar as primeiras experiências da docência a que se referem com as observações feitas nas salas de aula. Esses posicionamentos discursivos, que denotam seus estilos como alfabetizadoras, serão explanados no próximo item desta análise.

5.1.3 Primeiras experiências da docência

As enunciações das professoras possibilitaram refletir, com base nos estudos de Bakhtin (2006) sobre a interação verbal no desenvolvimento do trabalho de alfabetização em sala de aula, e sobre toda a estrutura enunciativa e atividade mental de natureza social demonstradas pelas professoras. Nesse sentido, a realidade da língua é social e o que organiza a enunciação é o exterior, ou o meio social que envolve o indivíduo.

Ao falar sobre suas primeiras experiências da docência, a professora alfabetizadora Renata enunciou:

Quando eu comecei, foi bem difícil. Então eu acho que as primeiras turmas foram as que mais sofreram, que eu sofri; eles sofreram comigo, porque eu não conseguia ver resultados, eu não conseguia manter disciplina e talvez essa fosse a minha maior preocupação. Manter disciplina para que eles aprendessem. Mas, eles foram me ensinando. (Entrevista – 01/04/2014)

Na verbalização da professora sobre seu primeiro contato com uma turma de alunos, seus interlocutores reais em uma escola nova, como professora recém-formada em curso normal de magistério, ela deixa transparecer suas apreensões em momentos de desafio e de conflito. Nestes primeiros impactos, ao atuar como docente, passou a compreender as diferenças e as necessidades dos alunos, como esses outros, seus interlocutores em todo um processo em que se responsabilizava pelas suas aquisições da alfabetização.

É no início de uma atuação única e pessoal como docente, em um determinado contexto escolar de alfabetização, que uma cadeia dialógica passava a ser formada e se estruturava. Neste processo, respostas e signos eram transmitidos a cada momento, e o relato da professora diz respeito a sentimento de inexperiência inicial, no qual buscava o melhor jeito de lidar com as situações de condução das aulas de acordo com a “própria experiência que o magistério ia lhe ensinando” (KRAMER, 2010, p. 32). Estas ainda eram as primeiras aulas, as primeiras enunciações, as primeiras mediações.

Lellis (2008), refere-se a Nóvoa (1991), quando situa a relação dialógica do início de experiência pedagógica, e chama a atenção para alguns elementos de reflexão, relativos à compreensão deste processo de passagem à profissão docente:

Esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um *role-transition* ao invés de um *role-reversion* e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício de seu ofício. (NÓVOA, 1991, p. 91 apud LELLIS, 2008, p.91)

Com os primeiros “exercícios de seu ofício”, os *outros* são imprescindíveis no diálogo pedagógico, pois na escuta que o professor faz desses *outros*, vai organizando seus posicionamentos dialogando, contrapondo ideias, e relacionando experiências bem sucedidas e com isso afina e dá ritmo ao trabalho em sala de aula.

Nessas relações dialógicas entre os alunos, corpo docente e os “outros” que perpassam a vida profissional do professor, fica a visão da educação como prática social, evidenciada por autores, como Sonia Kramer (2007). Nesse enfoque, há um

direcionamento que leva a situar a linguagem como fundamental e única no processo de constituição da consciência, sobretudo na concepção de Bakhtin (2011, p. 379), que afirma “todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro”.

Kramer esclarece, a propósito dessa função interativa da linguagem, que:

A partir das análises epistemológicas desenvolvidas por Japiassu (1976), posso dizer que a educação não é ciência, mas prática social. E posso, dizer ainda, que, embora ela se beneficie da produção das ciências humanas e sociais, a educação não exclui as dimensões éticas e estéticas. Bakhtin me permite aprofundar essa posição ao entender que envolvendo a interpretação filosófica artística, longe de se consolidar uma “forma não-científica de conhecimento” (1982, p.382). Pois, para Bakhtin, as ciências exatas e humanas que se inspiram nos seus paradigmas “representam uma forma monológica do conhecimento” (1982, p. 383). (KRAMER, 2007, p. 24)

Nas respostas aos questionamentos iniciais e da entrevista, as professoras quando fizeram enunciações sobre seu percurso profissional, falaram sobre o auxílio e as influências positivas de pessoas e profissionais em seu desenvolvimento como docente, que lhes passaram ideia e formas de ensinar, de como trabalhar com os alunos, mostrando a importância dos “outros” interlocutores do percurso profissional na docência. Pode-se observar nos depoimentos e falas emitidas pelas alfabetizadoras, que as relações estabelecidas em suas práticas foram influenciadas em suas formas de construir as concepções e procedimentos que passaram a adotar na alfabetização:

Professora Janine: Eu logo que eu iniciei nessa escola, a primeira que eu peguei, há 18 anos eu tinha a diretora. Ela era uma pessoa que ela já tinha sido minha professora na época de magistério e em seguida ela era diretora da escola que peguei. Então assim é o lado afetivo dela com as crianças me chamava bastante atenção e como ela era professora na época aqui na rede daquelas salas duplas [...] como ela era professora da sala multisseriada, ela levava muitos exemplos pra gente no magistério e quando eu entrei nessa escola no primeiro ano ela me auxiliou muito, como lidar. Então ela trazia assim muitas práticas do que eu tinha que fazer, principalmente nesse conflito professor/aluno que a gente está iniciando a carreira. [...]. E no decorrer do anos, algumas professoras [...] eu tenho exemplo de uma colega que é a M. P. que é uma excelente alfabetizadora e que tem uma prática tão lúdica com o primeiro ano, que eu aprendi bastante com ela; a gente trocava muita atividades. Aí tem uma pedagoga da rede que ela é professora e pedagoga que é a M. I³⁵, é uma pessoa que faz essa construção da escrita com a alfabetização com lúdico, que não é só o lúdico brincar por brincar, mas é o lúdico sistematizado. Então são pessoas que te auxiliam muito. [...] M. A. que foi outra que durante também o percurso que a gente trabalhou junto e as nossas trocas eu aprendi com ela. [...] Tem a I. que ela também ensinou como

³⁵ As professoras e profissionais citados pelas professoras alfabetizadoras serão utilizados as iniciais para preservar a ética na pesquisa.

a gente alfabetizar através da dobradura, é que ela fazia essa parte lúdica também. Então assim eu tive o prazer nesses 18 anos de trabalhar e ter acesso a esses bons profissionais. Então assim muitas coisas de dúvidas a gente trocava e foi construindo também no trabalho pedagógico.

Professora Renata: As professoras que trabalharam comigo no começo. Minha antiga diretora L. me falava de uma turma terrível que ela tinha também. Pegou uma turma só de repetentes, e me dizia o que fez para que no final do ano ela conseguisse resultados. Ela falava que trabalhava muito com rotinas e que exigia muita atenção deles. Essa rotina era retomada e o conteúdo também. As coisas que ela me falava ficaram na minha cabeça. Outra professora é a M.. Eu acabei pegando a turma dela porque ela saiu de licença maternidade. Quando eu entrei na sala dela, eu olhava as paredes e tinha muito material colado. A palavra roxo, escrita em roxo, quando se trabalhava as cores, a palavra amarelo, bem grande, pintada de amarelo. Ela fazia muita coisa prática com as crianças. Então, eu também comecei. Tudo, tudo que eu passo vai para a parede, como pesquisa, como leitura para os alunos, como exemplo.

Professora Marina: Com certeza as pedagogas, não tenho dúvida nenhum momento disso. Eu tive boas pedagogas que são consideradas, não só por mim, por outras pessoas na rede. Eu tive a C. B. que é uma excelente pedagoga; ela domina a alfabetização, e com muito conteúdo mesmo, [...] se você fizer uma pergunta para ela, ou se você contar uma atividade que for fazer, ela diz exatamente o que você não dá conta naquela atividade; ela consegue te dizer o que você está ensinando, o que você não vai ensinar, o porquê a gente faz. Quantas vezes eu cheguei com uma atividade para ela e ela disse assim: “ tá, e o que você tá ensinando com essa atividade?”. Eu achando que estava tão boa a atividade, mas era uma atividade isolada. Então assim ela conseguia mostrar e argumentar para a gente, a necessidade que falta naquela atividade. Tive a K. S. [...] excelente pedagoga também, ninguém duvida disso, na alfabetização também. S. [...], que hoje trabalha na Universidade Federal, ela também foi minha pedagoga. C. C. que hoje também trabalha na Universidade Federal. E a A. S. Acho que foram essas assim que influenciaram no meu trabalho diretamente. Com certeza.

Professora Marilene: Destaco com grande carinho a J., que é professora de arte da rede de Araucária [...] tem um vínculo muito grande, de afinidade com os estudos. Então ela é uma pessoa que me ensinou muito. Grandes momentos da minha trajetória. Não posso deixar de citar a L. que foi uma pessoa que me ensinou muito porque com ela eu aprendi estudar muito, mais do que eu já gostava, de fazer grandes reflexões de, de não ser esse professor reflexivo, de olhar e ver um retrato no espelho, mas, de me olhar. De eu olhar pra minha prática de estudar, de entender o que eu estou fazendo, de ter consciência sobre o meu fazer [...]. Eu faço porque eu sei que eu tenho que fazer e se eu não sei eu busco leituras, então é um fazer consciente. [...]. Ela me ajudou na minha formação de consciência, de professor e de pedagogo, não posso deixar de citá-lo sempre. Não posso deixar de citar também M. [...] aprendi com ela bastante, foi uma profissional na rede, [...] que tenho ela como uma pessoa que me constituiu sujeito, professora, formadora, professora, pedagoga, não posso negar. E tenho professores com os quais eu trabalhei que é sempre foi um trabalho muito conjunto [...] elenquei pessoas aqui que contribuíram comigo na forma de estudar, de ler, pensar [...]. Se eu ensinei alguma coisa como pedagoga eu acho que eu aprendi muito mais como professora.

Professora Ida: [...] Foram tantas pessoas maravilhosas que eu tive quando eu trabalhei no Elvira, C. B. que é uma pessoa nossa, que me ajudou muito. Á. S., a S. S, a C. C. [...] muito contribuíram para minha formação, [...] para que eu possa hoje desenvolver muita coisa, então eu lembro muito às vezes, eu estou fazendo alguma coisa às vezes fico lembrando da C. B. que dizia: “Ida vamos fazer isso, isso”, e ela chegava assim com aqueles planejamentos; que C. é assim pegava a laço, ela chegava colocava os materiais, os livros em cima da mesa e a gente começava a falar daquela atividade e ela já começava procurar coisas; vamos pesquisar, então é isso, me ajudou muito [...].

As narrativas das professoras e seu reconhecimento sobre as influências presentes em suas trajetórias levaram a comprovar a visão do sujeito como produtor de textos, como aquele que tem voz, diz respeito à produção do conhecimento, que

só pode ter um caráter dialógico. Neste sentido, Kramer (2007, p. 25), afirma que “Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro. A educação pode, então, ser falada de formas outras.

Ao analisar as construções das práticas dessas professoras reais, vivas, realizadas no cotidiano da sala de aula, nas escolas em que atuam, e que têm uma organização única, um contexto particular, pode-se vê-las como professoras, que têm um espaço de decisão imediato. Aquela é a sua sala de aula, que precisa e é por ele(a) ocupada, percebida no desempenho do papel de protagonista de suas decisões e atos (AZZI, 2000).

As palavras emitiram, *ensinaram*, *contribuíram* e *influenciaram*, foram destacadas pelas alfabetizadoras, no percurso da formação profissional de cada uma delas como uma retomado do passado de pessoas com as quais as constituíram. Nessas enunciações, demonstraram que no movimento da discursividade e da interlocução, foram se tornando professoras expressando uma relação valorativa com a realidade. Essas palavras vêm, portanto, carregadas de valores, sentimentos, expressões das professoras alfabetizadoras, no contexto da profissão, em que são pronunciadas.

Suas expressões verbais passaram a ter sentido neste âmbito de atuação, e por essa razão são palavras que se tornaram enunciados, como definiu Bakhtin (2011, p. 332):

O enunciado (enquanto plenitude do discurso) não pode ser reconhecido como unidade de um nível último e superior ou andar da estrutura da língua (sobre a sintaxe), uma vez que ele faz parte de um mundo de relações inteiramente diversas (dialógicas), não confrontáveis com relações linguísticas de outros níveis. (Em certo determinado plano, é possível apenas o confronto de um enunciado pleno com a *palavra*). O enunciado pleno já não é uma unidade da língua (nem uma unidade do “fluxo da língua” ou da “cadeia da fala”), mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado o valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva*, que inclui em si o juízo de valor.) A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre índole dialógica.

As declarações apontadas nos recortes das falas de professoras, de diretoras, de formadoras, de pedagogas, marcaram as concepções, dizeres e as formas de “ser alfabetizadora” das professoras pesquisadas. Essas expressões enunciadas trouxeram outras opiniões e contribuições sobre a docência na alfabetização, “que a partir das situações contextuais dos enunciados, se

entrecruzaram constituindo assim um novo discurso” (THIVES, 2009, p. 57). Esse processo definido como heteroglossia, segundo Bakhtin (2011), pôde ser reconhecido nas construções de suas enunciações, que nos entrecruzamentos de outras tantas vozes sociais, foram constituindo seus discursos e opções como alfabetizadoras.

Nas singularidades apontadas por cada professora pesquisada, sobre os aspectos de sua vida pessoal e profissional apontaram uma construção social, desenvolvida por meio da linguagem nos diversos espaços de interação social que vivenciaram também individualmente. Compreendeu-se, a partir dos depoimentos das alfabetizadoras, que os outros exemplos de “ser professora alfabetizadora”, como enunciados de seus interlocutores(as), foram e são as bases do processo de desenvolvimento da aprendizagem da docência e da profissão, desde o início de sua carreira.

Cabe sinalizar que as trajetórias de vida e da carreira das alfabetizadoras, foram demarcadas por tempos e espaços, como recortes significativos de formação (espaços da infância, do tempo do magistério, espaços do início de carreira nas escolas, os espaços das salas de aula, espaços da universidade), e que fizeram sentido porque se constituíram em momentos sociais e históricos.

As influências de outros profissionais na carreira das professoras ficaram mais latentes e percebidas quando refratadas nas ações realizadas em sala de aula, observadas pela pesquisadora. Ao responder às questões sobre temas específicos, em situação de entrevista, a atitude responsiva das professoras alfabetizadoras direcionou suas respostas ao contexto de sua atuação, e verbalizaram discursos nos quais acreditam, sobre práticas que utilizam, e que as constituem.

No contexto de suas ações reais e com interlocutores imediatos (que são os seus alunos), as confluências de vozes percebidas, nem sempre são as enunciadas nas entrevistas, pois é na relação e nas respostas dadas aos outros que se revela o discurso que é mais sobressaliente no seu estilo de condensar e perceber o mundo, o ensino e a vida pelas alfabetizadoras. Nas entrevistas como possuem um interlocutor situado, definido e orientado, que é a pesquisadora, muitas vezes, enunciam impressões, concepções e ações que acreditam que a pesquisadora quisesse ouvir. Porém ao relacionar esse momento direcionado com o momento de observação em sala de aula e na roda de conversa, com vários interlocutores, em situações responsivas diversas a ação e a maneira de conduzir os momentos

dialógicos revelam e clarificam os jeitos e compreensões e as vozes que são mais utilizadas por cada uma delas.

Bakhtin/Volochinov (2006) salientam a importância da orientação da palavra enunciada em função do interlocutor, ou seja, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (p.115), “é o processo de interação entre o locutor e ouvinte”. Assim, na entrevista sentiram-se nervosas e falaram apenas o necessário e respondendo exclusivamente o que foi perguntado sem muitas possibilidades de diálogos tranquilos e descontraídos. Na roda de conversa, como eram as cinco alfabetizadoras que já se conheciam, participaram das mesmas formações e com experiências parecidas na alfabetização ficaram mais a vontade para desabafar, criticar e lembrar momentos importantes e conturbados pelos quais passaram na rede municipal de Araucária. E na sala de aula, principalmente das três observadas, foi o contexto mais imediato de cada uma, com os interlocutores reais, os alunos, que apresentaram seu domínio, desenvoltura e clareza nos procedimentos realizados no ensino na alfabetização.

Nessa análise, o objetivo não foi somente de confrontar os discursos das entrevistas e roda de conversas, com o discurso oral de sala de aula e balizar os resultados. Mas o interesse maior da pesquisa foi de aprofundar a compreensão das professoras em relação à sua constituição como alfabetizadoras, nas confluências de vozes e interlocuções refratadas no seu discurso, e utilizadas na sua prática alfabetizadora, dialógica e como aparecem, a partir de uma ética alteritária.

Nessa perspectiva, a seguir apresenta-se a análise sobre as observações realizadas nas salas de três professoras alfabetizadoras, para a possível relação entre as vozes e processos formativos que as constituem e quais influências e aspectos relativos à docência na alfabetização são significativos em suas atuações em contextos distintos de trabalho.

5.1.4 Apontamentos e análises da observação participante nas salas de aula

As experiências de observar as aulas das professoras alfabetizadoras, num primeiro momento, foram reveladoras. Como professora alfabetizadora há 18 anos, e pesquisadora no contexto da presente dissertação, acostumada a lecionar nas

classes de alfabetização, na posição de observadora pude refletir sobre a minha função docente. Analisar a rotina que tenho na escola na qual trabalho, depreendendo das relações estabelecidas entre as formas de conceber o ensino da leitura, da escrita e do letramento na sala de aula, com interlocutores (alunos) reais.

Ou seja, somos impregnadas e consumidas pelo cotidiano escolar e assim, muitas vezes, realizamos ações, práticas e atitudes sem que haja uma tomada de consciência. Fazemos porque estamos acostumadas e executamos práticas sem ao menos refletir porque as desenvolvemos. Parecia que essas situações eram reflexos, ou um filme *sobre e de* situações vivenciadas por mim, porém sem que se tenha refletido sobre a realidade das ações realizadas em sala, na escola, e na sala dos professores. É esse cotidiano escolar com ações e respostas rápidas, que o professor diariamente convive, sem o tempo necessário para pensar sobre os porquês de suas ações que executa, por vezes, mecanicamente.

Após esse momento de reconhecimento e internalização dessa nova função de pesquisadora, iniciei um trabalho de observação participante em sala de aula. As professoras foram muito solícitas e pude perceber que minha presença causou um pouco de nervosismo, mas que no decorrer do tempo, foi passando, para ficar mais à vontade, realizando a aula e atividades planejadas normalmente. Mantivemos vários diálogos durante as aulas observadas e parecia que as professoras queriam explicar porque estavam realizando a aula daquela maneira.

Como foi explicado no capítulo anterior, depois das entrevistas realizadas, as professoras selecionadas foram indagadas da possibilidade da pesquisadora observar, pelo menos em três dias seguidos, suas aulas. Esse procedimento metodológico foi importante para que se pudesse ter uma visão geral sobre como é organizado e desenvolvido o trabalho em sala de aula com a alfabetização e as relações entre o discurso e a prática docente.

Das cinco docentes entrevistadas, três aceitaram, pois duas no momento das observações (no ano de 2014) não estavam em condições de participar.³⁶ Os dias de observações das aulas foram agendados de acordo com o planejamento das professoras, que organizaram as melhores datas para que as observações participantes pudessem ser realizadas. No ano letivo, no entanto, este momento foi

³⁶ Uma das professoras conseguiu usufruir de licença prêmio no momento da pesquisa e posteriormente assumiu uma turma de educação infantil, e a outra foi convidada para a função de diretora auxiliar.

bastante atípico no município de Araucária, uma vez que em 2014, considerando-se o cenário mundial, de Copa do Mundo, e o contexto municipal, de greve e paralisação dos professores, ocasionando uma mudança no calendário escolar, as aulas foram agendadas apenas no terceiro trimestre.

As turmas observadas pertenciam a três escolas municipais distintas que fazem parte da periferia de Araucária, com situações sociais bem diferenciadas. As impressões dessas observações serão explanadas a seguir descrevendo o que foi presenciado, quanto às professoras e aos alunos, levando em conta as seguintes formulações:

- O que se leva em conta quanto às relações da professora alfabetizadora com os alunos;
- A utilização ou aplicação pela professora de encaminhamentos oportunizadas na Formação continuada à qual frequentou ofertadas pela SMED;
- A forma como realiza o planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula (Ex. Planejamento conjunto? Individual?)
- Há utilização de materiais diferenciados na prática em sala de aula?
- Quem são os interlocutores da professora na escola?
- Qual sua concepção de alfabetização e letramento?
- Quais as vozes sociais mais presentes em seu discurso?

A) Análise de observações realizadas na sala da Professora Renata:

A experiência da Professora Renata, nas análises das práticas das alfabetizadoras, apareceu como um “primeiro espaço de sua formação profissional, a qual juntamente com sua forma de vida e as situações do contexto escolar, mobiliza maneiras de atuar e assim desenvolve-se enquanto sujeito de uma profissão” (THIVES, 2009, p. 56).

A professora Renata leciona na Escola A³⁷, na turma do Segundo Ano C. É uma instituição de ensino de porte mediano, com onze turmas, sendo que dessas, três são de primeiro ano e três são de segundo ano. A escola faz parte de um bairro que possui sérios problemas sociais, atendendo a crianças que moram em zonas de

³⁷ As observações foram realizadas em três escolas diferentes que serão identificadas como: Escola A, Escola B e Escola C.

ocupação e são famílias consideradas carentes. Muitas usufruem da bolsa ofertada pelo Governo Federal (Bolsa Família).

A professora é conhecida na escola como uma profissional paciente, calma, comprometida e que realiza um bom trabalho com classes de alfabetização. Com fala suave, mas respostas objetivas e diretas, a professora contribuiu com as observações, que demonstrou durante seus depoimentos e em sua prática de alfabetizadora em sala de aula, levando à identificação dos elementos que nas formulações se pretendia analisar.

A turma da professora contava com 21 alunos, dos quais um apresentava necessidades especiais e era acompanhado o tempo todo pela professora de apoio. Os alunos mostravam-se tranquilos e organizados, e respondiam prontamente às orientações da professora, com diálogos contínuos, e com a participação da maioria. Quando ela queria a participação de um aluno específico, estimulava e instigava, até que respondesse de maneira individualizada ao que foi perguntado.

A professora contava com o auxílio de uma professora corregente para os planejamentos de suas aulas, e observou-se que as interlocuções entre as professoras (regente e corregente), eram frequentes e se complementavam. Parecia que não havia uma divisão de funções entre ambas, mas uma interdependência de atuação no mesmo processo. Uma sabia exatamente o que a outra iria fazer, e as ações na sala de aula pareciam transcorrer em planejamento conjunto e de forma harmoniosa.

Como exemplo de situações presenciadas, destacou-se a dinâmica que empregavam nas aulas. Enquanto a professora Renata trabalhava com uma quadrinha, a professora corregente já estava escrevendo em folhas maiores para posterior utilização. Quando a professora se ausentava da sala a corregente já continuava o planejamento da aula naturalmente.

Percebeu-se que esse comportamento era internalizado pelos alunos e a referência eram as duas professoras, sem separação das funções de ambas na sala de aula. Todos sentiam segurança com as duas professoras e elas tinham o mesmo grau de responsabilidade. Os alunos perguntavam suas dúvidas para as duas professoras e eram prontamente atendidos, tanto nas correções como nas mediações que se faziam necessárias.

Em suas pesquisas, Maldonado (2002), utiliza as reflexões de Souza e Zibetti (2014, p. 250) para emitir suas constatações de que:

É no trabalho cotidiano dos professores que ocorre o processo coletivo de apropriação de saberes, tendo este processo várias dimensões: a história social da docência, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes, destes com seus alunos e com outros sujeitos com os quais convivem. Em tal perspectiva, os saberes docentes são considerados pluriculturais, históricos e socialmente construídos.

A rotina do trabalho da professora merece destaque. Ela iniciava a aula com uma oração e músicas que faziam com que as crianças mexessem o corpo. Cantava uma música solicitada pelas crianças, enunciando “qual vocês querem cantar hoje?”. Outra canção era cantada por um aluno ou aluna que se prontificasse, e a professora corregente também era chamada para cantar. Os alunos diziam “agora a música da professora Sandra³⁸”, e todos animados cantavam e faziam os gestos a partir da canção.

Terminada essa atividade, a professora regente e a corregente dividiam-se na sala e passavam de carteira em carteira, corrigindo e tomando a leitura das atividades realizadas em casa. Posteriormente, a professora chamava todos os alunos para sentar no chão, dispostos em círculo e uma história motivadora era contada. Sempre com algum tema sobre o que iria acontecer na aula. No dia da observação, foi presenciada a história de uma fazenda que tinha vários animais, inclusive o galo e a galinha, que seriam os personagens da aula.

Essa rotina foi percebida durante os três dias de observação. O que mudou no terceiro dia, foi que um aluno pediu para mostrar uma mágica ao invés de cantar e a professora ficou feliz. Incentivou os alunos sobre esse tipo de atividade, e quem quisesse se apresentar poderia preparar suas mágicas e para a próxima semana.

Esse momento de improviso realizado pela professora possibilitou a abertura de ações dos alunos a participar mais efetivamente das aulas em situações reais de interlocução e em momentos lúdicos e de criatividade. Apresenta uma maneira da professora aceitar e incentivar a participação dos alunos na sala de aula corroborando com a ideia da concepção de criança que a professora deixa transparecer. Consideramos positiva essa forma da alfabetizadora olhar para os seus alunos que possuem iniciativa, mostra como uma manifestação dessa condição de criança que cada vez mais cedo vem para a escola, e essa escola não é

³⁸ Nome fictício dado à professora corregente para manter o sigilo e anonimato nas pesquisas.

preparada para acolhê-las. A professora também apresentou uma sensibilidade em perceber esse momento e o valor que possui para os procedimentos de sua aula, pois ao adotar uma atitude de incentivo e que evita o confronto pela não imposição de sua vontade nas atitudes em relação aos seus alunos. Assim, ela consegue criar um ambiente que propicie um trabalho cooperativo entre a docente e as crianças.

Essa situação dialoga com as análises de Maldonado (2002) que destaca a improvisação como componente presente na vida diária das professoras e parte constituinte do ensino e os objetivos que orientam as ações e a necessidade de entendê-los a partir da investigação. (apud BASTIDES, 2002, p. 37). Nesse sentido a autora ainda esclarece que as informações e as propostas que os professores recebem “sobre como proceder na docência ou acerca da aprendizagem são articuladas por eles com muita freqüência em relação com os alunos, com os sucessos que estes tenham, com suas dificuldades, interesses e contribuições” (MALDONADO, 2002, p. 34 apud BASTIDES, 2012, p.37).

Após a conversa sobre a história com a participação ativa dos alunos, no registro de campo da pesquisadora, pode-se analisar o seguinte encaminhamento de atividades:

A professora disse que iria ensinar uma nova música para os alunos, mas eles teriam que ir para fora. Organizou a turma em fila e foram para um saguão pequeno que possui na entrada da escola, o mesmo que os alunos fazem fila. Ensinou primeiro a música. Disse: escutem “O galo e a galinha foram à festa em Portugal, o galo foi de saia e a galinha de avental. Era de frente pra frente, era de trás pra trás”. Os alunos bateram palmas e acompanharam a professora na música. Depois de ensinar a música ela ensinou a brincadeira disse: “você vão terão que andar no meio da roda em círculo batendo palma, assim (mostra como fazer, depois quando a música chegar na parte “era de frente para frente” você escolhe um amigo de sala e pula na frente dele de frente, e depois de trás, assim (mostra como fazer). Ela faz a brincadeira até todos os alunos participarem. Depois explica que é essa música que irão trabalhar nessa semana. Indaguei à professora: Com quem você aprendeu essa brincadeira? Ela disse: “Foi com as professoras de RMD. Uns anos atrás tive uma turminha que adorava cantar ao final da aula, e as meninas da sala iam à frente e me ensinavam a cantar e como brincar. Depois perguntei para a Professora de Educação Física, como era a brincadeira, para saber melhor e até hoje eu uso estas atividades nas minhas aulas”.

Depois desse momento, a professora passou para outra atividade, aproveitando que estavam fora da sala, com outro jogo de matemática chamado ‘nunca dez’. Disse “ vamos aproveitar que estamos aqui fora e vamos lembrar o jogo que fizemos semana passada”.

Percebemos que a professora utiliza diversos jogos e brincadeiras nas suas aulas, sempre com um contexto e de acordo com o conteúdo que está trabalhando. De acordo com Sobczak, Rolkouski e Maccarini (2014, p. 05),

Trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras. No entanto, para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade

É nesse contexto que a professora Renata organiza os jogos e brincadeiras em sala de aula, sempre com intenção e com planejamento prévio.

Ao retornar para a sala de aula, com o término da brincadeira “Nunca Dez”, a professora Renata procedeu a outro encaminhamento, retornando com a brincadeira realizada do “galo e da galinha”. A partir do diário de campo, puderam-se analisar atitudes de incentivo e motivação aos alunos em atividades lúdicas de aprendizagem. No dia destas atividades, para registro e trabalho mais estruturado com o gênero trabalhado, a professora chegou à sala e entregou uma apostila com a “sequência didática” da música trabalhada, e utilizada como motivação para o tema da aula.

Solicitou ao ajudante do dia que distribuísse com a ajuda da professora as apostilas, e depois passou no quadro a música a ser trabalhada. Leu primeiramente sozinha com os alunos, e depois solicitou que lessem juntos. Na sequência, chamou alguns alunos para mostrar onde estariam escritas algumas palavras da quadrinha e falando com um deles disse: “Felipe, mostre para a professora onde está escrito a palavra galinha na música?”. O aluno Felipe levantou risonho da carteira e mostrou a palavra “galinha” no texto com a régua utilizada pela professora na leitura.

A professora, mostrando satisfação emitiu um elogio: “Parabéns Felipe, que rápido!” e continuou convidando os outros alunos para ir até o quadro, sempre com gentileza. Mesmo quando o aluno demorava a perceber a palavra, ela dava dicas, e lembrava as junções já estudadas. Como incentivo falava como um dos alunos: “Pense um pouquinho, ‘Saaaaia’, ‘Saaaa’, o soprinho lembra o quê?”

Observamos com esse encaminhamento que a professora realiza ao relacionar com o “soprinho” e outras referências com desenhos para cada letra é utilizado com os alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, que possuem laudos e estão aguardando para frequentar as salas de recursos multifuncional em contraturno.

Na sequência a professora colocou as palavras galo e galinha no quadro separadas da quadrinha, e embaixo da palavra galinha colocou o GO e GU, sem o GE e o GI. E perguntou: “O que é isso (mostrando para o GA da GALINHA), eu não vou dizer para juntar para não confundir vocês”. Leu várias vezes, e pediu para que os alunos repetissem e escrevessem com ela novas palavras com as sílabas estudadas, partindo das palavras que os alunos lembrassem. Esse encaminhamento permite esclarecer que a organização desse rol de palavras, escritas pelas palavras chaves utilizadas na aula, partiram dos próprios alunos, numa relação dialógica professora e alunos elencam. Essas palavras fazem parte do cotidiano do aluno. Brotto (2008, p. 156 - 157) pontua que “essas palavras vão se ampliando na medida em que o professor vai diferenciando, explicitando certas relações intrínsecas à palavra, que, na oralidade, não apresentam distinção.”

Sobre esses encaminhamentos com a quadrinha e depois a consideração por parte da professora de que a alfabetização possui especificidades, como o ensino-aprendizado das relações e categorizações grafo-fônicas-sonoras (CAGLIARI, 1998; FARACO, 2000; SOARES, 2003;2011, entre outros) ressalta que o aprendizado da leitura e da escrita constituem um contexto significativo quando ele é mediado no contexto das práticas sociais de uso, principalmente quando a professora utiliza variados suportes e gêneros textuais do contexto dos alunos e da sociedade em que estão inseridos.

Percebeu-se assim, que a motivação da aula foi a música, a qual propiciou um momento lúdico para os alunos, que puderam cantar, brincar, sendo que a expressão oral foi contemplada com a história do início da aula e com as perguntas realizadas pelas professoras, fazendo com que os alunos participassem da aula. Eram perguntas como : Quem conhece os animais galo e a galinha? Onde viram? Como vivem? Quem faz essas criações? Onde encontramos? De que maneira encontramos? Apresentou ainda situações de pessoas que fazem criação de animais e tem isso como um meio de vida. Qual a função dessa música? Quem criou e por que, entre muitas outras questões. Além disso, a professora levou vários

fantoches de dedos de animais para os alunos contarem historinhas a respeito de cada animal, inventassem uma história ou conversassem entre eles.

A professora Renata mostrou seu conhecimento sobre a aprendizagem da língua, no sentido de que deve partir de situações contextualizadas, o que a levou a utilizar o texto como ponto de partida, o que permitiu o reconhecimento de um contexto para as interlocuções pretendidas e outras criadas a partir das situações lúdicas.

No segundo dia de observação, a professora fez outra prática em continuidade com a cantiga da aula anterior. Escreveu a cantiga em folhas recortadas por palavras e propôs que todos ficassem sentados em uma roda no chão. (Nos três dias observados sempre trabalhou com Língua Portuguesa no primeiro horário e depois do recreio, relacionava essas aprendizagens com Matemática, Geografia, Ciências ou História)

A professora Renata fez um trabalho bem direcionado com a quadrinha, e depois que cada aluno foi chamado, colocou as palavras uma a uma no chão organizando a cantiga, formando versos e depois a estrofe. Em seguida, complementou essa contextualização sobre os versos da música, desenvolvendo um trabalho de análise linguística sobre o texto final. Como exemplo dessa análise a professora perguntava: E se fosse dois galos e duas galinhas como ficaria a primeira estrofe? Então iria mudar a palavra “foi” para “foram”, por que aconteceu isso? Vamos trocar o verso colocando só a galinha, como fica? Entre outras perguntas.

Na sequência, aproveitou mais três quadrinhas escritas que já estavam afixadas na parede da sala em papel cartolina grande (eram produções de trabalhos anteriores: a quadrinha da baleia, do cachorrinho e do jacaré), e leu novamente com os alunos. Recortou essa cartolina no contorno das palavras com a ajuda da corregente e dividiu a turma em grupos, sendo que cada grupo ficou responsável por montar a quadrinha original, com as palavras que foram recortadas. Depois os alunos leram para a professora e/ou a corregente. Todos os grupos montaram todas as quatro quadrinhas. Observou-se que este foi um trabalho muito significativo para as crianças, pois a colaboração entre todos possibilitou a leitura para lembrar da quadrinha e a organização das palavras para organizar em versos e estrofes. As reações foram inúmeras quando conseguiam acertar a quadrinha, batiam nas mãos uns dos outros, riam e essa satisfação contagiava todos e percebemos que essa atividade trouxe alegria e prazer no seu encaminhamento por parte dos alunos. A

professora regente comentou com a corregente o seguinte enunciado com uma sensação de dever cumprido: “*nossa, como eles gostaram de fazer essa atividade*”.

Ao colocar as palavras aleatoriamente no chão, os alunos já identificaram que estava escrita a cantiga do dia anterior e cantaram a música. A professora Renata, demonstrando sua satisfação declarou:

Não dá nem graça fazer essas coisas com vocês, vocês já sabem de tudo. Falam que não sabem ler e já leram tudo. Então é isso mesmo, nós vamos montar a quadrinha o galo e a galinha foram à festa em Portugal, o galo foi de saia e a galinha de avental. Então vamos fazer assim, eu vou começar e eu vou pedir para que cada um pegue a palavra que completa a sequência da música.

Nas observações realizadas durante as aulas da professora Renata, percebeu-se em seu discurso, a preocupação com as práticas de alfabetização para o letramento, o que a levou a revelar sua compreensão sobre a função social do alfabetizador. Referiu-se à importância dos processos formativos dos quais participou, uma vez que em cada um, afirmou que sempre houve aspectos e aprendizagens que aproveitou em seu desenvolvimento como alfabetizadora, que exemplificou. Desenvolve um trabalho com a Língua Portuguesa, de forma mais pausada, e focaliza os gêneros literários, principalmente em trabalho com quadrinhas e também contemplo os diversos gêneros textuais de uso da língua escrita como bilhetes, cartas, propagandas, comentários, opiniões, entre outros. Afirmou uma atitude de escuta, e que motiva os alunos e declarou que “não deixa quebrar a magia” em sala de aula. Leva em conta e valoriza uma postura afetiva nas relações que estabelece com as crianças, tratando-os como “meu filho” ou “querido”, mas não de forma piegas, porque são tratamentos que em alguns momentos parecem ter uma função de acolhimento e aprovação. Sobretudo, percebeu-se que leva em conta os interesses dos seus alunos ao alfabetizá-los.

A percepção de que a professora tratava seus alunos como se fossem seus filhos, levou a perguntar a ela sobre esse seu jeito calmo, tranquilo e compreensivo. Ela respondeu, em momento informal para a pesquisadora diante essas observações,

“Olha, os anos trabalhados é que fazem a gente se tornar assim; vi que seu gritasse eu chegava no final da manhã exausta e não adiantava nada, os alunos continuavam da mesma maneira. Agora falo normal, com encaminhamentos bem direcionados e consigo fazer que me escutem; não continuo até todos me olharem. E também, depois que você se torna mãe e vê que seu filho não tem facilidade em aprender, você precisa auxiliá-lo muito

nos estudos, você começa a compreender mais seus alunos e a ter mais paciência”.

Inferimos que essa forma de tratar os alunos e de levar em conta e valorizar o interesse deles refere-se aos pressupostos da escolanovista, que nos seus pressupostos defendia a ideia de que “a criança não seria uma *tabula rasa*, pronta para receber a impressão absoluta do conhecimento escolar” (BROTTO, 2008, p. 140). Pois o aluno já traz os saberes de sua vivência em casa e dos CMEIs dos quais freqüentou. Outra possibilidade são os conhecimentos do construtivismo que pode ser relacionada com os encaminhamentos metodológicos da professora em relação aos alunos quando a professora evidencia os conhecimentos da criança, e também apresenta a preocupação de como o aluno constrói seu conhecimento, principalmente nas atividades lúdicas. São encaminhamentos diferentes o da escolanovista e do construtivismo, porém possuem em comum a preocupação com a criança e o seu conhecimento que são evidenciados na forma de agir da professora. Momentos históricos, principalmente, de teorias pedagógicas que a professora presenciou e estudou.

Outra prática interessante constatada foi realizada na aula, depois do recreio, na disciplina de Matemática. Como a professora estava trabalhando com unidade e dezena, e utilizando o *material dourado*³⁹, resolveu fazer uma atividade que presenciou na formação continuada, oportunizada no dia anterior a essa aula. Elaborou uma situação problema que propôs aos alunos.

O problema era o seguinte: “Você juntou 10 palitos de sorvete para participar de uma promoção que, a cada três palitos, você ganhava um sorvete. Quantos sorvetes você conseguiria trocar?”. A professora precisou fazer a divisão de palitos na frente do grupo de alunos da sala, com os palitos e com eles também. No entanto, notou que as crianças tiveram muita dificuldade para fazer as trocas de palitos, principalmente quando exercitaram na carteira individualmente. A alfabetizadora comentou com a corregente: “Precisamos nos preparar bem, antes de fazer qualquer coisa, como ainda sentem dificuldade com trocas?”.

Percebemos que a docente aplica o que recebe da formação continuada, quando percebe que será importante para a sua prática. Disse ainda: “Preciso

³⁹ O Material Dourado é um material de apoio idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori para o trabalho com matemática.

trabalhar bastante com os palitos, por que nas ideias de juntar e tirar, eles ainda se batem muito”.

As situações pedagógicas presenciadas na escola possibilitaram inferir que as professoras fazem os planejamentos de forma conjunta nas horas-atividade, entre as três professoras regentes e as corregentes. Organizam os planejamentos por trimestre e vão marcando o que trabalham e o que falta “dar conta”nos conteúdos descritos nas diretrizes. Há uma troca diária de atividades para o segundo ano, porém cada professora com o nível de aprendizagem dos seus alunos, elabora e aplica as atividades conforme o andamento e o enfoque individual das professoras. Observamos que as professoras também estavam um pouco irritadas com a sobrecarga de cursos. Falaram de um projeto que teriam que desenvolver na escola, como uma formação continuada, por meio de relato de experiências, como se pode observar nos apontamentos do diário de bordo da pesquisadora,

[...] Nesse instante, outras professoras do segundo ano, discutem sobre as atividades que foram organizadas na Hora Atividade do dia anterior e comentavam: “tínhamos que ter discutido muito bem antes de ter aceitado essa formação da FACEAR. Vamos ter muito trabalho, já temos muita coisa para dar conta, e ainda mais isso.”(fala de uma da professora do outro segundo ano). A professora observada salienta: “agora já é tarde, já quero iniciar e já montei as atividades diagnósticas; não quero deixar para depois, porque temos muita coisa para fazer, e nem iniciei direito Geografia e História”. A professora Neusa, do outro segundo ano perguntou: “Como você fez? Como vai iniciar?” e a Professora Rita mostrou e explicou as atividades. A professora Neusa disse: “Passe para mim, vou fazer igual”.

Observava-se pelos encaminhamentos sobre leitura de quadrinhas de forma lúdica, apresentados na prática da professora Renata, que ela possui clareza quanto às formas das atividades que procura desenvolver buscando a mediação entre os conteúdos de Língua Portuguesa e os alunos. Compreende e usa os gêneros textuais e literários no trabalho com a Língua, e nesses três dias presenciei o trabalho com as quadrinhas. Olhando os cadernos dos alunos pode-se identificar bilhetes, convites, propagandas, que são trabalhadas(os) de acordo com a sequência didática organizada pela professora.

Pela participação efetiva dos alunos nas aulas, percebeu-se o quanto as diferentes práticas com a oralidade, escrita e produção de textos têm influenciado boas aquisições dos alunos no modo de agir e em suas relações com a linguagem. Nesse período, pude notar o quanto os alunos conversavam com a professora e

gostavam de contar coisas suas e acontecimentos de sua família. Esta atitude de escuta presente em todos os momentos de suas práticas estabelece grandes momentos de interlocução entre professora e alunos e entre os alunos. O desenvolvimento da alfabetização mostrou a expressão das formas de “ser alfabetizadora”, que a professora Renata assumiu em sua trajetória e que evidenciava em sua prática diária.

Como preconizou Bakhtin/Volochinov (2006), a constituição do sujeito se efetiva na interação com outro, e essa apreensão sobre as alfabetizadoras pesquisadas pareceu claramente decorrente de suas convivências no cotidiano profissional, escolar, e no trato com os alunos, para constituí-los passo a passo como sujeitos sociais, nessas interações que também propiciam aos alunos.

Este movimento foi constatado nas atitudes da professora Renata, que também mantém uma caixinha de correio na sala, como o local onde os alunos colocam cartas escritas por eles para os colegas de classe, para a professora, para a corregente, para outra professora de apoio e a outros profissionais da escola, como formas e oportunidades de propiciar momentos de escrita, criando necessidades e também deixando que os alunos estejam livres para exercer a sua escrita, produzindo-a em situações reais.

B) Análise de observações realizadas na sala da Professora Janine:

A professora Janine foi a segunda professora, que pela sua organização, sugeriu que realizássemos as observações em meados do mês de maio do ano de 2014, em três dias seguidos.

Essa professora leciona na Escola B, na turma do Segundo Ano A. É uma instituição de ensino considerada de porte pequeno, com seis turmas, uma de cada ano escolar do Ensino Fundamental I e uma classe de recursos multifuncional. A escola faz parte de um bairro da periferia da cidade de Araucária e conta com uma boa estrutura social, há CMEI, Unidade de Saúde, Mercados e é perto do CSU (Centro Social Urbano), um complexo de assistência à população com ginásio de esportes, Posto de Saúde, Campos de Futebol e clínica de fisioterapia.

A escola atende alunos provenientes de diversos perfis sociais. Há crianças de classe média com excelentes condições sociais e crianças que fazem parte dos programas do governo, como a Bolsa família. Essa instituição é uma referência na

Rede Municipal de Educação por ser comparada a uma escola particular pela sua organização, alunos de bairros afastados também frequentam a escola utilizando-se de transporte escolar particular. Essa escola é organizada de maneira que possibilita às professoras uma maior autonomia com a disposição de materiais em excelentes condições de uso. Mérito à gestão escolar que com os recursos que arrecada consegue transformar o espaço escolar acolhedor e criativo. Nas paredes da escola há obras de artes pintadas, flores plantadas em vasos e que permanecem durante o ano todo. É colorida e convidativa para os alunos.

A professora é conhecida na escola como uma profissional extrovertida, sorridente, alto astral e que realiza um bom trabalho nas classes de alfabetização. Com sua simpatia e alegria a professora contribuiu com as observações, deixando a pesquisadora à vontade na sala. É uma alfabetizadora que conversa e brinca muito, com adultos e, principalmente, com os seus alunos

A turma da professora contava com 26 alunos, dos quais seis apresentavam dificuldades de aprendizagem e eram mediados o tempo todo pela professora corregente. Uma atitude positiva da professora com relação a esses alunos é o investimento do tempo com aqueles que possuem maiores dificuldades demonstrando a premissa de que todos são capazes de aprender. Os alunos mostravam-se animados e participativos desde o início da aula até o final, acarretando, dessa maneira, estratégias da professora para que ficassem em silêncio e focassem nas práticas realizadas na sala de aula.

Há uma rotina que foi percebida nos três dias observados na sala da professora Janine. Ela inicia a aula com a acolhida das crianças com um “bom dia” animado e as crianças respondem “bom dia professoras lindas” (referindo às professoras regente e a corregente). Percebe que esse é um jeito criado pela professora para deixar a aula mais acolhedora e uma maneira de fazer com que as crianças participem da aula espontaneamente e com tom de brincadeira. Após esse momento, é realizada uma oração do Santo Anjo e em seguida é cantada uma cantiga de acolhida, *“bom dia amiguinho e bom dia professora”*. Na sequência é realizada a chamada pela professora regente enquanto a professora corregente passa um pote para as crianças depositarem as moedas que estão economizando para o passeio do dia das crianças. É um cofre de um cachorro que as professoras deram o nome de Bilu, e brincam com as crianças dizendo: *“quem trouxe a ração para o Bilu? Coitado, vai ficar magrinho. Eu senti que o cachorrinho emagreceu!”* e

todas as crianças riem, isso se apresenta como uma forma de incentivar a poupança das moedas para as atividades do dia das crianças de maneira descontraída.

A mesma situação presenciada na sala da professora Renata é observada na aula da professora Janine, ela também conta com uma corregente e observou-se que as interlocuções entre elas (regente e corregente), eram frequentes, porém não tão complementares como percebida na sala da professora Renata. Percebe-se que a corregente Celina⁴⁰ espera as “instruções”⁴¹ da professora regente para realizar as ações na sala de aula apresentando certa dependência.

Como exemplos dessa situação, destacam-se as orientações contínuas da professora regente para a corregente corrigir os cadernos, auxiliar o aluno que precisava de mais mediação, na orientação da dobradura e corte do papel na atividade que estava sendo realizada, entre outras situações.

Destacamos que a referência de sala de aula era a professora regente para os alunos. A maioria das dúvidas das crianças era tirada com essa professora. As crianças ficavam satisfeitas somente quando ela olhava a atividade e com um sorriso mostrava-se positivo a maneira como os alunos estavam realizando. Voltavam contentes para seus lugares.

Em continuidade com a rotina era realizada a construção do calendário do dia de uma maneira bem criativa. A professora perguntava que dia era da semana era, como estava o tempo, e o dia do mês e eles respondiam prontamente em coro, contavam numa reta numerada até o dia que estavam procurando, e a professora pergunta: “então como representamos esse número?” as crianças respondiam rapidamente: “uma dezena mais quatro unidades”, parecia uma prática comum e que os alunos já estavam acostumados. E a docente continuava: “como posso representar esse número de outra maneira”, e as crianças diziam novas formas de conseguir o número quatorze. Eles fizeram os seguintes agrupamentos: $10 + 4 = 14$; $13 + 1 = 14$; $8 + 6 = 14$; $10 + 2 + 2 = 14$; $11 + 3 = 14$; $10 + 3 + 1 = 14$, a professora fazia as contagens no quadro e todos contavam juntos. Ainda completa a finalização da dinâmica: “tem muitos jeitos ainda, mas esses já estão bons”. Depois continua a contagem até o número 50 fazendo os agrupamentos pelas dezenas. Percebia-se a

⁴⁰ Nome fictício utilizado para a professora corregente para garantir a ética na pesquisa.

⁴¹ Será utilizado o termo instrução para o entendimento da postura da professora corregente que necessita de que a professora regente explique como essa deva proceder nos encaminhamentos em sala de aula. Percebe-se que a professora corregente não é proativa, antecipando e compreendendo o andamento da aula, espera da regente.

participação de todos os alunos, eles queriam mostrar que sabiam e não eram barrados pela professora mesmo que não dissessem agrupamentos corretos, ela contava e mostrava quanto faltava na quantidade para dar a soma correta.

Após o calendário era feita a leitura do alfabeto com a participação de todas as crianças e ao final era solicitada a leitura do alfabeto por alguns alunos. Identificamos que eram os discentes que tinham mais dificuldades e com a ajuda dos colegas conseguiram responder às solicitações da professora.

Essa maneira da professora em buscar compreender como o aluno chegou a determinada resposta, em entender como realizam os raciocínios das situações problemas colocadas em sala, ou no modo singular que cada aluno utiliza na internalização dos conhecimentos (situações presenciadas o tempo todo em sala de aula), Janine “contribui para promover a constituição da autonomia na apropriação dos conteúdos escolares a partir da articulação com hipóteses e conhecimentos prévios dos alunos.” (BASTIDES, 2012, p. 69).

Nesse contexto, Maldonado (2002) salienta que os saberes que os professores constroem durante o ensino constituem-se em um processo dialógico, principalmente quando se centra na possibilidade das crianças se envolverem nas atividades das quais as professoras propõem. Nessa perspectiva, corroboramos com as análises de Bastides (2012), que explica,

A prática docente implica uma postura de valorização dos saberes dos alunos, ao considerar seus conhecimentos, interesses, necessidades e demandas. Esse elemento é abordado por Maldonado (2002), que destaca como fundamental a investigação dos propósitos que orientam as ações dos professores. Segundo a autora, a construção da prática docente é frequentemente articulada em relação aos alunos, com os sucessos, as dificuldades, interesses e contribuições que as crianças possam trazer ao contexto do trabalho em sala de aula. (BASTIDES, 2012, p. 69).

Essa rotina resumida de oração, cantiga inicial, chamada, calendário e leitura do alfabeto foi realizada nos três dias observados, aparecendo como uma prática contínua da professora em sala de aula. Salientamos que esse encaminhamento difere-se das compreensões dos anos de 1960/70 em que era entendido como a divisão dos conteúdos em “pequenas dosagens diárias”, cumprido rigorosamente em sala de aula. Essa era uma concepção de ensino baseada na repetição e na memorização dos conteúdos. Leal (2004) salienta que as crianças se apropriam dos conhecimentos por meio dessas rotinas, como uma forma de organização do

trabalho pedagógico da sala de aula e da escola. De outra forma, “a existência dessas rotinas⁴² possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas”. (LEAL, 2004, p.02).

Depois dessa rotina inicial a professora Janine continua com seu planejamento. Diz: “Então lembram o que foi de atividade de casa? Uma aluna responde: “O que é, o que é”? “Então a Lorena vai ler o primeiro o que é o que é.”

Continua o andamento da aula: A Lorena vai ler o primeiro e vai ver o que ela pintou. A aluna lê a adivinha. A professora auxilia na leitura, a aluna responde e depois todos repetem. “Todo mundo colocou lá pião?”. Como escreve pião. Os alunos respondem em coro letra por letra, soletrando: é “*p i a ~ o*”. A professora comenta: *Tinha que escrever na linha e pintar o desenho*. Vai lá a Juliane, o segundo o que é, o que é, “Ele é muito pesado, tem quatro sílabas, uma tromba, ele é? Todos respondem: “o elefante”.

Após essas dinâmicas a professora corrige a tarefa de casa coletivamente. Solicita a leitura de alguns alunos das adivinhas e escolhe outros para escreverem no quadro a resposta. Na escolha das crianças para a leitura diz palavras de carinhos como: *“Meu amor, leia para a professora, ou a Jhulia que está toda empolgada vai ler”*.

A professora chama um aluno para ler e a criança diz que não trouxe o caderno e a professora dramaticamente e brincando diz: *“nossa, não acredito, estou tendo um ataque cardíaco, não me diga uma coisa dessas”*. Depois joga o problema para a turma: *“e se alguém esqueceu o caderno o que a gente faz?”*

Esse é mais um exemplo de como a professora dialoga com os alunos de um jeito carinhoso, descontraído, porém firme e indireto. As crianças entendem o tom de brincadeira que é ao mesmo tempo uma orientação de que aquilo não é legal e que deve ser evitado. Essa maneira relaciona-se com o da professora Renata, a qual já

⁴² Os estudos de LEAL, 2004, CRUZ; MANZONI; SILVA, (2012), entre outros analisam sobre as necessidades das rotinas nas classes de alfabetização. (CRUZ, M. do C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Brasília, 2012. E LEAL, T. F.; LIMA, J. de M. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento e organização da rotina na alfabetização. Brasília, 2012.

foi explanada no item anterior. Quando solicita à turma para “o que fazer” com o aluno que não trouxe o caderno com a lição, aproveitou a oportunidade para que essa situação fosse discutida, uma vez que a turma inteira participou deste momento dialógico. Assumindo essa maneira de resolver os “problemas” que surgem no decorrer da aula, solicitando a ajuda dos alunos, com ponderamentos do professor, este assume o fato de maneira pensada e explicitado no e com o grupo. O professor, nesse sentido, é mediador que ajuda os alunos a assumir uma atitude de respeito sem privá-los de perguntar, e com encaminhamentos claros construídos na coletividade.

Da mesma maneira que a professora Renata, a Janine nos três dias observados trabalhou língua portuguesa antes do recreio e depois do recreio as seqüências didáticas decorrentes da aula de língua portuguesa em matemática, ciências e geografia.

A atividade de língua portuguesa acompanhada pela pesquisadora no primeiro dia fez parte de uma seqüência didática que foi utilizada nos três dias de observação, por isso serão analisadas na sua totalidade.

A professora regente organiza o *data show* para contar a história da Margarida Friorenta, de Fernanda Lopes de Almeida. Faz indagações antes de iniciar a história, pergunta como é o nome do livro, o que era margarida, o que significava friorenta, o que eles imaginavam que teria na história, entre outras perguntas motivadoras. Teve a participação da maioria dos alunos e todos empolgados para ouvir a história. Depois mostra o livro, comenta sobre a autora, ilustradora e sobre o livro. Depois diz que vai contar projetando o livro na parede para ficar maior e todos conseguem ver.

A professora conta com entusiasmo e animada a história e os alunos participam empolgados. Depois pergunta se as crianças conhecem a flor margarida, quais outras flores conhecem pelo nome. Após apresenta em slides vários tipos de flores e a sua função na natureza, com a participação dos alunos, e especifica as flores de cores amarelas de vários tamanhos e formas. Escuta atentamente as colocações das crianças que contam as experiências com as flores em casa. Apresentou também pintores que representam as flores nas suas obras, enfocou a obra “Os Girassóis” de Van Gogh. Nesse momento houve uma interação ativa entre professora e alunos. Disse também que tem autores que escrevem sobre flores e por isso ela trouxe um poema de Cecilia Meireles chamado “A Flor Amarela”. Fez a

mesma dinâmica da professora Renata. Leu coletivamente, explorou muito bem as análises possibilitadas pelo texto nas linhas, entrelinhas e além das linhas. Depois entregou o poema escrito numa folha para a interpretação escrita do gênero literário trabalhado. Faz um trabalho com o título, nome da autora, versos, estrofes e rimas. Houve atendimento individualizado aos alunos com a mediação da professora regente e da professora corregente. Depois novamente a professora lê o poema com as crianças e solicita que desenhem uma flor amarela que imaginam que seja a do poema lido. Esse trabalho foi bem direcionado e pausado, com a finalização de todos os alunos na atividade proposta antes do recreio.

Após o recreio continuou o trabalho com o poema. Escreveu em uma cartolina grande e fez novamente o trabalho de interpretação coletiva.. Depois solicitou que todos escolhessem um livro no cantinho da leitura e o lessem. A professora corregente auxiliou os alunos nessa atividade enquanto a professora regente organizava os materiais para posterior encaminhamento.

No dia seguinte, conta mais uma história para as crianças, “Os amigos das flores”, retoma e contextualiza com o poema da aula anterior. Corrige a tarefa de casa com a pesquisa de qual flor os alunos mais gostam. Faz a escrita no quadro, faz uma tabela das flores enunciadas pelas crianças, quais as mais citadas e interpreta no quadro oralmente faz uma intertextualidade com os conteúdos de ciências com as condições de sobrevivência das flores, entre outros aspectos. Depois realiza um trabalho com o poema no caderno com a tabela e a pintura de estrofes e versos. Depois coloca a palavra flor no quadro e pergunta sobre outras palavras que já ouviram ou leram que tenham o “FL”, fizeram uma lista das palavras e escreveram no caderno (Flávia, flecha, flúor, flocos, inflamação). Uma situação merece destaque nesse encaminhamento, enquanto a professora Janine está realizando todo esse trabalho com as crianças a professora corregente faz um comentário para a regente. “Nossa, cada palavra difícil que vocês estão escrevendo?”, imediatamente a professora regente responde “elas precisam ampliar o vocabulário, e eles usam no dia-a-dia, então por que não trabalhar?” numa atitude de responsividade ativa.

Esse momento foi muito revelador, percebemos duas concepções diferentes de língua em sala de aula dialogando no mesmo espaço social. A professora Janine compreende que nas situações reais de interlocução é que vão se organizando os usos da língua nos diferentes gêneros do discurso e que as palavras vão surgindo

no contexto de utilização. Já a professora corregente pela sua visão de alfabetização pode acreditar que palavras mais difíceis não precisam ser utilizadas em sala, pode ser usado palavras mais simples. Essa atitude apresenta um ensino de língua mais tradicional, em que os alunos aos poucos vão sendo colocados em situações que gerem mais dificuldades e com a utilização de palavras escolhidas pelo professor e não pelos alunos. Seria como organizar o ensino com “doses homeopáticas” de dificuldades e situações fictícias criadas pelo professor, nesse sentido percebe-se que não haveria um aproveitamento de situações propiciadas pelos diálogos reais de sala de aula.

As crianças também confeccionam uma flor com dobradura, um trabalho que precisou da mediação constante da regente e da corregente para as dobras e recortes do papel para fazer uma flor grande e amarela. Com o auxílio de uma maquete de uma janela grande feita com caixa de papelão as crianças dramatizaram o poema declamando-o. Foi uma atividade prazerosa e todos os alunos participaram com entusiasmo. Outra prática que merece destaque é a produção coletiva de um poema sobre as flores pesquisadas pelas crianças com versos, estrofes e rimas, em seguida a professora orienta os alunos na dobradura de uma janela e colam o poema escrito dentro dela. Os alunos enfeitam e ficam animados com a janela exposta na sala.

A professora trabalhou com vários gêneros textuais e literários, utilizou livros infantis, poemas, lendas (no último dia, fez um trabalho com a lenda da vitória régia), encaminharam a sequência didática possibilitando a intertextualidade com outras áreas do conhecimento como a matemática, ciências e geografia. Tem facilidade em organizar a aula e a turma. Os alunos realizam o solicitado parece sempre com muita vontade e tem prazer em fazer.

Nesse sentido, percebemos que o trabalho na alfabetização na sala da professora Janine, evidenciou sua preocupação em estabelecer uma rotina, mas com situações e encaminhamentos contextualizados. Ao responder sobre a organização de sua aula, relativa ao trabalho com textos, esclareceu: “consigo clareza nos encaminhamentos porque houve um tempo, aqui na Rede Municipal, em que vieram assessores que fizeram com que eu aprendesse a usar os gêneros textuais com mais propriedade”. Percebeu-se que, pelo excedente de visão do outro mais experiente, e os diálogos e liberdade de voz e enunciações propiciados nos cursos, em momento anterior à gestão atual, houve apropriação de novas respostas

para as indagações ou problemas que o professor alfabetizador tenta solucionar no dia a dia.

Esta professora apresentou nos seus enunciados a concepção de língua que utiliza nas suas aulas, apreendida pela maneira com que fala aos seus alunos e como propicia a interlocução em sala de aula e à pesquisadora, pelo cuidado com que utiliza os textos, nos encaminhamentos que promove e como organiza a sala de aula para as dinâmicas das atividades. As vozes sociais presentes no seu discurso, revelaram uma concepção de língua como interlocução a ser promovida pelo trabalho com os gêneros textuais e discursivos, como objetos de estudo e em suas especificidades. Percebeu-se que desde seu planejamento, contempla a leitura e a interpretação de texto focalizando as reflexões nas linhas, entrelinhas e além das linhas, realiza uma produção relacionada com o gênero trabalhado e uma prática de oralidade. Mostra-se segura e compreende os encaminhamentos que precisa realizar para que o processo de aprendizagem da língua portuguesa seja internalizado e compreendido pelos alunos.

C) Análise de observações realizadas na sala da Professora Ida:

As observações realizadas na sala da professora Ida foram as mais complicadas em marcar. Essa professora solicitou que realizássemos no segundo semestre de 2014, porém nas semanas marcadas, pelas demandas da escola e organização interna foram desmarcadas várias vezes. Conseguimos agendar somente para o mês de novembro. Essas situações também são reflexos do ano atípico no cenário de Araucária como paralisação e condições de trabalho já pontuadas nesta pesquisa.

A professora Ida leciona na Escola C, na turma do primeiro Ano B. É uma instituição de ensino de porte mediano, com onze turmas, sendo que dessas, duas são de primeiro ano e duas são de segundo ano. A escola faz parte de um bairro da periferia de Araucária com contrastes sociais bem significativos, atendendo as crianças que moram em zonas de ocupação e são famílias consideradas carentes, e muitas usufruem da bolsa ofertada pelo Governo Federal (Bolsa Família). E outras com condições sociais consideradas de classe média com boas condições de vida.

A professora é conhecida na escola e na Rede Municipal de Araucária⁴³ como uma profissional criativa, paciente, calma, comprometida e que realiza um bom trabalho com classes de alfabetização. É referência no trabalho com as dobraduras e pelas dramatizações que realiza com seus alunos. A alfabetizadora Ida é aposentada de um padrão como professora alfabetizadora e no segundo padrão faltam poucos anos de trabalho para usufruir a aposentadoria de outro padrão. Percebemos que é uma professora muito tranquila na organização de suas aulas e traz sempre novidades para as suas práticas, como observamos na prática presenciada pela pesquisadora que será analisada na sequência..

A turma da professora contava com 23 alunos, que se mostravam falantes, mas organizados. Respondiam animados às orientações da professora, com diálogos contínuos, e com a participação da maioria.

Como nas outras práticas já analisadas, essa professora também possui uma rotina determinada para o início de sua aula com a acolhida dos alunos, chamada, calendário e depois com atividades contextualizadas, se parece com a mesma dinâmica da professora Janine, pois faz os agrupamentos e contagens do dia e na chamada também propicia essas relações. As interlocuções da professora são: “vamos ver quem veio hoje a aula?”, escolhe uma aluna para contar um a um as crianças da sala. Depois escreve no quadro, e continua, “agora vamos ver quantas meninas e quantos meninos”, realiza as contagens, vê a quantidade que faltou, quantos vieram numa perspectiva de participação contínua dos alunos e bem conhecida por todas as crianças. Essas rotinas já foram analisadas nas observações das outras professoras e pontuadas como uma ação prevista e intencional no planejamento. Nessa mediação a professora alfabetizadora mobiliza os recursos didático-pedagógicos em prol da aprendizagem dos alunos, não é considerada uma atividade mecânica sem contextualização, mas necessária para a organização da aula prevendo as dificuldades dos alunos na avaliação dos encaminhamentos realizados. (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012).

Na prática realizada em língua portuguesa utilizou o gênero música do “Pato Pateta” de Toquinho. Para motivar os alunos com o trabalho que iria acontecer

⁴³ Nos cursos participados pela pesquisadora que também faz parte da Rede Municipal de Araucária, o nome da professora Ida é citado como exemplo de práticas significativas no trabalho com a alfabetização. Participa de mostras de trabalhos e em relatos de experiências em espaços diferentes da Rede Municipal.

trouxe feito com dobradura um pato grande, que quando abria de um lado tinha a música escrita e de outro lado do papel tinha um mosaico colorido feito pelas dobras do papel. Colocou esse papel colado no quadro com a escrita dessa música e realizou a dinâmica parecida com as das outras professoras alfabetizadoras observadas: Leu sozinha a música, leu apontando as palavras, e depois cantou com os alunos. Percebemos que foi uma atividade que estava sendo continuada da aula anterior. Ao folhear o caderno das crianças elas já haviam realizado a dobradura do pato e tinha um texto informativo do pato com interpretação e análise linguística.

Depois desse primeiro encaminhamento a professora Ida fez uma dramatização no quadro com dobraduras de cada verso da música, com uma forma de ilustrar o poema e dos alunos participarem das discussões propiciadas pela professora na interpretação do texto. Foi um momento mágico para as crianças, depois de terminado o quadro da sala parecia uma pintura de um artista, fez até a panela gigante para colocar o pato. As crianças participavam desse momento animadas.

Em seguida entregou uma folha com a letra da música e fez com a turma a dobradura do pato no mesmo papel. Solicitou depois que abrissem a folha e realizassem o contorno das dobras do papel e pintassem cada parte de uma cor, formando um mosaico. Lê novamente, interpreta coletivamente e depois solicita que registrem no caderno algumas anotações. Retira a palavra pato e trabalha as unidades menores da língua, essas atividades são realizadas sempre com a participação dos alunos. Percebemos que os alunos têm facilidade no manuseio dos papéis, principalmente na realização das dobraduras compreendendo, assim, que é um trabalho realizado periodicamente pela professora.

Nesse contexto, e atualizando para as outras práticas das alfabetizadoras pesquisadas, analisamos que realizam os encaminhamentos com os gêneros trabalhados com as mesmas intenções, ou seja, parece que levam em conta justamente essa relação concomitante entre alfabetização e letramento que foram trabalhadas nas formações continuadas na SMED, principalmente nos anos de 2000 muito frisadas nas enunciações das professoras. Inferimos que compreendem que a alfabetização diz respeito à aprendizagem grafo-fônica, uma aquisição convencional de uma escrita alfabética e ortográfica e o letramento referindo-se ao domínio de fala, leitura e escrita em situações de interação (SOARES, 2012; GUSSO, 2006).

Percebemos que essas professoras ao organizarem essas práticas com uma rotina, com o trabalho com os gêneros diversos, em suportes diferenciados, realizando o encaminhamento com as unidades menores (letra, sílaba, palavra) em contextos reais de interlocução, com a participação dos alunos efetiva realizam as refrações dos cursos dos quais participaram na SMED. Isso pode ser constatado pelos *slides* que uma das alfabetizadoras nos apresentou sobre os cursos dos quais participaram, principalmente no período de 2004 a 2008. Nesse material há toda uma discussão a respeito da alfabetização/letramento, o que é essencial para que os alunos se apropriem do conhecimento científico, fundamentos básicos do ensino e aprendizagem de língua materna, gêneros para leitura, gêneros para escrita, trabalho com os gêneros diversos com leitura e análise linguística.

O trabalho realizado pela professora Ida leva muito em conta a ludicidade, justamente porque são crianças de primeiro ano e com o ensino de 9 anos cada vez mais cedo vem para a escola. Porém, essa escola não está preparada para atender essa criança com a estrutura de que necessitam. As carteiras são mais altas, as crianças ao sentar nas cadeiras ficam com os pés pendurados, as escolas não contam com brinquedoteca, parquinhos, ou outros espaços para que se possa realizar um trabalho mais coerente com esse nível de ensino. Assim, o professor para tentar suprir toda essa deficiência estrutural das instituições de ensino, com os materiais que possui, realiza encaminhamentos levando em conta o brincar, o lúdico e o respeito pela concepção de infância que se encontram os alunos.

Perguntei à professora Ida quando ela organiza seus planejamentos, os materiais que utiliza em sala e como é realizado o planejamento na escola. Ela diz que possui o apoio das pedagogas para organizar os conteúdos em bimestres, mas todo o encaminhamento fica por sua responsabilidade, não há uma mediação nesse sentido dos pedagogos. Salaria que se dedica nas noites e nos finais de semana na preparação das aulas e dos materiais utilizados. Percebemos que a dedicação é total para a escola. Diz que é solteira e cuida de sua mãe que se encontra doente. Como já discutido nesta pesquisa, entende-se que a formação do ser professor alfabetizador é dual, quando se entende como acontecimento da vida pessoal e profissional, pois as duas coadunam dialogicamente, e naquilo que eu faço eu também vivo, nesse sentido, o professor realiza-se como pessoa e como profissional.

Outra prática interessante presenciada na sala da professora Ida foi com o conteúdo de matemática. Aproveitou o tema Pato e trouxe um livro para ser contato para os alunos. A alfabetizadora mostra um livro para as crianças e automaticamente elas respondem “é hora da história”, mostra a capa que tinha o desenho de uma pata com cinco patinhos, e todos dizem “cinco patinhos”. A professora pergunta quem sabe cantar a música e a maioria levanta a mão. Chama as crianças para cantarem na frente, porém não se lembravam da música inteira, um aluno tentava ajudar o outro, mas sem sucesso. Até que uma aluna mais tímida diz que sabia a letra e também cantar, juntou-se com outros alunos e todos apresentaram a cantiga fazendo os gestos. A professora teve a maior paciência e esperava das crianças a resolução do impasse em relação a cantiga, depois aproveita para cantar junto com eles, conversa a respeito do texto, relaciona com os conteúdos trabalhados em língua portuguesa e inicia o trabalho com a matemática.

Propõe a seguinte situação-problema: “Se a pata tinha cinco patinhos quantas patinhas têm no total?”. Aproveitou a oportunidade para trabalhar os sentidos da palavra pata, tanto como a fêmea do pato quanto o nome dado aos pés dos patos ou expressões do dia-a-dia como “meter a pata onde não é chamado”, foi muito produtiva as discussões com as colocações dos alunos.

Na resolução da situação-problema apresentada pela professora, houve situações de agito na sala porque algumas crianças diziam que o total era 9 e outros que era 10. É interessante salientar que as crianças estão dispostas em sala em duplas, e a interlocução entre elas é contínua e, na maioria das vezes, com conversas em relação ao que a professora está apresentando. Assim, quando uma aluna diz que é nove o total, a dupla sentada na frente chama-a para contar junto e somente depois disso ela se convenceu da resposta. Antes da correção da atividade, a professora faz uma estimativa no quadro com respostas aleatórias dos alunos, depois chama uma aluna para desenhar os patos e outra aluna, para contar quantas patinhas ficam no total.

A professora Ida apresentou um discurso sobre a refração das vozes sociais, que focalizam a necessidade da interlocução entre os próprios alunos, o que a leva a propor atividades em grupos e em duplas, possibilitando um trabalho permeado pela interação verbal entre as crianças. Sua visão sobre a importância das interações na alfabetização, a levaram, por exemplo, à construção de jogos alfabéticos coletivos, e nas atividades produz gráfico, tabela, dramatizações,

dobraduras com os alunos. Nestes processos de interação significativos, a professora promove também a escuta de seus alunos, observando-se a promoção de relações que têm facilitado as suas compreensões na alfabetização.

5.1.5 Os estilos das alfabetizadoras manifestados nas práticas observadas

As maneiras particulares como as alfabetizadoras sintetizam e de como dão formas aos encaminhamentos em sala de aula fazem inferências ao conceito de estilo discutido por Bakhtin (2011) e que Brait (2013) esclarece sendo,

Focalizado sob uma dimensão bastante especial, diferenciada, coerente com a “teoria dialógica” como um todo, *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem, esse princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem. (BRAIT, 2013, p. 80, grifos da autora)

Nessa compreensão de linguagem, que é social, histórica, cultural deixa distinguir singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem. Assim o estilo assume como uma dimensão textual e discursiva que vai sendo trabalhada, refinada, em função dos objetos específicos tratado em cada um dos textos Bakhtinianos. (BRAIT, 2013). Nessa relação do conceito de estilo resultante da relação que se estabelece entre os *outros* que as professoras dialogam, e que não pode separar-se da ideia da maneira com “que se olha um enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura e , também, da autenticidade de um acontecimento, de um evento alfabetizadoras fazem parte” é que serão analisados os estilos de cada professora. (BRAIT, 2013, p. 96)

Os estilos das professoras alfabetizadoras parecem que se referem a uma “cultura professoral”, conceito trazido por Brotto (2008) que define como uma construção diária das professoras, um modo próprio como na sua especificidade de ensinar nas salas de alfabetização, dizem conhecer, agir e se manifestar na sua docência cotidiana, como um modo próprio de se ver na sua profissão. Nessa discussão percebem-se como as professoras se esforçam para que a criança se

apropriar dos saberes ou conhecimentos necessários para a promoção de ano na escolarização nos anos iniciais e se apropriar do mundo da escrita nesta fase.

Ao observar nas classes, as aulas ministradas pelas professoras alfabetizadoras, concordamos com as percepções de Brotto, que declara:

Entre eles mesmos, os professores alfabetizadores, parece existir um código específico de comportamento que conduz sua função específica de alfabetizar na série inicial. Só eles permitem-se conhecer ou desconhecer terminologias que tratam do seu objeto de ensino, sem, contudo, filiar-se a elas ou não; que conforme seu “auditório” social, e o tipo de diálogo mantido com esse auditório, permitem deixar à mostra o que sabem ou mostrar que não sabem, ou talvez, simplesmente não querer mostrar. E, aqui, estamos nos referindo ao letramento também. (BROTTO, 2008, p. 214)

Quando o sujeito se torna professor, ele já sabe como é esse universo pedagógico, há modelos que segue para colocar em prática em seu ofício. Não se cria ou se recria suas formas de agir e desenvolver suas práticas do nada e a experiência é essencial para aprofundar, rever, sintetizar e reorganizar o mundo do conhecimento.

Percebeu-se nessa síntese dos procedimentos que as professoras realizam em sala de aula, que as influências dos professores com relação à formação continuada, surgem a partir da incorporação de atividades e interlocuções que tiveram caminhamentos claros com diversos gêneros textuais trabalhados nas formações continuadas.

Os direcionamentos da prática, não aconteceram de forma igual em cada aula observada. Há estilos que apresentaram inferências e atitudes que se diferenciam, em cada contexto de atuação, como se poderá verificar nas análises a seguir.

A) Acolhimento, rotina, tempo para análise linguística, textos literários, ludicidade, canto:

A professora Renata apresenta um discurso de acolhimento semelhante ao familiar, e cuida de seus alunos como fossem seus filhos. Ouve, canta, conversa, orienta e realiza atividades lúdicas todo dia. Organiza sua aula com uma rotina bem explícita: faz uma acolhida aos alunos, uma oração, uma música, cantiga ou mágica e depois passa para uma atividade.

Essa atividade consiste também numa sequência, revisa o que foi trabalhado no dia anterior, corrige as atividades que foram enviadas para casa, entrega quadrinhas para os alunos lerem individuais para a professora e em voz alta para os outros alunos da sala ou listas de palavras com as “famílias silábicas” trabalhadas. Solicita aos alunos que sentem em círculo no chão e traz um jogo que tem contexto com o tema trabalhado. Utiliza a maioria do tempo na sala de aula atividades de práticas lingüísticas, com escritas de famílias de palavras que possuem o mesmo referencial, troca de sílabas para formar novas palavras isso depois de trabalhar com o texto, principalmente de gêneros literários, especificamente quadrinhas. Sempre utiliza o tempo antes do recreio para uma área do conhecimento e depois do recreio para outra, sempre relacionando com o tema que está trabalhando.

A professora Renata tem preferência pelo trabalho com as unidades menores da língua e utiliza boa parte da aula para esse processo. A interpretação do texto é realizada, quando apresentada aos alunos na forma oral nas linhas e entrelinhas, que é depois retomada com leituras apontadas e leituras individuais.. Procura apresentar os trabalhos coletivos de leitura, a partir da análise de um quebra-cabeça com os versos de quadrinhas. A professora trabalhava muito com análise lingüística, e as possibilidades polissêmicas das palavras que os poemas permitem e levam os alunos a inferir.

Quando a professora Renata planeja a sua aula, mesmo que utilize uma quadrinha, um gênero textual literário como contexto para a sua aula, a prioridade é a análise lingüística de uma palavra-chave retirada da quadrinha, para utilizar uma grande parte de sua aula partindo desta reflexão, que continuava nos dias seguintes.

Essa a atividade não descaracteriza o trabalho da professora, mas o tempo despendido para esse encaminhamento parecia lhe dar maior segurança e evitar, segundo a professora, o desenvolvimento de várias atividades com outras sílabas mais complexas ou palavras diferenciadas que os alunos ainda “não conheciam” (ex.: leituras de famílias silábicas), assegurando realmente a aprendizagem da língua.

Nessas relações de encaminhamentos que a professora realiza, percebemos que professora dava abertura para o letramento sócio-interativo, porém essa repetição de leituras das mesmas palavras, com as mesmas sílabas, mesmo com objetivo de retomada diária para maior fixação das formas de escrita de vocábulos, tende a retirar do professor a oportunidade de propor outras relações dialógicas, em

novos contextos, e de forma mais produtiva, como por exemplo, quando partem dos próprios alunos. Retomamos, assim, a ideia trazida por Brotto e Castro (2006) quando apontam a seguinte discussão:

Entretanto, o contexto do texto gira em torno tão somente dos elementos mais diretamente perceptíveis, seja a partir da embalagem de um produto, ou de qualquer outro objeto que contenha a escrita⁴⁴. O fato é que a contextualização fica circunscrita a uma margem bem próxima da descrição do próprio produto/objeto. Desse modo, os contextos ficam reduzidos aos seus suportes e estes, por sua vez, são o veículo e o argumento para o ensino de palavras, sílabas e letras. (BROTTO & CASTRO, 2006, p.03)

Inferimos assim, na mesma perspectiva dessas discussões, que essa alfabetizadora pode agir com o objetivo e a certeza de que se alfabetizando de uma maneira contextualizada, consciente. Pois ao trabalhar o gênero quadrinha como unidade de sentido, utiliza uma palavra-chave que produza significado e que pertença a uma situação sócio-comunicativa, e relacionada com a realidade dos alunos, pois a palavra escolhida (galo – galinha) faz parte do mundo social e conhecido pelos alunos. Porém, na prática observada da professora Renata, percebemos que a alfabetizadora poderia ter possibilitado um alargamento de sentidos na apreensão da natureza viva, social e variada da língua. Ela propõe, pelas atividades realizadas nos outros dias observados, um trabalho de língua ainda no entendimento possível de estrutura e descritiva. Ou como Brotto e Castro (2006, p. 04) salientam,

Dessa maneira, esse professor pode pensar que seu agir, o método de que se utiliza, possibilita tanto a aprendizagem da tecnologia da alfabetização (relação fonemas/grafemas), com significado, como atende à proposta de letramento. Para o professor, seu modo de ensinar não estaria à margem do discurso educacional do momento. O uso social da escrita ali ficou caracterizado e apareceram, ao menos nas falas, situações reais de utilização da escrita, envolvendo aquele *produto*.

Este estilo característico da professora, em encaminhar as atividades de língua portuguesa, possibilitam uma leitura desse discurso que a professora utiliza em sala, em movimentos históricos, sociais, culturais, caracterizando uma concepção de língua que dá uma abertura para a interlocução, para o letramento. Mas, nas análises das particularidades discursivas, nas ênfases dadas em sala, na

⁴⁴ Aqui fazendo referência ao gênero literário (às quadrinhas) que a professora trabalhou e que foram observadas pela pesquisadora.

maneira como encaminha a atividade, recupera-se, no sentido de compreender, contextos mais amplos, que está indicado na maneira que a professora utiliza para alfabetizar, um trabalho mais descritivo da língua e a língua como estrutura.

B) Contextualização, rotinas, poesia, leitura, arte e interpretação, textos diversos, intertextualidade, conversação e interação social, ludicidade:

A professora Janine organiza suas aulas com uma rotina fixa de procedimentos iniciais. Faz uma acolhida calorosa dos alunos, a oração, a chamada, a leitura do alfabeto e uma construção do calendário do dia, com possibilidades variadas de agrupamentos. A sequência da aula se deu a partir de atividades contextualizadas, e iniciou com uma história infantil a qual tinha relação com a aula. Passou a um texto informativo, sobre o conteúdo que será desenvolvido. Em seguida trabalhou um poema (A Flor Amarela), e realizou a análise linguística com versos, estrofes e rimas e possibilidades polissêmicas da palavra flor (flor como planta, Flor como nome de pessoas, flor como adjetivo). Posteriormente, propôs que as crianças fizessem uma dobradura da flor e apresentassem o poema, declamando-o numa janela feita de caixa de papelão. Ao final da atividade realizou a produção de um poema coletivo com as flores pesquisadas pelos alunos. Essa sequência de atividades durou três dias e as produções escritas foram realizadas nos três dias. A professora partiu de pesquisa realizada em casa, para a produção do poema coletivo em sala, pelos versos orais propiciadas nas brincadeiras, com rimas criadas pelas crianças e realizadas com o auxílio da professora.

A professora Janine, em seu estilo de alfabetizar, já se demora na leitura, na interpretação e trabalha com outros gêneros discursivos e textuais, obras de arte, músicas, propagandas que traz para a sala de aula, para apreciação e promoção de intertextualidade. Importa-se e salienta as experiências sociais que os alunos trazem, com a linguagem que eles utilizam. Procura manter a conversação, e o diálogo com os alunos, trazendo vários autores que escrevem sobre o mesmo tema. Faz a análise lingüística e demora-se também nas produções de textos coletivas e individuais que solicita para os alunos. Trata-se de um trabalho bem direcionado com o texto, o que propicia a avaliação dos alunos no contexto de produção desses gêneros textuais.

A maneira como a professora Janine orienta as ações em sua sala de aula, com produções textuais e escrita periódica pelos alunos de situações concretas de interlocução e produções coletivas e individuais, com a proposta de pesquisas aos alunos e as mediações realizadas pela professora, sintetiza princípios teóricos embasados numa concepção de língua como interação social. A professora expressou a percepção de que a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo processo e cada qual possui um trabalho específico, de natureza mais social e construído junto com a criança. Esse estilo de alfabetizar os alunos exemplifica a ideia de Brotto e Castro (2006, p.08) que, a cada etapa do trabalho proposto pela professora Janine, tanto o texto como o suporte foram a motivação para o ensino da escrita, é um exercício de maior envolvimento em práticas sociais efetivas que justifiquem a aprendizagem escolar de um modo próprio e sistematizado de escrever na escola, “além de introduzir um processo de reflexão mais profundo, que inclui (e deve incluir) a escrita, mas acima de tudo os seus aspectos sociais e ideológicos mais abrangentes, ou, nos termos de Bakhtin, axiológicos”.

C) Interlocução, música, ludicidade, rotinas e situações problema:

A professora Ida, como lecionava para um primeiro ano, realiza as atividades bem pausadamente e sempre com a interlocução das crianças. Tinha uma rotina também definida com a acolhida, uma oração, calendário e chamada. Enquanto a professora Janine demorava-se na construção do calendário com os agrupamentos possíveis, a professora Ida demorava na chamada. Utilizava o procedimento de contagem das crianças por um aluno, depois colocava as iniciais de quem estava faltando na aula; os alunos contavam quantas meninas, quantos meninos e quanto se obtinha no total. Depois partia formava os agrupamentos possíveis, com o numero total dado.

Na sequência prosseguia com a atividade da aula anterior, fazendo uma revisão de tudo que haviam trabalhado. Utilizava também a dobradura como encaminhamento ao trabalhar poemas, principalmente pela possibilidade de trabalho com as polissemias das palavras. Nos dias pesquisados, a palavras-chave retirada do poema para trabalho era *pato* (pato animal, pato expressão “ele pagou o pato”, e pata animal e pata ou pé). Utilizou músicas e brincadeiras com as crianças e

realizou situações-problema para as crianças resolverem, somente finalizando a atividade quando elas chegavam a alguma resolução sobre o problema proposto.

A professora Ida demora-se nas atividades com as situações problemas que coloca aos seus alunos. Em enunciações como: “como podemos resolver essa situação?”, nessa participação das crianças, ela retira os conhecimentos que possuem e depois faz as mediações necessárias para a aquisição do conhecimento científico.

D) Estilos como iniciativa, singularidade e autonomia nas práticas alfabetizadoras:

Estes estilos observados nas práticas de cada professora em encaminhar as atividades em sala de aula são condensadas por anos de experiência e de formações e trocas dialógicas das quais participaram e de como trabalham com a concepção de língua.

Embora os estilos comportem a autonomia e o olhar para as formas culturais e as singularidades construídas no trabalho de cada uma das alfabetizadoras, propõe-se somente a comentar alguns dos aspectos observados nas aulas e que tanto diferencia, as práticas docentes, como identificam algumas similaridades e regularidades.

Pode-se destacar um avanço significativo nas formas de trabalho na alfabetização. Observou-se que cada uma das professoras enfatizou uma forma de desenvolver suas práticas, com ênfase em aspectos muito peculiares de sua formação e trajetória nas classes de alfabetização.

Um das professoras valoriza a *arte* de várias formas, o que enriquece suas atividades e estabelece vínculos positivos entre o aluno e as atividades da sala de aula nesta primeira fase escolar. Observou-se que o acolhimento e as interações sociais são valorizadas, e com maior ênfase nas práticas de duas professoras.

Há demonstrações claras de que há maior diálogo e escuta das professoras para com os alunos, o que instiga a conversação e a troca de ideias entre os alunos nas aulas, aprendizagens que se estendem aos seus ambientes familiares e sociais. Com relação à aquisição da língua escrita, há uma preocupação das professoras com relação aos vários gêneros de texto, sobretudo relativos à poesia e à literatura.

Quando a professora apresentava desafios aos alunos, concomitantemente,

havia espaço na classe para que as respostas a esses desafios, sem o risco de serem ridicularizadas ou desprezados pela professora ou mesmo pelos colegas de classe. Havia colaboração e tranquilidade entre professores e alunos nesse engajamento desse processo reflexivo, percebemos que assim a professora conseguiu um espaço de interação com foco no refletir para aprender, nas trocas dialógicas e responsivas com contribuições significativas por parte das crianças.

Uma das questões enfatizadas na formação continuada ofertada, a partir das DCMs de Araucária em função da proposta de Ensino de 9 anos, refere-se às atividades lúdicas, como procedimentos enfatizados para as práticas da alfabetização na primeira série. No entanto, o desenvolvimento da cultura lúdica na escola, demanda uma interlocução constante dos professores formadores e das Equipes Pedagógicas com as alfabetizadoras. Como se observou nas análises, as professoras solicitaram maior troca de experiências entre pares e estudos que ofereçam suporte às compreensões sobre as necessidades das crianças de seis anos, notadamente com relação à noção de ludicidade.

As percepções e análises dos estilos referem-se também às formas de planejamento, que também interferem nas práticas desenvolvidas. A singularidade de cada forma de organizar o trabalho pedagógico em cada professora está perpassada pelas diretrizes do município e também pelos cursos de formação continuada, que tendem a uniformizar os processos e práticas de ensino.

As Equipes Pedagógicas e intelectuais da Secretaria Municipal de Araucária, historicamente tiveram um papel preponderante em determinados períodos, à frente das propostas educacionais pedagógicas. Foram citados(as) nas narrativas das professoras pesquisadas, como interlocutores que propiciaram maior consciência, iniciativa e suporte teórico metodológico para suas práticas. As práticas alfabetizadoras de cada professora demandam assim maior interlocução e troca de experiências entre pares; requerem, sobretudo, o olhar da pesquisa para considerar as características de cada realidade, da sala de aula e da escola em que atuam.

Este trabalho orientador dos formadores das redes de ensino e da formação continuada dirigido aos processos de alfabetização, numa visão bakhtiniana, propicia o diálogo, a interlocução e a liberdade para compreensões e enunciações que expressem as iniciativas de cada uma das professoras nas situações reais de atuação. Propiciar processo formativos com maior liberdade, autonomia e atitude responsiva, tendem a desenvolver estilos que se entrecruzam na complexidade da

atuação na rede pública, mas que conservam estilos próprios na construção da alfabetização e do letramento. Além disso, vai ouvir o professor nas suas reais necessidades de atuação na escola, por isso, formação em serviço, com a mobilização de toda a comunidade escolar, traz resultados positivos, pois quando a alfabetizadora possui um espaço para discussão de sua prática, com seus sucessos e dificuldades, contribui significativamente para a melhoria de sua prática docente.

Ao analisar os exemplos apresentados, percebeu-se *como* e *quanto* as experiências das professoras alfabetizadoras com a linguagem, em seus processos de interlocução, tem sido fundamentais para suas compreensões, e dos seus discursos. Elas apresentaram posições e interpretações sobre os processos de alfabetização com clareza, principalmente quando observadas no seu ofício, e centradas em significativas experiências, de forma dialógica e responsiva. Os momentos dialógicos valorizados em suas enunciações são fundamentais na sua formação e construção da docência como alfabetizadoras

André (1992) salienta que as pesquisas e os estudos sobre as práticas de professores, principalmente dos professores que possuem boas práticas, demonstram que existe um saber que é constituído pelas docentes a partir das situações concretas com as quais convivem no seu cotidiano de trabalho. Afirma, ainda, que é preciso e necessário aproximar-se desse saber para que se possa explicitá-lo, compreendê-lo e analisá-lo em sua profundidade, nessas relações podem revelar questões importantes para a formação dos professores.

5.2 OS OUTROS NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DIALÓGICO E RESPONSIVO

Na análise até agora realizada, percebeu-se o envolvimento das professoras pesquisadas numa cadeia discursiva, na qual os *outros* são essenciais na constituição de cada profissional como sujeitos de discurso, e que esses outros estão implicados nas formas como emitiram concepções e formas de “ser alfabetizadoras”. Porém, é inevitável pensar *o quê* desse outro, realmente investem e realizam nas ações pessoais e profissionais. Qual é a voz social predominante no discurso dessas alfabetizadoras? A voz dos que desenvolvem os processos da

formação continuada ofertada pela SMED, tem sido utilizada pelas alfabetizadoras na prática pedagógica? Como aparece enunciada nos seus discursos?

O discurso das alfabetizadoras foi analisado, considerando ainda o que Brait (2011, p.17) esclarece, “dimensionado de maneira menos ingênua que a simples e redutora condição de citatividade a que muitas vezes é reduzido.” Para analisar as vozes sociais que formam os discursos das alfabetizadoras, em relação à sua formação profissional e a formação continuada, apresentam-se a seguir suas enunciações sobre estes processos:

Professora Janine: E depois a rede (Rede Municipal de Araucária) também teve cursos na época que eu entrei, muito bons na área de alfabetização. Então, tinha uma época de muitas trocas de experiências, confecção de materiais. A gente trocava muito com o grupo. [...] acho assim que a formação tem que ter a parte teórica mais a troca porque, assim você vê que o teu problema não é só teu, [...] ninguém ficava angustiado, Meu Deus!!! O meu já está lendo, o outro não! Então a gente sabia que era um processo [...] Vinham muitas pessoas de fora também para dar cursos, que eram alfabetizadores de outros municípios e até alfabetizadores da rede nos orientavam, para baixar a ansiedade e dizer que uma hora, o processo ia acontecer.

Professora Renata: Eu não posso pensar em ir num curso só porque eu vou ganhar certificado. Eu tenho que sempre pensar que eu vou lá pra aprender alguma coisa. E a questão da pesquisa, você tem sempre que estar pesquisando, vendo coisas novas também.[...] às vezes, você vai num curso e aquela pessoa vai falar só da prática e vai jogar um monte de conteúdos... você vai aproveitar alguma coisa, alguma coisa você não vai aproveitar. Como tem também cursos que a gente vai lá e que é só a parte teórica, da aprendizagem, como que a criança é..., como consegue aprender, mas o bom é isso: teoria aliada com a prática.

Professora Marina: Infelizmente a gente tem várias trocas de gestão e eu acho que é aí, o grande problema. Porque já aconteceu da gente ter uma gestão que traz uma contribuição muito grande. Lembro de uma gestão que trouxe a S. B., L. H., e a A. G. que foram pessoas que realmente contribuíram para a nossa formação, trazendo o conhecimento científico mesmo da língua portuguesa. Que não faziam aquela coisa, assim, de oficinas de alfabetização, sabe que é uma coisa muito forte nessas formações, fazerem oficinas de formações. Elas não, elas trazem o conhecimento científico que você precisa, porque pensar na estratégia de dar aula é mais fácil. O problema é você ter o conhecimento pra montar essa aula. Então quando vieram essas pessoas com esse conhecimento científico da língua [...] contribuiu muito mais pra mim [...].

Professora Marilene: Uma das formas que eu vi que deu bastante resultado e que hoje eu, olhando para as práticas de muitos professores, estando junto com os professores, fazendo o planejamento para acontecer e ali o trabalho junto com as crianças, [...] foram as formações aonde teve fundamentação teórica clara, objetiva, e direcionada, mas junto com essa fundamentação já tem os encaminhamentos de como é que se faz, como é que se coloca a fundamentação, essa teoria em prática; então as sugestões dos encaminhamentos, as sugestões de atividades mas não a atividade pela atividade, não encaminhamento, mas um encaminhamento que veio de uma fundamentação clara; então eu faço isso por causa disso. E aí ao voltar pra escola, o professor precisaria então colocar em prática, em um momento de retorno; até porque é assim, dependendo do contexto em que está sendo inserido, das relações sociais que estão ali colocadas, cada encaminhamento desse, lá, ele traduz um resultado e esse resultado precisa voltar pra análise, pra pensar assim. Não, isso foi bom, isso deu certo, aqui talvez tivemos que reencaminhar, naquela escola, deu certo por causa disso [...]; neste aqui a gente precisou rever isso. Essa análise do nosso fazer pedagógico com base numa fundamentação e a partir daqui de novo você repensar o trabalho, buscar a fundamentação para aquilo que ainda não ficou claro; não consegui dar conta disso porque ainda me faltaram esses elementos, então você aprofunda o estudo naquilo, aí de novo você vai com sugestões i para a escola, você faz o trabalho lá e essa devolutiva, ela do meu ponto de vista tem que voltar. Os professores têm que se sentir seguros para trazer essa devolutiva não como uma cobrança, ou como algo que alguém vai me falar, tá errado ou tá certo, você fez? Não, essa devolutiva é assim a análise do trabalho do nosso fazer pedagógico para viver, assim precisamos ainda aprofundar isso [...]

Nas enunciações das professoras Janine, Marina, Marilene e da professora Ida, percebemos que todas estão relacionando os mesmos momentos e espaços da formação das quais participaram na rede municipal de Araucária, dos anos de 1992 a 2010. Foram espaços e tempos de momentos importantes na educação brasileira, e principalmente em Araucária, contexto esse mais imediato das professoras alfabetizadoras.

Em meados dos anos de 1990, como já se explanou nesta pesquisa, foram dedicados às atualizações da DCMs do Município de Araucária e, portanto, houve um envolvimento grande por parte da SMED, dos professores e da comunidade escolar, na escrita deste novo documento. Nesses grupos de estudos, autores como Saviani, Newton Duarte e Vygotsky, permearam as discussões para a escrita dos temas desse documento, clarificando as concepções que norteariam todos os trabalhos e práticas pedagógicas a partir de então.

Nos anos de 2000, com novos encaminhamentos para a educação brasileira e principalmente novas discussões sobre alfabetização/ letramento e o Ensino de 9 anos, novas atualizações teóricas e práticas se fizeram urgentes nas Diretrizes do

município. As discussões realizadas nos processos de formação,⁴⁵ permearam a implementação do Ensino de nove anos em Araucária, principalmente nos anos de 2006 e 2007, com estudos das leis que fundamentaram a mudança do ensino e as formas como se daria esse organização e desenvolvimento no município. Os aspectos aprofundados nas discussões foram a concepção de alfabetização e letramento; de educação e infância; a articulação entre a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; a organização do tempo escolar (seriação ou ciclos) e o sistema de avaliação.

Foi especificamente no ano de 2006, que na SMED foi criado o Núcleo de alfabetização, como uma necessidade de articulação de todo esse processo de mudança nas classes de alfabetização e educação infantil. O objetivo desse núcleo foi subsidiar a construção de uma proposta que articulasse as áreas do conhecimento, diferentes linguagens, alfabetização e letramento e outras disciplinas, assim essa nova organização mediará a organização do trabalho pedagógico na implementação do ensino fundamental de Nove Anos, buscando superar a estrutura e a cultura da Unidade Educacional “anacrônica e descontextualizada”⁴⁶. As contribuições das teorizações de autores como Magda Soares, Frigotto, Saviani, Marx, Cury, Arroyo, Libâneo, Borba, Álvaro Vieira Pinto, Angela Gusso, Newton Duarte entre outros permearam as discussões e referências das formações e da escrita das novas diretrizes do município.

Nos *slides* pesquisados, percebemos que “o ser na totalidade”, o “lúdico”, a “concepção de Educação”, foram expressões evocadas diversas vezes nos enunciados da professora Marilene, como temas muito discutidos nos anos de 2006 até 2010, com os novos direcionamentos do ensino. Esse “ser alfabetizadora” no contexto das escolas de Araucária contempla uma visão de totalidade, embasa-se na articulação e compreensão da concepção de sociedade, de mundo, de educação de homem e infância e na concepção de educação que envolve as Funções Psicológicas Superiores, as diferentes linguagens, a ludicidade, a alfabetização e letramento relacionados com o planejamento (objetivo, finalidade, conteúdo e

⁴⁵ As referências utilizadas para as discussões desses momentos históricos (anos de 1990 e 2000) basearam-se nos slides fornecidos às professoras, nas formações das quais participaram e foram recuperados pela pesquisadora com as professoras pesquisadas e faziam parte dos arquivos pessoais de cada uma delas.

⁴⁶ Enunciado retirado do slide da formação específica do tema desenvolvido em cursos: Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Araucária”, realizada no dia 20 de outubro de 2006.

avaliação), que precisam se converter em metodologias e no processo de avaliação. Esses foram conteúdos sempre específicos das disciplinas e do desenvolvimento organizados nas DCMs, presentes nos cursos de formação .

Nesse contexto, as vozes predominantes no discurso da professora Marilene, podem ser identificadas como aportes que têm como base, a psicologia histórico cultural, na perspectiva do expoente maior, o autor Vygotsky, cujos pressupostos oferecem uma contribuição possível de ser aplicada na prática, como se analisou no item anterior.

Percebeu-se também, que desde 1992 até 2010, houve trocas de gestões pedagógicas da rede de ensino, em função das propostas político partidárias em Araucária. Há trocas que comumente são realizadas, de assessores, coordenadores e equipe das secretarias, que passam a organizar e coordenar os processos educacionais da SMED, por 4 anos. Nessas gestões, permaneceu durante todo o período citado, uma assessora cujas contribuições teóricas e metodológicas permearam as discussões historicamente na Rede Municipal de Araucária. Esse momento pode ser atestado e observado nos recortes das interlocuções da professora Marilene na *roda de conversa* e suas afirmações foram confirmadas e consentidas pelas outras alfabetizadoras, a partir de sobreposições de vozes, risos e pelos gestos afirmativos de movimentos de cabeça. Os depoimentos abaixo, confirmam essas influências nas opiniões das professoras:

Eu acho que nós tivemos em alguns momentos esse [...] fio condutor assegurado. Por mais que tenha mudado algumas gestões, o fio condutor veio sendo assegurado. [...] com a assessoria que a gente tinha da prof^a L⁴⁷. Mas ela vinha por várias gestões permanecendo, e ela assegurava o fio condutor. [...] e isso a gente não pode negar. Ela assegurava determinadas coisas, que mesmo nessa oscilação de compreensão das coisas que vinham mudando em relação à educação [...] ela buscava um fio condutor. Hoje se perdeu esse fio condutor. E aí assim, não tem nem [...] "eu acho" [...] e aí a gente ia lá estudar, para dizer assim "não, dentro dessa concepção, precisa ser assim. Qual é o fundamento?" e isso para nós, é essencial. [...] Se tem hoje um trabalho um pouco mais claro em relação a esse processo de alfabetização, e letramento, e o brincar como também sendo um fio condutor de toda essa organização, é porque a gente tinha isso, tinha esses estudos, a gente tinha esses

⁴⁷ Será utilizada a abreviação do nome da assessora, para preservar seu anonimato e ética na pesquisa. Ela participou de todos os momentos de implementação das novas leis do ensino e das atualizações das diretrizes até o ano de 2010. Este ano foi de muita tristeza no município de Araucária, pois no mês de outubro, L. faleceu repentinamente, em decorrência de uma doença.

questionamentos, a gente fazia as formações e era com consciência. Você sabia por que é que estava fazendo, ou porque é que não podia. Se não sabia a gente tinha que buscar. E não tinha o "eu acho", [...] (Roda de conversa – Professora Marilene)

As contribuições da assessora em um cargo do qual emanava a organização dos processos da alfabetização na SMED, foram apontadas também pelas alfabetizadoras como o *fio condutor* para os encaminhamentos que se faziam nos cursos de Formação continuada ofertados no período. Neste sentido, os espaços formativos organizados, possuíam uma continuidade que assegurava o processo de mudanças em curso com maior compreensão pelas alfabetizadoras. Houve avanços significativos nas discussões da organização do trabalho pedagógico nas classes de alfabetização, observando-se um maior domínio das práticas das professoras na relação com o letramento, considerando os gêneros discursivos e o Ensino de nove anos.

Percebeu-se como esse “fio condutor”, garantido por uma professora em um cargo, foi extremamente importante nos processos formativos das alfabetizadoras e de outros professores da rede municipal. Essa voz estabelecia um processo dialógico nos processos de formação, o que comprovou a possibilidade de que, sem autoritarismo, mas perfeitamente consciente de que lhe cabia traduzir aos professores os processos de mudança necessários à alfabetização e letramento. Oferecia desta forma, suporte contínuo às discussões necessárias à compreensão das alfabetizadoras, visando favorecer a educação escolar do município.

Ao mesmo tempo em que as diretrizes estavam sendo atualizadas, as discussões dos encaminhamentos para o ensino em sala de aula também o eram, notadamente no que se refere à criança com 6 anos de idade nas escolas e não mais em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil).

Nesses depoimentos, os discursos das professoras destacaram a importância da formação continuada como um espaço de trocas de experiências, assegurando que alfabetizar uma criança é um processo a ser realizado de maneira significativa, levando no final, à aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, aliando a teoria apreendida às práticas reais de alfabetização. Nessa perspectiva, Nóvoa (2007) refere-se à preocupação com a teoria nos cursos, a qual nem sempre será revertida para a prática:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14)

Porém, pensar a formação do professor alfabetizador diz respeito a pensar esse processo na construção de sua profissão, levando em conta sua prática pedagógica e a formação continuada como um tempo espaço a ser muito bem aproveitado para essa aprendizagem. Dessa maneira, a teoria pode ser aliada à prática, em uma relação de produção de conhecimento. Pimenta (1999, p. 26), complementa o argumento anterior, ao apresentar as ideias de Houssaye (1995), e exemplifica:

Nos cursos de formação, tem se praticado o que o autor chama de “ilusões”: a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar* – eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal *saber disciplinar*, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do saber *das ciências do homem* – eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* – eu sei fazer compreender por meio de tal e tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação.

Percebeu-se pelas respostas das professoras, que há uma preocupação em se ter os saberes necessários para lecionar nas classes de alfabetização, para relacioná-los com as formas de aprendizagem dos alunos. Pimenta (1999, p. 27) enfatiza ainda que:

Considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada que possibilitará uma resignificação dos saberes na formação dos professores. As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tornar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui.

No caso das alfabetizadas pesquisadas, as enunciações sobre as diferentes experiências que possibilitaram sua formação, atestam que a contribuição de

maneira significativa dos espaços formativos que possibilitaram mediações com o conhecimento, permitiram a compreensão de visões e concepções construídas em diversos momentos do percurso docente. As vozes que passaram a ser ouvidas, bem como o acesso a fontes que puderam ser conhecidas e utilizadas, no seu fazer docente. A construção desses saberes docentes das alfabetizadoras é plural e como pontua Zibetti & Souza (2007) são construídos no conjunto de saberes provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Quando a professora Janine comentou que “tinha uma época de muitas trocas de experiências”, isso mostra a possibilidade entre as professoras, de uma ampliação de horizontes, de compartilhamento de práticas bem sucedidas em sala de aula, as quais passaram a dar maior sentido para os conteúdos que estavam sendo trabalhados com os alunos. Trata-se de oportunizar a possibilidade de procurar *no outro*, respostas possíveis, como Bakhtin (2011, p. 356) esclareceu: “a palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. [...] minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada”.

Nessa mesma direção Ponzio (2013), em entrevista a Boeno (2013), interpretou as ideias bakhtinianas, principalmente no que diz respeito à filosofia da linguagem, como arte da escuta. Segundo Ponzio, Bakhtin tomou Dostoiévski como um modelo na escuta das palavras, compreendendo-as como vozes, nas suas diferenças singulares e exemplifica:

A escuta, diz Bakhtin, é um elemento constitutivo da palavra, que não pode ser evidenciado pela linguística, a menos que ela se torne metalinguística. Para ele ("O problema do texto", 1960-1961), a palavra, “deseja sempre a escuta, procura a compreensão respondente, e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim ad infinitum; não se limita a uma compreensão que ocorre imediatamente, mas sempre vai além (de maneira ilimitada). A palavra faz parte de um diálogo em que o sentido nunca terá fim. (PONZIO, 2013, p.374)

Os interlocutores são essenciais para a formação dos professores, os quais nesse processo de escuta, de verbalizações, inserem-se numa teia discursiva de apropriação de saberes, conhecimentos, práticas, historicamente “construídas por meio de diálogos que se estabelecem entre pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais os professores

têm contato” (ZIBETTI, 2005, p. 152). Ainda essa autora, utilizando-se de Maldonado (1991) salienta:

Porém, afirmar que uma parte fundamental da formação dos professores ocorre no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática. Como esclarece Mercado Maldonado (1991, p. 60), com a qual concordo, “implica assumir que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos que são articulados durante a ação pelo sujeito particular”.

Além do exposto acima, no discurso da Professora Marilene, percebeu-se o que Dario Fiorentini (2010) destacou em um dos seus estudos, utilizando-se de pesquisas de Freitas (2005) e Rocha (2005):

Os professores sentem-se isolados em seu trabalho e colocam esperança de solução para os problemas na união de esforços. Ou seja, não reivindicam cursos de atualizações presenciais ou à distancia, em larga escala, como preferem os governos neoliberais. Preferem, ao contrario, serem protagonistas do processo de mudança e da produção dos saberes necessários para implementá-lo. Para isso, buscam apoio e parceiros interessados. (FIORENTINI, 2010, p. 28).

Pela experiência de Fiorentini (2010), em grupos de estudos colaborativos envolvendo professores da escola básica, acadêmicos e formadores da universidade que se reuniram para encontros de leituras, discussão e problematização da prática pedagógica, constituiu-se uma “pequena comunidade reflexiva e investigativa interessada, de um lado em ler, refletir, investigar e escrever sobre a prática docente [...] de outro, em investigar o processo de formação continuada” e o desenvolvimento profissional de professores em um contexto de trabalho colaborativo na reflexão e na investigação das práticas (FIORENTINI, 2010, p.30). O autor salienta ainda que,

O que unia os representantes dessas duas comunidades de prática não eram propriamente nossas semelhanças, mas nossas diferenças, as quais não podem se concebidas como carências, mas como *excedente de visão* (BAKHTIN, 2000) de um grupo em relação ao outro, tendo em vista o lugar ou a comunidade de referência de onde cada um falava ou se colocava” (Idem, 2010, p. 30)

A professora Janine, trouxe as vozes sociais no seu discurso, referindo-se ao interlocutor *Formação Continuada*, como direcionadora, e quando discorreu sobre as trocas de experiências: “ Então a gente sabia que era um processo [...] vinham muitas pessoas de fora também para dar cursos, que eram alfabetizadores de outros

municípios e até alfabetizadores da rede nos orientavam, para baixar a ansiedade e dizer que uma hora o processo ia acontecer”. A Formação Continuada é esse *outro* interlocutor ativo que o professor verbaliza nas suas ações.

No âmbito da formação continuada, considerando as atividades evocadas pelas alfabetizadoras, algumas tiveram destaque. A professora Janine ressaltou as *trocas de experiências*, e enfatizou que devem estar aliadas a uma teoria que deve dar suporte ao ensino, como um processo. A professora Renata, expôs a formação continuada como um espaço para “aprender alguma coisa”, e a professora Marina falou de sua percepção sobre a formação continuada que foi ofertada em um período no qual a aprendizagem contava com pessoas que trabalhavam segundo a professora: “trazendo o conhecimento científico mesmo da língua portuguesa, e que não faziam oficinas de alfabetização, que é uma coisa muito forte nos cursos de formação, as oficinas de formações. Elas trazem o conhecimento científico que você precisa, porque pensar na estratégia de dar aula é mais fácil”.

Nesses discursos, recorre-se às pesquisas de Maldonado (2002), traduzidos e analisados por Zibetti (2005, p. 148) que defende a constituição dos saberes docentes salientando que a produção desses saberes “se dá na articulação de diferentes vozes que provêm da sua experiência como estudante, de suas necessidades docentes no trabalho com os alunos e também nos objetivos que pretende atingir com os alunos”.

Quando a professora Janine apontou como um espaço significativo a Formação continuada como trocas de experiências, a professora Marilene num processo responsivo ativo enunciou:

[...] nas formações de alfabetização e letramento, quando assim se estudou determinados elementos, sugerir um encaminhamento e atividades para os professores fazer, os professores desenvolveram isso na escola, houve amostras, houve exposições, o professor olhou para o seu trabalho exposto. E voltar pra repensar isso, eu acho que se a gente conseguisse esse movimento que a gente via, vinha numa caminhada boa. É que hoje a gente não tem muito isso, então não é fazer, não é oficina por oficina, é uma prática fundamentada pensada, do meu ponto de vista é a prática pedagógica. Faço porque sei porque estou fazendo, e eu só vou saber o que eu tenho que fazer, se eu tiver uma fundamentação [...].

Nesse processo de formação, de acordo com os estudos de Zibetti (2005), citando Rockwel e Mercado (1996), depreende-se que:

Todo o professor seleciona e utiliza, durante seu percurso pessoal e profissional, seja de aspectos legais do sistema em que está ou esteve vinculado, seja dos programas de formação dos quais participa ou participou, ou das escolas onde atua ou atuou, elementos diversos com os quais constitui seus saberes docentes atualizando-os constantemente de acordo com as exigências dos sujeitos e dos diferentes contextos em que está inserido. “Como resultado desse processo, a prática docente atual contém marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diferentes momentos históricos [...]” (ROCWEL e MERCADO, 1996, p. 71 apud ZIBETTI, 2005, p. 152)

A maneira como a professora Marilene comentou sobre as condições concretas em que as ações dos professores são efetivadas, ou deveriam ser efetivadas, quando a formação continuada cumpre seu papel na construção de consciência ativa por parte dos professores, aproxima-se das ideias de Bakhtin (2011), quando aponta que o conhecimento vincula-se ao ato ou ao agir ético. Kramer (2013, p. 41) discutindo essas ideias afirma que “separar a razão da atividade histórica e da vontade seria pura ilusão do racionalismo” pois o conhecimento relaciona-se à mudança, e ainda esclarece:

A educação como ciência humana e social, como práxis, tem uma dimensão de busca da verdade e ao mesmo tempo uma dimensão de ação. [...] Mudar é vencer a indiferença, estabelecer a diferença, alterar, se incomodar com a situação do outro, dos muitos outros. Nesse processo o conhecimento é marcado pela estética, contribuindo para pensar a vida de professores [...]

Os cursos de formação continuada deveriam ser orientados por um respeito profundo pelos interlocutores, que possuem perspectivas teóricas e metodológicas diversas, em função de enfrentamentos na vida profissional atual, e da atuação em contextos diferenciados de atuação.

A professora Marilene falando a respeito da formação continuada a definiu como uma possibilidade de apropriação de conhecimentos, e esta formação no sentido de levar ao professor a condição de agregar os conhecimentos adquiridos quando realiza uma prática significativa em sala de aula. Referiu-se à noção de que “uma prática fundamentada pensada, do meu ponto de vista é a prática pedagógica e reafirmou este entendimento ao declarar: “Faço porque sei por que estou fazendo, e eu só vou saber o que eu tenho que fazer, se eu tiver uma fundamentação”.

Esse discurso novamente nos remete as concepções do materialismo histórico dialético e dos estudos da psicologia histórico cultural dos anos de 1990 e dos anos de 2000 utilizados nas formações continuadas e que foram incorporados

pela professora Marilene. Pelas enunciações apresentadas ela acredita no seu fundamento e as utiliza nas ações em sala de aula como já foi analisado em itens anteriores.

Bakhtin (2011) apresenta o sujeito como o “autor-criador” (aquele que compreende o que faz, e lhe dá sentido), nesse sentido e atualizando para o sujeito professor, o docente é aquele que seleciona e organiza os signos que se revelam a ele, por meio de sua consciência subjetiva. O professor, dessa forma, é o excedente de visão, esse olhar exotópico que possibilita a organização da sua aula, ou objeto de sua criação, numa prática que propicia uma mudança de perspectivas em seus alunos.

O excedente de visão da formação continuada pode ser comparado ao que Fiorentini (2010) explicou no grupo colaborativo do qual participa e desenvolveu suas pesquisas, como um dos aspectos significativos para os professores desenvolverem suas práticas, tendo em vista as diferenças entre os envolvidos: acadêmicos, professores das escolas e os professores das universidades.

Além de Fiorentini (2010), outros autores defendem os grupos colaborativos ou grupos de estudos como espaços significativos para a formação docente continuada. Entre eles, Radvanskei (2013), na sua pesquisa, sobre a formação continuada nas contingências dos desafios contemporâneos, salienta que,

A proposta de uma formação continuada a partir de grupos de professores propicia um exercício da *phronesis*. A sabedoria prática não é ensinada, mas é praticada pelo sujeito pela sua inserção no mundo de maneira a ser afetado e construído pela atuação prática no mundo. A ação educativa por sua natureza é interpretativa. O professor intérprete não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une ao outro, de modo que é afetado no seu viver, nas suas práticas cotidianas. A sabedoria prática não é um derramar de conteúdos, mas é a criação de cenários de enfrentamento das reais necessidades dos ambientes educativos. A proposta de interpretar, a partir de um estar postado frente ao outro, reconhecendo e assumindo as consequências deste reconhecimento, é uma ação na pluralidade. (RADVANSKEI, 2013, p. 105-106)

Essa ação na pluralidade e pelas vozes sociais compreendidas nas enunciações das alfabetizadas nos remetem também aos estudos de Zibetti e Souza (2007) que Bastides (2012) clarifica nas suas análises:

As apropriações dos saberes que circulam nas relações cotidianas são mediadas pelos conhecimentos que as professoras têm sobre as condições materiais que possuem para realizar seu trabalho, e sobre concepções, ideias

e olhares construídos em outros momentos da docência. A articulação de todas essas vozes possibilita que as professoras reformulem suas propostas, insiram mudanças no planejamento das atividades, sempre avaliando suas ideias à luz dos resultados obtidos no trabalho com as crianças. (BASTIDES, 2012, p. 80)

Assim, as práticas alfabetizadoras realizadas pelas professoras pesquisadas desenvolvem-se em realidades e contextos distintos, isso pressupõe relações dialógicas dos professores com as condições materiais que dispõem, as características, necessidades e relações com os alunos, ao sistema de ensino e as expectativas da família em relação a aprendizagem dos alunos.

Outro momento significativo de formação continuada, apontado pela Professora Ida, foi o “Projeto de Qualificação”⁴⁸, como se pode perceber abaixo:

A gente tinha uma época aqui em Araucária não sei se você lembra que a gente se reunia os grupos de escola... não sei se você lembra [...]. A gente se reunia por exemplo eu, Elvira com Ambrósio [...] a gente se reunia a gente sentava e trocava muita ideias, a gente trocava ideias e a gente levava o que tinha feito; outro grupo levava e a gente discutia e aí, tirava dali atividades muito boas e isso se perdeu no tempo. A gente não tem mais é isso...[...] e a gente acha falta dessa troca, a gente tem que ter essa troca de experiência é para a gente melhorar, porque às vezes eu estou fazendo uma coisa e às vezes você tá fazendo a mesma coisa. Mas às vezes você já conseguiu ver uma coisa que eu não consegui ver ainda, e nessa troca que a gente acaba melhorando. (Entrevista - Professora Ida)

Esse momento foi organizado por um grupo de pedagogas conforme observamos no discurso da Pedagoga Katiane⁴⁹, para o qual aceitou o convite de explicar como foi organizado este momento verbalizado pela professora Ida, como um momento significativo na formação continuada da qual participou em Araucária:

Então logo que eu entrei no município de Araucária nós acabamos nos identificando com algumas pedagogas que tinham a mesma concepção, a mesma maneira de pensar a escola, de querer promover alguma coisa diferente. [...] foi em 1996 que esse projeto começou, em 98 ele saiu já escrito. Mas o que era, uma reunião de escolas onde tinham pedagogas ou diretoras que tinham concepções semelhantes, e essa reunião de escolas não era uma reunião de regional, como é hoje. Não era por conta da localização da escola, era por conta da aproximação teórico prática das escolas. [...]. Nós fazíamos do que a gente chamava de hora atividade coletiva. O que era a hora atividade coletiva? No dia da hora atividade dos professores do 2º ano nós tínhamos uma tabela e nós marcávamos pelo

⁴⁸ Projeto realizado por algumas pedagogas do município entre algumas escolas sem a necessidade de atendimento a algum protocolo, mas para as necessidades surgidas entre professores e pedagogos conforme explicitado no projeto em anexo conseguido com a pedagoga Kátia Soares, umas das participantes deste projeto.

⁴⁹ Nome fictício. Essa entrevista foi necessária para compreender como foi desenvolvido esse Projeto Qualificação ao qual a professora Ida e posteriormente a Professora Marina enfocam nas suas falas.

menos uma vez por mês uma hora atividade conjunta das escolas. [...] Reuniam um grande grupo de professoras pra pensar junto o planejamento, pra discutir textos, para estudar junto. E aí voltava cada uma para sua escola para continuar o trabalho [...]. Era uma união das escolas para se estar estudando. E aí as resistências dos dois lados, claro que nem todos os professores gostavam desse movimento porque para além dos cursos da prefeitura para além das coisas que já se tinha para fazer, nós inventávamos isso ainda. [...] nem sempre é uma adesão tão voluntária assim. Mas fazia parte do projeto político pedagógico das escolas, então o professor que entrava na escola não tinha opção: eu quero, eu não quero participar. Era do projeto na escola, então ele tinha que participar. Agora a gente vê hoje os frutos disso, porque muitas pessoas que participavam naquela época que talvez enxergassem até de forma diferente naquele momento, hoje valorizam o que viveram. Pensam, não a gente sentava discutia, estudava junto [...]. (entrevista - Pedagoga Katiane)

Relacionamos esses momentos de diálogos pedagógicos nesses espaços formativos “de sentar, de estudar junto” dos quais as professoras participaram e dos quais falaram, com a premissa de que a responsividade é uma exigência das práticas sociais humanas, no que tange essa vida em sociedade. Nessas práticas sociais de interação há sempre um “outro” a reagir e responder a uma atitude. Os espaços propiciados pelo “projeto qualificação” propiciaram pela apropriação ativa das professoras alfabetizadoras, uma ressignificação dos enunciados partilhados que, afetados pelas experiências individuais de cada uma, foram e são externalizados, sob configurações diferentes, cujos sentidos podem constituir-se tanto na mesma direção como em orientação contrária àquela que possuía no momento da interlocução. (MENEGASSI, 2009) .

Esse contexto, permite inferir que as compreensões e sentidos dados ao trabalho com a língua, nas classes de alfabetização pelas professoras alfabetizadoras, foram orientados pelas discussões realizadas nas formações continuadas, grupos de estudos (para as escritas das diretrizes) e do Projeto de qualificação das quais as professoras participaram. Esses espaços e tempos formativos propiciaram um processo ativo de troca e compartilhamento de sentidos entre interlocutores socialmente situados, portanto individuais os sentidos para cada interlocutora.

Um dos momentos em que essa compreensão pode ser verificada, foi na *Roda de Conversa*, que se mostrou também como um espaço de desabafo e de impressões das alfabetizadoras sobre as mudanças que, muitas vezes, são traumáticas no ensino para o entendimento de como conduzir a prática, interferindo na estabilidade desses processos de sala de aula. A mudança gera a instabilidade e

a falta de um direcionamento deixa os professores inseguros nos seus encaminhamentos sendo que as certezas que tinham ao ensinar, podemos observar nas interlocuções a seguir, referentes às mudanças de perspectiva no ensino da alfabetização:

Ida	[...] Tinham professores que <u>eram resistente àquela mudança, àquela transformação; resistiam, "eu não vou trabalhar porque isso, não vou dar conta".</u> Acho que eu vou parar o meu 'babebibobu'? [...] Muita resistência na época.
Renata	R: E <u>pedagogos equivocados também.</u>
Janine	R: Isso.
Ida	R: Isso. Então foi uma luta muito grande.
Renata	R: <u>Passavam olhando nas salas de aula, olhando o que você fazia no quadro, tirando o teu material da parede, proibindo as fotocópias que iam para a prefeitura, 'Nossa!' era sancionado[...]. Um absurdo!</u>
	((risos))
Janine	R: Porque se tivesse alguma coisa de babebibobu... é verdade...
Marilene	R: <u>Eram os extremos.</u>
Janine	R: Eram os extremos. Não podia mais se ensinar...
Ida	R: Não se podia.
Marina	R: Deus me livre! E <u>a gente começou a ensinar o be e o bo e o bi...</u>
	((sobreposição de vozes))
Janine	R: Isso...
	((sobreposição de vozes))
Janine	R: Só se trocava a maneira?
Marina	R: <u>Era o bu primeiro e o ba por último?</u>
	((sobreposição de vozes))
Marina	R: O be, o bo, o bu...
Ida	R: Eu lembro que usava "ai", "ui"... (acha graça)
Ida	R: Né, lembra? Que nem a gente estava sentada, fazendo o planejamento [...] "Ai, meu Deus, como é que eu vou fazer?"
Janine	R: Não, e depois é bem isso, <u>teve a alfabetização, depois o letramento e depois entendeu-se a alfabetização e letramento, e tem o conflito com o lúdico [...]</u>
Marilene	R: Isso.
Janine	R: Porque daí começou a briga do lúdico, "que lúdico é esse?" [...] estão voltando no tempo de brincar e você pensa "não..."
Marilene	R: Exatamente. Aí vai se <u>entendeu que o brincar é o "brincar por brincar" e não se entendeu o brincar como um processo de ensinar...</u>
Janine	R: Isso... uma construção... (sobreposição de vozes)
Janine	R: O <u>mesmo aconteceu quando chegou com o Ensino de 9 anos, o que era preciso?</u>

Marilene	R: Isso.
Marina	R: E o mesmo <u>aconteceu quando chegou a história da alfabetização e do letramento, que depois precisou chegar ao lúdico</u> , porque se entendeu que então teria que, <u>no primeiro ano, ensinar a ler e escrever.</u>
Janine	R: "Brincando".
Marilene	R: É. E aí depois veio o tal do "Brincando". E depois falei assim, 'Nossa!'. E ainda não está claro, sabe que o primeiro ano hoje, está bem difícil. <u>Nós temos assim, uma diversidade de compreensão entre as professoras do primeiro ano;</u> umas entendendo que é preciso alfabetizar, "então eu tenho que alfabetizar, eu preciso pegar caderno, eu preciso pegar folha sem brincar."; [...] a criança tem que estar lá. E tem aquela professora que só está brincando, porque está achando que está ensinando só brincando.

Nessa interlocução entre as alfabetizadoras ficou claro como as professoras ficam sem rumo quando são colocados no ensino termos novos, encaminhamentos diferenciados e novas formas de pensar a alfabetização. Quando a professora Ida enuncia “*eu não vou trabalhar, porque isso não vou dar conta*” mostra exatamente a reação das professoras no curso de formação quando apenas é “passado” o conteúdo ou cumprindo um protocolo. Pois quando essas mudanças - alfabetização e letramento - foram sendo incorporadas na alfabetização, as professoras tinham convicção de como era alfabetizar uma criança. Tinham os modelos prontos e as “receitas” de como fazer. Era um ensino metódico e sistemático que dava conta na aprendizagem das letras e na leitura de palavras.

Com o discurso do trabalho com o texto, do termo letramento e de como fazer nas classes de alfabetização não aconteceu uma compreensão no sentido de concepção de língua, mas numa perspectiva de “didática”, ou seja, a preocupação era no método de ensino e não na concepção de língua que utilizo.

Quando a professora Renata enfatiza que “*passavam olhando nas salas de aula, olhando o que você fazia no quadro, tirando o teu material da parede, proibindo as fotocópias que iam para a prefeitura. 'Nossa!' era sancionado [...]. Um absurdo!*”, eram as pedagogas fiscalizando o trabalho da professora, ou seja, diziam para tirar mas não mediavam sobre como fazer, parecia o cumprimento de uma ordem da Secretaria de Educação, porém o trabalho de orientação não era efetivado. Esse diálogo mostra-se um momento histórico da Rede Municipal de Araucária de que nem mesmo a Secretaria Municipal de Educação e pedagogos compreendiam esse novo conceito nas classes de alfabetização, de como deveria ser pensada as

formações para que os professores fizessem essa nova apropriação do conceito. As alfabetizadoras sabiam “ensinar”, viam que dava resultado no final do ano, as crianças saíam lendo e escrevendo com o trabalho com o “Ba, Be, Bi, Bo, Bu”, e agora como fazer?

Quando você tira a certeza de um professor, outra precisa ser incorporada para que se possa novamente ter segurança nos encaminhamentos em sala de aula. Essa insegurança também aconteceu quando o ensino mudou para 9 anos. Novamente outras compreensões faziam-se necessárias, como a professora Janine apresenta, *“teve a alfabetização, depois o letramento e depois entendeu-se a alfabetização e letramento, e tem o conflito com o lúdico”*, nesse sentido, como o professor vai discutir essas inseguranças se nas formações não é possível e nas escolas esse espaço não é construído? Assim a professora faz da maneira que compreende, e que muitas vezes, reflete na maneira de como foi alfabetizada.

Essas professoras mostraram um avanço nesse processo porque tiveram *outros* que mostraram como “isso” se desenvolvia na prática. Nas trocas de materiais, nos diálogos entre pares docentes, nos estudos fora da escola, conseguiram ultrapassar o trabalho somente com as unidades menores da língua e iniciaram tentativas de um trabalho na perspectiva do letramento. Aos pouco foram experimentando novas práticas e de acordo com as respostas dos alunos foram construindo um novo jeito de alfabetizar.

Inferimos nesses diálogos, que o processo de compreensão das mudanças no ensino não é realizado de uma hora para outra e de uma forma generalizada. Cada professor refrata e compartilha respostas de maneiras muito diferenciadas. Menegassi (2009) salienta que “é preciso que aquilo que foi dito/escrito encontre eco nas vivências anteriores do outro, que ele seja envolvido pela relevância do conteúdo em questão em relação ao contexto em que ele e o locutor encontram-se imersos”. (MENEGASSI, 2009, p. 158).

Percebemos pelos diálogos entre as alfabetizadoras um tom de desabafo e, ao mesmo tempo, refração de momentos que foram complicados para as professoras na aprendizagem da docência. Mudanças geram novas relações dialógicas e de atitude, porém isso só é possível se os envolvidos no processo discursivo encontrem respostas significativas e convincentes no seu meio de atuação e vivência. Sair de uma situação de conforto e de certas certezas no ensino para um caminho incerto, de dúvidas e de desconfiança não é fácil. Novas formas de

alfabetizar ou diferentes procedimentos cognitivos fazem-se necessários e o professor só mudará se tiver um direcionamento coerente e significativo, com mediações de outros para a apropriação para a prática pedagógica.

Os espaços formativos, principalmente a formação continuada ofertada pela SMED deveriam favorecer encontros dialógicos produtivos onde o professor consiga expor, falar, desabafar, mediar os conhecimentos com os *outros* encontrando estratégias para o seu trabalho em sala de aula. Hagemeyer (2006; 2011) utilizando-se dos pressupostos teóricos de Shulman (1986) na análise sobre as práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade pontua que,

O professor ao buscar saber o que, como e por quê ensinar determinados conteúdos, e ao verbalizar sobre sua compreensão dos processos que desenvolve, exerce um domínio epistemológico e de ultrapassagem dos saberes sobre o ensino dos conteúdos disciplinares. A atitude de compreensão permanece na análise como conceito chave, por revelar uma capacidade ampliada, dinâmica e processual dos professores, que pressupõe assimilação crítica, indagação, pesquisa e experimentação. (HAGEMEYER, 2011, p.40)

Essas professoras mostraram-se como aquelas que buscam, participam das formações, procuram o melhor jeito para mediar o conhecimento, compreendem novas lógicas de ensinar, nesse sentido, podem ser definidas como “catalisadores críticos”. Termo utilizado pela pesquisadora Hagemeyer (2006) para denominar os professores que “promovem processos mediadores de captação e assimilação crítica das necessidades do ensino e da formação dos alunos, no complexo contexto contemporâneo, e que transpõem para suas práticas curriculares na sala de aula”. (HAGEMEYER, 2011, p.233).

Em contexto de mudança e de novas propostas de alfabetização, as alfabetizadoras encontram-se diante de novas necessidades de compreensão sobre sua função social, e com relação a um trabalho mais significativo com a língua materna escrita, que leve os alunos ao letramento.

As compreensões que daí decorrem sobre as formas de desenvolvimento de práticas, atitudes e mediações necessárias ao desenvolvimento das aquisições de alfabetização e letramento, mostraram avanços e a busca de novas formas de vivência ao participar deste tempo/espço de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta dissertação teve como questão central a análise da forma como ocorrem os processos da Formação Continuada ofertados às professoras alfabetizadoras de Araucária, para identificação das influências que exercem em suas concepções, práticas e formas de interação com aqueles com quem constroem sua docência como alfabetizadoras. Essa intenção teve como questão prioritária a alfabetização com vistas ao letramento para os usos sociais da língua portuguesa, decisão que levou à opção teórica pelas proposições de Mikhail Bakhtin.

A caracterização do trabalho de aquisição e domínio da Língua portuguesa, como área de conhecimento, necessária à formação das professoras, levou à compreensão dos processos de formação continuada a partir do enfoque bakhtiniano, do ponto de vista enunciativo, dialógico e responsivo. A pesquisa realizada abriu a possibilidade de contribuir com a construção de uma epistemologia própria para a formação continuada, fundamental para a aprendizagem da profissão docente na alfabetização do ponto de vista do letramento.

No cruzamento dos discursos enunciados pelas professoras alfabetizadoras, foi possível depreender que a Formação Continuada tem constituído um dos tempos e espaços que concentram todas as esferas da formação e constituição da docência do professor alfabetizador: os saberes, a experiência e os conhecimentos, que emergem dessa relação intrínseca de alfabetizar e letrar. A formação continuada, nesta perspectiva, necessita ser vista como uma área de conhecimento, o que demanda a construção de uma epistemologia própria que será fundamental para a aprendizagem da docência alfabetizadora.

Durante o desenvolvimento da fundamentação deste trabalho, e da pesquisa constatou-se que os momentos de *dialogicidade* e de *interlocução* entre os/as participantes dos estudos e atividades dos processos formativos, tendem a instigar questionamentos e a busca de compreensões e direções conscientes sobre o *alfabetizar* do ponto de vista social, o que pressupõe redimensionamentos de estratégias e de um “ir além” das concepções e práticas que já dominam, nos cursos ofertados atualmente na rede de ensino de Araucária.

O processo da formação continuada foi analisado assim, considerando a relação das alfabetizadoras pesquisadas com os *outros* que as constituem, como situações evocadas pelas professoras durante toda a pesquisa. Proporcionar uma visão do professor como sujeito de um processo formativo leva a considerá-lo como sujeito multivocal e que se constitui dialogicamente como profissional. Esclareceu-se nos estudos e na análise da pesquisa realizada, que é nas relações estabelecidas com os *outros* que o professor se forma, se estrutura e se constrói como docente, por meio da linguagem. É pela linguagem como enunciação e responsividade, que o sujeito se constrói e se constitui de forma consciente. É na interação verbal, como afirmou Bakhtin (2011) que as relações dialógicas fluem com maior veracidade e essas interrelações entre os formadores da SMED, pedagogos e as professoras alfabetizadoras, asseguram nos redimensionamentos de estratégias.

Desta forma, um impasse permeou as discussões a respeito da alfabetização e do letramento, na medida em que o entendimento desses conceitos e os sentidos a eles atribuídos pelas professoras, determinavam as metodologias e estratégias oportunizadas para o domínio sobre as aquisições e apropriações da língua na forma letrada. Este impasse levou à identificação das formas de desenvolver práticas de alfabetização, e a partir destas revelar o entendimento sobre o trabalho com o texto, preponderante na alfabetização e na aprendizagem da linguagem falada e escrita, levando às necessidades de seu emprego nas situações de interação social.

Porém, quando a alfabetização e o letramento são compreendidos isoladamente, comportando significações fragmentadas e/ou únicas, o professor leva este entendimento para o trabalho em sala de aula. Nestas observações, duas situações equivocadas podem ser observadas: a primeira é compreender que o termo letramento entrou no lugar da alfabetização e desconsiderou o trabalho com as análises mais específicas da língua, em situações contextualizadas, que podem ser consideradas menores para sua aquisição. A segunda, refere-se ao entendimento de que a alfabetização e o letramento são a mesma coisa, tendo apenas nomes diferenciados, levando a continuar realizando atividades mecânicas e o uso do texto como atividade de leitura de escrita descontextualizadas.

A percepção do professor alfabetizador e a clareza sobre a concepção de língua que utiliza, poderá clarificar os porquês de seus procedimentos e atitudes em suas práticas de sala de aula, para a organização de ações significativas e efetivas

no trabalho com a língua. Como já se constatou, no entanto, nem sempre os professores compreendem a língua como interação social que se realiza nas situações concretas e reais de enunciação, uma vez que, mesmo nos cursos de graduação não apreenderam por várias razões essa dinâmica, e as necessidades da apropriação da língua na alfabetização.

Questionamos até que ponto os cursos e atividades de formação continuada têm propiciado compreensões sobre o trabalho nas classes de alfabetização, a partir da concepção de língua como interação social, e como se poderá encarar e organizar os processos de formação como tomada de consciência sobre os reais objetivos do processo de alfabetizar e letrar.

Entender como lidam e traduzem as teorias compreendidas na formação recebida nos cursos, em estudos e leituras, e como estas apreensões se formalizam nas práticas alfabetizadoras, foi instigante nesta pesquisa. A seleção de professoras com 15 anos de profissão, na rede de ensino de Araucária, teve a preocupação de que se pudesse compreender quais os momentos formativos mais significativos para a construção de compreensões teóricas e para a realização de práticas que identificassem as influências dos processos vividos nos cursos da formação continuada. A escolha de professoras alfabetizadoras que possuíam práticas bem-sucedidas no trabalho com a alfabetização foi adotada como um critério para a seleção do grupo pesquisado, por instigar a curiosidade de compreender como estas professoras procedem ao mediar os domínios necessários à leitura e à escrita, e os sujeitos da escola, levando-as a conhecer e transitar por várias formas de textos, e a produzi-los em contextos significativos.

No decorrer da pesquisa, observamos que os momentos históricos dessa formação, vividos pelas alfabetizadoras selecionadas, principalmente no início da carreira docente, convergiam para o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, período estabelecido por alguns autores como início da discussão no Brasil, do termo letramento. Nesse contexto, as professoras falaram sobre sua angústia, em relação às modificações de suas metodologias e ações em sala de aula. De um lado possuíam o conhecimento da academia, do magistério e das concepções de um ensino mais tradicional, e de outro participavam das novas discussões a respeito dos textos e de seus significados, na perspectiva do letramento, no que tange às práticas sociais da língua e seus usos.

No primeiro capítulo foram apresentados outros momentos evocados pelas alfabetizadoras, considerando as mudanças de perspectivas e de concepções que perpassaram os processos de ensino escolar público nos últimos anos, nos fere aos processos da alfabetização. A mesma preocupação com o uso do termo letramento na alfabetização, foi citada, por ter redundado em discussões, novas concepções e constantes propostas de formação continuada na rede de ensino de Araucária.

A mais recente proposta, referente ao Ensino fundamental de Nove Anos (2000), que trouxe novamente grande instabilidade às compreensões das alfabetizadoras, embora uma retomada das concepções de língua e letramento se fizesse necessária, como continuidade das análises das formas de aquisição da leitura e da escrita, tendo em vista as mudanças contextuais contemporâneas. A discussão sobre o ensino da língua materna, permaneceu no entanto com a mesma preocupação relativa ao direcionamento destas aquisições para a prática e fim social. As intenções muitas vezes não foram compreendidas como mudança pelas professoras, considerando o “modelo” de formação continuada do qual participavam. As alfabetizadoras referiram-se à falta de momentos reais de discussão e interlocução, que levassem em conta, por exemplo, o trabalho com o texto em sala de aula sob novas perspectivas contextuais e/ou culturais.

Percebemos na pesquisa, este embate no qual o professor alfabetizador ainda se encontra e que suas preocupações, na maioria das vezes, são deixadas de lado. Os cursos de formação continuada são organizados para a formalização de protocolos políticos, e a discussão em torno do ensino real, dos problemas enfrentados pelos professores na escola, e na alfabetização no seu sentido local (da sala de aula) e relação ao mais amplo, ficam em segundo plano. O conceito do *novo* no ensino da alfabetização, relativo às crianças que ingressam cada vez mais cedo nas escolas, aponta para a tradução de novas formas de ver as diversas teorias, para os encaminhamentos e posições sobre as práticas de sala de aula, as quais ficam a cargo exclusivamente do professor alfabetizador.

A busca por esse entendimento refere-se às formas como as professoras traduzem e compreendem o trabalho com a alfabetização de seus alunos reais, considerando seus colegas de profissão, assessores e docentes dos cursos de formação, os contatos com pais, os autores de discursos científicos da academia, como vozes que se expressam de alguma forma no dia-a-dia escolar, e que precisam ser ouvidas, reconhecidas, nominadas ou apreendidas em suas

enunciações. De outro lado, há singularidades e regularidades nos discursos e práticas das alfabetizadoras pesquisadas, que constituem *estilos*, como definiu Bakhtin (2011), os quais revelam muitas vezes, as formas como alfabetizam, como formam e aplicam os saberes e compreensões adquiridos nos cursos e em suas trajetórias de alfabetizadoras.

As reflexões realizadas a partir da ideia de *estilos*, foram desenvolvidas nesta dissertação, como uma das formas de analisar as práticas pesquisadas, considerando a concepção de língua de Bakhtin (2011). Essas visões foram abordadas na relação com os saberes docentes, em diálogo com os autores Tardif e Lessard (2008), Gauthier (1996) e, principalmente, Maldonado (2002), como formas de ensinar que diferem umas das outras. Dessa forma, não se teve como objetivo, classificar os saberes docentes, mas entender o processo de apropriação desses saberes e sua utilização no exercício da docência na alfabetização.

Nesse sentido, reitera-se a constatação de Maldonado (2002, p.36) quando se refere aos saberes docentes, considerados pela autora como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos”. Os saberes docentes assim, não implicam somente em processos cognitivos individuais, mas fazem parte do processo histórico local e social mais amplo, processando-se na relação cotidiana entre professores e alunos.

Tais processos interagem, num movimento dinâmico, e no percurso profissional, auxiliam o desenvolvimento dos processos de alfabetização, e assim, da profissão docente, que envolve o ser professor, o fazer pedagógico consciente e o agir do alfabetizador. Nessa perspectiva, as demarcações entre a pessoa que constrói a profissão, a função de alfabetizador, a formação inicial e continuada, se coadunam dialogicamente, criando espaços necessários à aprendizagem docente.

Esse tempo-espço de contribuições à aprendizagem do *ser professor alfabetizador*, a partir dos processos de formação continuada, foram reconhecidos na pesquisa realizada, como aqueles que provocaram e envolveram os professores de forma contínua, mas na procura intrínseca por respostas para resolver os problemas pedagógicos de suas práticas. Esse movimento contribuiu com a construção de conhecimentos, saberes e metodologias significativas para ensinar, num processo consciente de compreensão.

A atitude responsiva pressupõe nos processos de aprendizagem da docência, a produção de respostas que são fruto do ato de compreender as manifestações da

língua, como função social da escrita e da leitura, constituídas na alfabetização, entre as trocas dos professores sobre teorizações, decisões de mudanças e possibilidades de aplicação nas práticas que desenvolvem. Esse processo de compreensão comprovou-se como tendo sido construído de forma mais lenta, não como uma noção adquirida imediatamente à outra, mas fazendo parte da dinamicidade das possibilidades criadas nos atos de enunciação concreta.

Nesta perspectiva, as enunciações e respostas aos processos da formação continuada pelas alfabetizadoras pesquisadas, se processaram com os alunos, com seus pares, com os pedagogos, com os diretores, com os formadores, com os autores que influenciam a constituição e retomada do processo de alfabetização, e entre todos os *outros* com os quais as alfabetizadoras dialogam na realidade da qual fazem parte.

Na sistematização das análises desta pesquisa, é importante retomar as questões da formação da discursividade e da responsividade, como decorrências da formação continuada na alfabetização, o que as tornou centrais e com essa preocupação, duas categorias emergiram da análise. A primeira relacionou a construção da docência das professoras alfabetizadoras nas singularidades e regularidades discursivas percebidas em suas emissões e respostas. Focalizou-se o ingresso e percursos na carreira, para destacar na escolha profissional, a discursividade durante o tempo e o espaço histórico das primeiras experiências da docência, a partir dos apontamentos e análises da observação participante realizada nas salas de aula. A segunda categoria emergiu da perspectiva da influência dos *outros* na aprendizagem da docência, a partir dos processos da formação continuada como espaço dialógico e responsivo.

Esse percurso de análise permitiu apresentar um itinerário de reflexão aprofundada, desde o momento de escolha da docência como profissão, pelas alfabetizadoras participantes, até a fase de atuação atual, na função de alfabetizar. Neste sentido, foram identificados os espaços formativos e as influências discursivas dos *outros*, como influências significativas em suas práticas pedagógicas de alfabetizadoras.

A tradução de tudo o que compartilharam para a constituição dos conhecimentos e saberes que utilizam para os encaminhamentos de sua aula no trabalho com a língua portuguesa, puderam ser percebidos. Observou-se como

organizam suas aulas, para que suas práticas se aproximem das necessidades de aprendizagem dos alunos e venham a ser bem-sucedidas.

Na análise realizada, foram encontradas cinco concepções de língua ou perfis das alfabetizadoras, sendo que foram percebidas algumas regularidades discursivas, principalmente pelo pertencimento do grupo pesquisado aos mesmos espaços formativos da Rede Municipal de Araucária. Essas alfabetizadoras passaram pelos mesmos cursos e seus ministrantes formadoras(es), bem como por encaminhamentos similares. Os estudos de parte dos cursos foram propiciados principalmente pelos textos das DCMs, que puderam ser percebidos nas enunciações e práticas, compondo os estilos de cada alfabetizadora.

As observações *in loco* possibilitaram o encontro entre o discurso proferido e a ação desenvolvida, como experiência condensada em anos de atuação, como alfabetizadora. Percebeu-se como tendência das classes de alfabetização, o trabalho com os gêneros literários, principalmente as quadrinhas, sobretudo com exploração de poemas e músicas e o trabalho com a literatura infantil. Esses processos vão além do discurso adquirido historicamente no momento do curso de magistério, ultrapassando os exercícios mecânicos e de repetição, e percebeu-se a busca de encaminhamentos de leitura e escrita que visassem adequar o discurso de temas trabalhados em cada situação, levando os alunos a também enunciar.

Constatou-se que o trabalho realizado, não é construído de maneira fortuita, amena, conciliadora, mas decorre de muitas tentativas, acertos e erros, que visam redimensionar do melhor jeito as formas de alfabetizar e as respostas de alfabetização, de forma a de fato levar às aquisições que vão sendo compreendidas como necessárias aos alunos.

O que se pôde depreender dessas observações em sala de aula, é que, embora se perceba diferentes encaminhamentos, essas ações contribuíram para a compreensão da concepção de letramento e concomitantemente da concepção de língua da professora alfabetizadora. Todas as alfabetizadoras sintetizaram dialogicamente as vozes que compõem sua consciência e as práticas a elas correspondentes como professoras, a partir desses *outros* que as compõem como sujeitos do ensino na alfabetização.

Essa forma de compreensão decorre das vozes de professoras(es) ouvidas e apreendidas dos cursos de formação inicial, das especializações, dos cursos de formação continuada. Em suas enunciações, referiram-se às reflexões e situações

de acertos, mais do que de erros nas atividades realizadas, proporcionados pelas trocas de experiências com colegas de profissão na própria escola, e nos espaços informais durante a formação continuada, muitas vezes, na hora do café.

Há também e sempre um *outro* nesse processo que se mostra ainda em algumas atitudes, mesmo que involuntárias das professoras, que são as posições de distanciamento tomadas diante do ensino tradicional. A segurança que mostraram na ênfase do trabalho com as famílias silábicas, com palavras escolhidas por professores para as leituras, ainda permanecem nas aulas, como um trabalho que dá resultado na aprendizagem dos alunos

Nas respostas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras, houve um reconhecimento das vozes sociais que constituíram seus saberes. Houve referências a momentos anteriores na rede municipal na qual trabalham, nos quais havia maior dialogicidade e trocas entre participantes, bem como atividades que as instigaram a questionamentos, e à busca de direções conscientes para o processo de alfabetização. Desses processos vivenciados, emergiram os conhecimentos e aprendizagens mais evidentes no seu trabalho em sala de aula, com os interlocutores reais, que são seus alunos.

Os discursos e práticas das alfabetizadoras mostraram momentos muito significativos nos cursos de formação ofertados pelo município, principalmente nos anos de 2000 até 2010, e que culminaram com discussões em grupos de estudos, sobre o texto de atualização das Diretrizes Curriculares do município, finalizadas em 2012. Percebeu-se que os conceitos de *alfabetização* e de *letramento* foram discutidos teoricamente e exemplificados em encaminhamentos de como deveriam ser utilizados e transformados em práticas de sala na alfabetização, com professoras formadoras que são referências de Universidades de Curitiba.

As professoras demonstraram a falta de se ter um encaminhamento claro na condução das práticas alfabetizadoras em sala de aula, uma vez que entendem ser necessário banir de suas práticas os exercícios repetitivos e de memorização, sem função social. Nos depoimentos das professoras, constatou-se que as(os) pedagogas(os) também não conseguiam promover as mudanças pedagógicas necessárias e esses processos de mediação. Neste caso, consideraram que as referidas professoras formadoras, promoveram a construção de sentidos para as alfabetizadoras, na medida em que apresentavam a possibilidade desse trabalho com gêneros textuais significativos nas atividades dos cursos, relativas aos alunos.

Nesses encaminhamentos sugeridos e apresentados por estas formadoras, a resistência foi sendo deixada de lado, e as discussões realizadas possibilitaram a abertura de maior compreensão sobre um ensino da língua voltado para o letramento. Havia um movimento no curso de continuidade, ou seja, as professoras formadoras apresentavam a teoria e a “traduziam” como encaminhamentos reais para as classes de alfabetização, em trabalho conjunto com as alfabetizadoras. Nessa relação, as professoras retornavam às salas de aula, aplicavam o que sintetizaram da formação e voltavam para novas discussões na próxima formação. Havia um espaço dialógico responsivo ativo, em que as compreensões sobre a língua, como interação social estavam sendo apropriadas pelas docentes.

Na *roda de conversa* com a pesquisadora, a mostra de *slides* de formações dos anos de 2006 à 2010 pelas alfabetizadoras, evocou esse momento histórico de formação, principalmente a partir das relações indissociáveis entre alfabetização e letramento, e indicaram os ecos de mudança de compreensões e dos mosaicos de um trabalho que entrecruzava de forma significativa, as atividades necessárias às práticas alfabetizadoras, como se fosse um modelo, ou um encaminhamento significativo a seguir.

Em Araucária, a partir de 2006, a mudança da legislação brasileira, trouxe influências para as classes de alfabetização, com a chegada do Ensino fundamental de Nove Anos. Assim, novas transições fizeram-se necessárias e as certezas e incertezas de como alfabetizar em novo contexto, novamente tomaram lugar. A pergunta mais ouvida nos cursos de formação, consistia ainda, na questão da obrigatoriedade ou não de se alfabetizar no primeiro ano. Essa nova proposta de diretrizes para a escola, de certa forma, tirou do professor os critérios nos quais se baseava para alfabetizar, nos encaminhamentos de sala de aula.

Em três das alfabetizadoras, foi possível detectar a demonstração de um entendimento mais tranquilo em relação ao trabalho que deveria ser feito em sala, com relação aos alunos de seis anos, que estavam chegando às classes de Ensino Fundamental. A discussão apresentada com maior ênfase na ludicidade, o olhar para a infância e o ser na totalidade, apareceram nas enunciações das alfabetizadoras. Mostraram um olhar diferenciado sobre as causas da entrada dessa criança mais nova nas escolas. Essas situações não foram colocadas nas pautas das reuniões nas escolas, e não há discussões e ou avaliações pelas Equipes pedagógicas com relação aos objetivos propostos.

As dificuldades de compreensões não sanadas nos cursos de formação continuada, acabam por levar à realização de atividades não discutidas que tolhem os processos de interlocução e possibilidades de práticas inovadoras e que levem de fato ao letramento. Esse pensar *com* os professores as implicações de se conceber a linguagem de outras maneiras, a partir das necessidades de um novo contexto, é um trabalho complexo, e que precisa ser feito com urgência.

É preciso ouvir o discurso dos professores, saber, quem são esses sujeitos, de que contextos falam e como analisam suas realidades escolares. Há um modelo único de formação na rede municipal de Araucária para todas as docentes, porém as dificuldades encontradas nos encaminhamentos em sala nas classes de alfabetização não são iguais para todas as professoras. Nesse sentido, as necessidades reais dos professores alfabetizadores precisam ser ouvidas.

Compreender determinados conhecimentos da lingüística a partir da concepção de linguagem como interação social, tem auxiliado a trajetória do professor alfabetizador na organização de suas práticas. A natureza móvel, plurivalente, da língua, como preconizou Bakthin/Volochinov (2006/2011) e a mobilidade em favor da fala viva e como produto da interação social, tende a promover múltiplas significações, levando às aquisições do letramento. A autonomia para formular e também rever atividades e estratégias de ensino que propiciem a convivência dos alunos com os signos e sua utilização social, torna-se assim uma necessidade para a docência na alfabetização.

Retomando as questões iniciais apresentadas nesta dissertação, de como as professoras alfabetizadoras compreendem a formação continuada recebida na Rede Municipal de Araucária para a construção de sua docência, percebe-se que a clareza das concepções e formas de encaminhamento dos processos de aquisição da língua falada e escrita, notadamente relativas ao letramento, estão efetivamente expressas nas possibilidades de mudanças e redimensionamentos das práticas que realizam em sala de aula.

No percurso profissional da alfabetização, a formação continuada constituiu na forma de cursos, palestras, oficinas, estudos, especializações, e outras atividades, as aquisições de domínios e compreensões sobre a complexa tarefa de alfabetizar, no sentido do letramento. Verificou-se que quando as professoras percebem que as discussões e atividades da formação continuada contemplam, tanto o discurso das diretrizes curriculares do município, como a busca de práticas

reais e possíveis de aplicar em sala de aula para a aplicação social da língua, se apropriam de saberes e movimentam-se discursivamente, para desconstruir as certezas de métodos mecânicos e práticas repetitivas priorizadas no ensino tradicional, e ainda presentes em algumas enunciações das professoras.

No entendimento da escrita como inserção dos indivíduos nas práticas sociais, percebeu-se que a concepção de linguagem, essencial aos encaminhamentos que promovem na alfabetização, é desenvolvida como mediadora entre as formas de aprendizagem da leitura e da escrita e as necessidades dos alunos ao aprender a ler, escrever e empregar estas aquisições nas relações sociais, de maneira ainda inicial. As alfabetizadoras revelaram neste âmbito, que há abertura para a compreensão da concepção de língua como interação social, que de forma viva e dinâmica se efetiva nas situações reais de interlocução verbal e dialógica. Apresentaram enunciados sobre a construção de suas visões e dos processos de alfabetizar e letrar, nos quais têm levado em conta uma determinada concepção de língua e de criança, construída nas experiências de suas trajetórias.

Nas significativas experiências e práticas nas quais consideram as necessidades dos alunos, evidenciaram visões sobre ludicidade, outras formas de oralidade e leitura, buscando na literatura e na poesia, na arte e na música, seus estilos de alfabetizar, buscando sentidos que apreenderam sobre os espaços sociais dos alunos, ao construir processos mais interativos de alfabetização. Percebeu-se que as práticas das professoras alfabetizadoras decorrem de processos de trocas, relações com os alunos e com seus pares.

Estas constatações sinalizaram para os professores formadores, a necessidade de propiciar, além do domínio dos conhecimentos sobre a língua materna, a vivência de dinâmicas mais interativas e dialógicas, que contemplem maior interlocução e trocas entre os participantes, nas atividades da formação continuada para a alfabetização. Demanda-se desta forma, uma organização de atividades e relações a serem encaradas como tomada de consciência sobre os reais objetivos do processo de alfabetizar para o letramento.

As alfabetizadoras pesquisadas mostraram-se produtivas, expressando apropriações significativas e ações em função dos sujeitos e dos contextos reais nos quais atuam. Em suas enunciações exerceram responsividade, ao expressar suas opiniões e posições, nas quais aparece de forma clara o reconhecimento *do*

outro no caminho da sua formação, e em seus estilos de exercer a docência, o que as torna únicas, ao se constituir como sujeitos e profissionais da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2001. 206 p.

ANDRÉ, M. **A pesquisa e a formação de professores no Brasil**. In: CANDAU, V. M. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas** In: Cadernos de Pesquisa, n^o 116, julho/2002, p. 7-20.

_____. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAUCÁRIA, **PARECER CME, N^o 03/2006**– Regimento Escolar e Proposta Pedagógica.

_____, **N^o 08/2006** – Normas para implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na Rede Pública Municipal de Ensino.

_____, **N^o 01/2007** – Alteração da Resolução CME/Araucária n^o 08/2006 e dá outras providências.

_____, **N^o 07/2008** - Normas para a elaboração da Proposta Pedagógica das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Araucária.

_____, **N^o 08/2008** – Normas para a elaboração dos Regimentos Escolares das Unidades Educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Araucária.

ARCE, A. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002, 228 p.

AZZI, S. **Trabalho Docente**: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In. PIMENTA, S.G. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M; (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. ; trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

BASTIDES, A. C. **A Formação Continuada e Saberes Docentes**: Um estudo com professores da educação básica. Dissertação de Mestrado. USP. 2012, 166 fls.

BELLENGER, L. **Les méthodes de lecture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1978.

BARROS, D. L. P. de. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In BRAIT, Beth (org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 2ed. Campinas: Unicamp, 2005.

BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2ed. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In BRAIT, Beth (org). Bakhtin: dialogismo e construção do sentido. 2ed. Campinas: Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. B (org.). **BAKHTIN**: Conceitos Chaves. 5 ed.. São Paulo: Contexto, 2013.

BRANCO, V. **O Desafio da Construção da Educação Integral**: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores o Município de Porecatu – Paraná. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2009, 222 fls.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização**: um tema, muitos sentidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2008, 222 fls.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CASTRO. G.; BROTTO, I. J. O. **Alfabetização ou letramento**: para além da análise dos elementos lingüísticos textuais. Revista de Estudos Literários, n. 33, julho-outubro, Ano XI - 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/infor/especulo/numero33/index.html>> Acesso em: 04 jun. 2013.

CASTRO, Gilberto. **O marxismo e a ideologia em Bakhtin**. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs). **Círculo da Bakhtin: Teoria Inclassificável**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010

_____. Os Apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011, p. 81-96.

CATANI, D. B. (et.al.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2003-a, 4^a. edição.

_____; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. **A vida e ofício dos professores**.: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003-b, 4^a. edição.

CAVALCANTE, M. O. “A língua sob o olhar da Análise do Discurso” in: Moura, Maria Denilda (org:) – Os múltiplos usos da língua. Maceió: EDUFAL, 1999.

COUTINHO, V.M.D. Um enfoque histórico da Formação do Professor Alfabetizador: do mestre-sala ao alfabetizador. Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia. V.5, n. 5, ano 5, março 2012. Disponível em: <http://www.educacaoefilosofia.uema.br/imagens/2.5.pdf>. Acessado em: 17 jul. 2013.

CEREJA, W. **Significação e tema**. In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CHAMON, M. **Trajetória de feminização do magistério**: ambigüidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

ESTEVE, J.M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999, p. 93-124.

FARACO, C. A. **Perscrutando fontes**: Bakhtin e a liturgia ortodoxa russa. In: Educação em Foco, v. 3, n^o 2, set/98-fev/99, p. 9-26.

_____. **C. A. Linguagem e diálogo**: as ideias do Circulo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.

FACCI, M. G. D.. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um Estudo Crítico – Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FIORENTINI, D. **Relações entre a Formação Docente e a Pesquisa sobre os processos de conhecimento e a prática dos professores.** In: HAGEMeyer, R.C.C. Formação Docente e Contemporaneidade: Referenciais e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 23-52.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 3ª ed. 2009.

FONTES, F. C. O. ; BENEVIDES, A. S. **Alfabetização de Crianças: A Formação e a Construção de Saberes dos Docentes Alfabetizadores.** Artíficos Revista do Difere, v. 3 , n. 6, dez. 2013. Disponível em <http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/Revista6/artigo%20Fraci%20e%20Araceli.pdf>. Acessado em 10 jan. 2014.

FONTURA, M. M. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 171-198.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, M. T. A.(org.) **Narrativas de professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Memórias de professoras: história e histórias.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2000.

_____; COSTA, S. R. **Leitura e escrita na formação de professores.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

_____. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção de conhecimento.** In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.

_____. **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Educação, Arte e Vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013

GARCIA, Marcelo Garcia. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto, 1999.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. J.W. **Alteridades, espaços e tempos de instabilidades**. In, L. Negri e R. P. de Oliveira (Orgs.). Sentido e significado em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores**: os educadores podem dizer muito de Bakhtin. In. Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GODOY, A. C. **Reflexões sobre as relações de trabalho docente**: sentidos, perspectivas e expectativas. *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: (Enero/Julio 2011). skepsis.org. p. 513-543. Disponível em: [http://academiaskepsis.org/revista Educacao.html](http://academiaskepsis.org/revista/Educacao.html). Acesso em: 15 jan. 2014.

GONÇALVES, J.A.M. **A Carreira das Professoras do Ensino Primário**. In. NÓVOA, a. (Org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 31-61.

GOULART, C. M. A. **Política como ação responsiva**: Breve ensaio sobre a Educação e Arte. In. Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 95-106.

GUSSO, Â. M. Letramento no Brasil. Trabalho apresentado no SABERES – II Congresso Nacional de Leituras das Múltiplas Linguagens e V Congresso Paranaense de Leitura, realizado em Curitiba (PUCPR) , Curitiba, set. 2006.

HELLER, A. **Cotidiano e a História**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1929.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 31-61.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL (IPARDES). Curitiba, 2013.

JOBIM E SOUZA, S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica**: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.;

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-94.

KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIN, Lúgia Regina. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental** – Cadernos da Escola Guaicuru – 1ª Edição – Campo Grande/MS, 2000.

KOCH, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas**. Revista do GELNE, 2002. Disponível em: http://www.gelne.org.br/RevistaGelne/arquivos/artigos/art_3f520010d8dff5de2cc005d0fb91eaf_69.pdf. Visualizado em 16 jan. 2014.

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo, Ática, 2002, 3ª edição.

_____. **A Infância e sua Singularidade**. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS - Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. MEC – Brasília, 2006

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de Professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **A Educação como Resposta responsável: Apontamentos sobre o outro como prioridade**. In: Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 29-46.

LELIS, I. A. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias**. Rio de Janeiro, 1996. 224 páginas. Tese de doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio.

_____. **Magistério primário: tempos e espaços de formação**. In: CANDAU, V. M. (org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997a, p.126-149.

_____. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** In: Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, Ano XXII, abril/2001, p. 43-57.

_____. **Modos de trabalhar de professoras: expressão de estilos de vida?** In: CANDAU, V. M. (org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997b, p.150-159.

_____. **A Construção Social da profissão docente no Brasil: Uma Rede de Histórias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

LIMA, J. B. **Formação Continuada e Desempenho Infantil: O caso de Araucária – Paraná**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010, 134 fls.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução** – elementos para uma análise metodológica. São Paulo: Educ, 2000.

MALDONADO, R. M. **Los Saberes docentes como construcción social**. La enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Econômica, 2002.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes. Vol. 7 n.13, p. 8 – 28, jan. – jun. 2012.. Disponível em:<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/245/154>

MEDEIROS, C. M. **O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta**. Revista da Faculdade de Seridó. Vol. 01, n. 0. Jan. Jun. 2006. Disponível em: www.faculdadedoserido.com.br/.../artigo_celia_maria_de_medeiros.pdf. Acesso: 15 de abril de 2013.

MELLO, S. A. **A Apropriação da Escrita como um Instrumento cultural Complexo**. in: MENDONÇA, S. MILLER, (org) S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Ed. Junqueira&marin

MICARELLO, H..**Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática?”**.In: KRAMER, S. (org.) Profissionais da educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p.140-155.

_____. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade**. 2006, 212 fls. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: Algumas Contribuições de L. S. Shulman**. Revista Educação: v. 29, n.2, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> . Acesso em 12 jul. 2013.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história**. Marília/SP: Editora UNESP/Oficina Universitária, 2012.

_____. M. L. **Histórias dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006, p 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em: 15 jul. 2013

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A.(org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

_____. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO/SP: São Paulo, 2007.

_____. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A.(org.) Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 1999, p. 13-34.

_____. **Os professores e suas histórias de vida.** In: NÓVOA, A.(org.) Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 11-30.

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

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores:** um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação & Sociedade, ano XXII, n.º 74, abri/2001, p. 27-42.

PEREIRA, L. R. **De donzela angelical e esposa dedicada...** a profissional da educação. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1996.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador:** Desafios e Possibilidades na construção da Prática Docente. Dissertação (Mestrado) 130 fls. Universidade Federal de Rondônia, 2011.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PONZIO, A. **Como Falar das Palavras:** Entrevista realizada por Neiva de Souza Boeno. Polifonia, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 355-387, jan./jun., 2013. Disponível em:<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/1459/1125>. Acesso: 14 jun. 2014.

RADVANSKEI, I. A. **A Formação Continuada do Professor Frente aos novos desafios Contemporâneos.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, 115 fls.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e Inclusão Social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching:** foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1987, p. 1-22.

_____. **Professing the liberal arts.** In: ORILL (Ed.). Education and democracy: Reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L.S. Teaching as community property. Essays on higher education. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

SILVA, J.C. **Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2013, 99 fls.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação nº 25 Rio de Janeiro. Jan/Apr.2004

_____. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Simplificar sem Falsificar.** Revista Educação – Guia da Alfabetização. Volume especial, 2011, p. 06-11

SOBRAL, Adail – **“Ato/atividade e evento”** in: BRAIT, Bet (org) – Bakhtin conceitos chave, São Paulo, Contexto, 2005

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. **Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte.** In: Freitas, M.T.A. Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 47-68.

SOUZA, D. T. R.; ZIBETTI, M. L. T. **Formação de Professores e Saberes Docentes: Trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com Ruth Mercado.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 247-267, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/16.pdf>. Acessado em: 19 mar. 2014

STELLA, P. R. **Palavra.** In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n^o 13, jan/fev/mar/abr 2000.

_____ e LESSARD, C. **O Ofício de Professor: História, Perspectivas e desafios Internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____ e GAUTHIER, C. **O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento?** In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. e CHALIER, E. Formando professores profissionais - que estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 185-210.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.

_____ ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEZZA, C. **Sobre O autor e o herói** - um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.;

TEZZA, C. ; CASTRO, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001, p. 273-303.

THIVES, P. F. **As Vozes Sociais que constituem os discursos dos professores em relação a sua identidade docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau, 2009, 110 fls.

VILAS BOAS, H. **Alfabetização nova alternativa didática**: Outras questões, Outras histórias. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 3ª edição, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem – O Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIBETTI, M. T. **Os Saberes na Prática de uma Professora Alfabetizadora**: Um estudo etnográfico. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2005, 253 fls.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE ESCLARECIDO

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

APÊNDICE 4 – RODA DE CONVERSA

APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

MODELO: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____, brasileiro(a), _____ anos, _____, RG: _____, professor(a), residente em _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “A Formação Continuada do Professor Alfabetizador e as interlocuções com a docência e o os saberes docentes” cujo objetivo é levar professores alfabetizadores da escola pública de ensino fundamental a analisar as questões implicadas na constituição da própria profissão, considerando as configurações nas interlocuções com os saberes docentes e a formação à análise e identificação de elementos que favoreçam a reorientação dos processos da prática docente que desenvolvem na escola pública atual. A minha participação no referido estudo será nas respostas ao questionário, uma entrevista e observação de uma prática em sala de aula. E, ainda em uma roda de conversa com as colaboradoras na pesquisa. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são a Orientadora Regina Cely de Campos Hagemeyer e a pesquisadora Sônia de Fátima Radvnaskei, com elas poderei manter contato sempre que necessário. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

_____, _____ de _____ de 2014

Participante

Pesquisador

Orientadora

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezada (o) Professora (o)

Gostaríamos de poder contar com sua contribuição para uma pesquisa que estamos desenvolvendo em nível de Mestrado sob o título: Formação Continuada e o Professor Alfabetizador: Caminhos e descaminhos na prática pedagógica, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Sua contribuição será de grande valia para a sistematização de um conhecimento mais apurado sobre a formação continuada do professor alfabetizador na Rede Municipal de Araucária.

Desde já agradecemos imensamente sua colaboração e colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

Curitiba, 17 de setembro de 2013.

Prof.^a Sônia de Fátima Radvanskei

Mestranda

Prof. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer

Orientadora

Linha de Cultura, Escola e Ensino

Programa de Pós Graduação em Educação

Universidade Federal do Paraná

MODELO: QUESTIONÁRIO

A Formação Continuada e o Professor Alfabetizador

Data do preenchimento do questionário: ___/___/_____ Horário: _____

- **Identificação** Professor(a): _____
- Idade: _____
- E-mail: _____
- Gênero: () Feminino () Masculino
- Tem filhos? () sim não ()

1. Trabalho:

- Instituição 1: _____

Turno: _____ nível de atuação: _____

Tempo de serviço: _____

Pública () Particular ()

- Instituição 2: _____

Turno: _____ nível de atuação: _____

Tempo de serviço: _____

Pública () Particular ()

- Realiza outro trabalho diferente de lecionar? Se a resposta for positiva poderia descrevê-lo?
- É docente há quanto tempo?
- Quanto tempo leciona nas classes de alfabetização?
- Prefere lecionar para qual nível/ano?
- Qual o motivo de sua escolha pela docência?
- Como é realizada a escolha de turma em sua escola?

2. Formação acadêmica:

- Ensino médio/ curso: _____
Ano de Conclusão: _____

- Graduação/ curso: _____
Ano de Conclusão: _____

- Pós-graduação: _____
Ano de Conclusão: _____

- Outros: _____

3. Questões pedagógicas

- 1) Para você, como seria uma definição de Formação Continuada de acordo com sua experiência profissional?
- 2) Qual sua expectativa ao participar da formação Continuada proposta pela mantenedora (Secretaria Municipal de Educação) em que pertence?
- 3) De que forma a Formação Continuada oferecida pela sua mantenedora (SMED) contribui para a sua prática pedagógica?
- 4) Qual seria um modelo ideal, para você, de uma Formação Continuada efetiva?
- 5) Na sua formação você foi preparado(a) para trabalhar com as classes de alfabetização? Quais os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática nesse nível de ensino?
- 6) Em qual aspecto você acredita que necessita melhorar para realizar o trabalho com as classes de alfabetização?
- 7) Como você se prepara para desenvolver suas atividades docentes cotidianamente?
- 8) A instituição (escola) em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?
- 9) Você procura outros espaços de formação diferentes dos oferecidos pela SMED? Quais?
- 10) Quais as características da sociedade atual que mais interferem em seu cotidiano escolar?

Autorizo que a pesquisadora utilize este questionário para fins acadêmicos e estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo.

A elaboração final dos dados será realizada de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A responsável pela pesquisa é a professora Sônia de Fátima Radvanskei, Mestranda da Universidade Federal do Paraná, na linha de Cultura, Escola e Ensino, Orientada pela professora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Li, portanto, este termo, fui orientado(a) quanto ao teor do questionário acima respondido, compreendi a natureza e o objetivo do estudo.

Assinatura: _____

Se eu precisar de sua colaboração para uma posterior entrevista, você estaria interessado(a) em participar?

Sim () Não ()

Obrigada pela sua atenção e participação!

APÊNDICE 3 – ENTREVISTA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO: Entrevista semi-estruturada

Professora:

Turma:

Escola:

Graduação:

Pós-graduação – especialização:

É docente há quanto tempo?

Quantos anos de experiência em alfabetização?

Tempo de atuação na Rede Municipal de Araucária:

A Formação Docente:

- 1) Como você se constituiu professora?
- 2) Quem ou o que mais te influenciou na sua escolha profissional?
- 3) Por que a preferência pelas classes de alfabetização?
- 4) O que é para você ser professora alfabetizadora?
- 5) Você lembra de suas professoras alfabetizadoras? Elas tiveram alguma influência na sua constituição como professora?
- 6) E você na sua prática, tem algumas características dela que você reconhece dando aula?
- 7) Como foi o seu início de sua atuação como professora em sala de aula?
- 8) Você considera que sua formação inicial, magistério, graduação te preparou para atuar nas classes de alfabetização?
- 9) Dos cursos que você já fez até hoje, dentro de tudo o que estudou qual contribuiu mais para a sua formação profissional?
- 10) No seu percurso profissional quais as pessoas que mais te ensinaram para a contribuição na sua prática alfabetizadora?
- 11) Dos cursos já participados como você articula com sua prática pedagógica? Quais ajudaram mais? Por quê?
- 12) As formações continuadas preencheram as lacunas de sua formação inicial?
- 13) Quais os saberes que você julga indispensáveis para o trabalho nas classes de alfabetização?
- 14) Que outros assuntos gostaria de estudar para aprimorar a sua prática profissional?

- 15) No seu contexto, há momentos em que os professores podem refletir sobre suas aulas, seja individualmente ou em grupo (grandes ou pequenos). Quando? De que maneira?
- 16) De que maneira a rede municipal a qual você trabalha orientou os professores em relação ao ensino de 9 anos?
- 17) O que falta nas formações para ajudar na sua prática pedagógica?
- 18) Como ficar atualizada para lecionar para as classes de alfabetização?

A prática docente:

- 1) Como você planeja? Quanto tempo destina para essa ação na semana?
- 2) Qual o maior desafio que você encontra no seu dia a dia na escola?
- 3) O que te faz permanecer tantos anos nas classes de alfabetização?
- 4) O que te desanima?
- 5) E você está satisfeita com a sua prática, como sua atuação como professora?

APÊNDICE 4 – RODA DE CONVERSA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO: Roda de Conversa (semi-estruturada)

- 1) O que é que é ser professor na atualidade?
- 2) Como foi esse aprendizado de alfabetizadora durante todo esse tempo numa mesma rede de ensino? Como é que vocês aprenderam a ser alfabetizadoras na rede municipal de Araucária?
- 3) Como foi o seu entendimento na mudança do ensino para os nove anos? Como vocês compreenderam esse processo?
- 4) Como vocês alfabetizam? Como que é o encaminhamento que vocês fazem na sala de aula?
- 5) Quais são os saberes e os conhecimentos que a professora alfabetizadora precisa saber?
- 6) O que é que é alfabetizar letrando na sala de aula?
- 7) Quais as atividades que vocês realizam em sala de aula que vocês percebem que tem maior compreensão de processo de alfabetização pelos alunos?
- 8) E o que facilitaria esse trabalho na escola?
- 9) Complete a frase "ser professora alfabetizadora é...?"