



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA

**AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

SÃO PAULO

2023

NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA

**AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: IMPLICAÇÕES
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias

SÃO PAULO

2023

Souza, Noemi Tamar Américo de.

As experiências de professoras alfabetizadoras: implicações no processo de ensino e aprendizagem. / Noemi Tamar Américo de Souza. 2023.

219 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Elaine Teresina Dal Mas Dias.

1. Alfabetização. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Experiências de professoras. 4. Pensamento complexo.

I. Dias, Elaine Teresina Dal Mas.

II. Título.

CDU 37

NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA

**AS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: IMPLICAÇÕES
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pela Banca Examinadora formada por,

São Paulo, ____ de _____ de 2023

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE

Profa. Dra. Ana Silvia Moco Aparício – USC

Profa. Dra. Silvanne Ribeiro Velázquez – UFBA

Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

Profa. Dra. Rosemary Roggero – UNINOVE

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (suplente) – MACKENZIE

Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino (suplente) – UNINOVE

Dedico este trabalho a todas as crianças que passam diariamente pelos corredores das escolas públicas. Vocês são fonte constante de inspiração que ilumina nosso caminho na busca por uma educação de qualidade acessível a todos. Que cada página desta tese seja um reflexo do nosso compromisso em construir um sistema educacional que nutra mentes curiosas, crie oportunidades e promova um futuro repleto de possibilidades. Agradeço a todas as crianças, educadores e defensores que continuam a moldar e fortalecer o cenário da educação nas escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

É com gratidão e um misto de emoções que expresso meu agradecimento à professora Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias, minha orientadora, pelo seu comprometimento incansável em me impulsionar para além dos meus limites. Suas críticas foram fundamentais para o meu amadurecimento como estudante e como pessoa. Aprendi não apenas sobre o tema desta tese, mas, aprendi a ouvir, a refletir e a encontrar soluções através dos nossos debates. Obrigada por me orientar.

À professora Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida que gentilmente aceitou o convite e se deteve na leitura deste trabalho, favorecendo-me com suas sugestões na ocasião do exame de qualificação.

À Ana Silvia Moco Aparício, pelas valiosas contribuições acerca do trabalho, na ocasião do exame de qualificação.

Aos professores da LIPEFH, Antônio Joaquim Severino e Rosemary Roggero. Que privilégio ter recebido tantos ensinamentos de docentes tão qualificados e experientes como vocês.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP), pelo apoio e pela bolsa concedida, elementos essenciais que favoreceram a realização desta produção.

À Universidade Nove de Julho, pela concessão da bolsa de estudos. Esse suporte garantiu a realização deste sonho. E aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que sempre se colocaram à disposição para prestar auxílio no que fosse preciso.

Ao revisor Carlos Coelho, que, pacientemente, auxiliou-me nesta trajetória.

Aos meus pais, José e Neuza, meus maiores educadores.

Ao meu marido Marcelo e filho Marcelo Henrique, pelo incentivo a permanecer firme no meu propósito, apesar das adversidades.

Aos meus colegas do PPGE, Valéria, Gustavo, Helvécio, Adriano, Marcel, Alexandre, Rafael, Elvis, Patrícia, Laura, Venicius e Nádia, por todo o apoio durante o convívio na Pós-Graduação.

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas e as cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

Rubem Alves

RESUMO

Esta tese de doutoramento apresenta como objeto de estudo a alfabetização, com um recorte para a experiência de professoras alfabetizadoras. A pesquisa buscou conhecer, por meio da narrativa de dez professoras alfabetizadoras, as transformações que ocorreram no seu percurso de vida pessoal e profissional e em que medida essas mudanças promoveram uma reflexão de si, resultando em processo de autoconhecimento de suas ações, da relação com o outro e com o objeto de ensino e de transformação da sua prática pedagógica. Como desdobramentos desse estudo, reúnem-se os objetivos específicos: refletir sobre a potencialidade do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, por meio do relato de suas experiências; reconhecer as concepções de alfabetização que norteiam o trabalho pedagógico desses professores e se essas dialogam com as concepções das secretarias de educação; compreender as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem desses professores, através da subjetividade e singularidade implícitas nos relatos de suas experiências. As hipóteses que sustentam esta pesquisa são: a despeito da opção da linha pedagógica escolhida pela docente alfabetizadora, a mediação no processo de ensino e aprendizagem, realizada a partir de uma abordagem complexa, é fundamental para um aprendizado significativo e efetivo no ciclo de alfabetização; as concepções impostas, pela Secretaria de Educação, aos professores, na maioria das vezes, não dão margem para posicionamentos críticos, o que, por sua vez, leva os sujeitos a crerem em discursos determinados e, conseqüentemente, a procurarem uma única resposta para os desafios que se apresentam na alfabetização das crianças. Esta investigação foi realizada por meio de abordagem qualitativa, empregando-se entrevistas não diretivas com dez professoras alfabetizadoras. O quadro teórico que norteia as reflexões acerca das experiências das professoras alfabetizadoras fundamenta-se em Edgar Morin, Josso, Nóvoa, Imbernón, Kramer e Tardif e, acerca da alfabetização e letramento, em Soares, Ferreira, Teberosky, Colello, Kramer, Morttatti e Marcílio. As análises das entrevistas revelam a complexidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização e os diferentes caminhos metodológicos adotados pelas professoras para que os estudantes se alfabetizem. Ao privilegiar as vozes das professoras alfabetizadoras, a pesquisa possibilitou que elas apresentassem diferentes aspectos e interfaces de suas experiências de vida pessoal e profissional, que foram considerados fundamentais para a análise: constituição da identidade docente, concepções e métodos de alfabetização e prática pedagógica. Os resultados dessa investigação evidenciaram que os percursos das professoras alfabetizadoras são tecidos num movimento que integra a pessoa, suas interações e experiências e que esta constituição do ser interfere no modo de ensino e prática pedagógica. Fica evidente, para nós, considerando o objeto de estudo e o ambiente em que se efetiva, que priorizar a voz das professoras possibilitou compreender o conjunto de representações, ideias, valores sociais que constituem a identidade do professor alfabetizador, em uma relação complexa entre o que foi vivido e as condições objetivas da realidade. A narrativa dessas professoras forneceu informações sobre uma realidade viva e objetiva que transcende a prática pedagógica e incide sobre o universo da humanidade do professor alfabetizador, que, ao narrar suas histórias de vida e formação, ressignifica sua prática e seu modo de se relacionar com o outro e de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: alfabetização; ensino e aprendizagem; experiências de professoras; pensamento complexo.

ABSTRACT

This doctoral thesis presents literacy as its object of study, focusing on the experience of literacy teachers. The research sought to understand, through the narrative of ten literacy teachers, the transformations that occurred in their personal and professional life path and to what extent these changes promoted a reflection on themselves, resulting in a process of self-knowledge of their actions, of the relationship with each other and with the object of teaching and transformation of their pedagogical practice. As consequences of this study, the specific objectives are: to reflect on the potential of the pedagogical work of the literacy teacher, through the report of their experiences; recognize the conceptions of literacy that guide the pedagogical work of these teachers and whether these dialogue with the conceptions of the education departments; understand the relationships that are established in the teaching and learning process of these teachers, through the subjectivity and singularity implicit in life stories. The hypotheses that support this research are: regardless of the pedagogical line chosen by the literacy teacher, mediation in the teaching and learning process, carried out from a complex approach, is fundamental for meaningful and effective learning in the literacy cycle; the conceptions imposed by the education department on teachers, in most cases, do not allow room for critical positions, which, in turn, leads subjects to believe in determined/established discourses and, consequently, to look for a single answer to the challenges that arise in children's literacy. This investigation was carried out using a qualitative approach using non-directive interviews with ten literacy teachers. The theoretical framework that guides the reflections on the experiences of literacy teachers is based on Edgar Morin, Josso, Nóvoa, Imbernón, Kramer and Tardif and on literacy in Soares, Ferreira, Teberosky, Colello, Kramer, Morttatti and Marcílio. Interview analyzes reveal the complexity of the teaching and learning process in the literacy cycle and the different methodological paths adopted by teachers to make students literate. By privileging the voice of literacy teachers, the research enabled them to present different aspects and interfaces of their personal and professional life experiences that were considered fundamental for the analysis: constitution of teaching identity; concepts and methods of literacy and pedagogical practice. The results of this investigation showed that the paths of literacy teachers are woven into a movement that integrates the person, their interactions and experiences and that this constitution of being interferes with the way of teaching and pedagogical practice. It is clear to us, considering the object of study and the environment in which it takes place, that prioritizing the voice of teachers made it possible to understand the set of representations, ideas, social values that constitute the identity of the literacy teacher, in a complex relationship between what was experienced and the objective conditions of reality. The narrative of these teachers provided information about a living and objective reality that transcends pedagogical practice and focuses on the universe of humanity of the literacy teacher, who, by narrating their stories of life and training, give new meaning to their practice and their way of relating to others and of being in the world.

Keywords: literacy; teaching and learning; teacher experience, complex thinking.

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta la alfabetización como objeto de estudio, centrándose en la experiencia de los alfabetizadores. La investigación buscó comprender, a través de la narrativa de diez alfabetizadores, las transformaciones ocurridas en su trayectoria de vida personal y profesional y en qué medida esos cambios promovieron una reflexión sobre sí mismos, resultando en un proceso de autoconocimiento de sus acciones, de la relación entre sí y con el objeto de enseñanza y transformación de su práctica pedagógica. Como consecuencias de este estudio, los objetivos específicos son: reflexionar sobre las potencialidades del trabajo pedagógico del alfabetizador, a través del relato de sus experiencias; reconocer las concepciones de alfabetización que guían el trabajo pedagógico de estos docentes y si estas dialogan con las concepciones de los departamentos de educación; comprender las relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos docentes, a través de la subjetividad y singularidad implícitas en las historias de vida. Las hipótesis que sustentan esta investigación son: independientemente de la línea pedagógica elegida por el alfabetizador, la mediación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, realizado desde un enfoque complejo, es fundamental para un aprendizaje significativo y efectivo en el ciclo alfabetizador; las concepciones impuestas por el departamento de educación a los docentes, en la mayoría de los casos, no dejan lugar a posiciones críticas, lo que, a su vez, lleva a los sujetos a creer en discursos determinados/establecidos y, en consecuencia, a buscar una respuesta única a los desafíos que enfrentan. surgen en la alfabetización de los niños. Esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo mediante entrevistas no directivas a diez alfabetizadores. El marco teórico que orienta las reflexiones sobre las experiencias de los alfabetizadores se basa en Edgar Morin, Josso, Nóvoa, Imberón, Kramer y Tardif y sobre la alfabetización en Soares, Ferreiro, Teberosky, Colello, Kramer, Morttatti y Marcílio. El análisis de las entrevistas revela la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ciclo de alfabetización y los diferentes caminos metodológicos adoptados por los profesores para alfabetizar a los estudiantes. Al privilegiar la voz de los alfabetizadores, la investigación les permitió presentar diferentes aspectos e interfaces de sus experiencias de vida personal y profesional que fueron considerados fundamentales para el análisis: constitución de la identidad docente; Conceptos y métodos de alfabetización y práctica pedagógica. Los resultados de esta investigación mostraron que los caminos de los alfabetizadores se tejen en un movimiento que integra a la persona, sus interacciones y vivencias y que esta constitución del ser interfiere en la forma de enseñar y de practicar pedagógica. Nos queda claro, considerando el objeto de estudio y el entorno en el que se desarrolla, que priorizar la voz de los docentes permitió comprender el conjunto de representaciones, ideas, valores sociales que constituyen la identidad del alfabetizador. , en una relación compleja entre lo vivido y las condiciones objetivas de la realidad. La narrativa de estos docentes aportó información sobre una realidad viva y objetiva que trasciende la práctica pedagógica y se centra en el universo de humanidad del alfabetizador, quien al narrar sus historias de vida y formación, dan un nuevo sentido a su práctica y a su manera de vivir. relacionarse con los demás y de estar en el mundo.

Palabras clave: alfabetización; enseñando y aprendiendo; experiencia docente, pensamiento complejo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estudantes matriculados na rede pública	39
Gráfico 2 – Crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever	42
Gráfico 3 – Crianças que não sabem ler e escrever por raça/cor	43
Gráfico 4 – Crianças que não sabem ler e escrever, em domicílios menos favorecidos	43
Gráfico 5 – Tipo de produção acadêmica.....	67
Gráfico 6 – Metodologia utilizada	67
Gráfico 7 – Instituições.....	68
Gráfico 8 – Produção por estados brasileiros.....	69
Gráfico 9 – Produção anual.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese numérica dos trabalhos encontrados	52
Quadro 2 – Síntese do levantamento bibliográfico	53
Quadro 3 – Professoras alfabetizadoras por faixa etária	107
Quadro 4 – Estado civil	108
Quadro 5 – Tempo de magistério.....	108
Quadro 6 – Trajetória escolar das professoras	109
Quadro 7 – Formação acadêmica	109
Quadro 8 – Pós-graduação	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escala de proficiência no Saeb – Língua Portuguesa – 2º ano.....	40
Tabela 2 – Escala de proficiência no Saeb – Matemática – 2º ano.....	40
Tabela 3 – Crianças que não sabem ler e escrever, entre 2012 e 2021	42

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
DRE	Diretoria Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAPA	Núcleo de apoio e acompanhamento para a aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RELATO DE UMA TRAJETÓRIA: MEMÓRIAS DO PASSADO QUE AJUDAM A EXPLICAR AS PRÁTICAS DO PRESENTE	15
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 APRESENTAÇÃO	25
1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	29
1.3 JUSTIFICATIVA.....	30
1.4 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	47
1.5 METODOLOGIA ADOTADA.....	49
2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE PRIVILEGIAM A VOZ DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	52
3 PENSAMENTO COMPLEXO	73
3.1 OPERADORES DA COMPLEXIDADE	75
3.2 A NOÇÃO DE SUJEITO	78
3.3 ECOLOGIA DA AÇÃO	83
3.4 NOÇÃO DE ESTRATÉGIA E PROGRAMA.....	85
4 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	87
4.1 EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	91
4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	96
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	105
5.1 A BUSCA POR SUJEITOS.....	105
5.1.1 Ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).....	105
5.1.2 Ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano).....	106
5.1.3 Ciclo autoral (7º ao 9º ano).....	106
5.2 SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	106
5.3 COLETA DE DADOS.....	110
6 AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	112
6.1 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	116
6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA	122
6.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136

REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	148
APÊNDICE B – Entrevistas	149
ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSELI.....	149
ENTREVISTA COM A PROFESSORA NEIVA	152
ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSA.....	158
ENTREVISTA COM A PROFESSORA TABATA	164
ENTREVISTA COM A PROFESSORA TANIA	182
ENTREVISTA COM A PROFESSORA GLÓRIA	194
ENTREVISTA COM A PROFESSORA DAIANE.....	201
ENTREVISTA COM A PROFESSORA JANE.....	205
ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANDRÉA.....	213
ENTREVISTA COM A PROFESSORA ODETE.....	218

RELATO DE UMA TRAJETÓRIA: MEMÓRIAS DO PASSADO QUE AJUDAM A EXPLICAR AS PRÁTICAS DO PRESENTE

Rever o passado permite colocar o presente numa situação crítica e mesmo mudar o futuro. Pela lembrança, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado. (Kramer, 2010, p. 155).

A origem desta pesquisa entrecruza minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, principalmente as inquietações, indagações e angústias que afloraram durante as discussões nas aulas da graduação em Pedagogia, no Mestrado em Psicologia da Educação, como também nos momentos de formações coletivas em serviço, como professora efetiva nas redes públicas municipais de ensino (Prefeitura de São Paulo e Prefeitura de Guarulhos). Destaco, nesta narrativa, atividades que eu já desenvolvi, assim como as atividades que realizo atualmente e minhas perspectivas de estudo, como também os caminhos que percorri para chegar a este momento acadêmico e que me levaram a optar pelo Programa de Estudos de Pós-Graduação da Uninove, na Linha de Pesquisa Filosofia e Formação Humana (LIPEFH). A escrita deste relato me levou a refletir sobre minha identidade como educadora, mais especificamente como professora alfabetizadora que sou, sobre minha relação com a vida e com o outro, e a tomar ciência das marcas que a escola imprimiu em minha vida.

Desta forma, é importante situar esta pesquisa na minha trajetória acadêmica, principalmente como parte de um ciclo ininterrupto de escolhas e decisões, que começa no tempo e no espaço das instituições escolares que eu frequentei na infância, na adolescência e na fase adulta. As primeiras observações são sobre as atuações profissionais de minhas próprias professoras da então etapa primária, os docentes da licenciatura, graduação até a pós-graduação. Nasci em São Paulo, na cidade de Osasco, nos anos de 1960, durante um período marcado por transições significativas no Brasil. Naquela época, a escola ainda era para poucos. A democratização do ensino não existia e havia muitas crianças fora da escola.

Nesse sentido, é provável que meus pais possuíam uma ideia de senso comum à época sobre a educação: “as meninas deviam estudar e depois casar, cuidar da família e do lar”. Obviamente, eu não possuía esta concepção subserviente para a minha vida e comecei, desde o ensino então denominado primário, a construir um

caminho de superação através da educação. Meu pai não frequentou escola regular, mas aprendeu a ler e escrever em uma escola não formal. Minha mãe cursou até o 3º ano do ensino primário. Mesmo diante de tantas dificuldades, eles sempre me incentivaram a estudar e, depois de concluir o ensino básico, entenderam que a educação transforma a vida das pessoas. A partir desse entendimento, fizeram o possível para que eu me formasse em um curso superior e chegasse até este momento acadêmico.

Iniciei meu percurso escolar na Escola Estadual “Alfredo Inácio Trindade”, onde permaneci durante todo o ensino fundamental. A leitura que faço hoje me permite identificar potencialidade nas posturas pedagógicas de minhas professoras do 1º, 2º e 3º ano primário, durante o processo de alfabetização. Atualmente, exercendo a profissão docente, mais especificamente como professora alfabetizadora, percebo a importância fundamental de determinadas posturas do professor em sala de aula, como a afetividade, para favorecer a aprendizagem das crianças.

No sentido contraproducente, muitas atividades eram vazias de significado, fragmentadas, isoladas de seus contextos, muitas vezes denominadas de atividades livres, totalmente descoladas da vivência dos alunos. Já no aspecto positivo, destaco: as atividades que mobilizavam, além das competências cognitivas, aquelas que foram inspiradas em teorias pedagógicas sistematizadas e advindas de avaliações diagnósticas, as quais faziam sentido para cada aluno; aquelas atividades fundamentadas em múltiplas competências, como percepções de texturas dos materiais, processos pedagógicos/artísticos, que envolviam colagens, músicas e habilidades sensoriais; também aquelas ações que ganhavam novas possibilidades, devido à intervenção direta e personalizada da professora, diante de desafios e dificuldades apresentadas pelos estudantes no processo de alfabetização.

Além de lembrar dos professores e suas práticas, eu me recordo também da minha resposta a essas diversas posturas pedagógicas. Evoco pensamentos sobre as hipóteses (hoje sei que eram hipóteses) que formulava durante o processo de alfabetização, processo esse que demanda constantes reelaborações do estudante, aliadas a intervenções pontuais e mediadoras do professor, até que a criança desenvolva habilidades que a capacitarão a ler e escrever com autonomia, no início do processo de alfabetização e, com proficiência, no final desse mesmo processo (Morais, 1996).

A aprendizagem perpassa dimensões cognitivas e afetivas, dimensões essas que, apesar de distintas, precisam ser observadas no processo de ensino e aprendizagem, de forma concomitante. No entanto, de acordo com Oliveira (1992, p. 75), “As dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada, correspondendo a diferentes tradições dentro dessa disciplina”. Com relação a isso, Vigotski (2007) declara que a disjunção entre aspectos volitivos e afetivos representa um dos principais erros da psicologia tradicional, propondo, dessa forma, a unidade entre esses dois aspectos. O processo de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como a importância da relação ensino e aprendizagem são aspectos fundamentais em toda a sua obra. Portanto, baseado em Vigotski (2007), é possível afirmar que a postura pedagógica e a extensão afetiva dos professores, no processo de ensino e aprendizagem, influenciam sobremaneira no encadeamento da construção do conhecimento nas crianças em fase de alfabetização. Desse modo, sinto-me privilegiada, pois minha professora do 1º ano primário, Dona Assunta, era muito paciente e amorosa e, nessa atmosfera de afetos, ela me ensinou a ler e a escrever, através do chamado “método tradicional”. A descoberta do mundo letrado me trouxe uma imensa alegria e uma sensação de empoderamento até então não experimentada. Afinal, podia ler o mundo e abraçá-lo por meio da leitura e da escrita.

Já minha professora do 3º e 4º primário, Dona Maria Lúcia, era mais rigorosa e exigente, o que me causava, muitas vezes, medo e insegurança, porém ela era muito compromissada com a transmissão dos conteúdos, pois naquela época o professor era considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem. Ele era o detentor do saber e não um mediador da aprendizagem, como compreendemos hoje em dia. A postura do professor, diante do ensino de conteúdos escolares, vem se transformando, de acordo com o momento histórico vivido pela educação. Portanto, naquela época, o professor transmitia os conteúdos mais amplos do acervo cultural sem considerar os conhecimentos prévios das crianças. A educação tinha o caráter que Paulo Freire, em seu clássico livro *Pedagogia do Oprimido*, denominou de “educação bancária”, em detrimento a uma educação libertadora.

Concordando com Paulo Freire, não nascemos educadores, formamo-nos como educadores permanentemente na prática e na reflexão dessa mesma prática. Hoje, identifico em mim características pessoais e pedagógicas tanto da minha

professora do 1º e 2º ano como também da professora do 3º e 4º ano, um tanto exigente comigo mesma e com os estudantes, porém com uma boa dose de afeto pelas crianças e pela educação de forma geral. Recordar esses momentos, durante a escrita desta trajetória, fez-me compreender que o processo da constituição da minha identidade pessoal e profissional está diretamente relacionado com minhas vivências, desde o início da minha escolarização e não apenas edificada sobre uma formação técnico-pedagógica. Hoje, reconheço a responsabilidade de tudo que falo e faço na sala de aula, pois sei que as crianças se espelham em seus professores e, muitas vezes, reproduzem seus comportamentos, mesmo sem perceberem.

Lembro-me que, quando chegava em casa, reproduzia uma sala de aula no quintal de casa. Colocava alguns objetos enfileirados, que representavam meus alunos, e, em uma pequena lousa, brincava de ensinar aqueles objetos inanimados a ler e a escrever. Hoje, percebo como aquele cenário era real; afinal, naquela época, não havia espaço para os estudantes se expressarem ou emitirem opiniões, até porque não éramos ensinados a ter esse comportamento.

Depois de muitos anos, ao ver meu filho passando pelo processo de alfabetização, percebi a importância desse processo se dar de forma eficiente e na idade certa. Acompanhar o desenvolvimento de habilidades que o capacitavam a ler e escrever reacendeu em mim o desejo de ensinar outras crianças, que talvez não tivessem a mesma oportunidade e facilidade que meu filho teve. As descobertas do código alfabético, bem como sua manipulação, fascinavam-me. E voltei a sonhar! Vislumbrei, então, a possibilidade de fazer pedagogia e me tornar uma professora alfabetizadora. Foi um período muito difícil para mim, porém de muito aprendizado. Casada, com filho pequeno, sem trabalho remunerado para custear a faculdade e sem incentivo familiar, mas certa da minha decisão, enfrentei os obstáculos pessoais, financeiros e sociais e superei todos eles. Depois de formada, o desafio era encontrar uma escola para lecionar. Infelizmente, em pleno século XXI, enfrentamos um preconceito etário, onde a preferência está em contratar jovens professoras para lecionar em escolas particulares, excluindo qualquer possibilidade de oportunidade para uma faixa etária mais avançada. Afinal, eu já estava com 40 anos. Depois de receber muitos “nãos”, resolvi, então, prestar um concurso público.

Minha primeira experiência foi como estagiária na Prefeitura de São Paulo, onde auxiliava a professora regente com as crianças com deficiência. Em seguida,

prestei concurso e entrei para a Prefeitura de Guarulhos. Logo no primeiro ano, como funcionária pública, foi-me atribuída uma sala de 1º ano. Fiquei muito assustada com o peso da responsabilidade de ensinar 35 crianças a ler e a escrever e sem nenhuma experiência em alfabetização. Foram muitos erros e acertos que culminaram em uma sala com 80% dos alunos alfabetizados. Mas, e aqueles 20% que não conseguiram desenvolver as habilidades de leitura e escrita? Por que não conseguiram aprender? Onde foi que eu errei? Todos esses questionamentos me torturavam e me faziam sentir em débito com aquelas crianças e suas famílias.

Aprovada em outro concurso público, agora para a prefeitura de São Paulo, passei a acumular dois cargos e, aos poucos, fui percebendo que a não aprendizagem das crianças era um ponto em comum nas duas redes educacionais. Minha angústia só aumentava à medida que me deparava com a dificuldade das crianças, no momento que eu considero o mais importante da vida acadêmica, que é a aprendizagem da leitura e escrita, pois este é um requisito essencial para futuras aprendizagens ao longo de todo o ensino básico e, porque não dizer, de toda a vida, além de promover a inserção no mundo letrado, condição indispensável para o exercício da cidadania.

O resultado de anos de observação e atuação em sala de aula, no ciclo de alfabetização, possibilitava-me inferir que a realidade das crianças que frequentam a escola pública é uma realidade perversa, pois, na maioria das vezes, as dificuldades que os estudantes encontram no processo de alfabetização são ampliadas por um contexto social e cultural desfavorecido e pela situação de vulnerabilidade social na qual vivem as crianças. Quando o estudante encontra dificuldades no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, passa, invariavelmente, por situações emocionais desconfortáveis, pois sente-se excluído, estigmatizado e exposto a uma situação vexatória; sente-se envergonhada diante dos colegas e professor, por não saber ler e escrever. Silva (2007, p. 10) acrescenta: “Ser ou não ser alfabetizado nesta sociedade exclui, estigmatiza, expõe. Ter ou não a noção de pertencimento a essa cultura letrada, de forma mais restrita ou generalizada, diferencia, classifica, diminui”.

Conforme já apontado, a dimensão emocional interfere sobremaneira no processo de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Vigotski (2007), os aspectos cognitivos e afetivos não são aspectos que podem ser tratados de forma dissociável. É importante reforçar que a aprendizagem não ocorre da mesma forma

para todos. Cada criança tem um tempo para aprender, que varia de acordo com as condições físicas, mentais, emocionais e sociais. Desta forma, os professores que atuam em redes públicas enfrentam muitos desafios, muitos já aqui mencionados, pois o professor tem sido aquele que, além de ensinar os conteúdos escolarizados, precisa despertar na criança o interesse pela aprendizagem. Neste sentido, fica claro que, além da competência acadêmica necessária para ensinar, o professor precisa desenvolver habilidades para lidar com os aspectos de cunho emocional dos estudantes.

Incomodada com a situação daqueles alunos que não aprendiam, resolvi investir em formação continuada. Passei a participar de todos os cursos oferecidos pelas duas redes e também iniciei uma pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, na esperança de ajudar aqueles que, por alguma razão, não aprendiam. Mas as inquietações continuavam. Apesar das formações, não conseguia entender por que algumas crianças não conseguiam desenvolver as habilidades de leitura e escrita, comprometendo toda sua formação acadêmica e pessoal. Desejando ir além, ingressei no Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no programa de Educação - Psicologia da Educação, procurando respostas para meus questionamentos, a partir de uma pesquisa acadêmica. Dessa forma, elaborei um projeto de pesquisa/intervenção em alfabetização, com o título *Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades no processo de leitura e escrita*. Tratava-se de crianças que estavam no 3º ano do ensino fundamental, mas que ainda não estavam alfabetizadas, apesar de frequentarem a escola desde a educação infantil.

Sendo assim, o foco foi o aluno e a construção de um conhecimento significativo, o que envolvia um método diferente daquele ao qual as crianças estavam expostas. Planejei atividades voltadas para a alfabetização, que foram desenvolvidas de forma explícita e com total participação das crianças, o que resultou em um avanço significativo em suas aprendizagens. O contato com os estudantes, durante a intervenção, possibilitou uma aproximação da realidade na qual viviam e, por intermédio de entrevistas, pude conhecer um pouco mais da história de vida de cada um. Todas com suas realidades nem sempre tão felizes, muitas vezes difíceis e algumas muito tristes. Foi então que constatei quão complexo é o processo de alfabetização, pois envolve uma multiplicidade de fatores e nuances, que impactam

na aprendizagem, fatores esses que, constantemente, são desconhecidos ou mesmo ignorados pela escola. Mas, desta vez, o objetivo era destacar a potencialidade do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, não de uma maneira técnica essencialmente formativa, mas evidenciar o trabalho desse sujeito singular que, através de sua experiência de vida, tem a possibilidade de atribuir um novo sentido e significado à sua prática pedagógica.

Em 2017, surgiu uma oportunidade para trabalhar como psicopedagoga no Núcleo de Apoio e Acompanhamento Para Aprendizagem (Naapa), na Diretoria Pedagógica da Prefeitura de São Paulo. Trata-se de um núcleo que assessora as escolas da Prefeitura, no que diz respeito aos obstáculos que as crianças encontram e/ou impedem o avanço nas aprendizagens, além da articulação com a Rede de Proteção (Escola, Família, Serviço Social – Cras e Creas), Assistência Médica (UBS e Caps) e Cultura (CCA e CJ). Muito animada com a proposta, aceitei sem hesitar, pois acreditava que, dessa forma, poderia ajudar efetivamente os estudantes que encontravam dificuldades no processo de alfabetização. O trabalho parecia interessante e desafiador. Fiquei, durante quatro anos, no cargo de psicopedagoga, mas, infelizmente, o trabalho não fluía, pois, apesar de ser uma política pública voltada para minimizar as dificuldades de aprendizagem, as crianças continuavam sem aprender a ler e a escrever. A alfabetização, sendo um processo multifacetado, requer um olhar complexo. Muitas vezes, o problema não está com a criança. Logo, é necessário considerar o todo e não apenas uma das partes de um sistema integrado. Baseado nos princípios hologramático, recursivo e dialógico do pensamento complexo de Edgar Morin, não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo e nem mesmo conhecer o todo sem conhecer as partes em sua particularidade (Morin, 2021).

Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser pensado de forma complexa e não reducionista, um processo que não se contenta com uma causalidade linear; ou seja, uma criança não aprende somente porque é indisciplinado ou a família não colabora ou a criança deve ter alguma deficiência. Enfim, não é possível aceitar um pensamento linear, reducionista para uma questão complexa como a alfabetização (Morin, 2021).

As equipes do Naapa são compostas por um coordenador, por psicopedagogos e psicólogos. O número de profissionais depende da quantidade de escolas que existem em cada Diretoria Regional de Educação (DRE), que são 13, atualmente. Os

psicopedagogos e psicólogos exercem um trabalho institucional, portanto, atuam junto com a gestão das escolas e não diretamente com os estudantes. Dessa maneira, a escola precisa identificar que existe um obstáculo que impede o estudante de avançar em suas aprendizagens, enviar um relatório para o Naapa e solicitar uma visita para avaliação do estudante.

Além deste, outros fatores dificultam o trabalho do núcleo, como: a grande quantidade de escolas a serem atendidas dentro de uma mesma DRE, pois o número de psicopedagogos e psicólogos é insuficiente para um trabalho efetivo junto às escolas, que, em sua maioria, têm muitos alunos. Em média, são 600 alunos por período, a serem atendidos em uma escola de porte médio. Considerando que o trabalho da equipe multidisciplinar requer uma avaliação minuciosa de cada profissional para identificação da possível causa da não aprendizagem e acompanhamento de todo o processo de avaliação até sua conclusão, e isso demanda várias visitas em uma mesma escola, a equipe, por ser pequena, não consegue atender a todos, deixando a desejar, em relação ao que se propõe o Núcleo.

Em 2020, com a chegada da pandemia, as crianças tiveram uma grande perda em seu desenvolvimento pedagógico, pois nossas crianças, além das dificuldades já instaladas, por causa das condições sociais, não frequentaram as aulas presenciais e nem realizaram as atividades propostas pela escola no Google sala de aula, mesmo com o tablet fornecido pela Prefeitura, pois a maioria das famílias não tinham acesso à internet, o que inviabilizava o acesso à plataforma para uma formação a distância. Desse modo, as crianças que, em 2020, ingressaram no 1º ano do ensino fundamental, não foram alfabetizadas; em 2021, continuaram sem aprender; e, em 2022, devido aos impactos da pandemia, essas crianças retornaram para a escola, no 3º ano do ensino fundamental, sem saber ler e escrever. Porém, a orientação da Secretaria de Educação era para aprovar todos os alunos, sem exceção; então, estas crianças estão hoje no 4º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever com proficiência. Esta é a triste realidade do ensino público.

Nesse mesmo ano (2020), ingressei no Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho (Uninove), com o intuito de buscar respostas para meus questionamentos e inquietações, com foco em mais uma das partes que compõem o todo no processo de alfabetização: a professora alfabetizadora.

A busca por respostas, durante o processo de doutoramento, trouxe-me aprendizados que foram fundamentais para o meu crescimento como pessoa e como profissional da educação. O doutorado marcou o início de uma nova relação com o saber, pois impulsionou um desenvolvimento intelectual ocasionado pela ampliação teórica/científica adquirida durante as disciplinas cursadas no programa de pós-graduação do PPGE, assim como as ricas discussões durante as aulas, sempre mediadas por professores extremamente competentes e comprometidos com a educação. Isto trouxe também um posicionamento crítico diante de situações de ensino e de aprendizagem que enriqueceram e transformaram minha prática pedagógica.

Da mesma maneira que eu, no momento em que me encontro, como no princípio dialógico proposto por Edgar Morin, eu me organizo, desorganizo-me e me organizo novamente, sempre em busca de uma prática pedagógica que faça sentido e que seja propícia ao enfrentamento das dificuldades que as crianças encontram no seu percurso escolar, a fim de promover um processo de ensino e aprendizagem que contribua com o desenvolvimento de habilidades que levem todos os estudantes a ler e escrever, não apenas com autonomia, mas com proficiência, consideradas suas especificidades, seus diferentes ritmos, bem como seus contextos de vida, para que possam, verdadeiramente, exercer a cidadania e interferir em mudanças no meio em que estão inseridos.

Hoje, posso dizer que sou professora por opção, por amor àquilo que faço, que é conduzir as crianças da escola pública ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Não tenho dúvida de que a escolha que fiz foi correta. Durante as entrevistas com as professoras alfabetizadoras, e na leitura das transcrições das entrevistas, houve uma empatia com aquelas narrativas, ocasionando uma revolução dentro de mim, abrindo possibilidades de teorizações de minha própria experiência, da minha trajetória e do meu percurso de desenvolvimento. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita criar espaços para uma compreensão da sua própria prática.

Hoje sei que minha constituição como professora alfabetizadora foi acontecendo ao longo da minha vida pessoal e profissional e não somente nos espaços escolares, como também nas esferas sociais e culturais das quais faço parte. Aos poucos, fui descobrindo os saberes que não podem ser encontrados em nenhuma literatura, mas que estão presentes no dia a dia do fazer pedagógico, no envolvimento

e entrelaçamento com a história de vida de cada criança que passa pela minha sala de aula. A partir da apropriação da cultura, dos valores e práticas características da profissão docente, fui constituindo minha identidade como professora. Não estou em busca apenas de compreender minha prática, mas de transformá-la.

A partir deste trabalho, surgiram outros questionamentos, e com eles o desejo de ir além, de me aprofundar nas questões da alfabetização de crianças que frequentam a escola pública. Minha ação como pesquisadora vem se dando no sentido de revelar o que está implícito, para assim expor novas possibilidades, pois uma questão que permanece aberta é o direito à educação de qualidade para todas essas crianças.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para a vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza, e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para democratização, e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial. (Kofi Annan, Unesco).

A escolha do tema alfabetização atravessa a minha vida pessoal e profissional, considerando minha atuação como professora alfabetizadora na rede pública municipal de São Paulo. Ao procurar compreender a experiência do professor alfabetizador, procuro também compreender a minha prática pedagógica e encontrar nela outras possibilidades de apoiar o sucesso dos meus alunos.

Pesquisar o tema alfabetização é essencial, pois desempenha um papel fundamental na compreensão, aprimoramento e promoção de uma educação de qualidade, pois se apresenta como subsídio para formuladores de políticas públicas para que desenvolvam abordagens de ensino baseadas em evidências que maximizem o aprendizado das crianças, bem como tomem decisões informadas sobre como alocar recursos e implementar mudanças que melhorem o sistema educacional, com o principal objetivo de promover a inclusão e a equidade na educação.

A alfabetização tem uma função importante na construção de sociedades mais informadas, inclusivas e igualitárias. A pesquisa em alfabetização ajuda a aumentar a conscientização sobre sua importância e seu impacto na sociedade. É uma etapa da educação básica que, na maioria das vezes, é esquecida e, conseqüentemente, subestimada. Em síntese, a pesquisa em alfabetização é fundamental para melhorar a educação, ajudar a reduzir desigualdades e garantir que as crianças tenham acesso a oportunidades de qualidade.

A epígrafe, no início do capítulo, retrata o impacto transformador que a

aprendizagem da leitura e escrita, a alfabetização, promove no indivíduo, e essa transformação se expande de forma progressiva, ganhando proporções globais. A alfabetização é um processo fundamental na vida de uma criança e no futuro adulto que ela se tornará. Uma criança alfabetizada tem a capacidade de se comunicar de maneira mais eficaz, expressar ideias, pensamentos e sentimentos e compreender o mundo ao seu redor. As crianças que se alfabetizam têm uma base sólida para adquirir novos conhecimentos, podendo-se dizer que a alfabetização é a chave para o acesso à informação e, conseqüentemente, a novas aprendizagens.

Colello (2021) descreve o impacto transformador que a alfabetização provoca no indivíduo e nas sociedades, destacando três dimensões que se complementam, a saber: dimensão linguística, dimensão interpessoal e dimensão política. Na dimensão linguística, predomina o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita (Soares, 2021). Apesar de limitada no início da alfabetização, a criança produz textos, que são um exercício de pensamento, que tem como resultado uma produção nova, autêntica e única. De acordo com Colello (2021, p. 22), “Ler, escrever, interpretar, reconstruir significados e negociar sentidos são trabalhos que certamente geram produtos, atribuindo novos significados à língua e aos indivíduos”.

Com relação à dimensão interpessoal, a alfabetização e o letramento suportam uma nova condição do sujeito, possibilitando-lhe participar de diferentes atividades sociais que o reposicionam na sociedade, podendo, dessa forma, exercer sua cidadania e desfrutar de variadas práticas de leitura.

No que concerne à dimensão política, que regula a relação entre o sujeito e o meio em que está inserido, importa dizer que olhar a realidade sob uma nova ótica possibilita ao indivíduo novas interpretações e reelaborações sobre uma mesma situação vivida, podendo intervir e recriar a sua realidade. Deste modo, a passagem de um plano sensível para um plano inteligível coloca o sujeito “[...] como agente na transformação de seu mundo, seja para enfrentar e resolver problemas, seja para reagir à realidade do que a princípio aparece como dado e definitivo” (Colello, 2021, p. 23).

As combinações dessas três dimensões evidenciam e justificam a potencialidade transformadora da alfabetização na constituição do sujeito. À vista disso, o empoderamento humano, em decorrência da aprendizagem da linguagem escrita, dá-se “[...] pelas implicações linguísticas, existencial, educativa, cognitiva,

psíquica, social e política na relação objetiva do sujeito com a realidade” (Colello, 2021, p. 23).

Por esta razão, aprender a ler e escrever na idade certa, dentro do ciclo de alfabetização, contribui para uma trajetória escolar exitosa, tornando o indivíduo um participante ativo em sua comunidade. “Alfabetizar o indivíduo na idade certa é fazer dele um membro de pleno direito da coisa pública, um cidadão em sua completude” (Marcílio, 2016, p. 15).

O que Colello (2021) define como dimensões, Soares (2021) descreve como facetas. De acordo com Soares (2021), a aprendizagem da língua escrita é comparada a uma pedra lapidada, que tem várias superfícies – facetas – e que, somadas, compõem a pedra. Da mesma forma, a aprendizagem da língua escrita apresenta várias facetas que “[...] se somam para compor o todo que é o produto desse processo: *alfabetização e letramento*” (Soares, 2021, p. 346, grifo do autor).

Aderindo a esses princípios, a concepção de alfabetização adotada nesta pesquisa, sem querer, com isso, desmerecer as especificidades de cada faceta desse processo, é a de que alfabetização parte de um conceito abrangente, que envolve a representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler), além de conceber a língua escrita como um meio de expressão/compreensão e participação ativa na sociedade (Soares, 2021).

Quando a alfabetização é concebida, considerando a integração das dimensões/facetadas, a criança, ao mesmo tempo que aprende a codificar e decodificar, também aprende a compreender e interpretar textos. Esse processo acontece de forma progressiva. A princípio, os textos são lidos pela professora alfabetizadora, e aos poucos são lidos pela própria criança. O mesmo acontece com a escrita. A princípio, a criança escreve textos em escrita não convencional, progredindo para frases e pequenos textos de diferentes gêneros. Ora a criança dita para a professora escrever, ora a criança escreve de forma autônoma. Deste modo, a criança aprende a ler e escrever a partir de situações reais de leitura e escrita, isto é, vivencia “[...] diferentes eventos de letramento e conhece vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita, que constitui o alfabetizar letrando” (Soares, 2021, p. 351). À vista disso, a alfabetização não se encerra no desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, mas o sentido da alfabetização se traduz no uso social da linguagem escrita e na sua função prática para exercício da função de cidadão.

A alfabetização, como já exposto, é um processo complexo e multifacetado, daí a importância de um ensino explícito e sistematizado, voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Mesmo se considerarmos apenas uma das facetas, como a faceta linguística, que é basicamente o sistema alfabético-ortográfico de escrita, já é possível constatar a complexidade que cada faceta desse processo representa.

Lemle (2009), em relação à complexidade do processo de alfabetização, no que diz respeito à “faceta linguística”, afirma que a aprendizagem da linguagem escrita se constitui em um processo intrincado, que envolve necessariamente o desenvolvimento de quatro habilidades, a saber: a ideia de símbolos, isto é, a criança precisa compreender que as marcas escritas em uma folha são símbolos que representam os sons da fala; a discriminação da forma das letras, o que significa que a criança precisa compreender que as letras têm uma forma que corresponde a cada uma das letras do alfabeto (vale ressaltar que as letras, muitas vezes se diferenciam apenas pela orientação espacial, como é o caso do [p] e do [q]; o [b] e o [d], dificultando sobremaneira a identificação das letras do alfabeto); discriminar a percepção auditiva das letras, quer dizer, é preciso que as crianças percebam as diferenças sonoras entre as letras, que muitas vezes são muito parecidas, como o som do [p] e [b]; [d] e [t] e [f] e [v]; por fim, obter a consciência das palavras, isto significa que as palavras são formadas pela união de letras, que são representadas por sons com um sentido próprio. Além disso, para escrever as palavras, a criança precisa saber quantas letras, quais e em que ordem essas letras precisam ser organizadas (Lemle, 2009). Quando tomamos o termo alfabetização, considerando as três facetas propostas por Soares (2021), o processo de ensino e aprendizagem se torna ainda mais complicado, demandando investimento tanto para quem aprende como para quem ensina.

Toda e qualquer pesquisa tem o objetivo de investigar um fenômeno da realidade. O propósito desta é compreender em que medida o sucesso na alfabetização está relacionado com a experiência do professor alfabetizador. Não há intenção de julgamento das práticas pedagógicas realizadas por professores alfabetizadores; na verdade, a pesquisa procura revelar a potencialidade da atuação do professor em sala de aula, diante da complexidade do processo de alfabetização, assim como dos desafios que a função requer.

Para este objetivo, há a hipótese de que, independentemente da linha pedagógica que a professora alfabetizadora adotar, a mediação das aprendizagens

deve partir de uma abordagem complexa, ou, por outra, é necessário considerar uma variedade de fatores interconectados que afetam o sucesso na alfabetização das crianças. Isto inclui familiarizar-se com as teorias da aprendizagem, para compreender como os estudantes aprendem, e adaptar sua prática pedagógica de acordo com a necessidade dos estudantes e o conteúdo que está sendo ensinado.

Uma visão complexa envolve adaptar métodos e estratégias de ensino para atender às necessidades e estilos de aprendizado variados das crianças, o que Soares (2021) denominou de “alfabetizar com método”, o que nos leva a uma segunda hipótese: as imposições teórico-metodológicas não dão liberdade ao professor alfabetizador para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda as especificidades dos estudantes, sendo assim, o professor fica limitado em meio às imposições feitas pelas secretarias de educação, o que os leva a abandonarem suas próprias concepções em detrimento de concepções impostas de forma autoritária, causando conflitos que, na maioria da vezes, acabam trazendo prejuízos para os estudantes.

Nesta abordagem, tomarei como contexto a escola pública, de onde vim e onde exerço atualmente a função de professora alfabetizadora. Como já mencionado, o tema desta pesquisa é a alfabetização, porém com o recorte na experiência do professor alfabetizador e as implicações no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira seção traz um relato da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, justificando assim o grande interesse em pesquisar o tema “alfabetização”.

O primeiro capítulo (Introdução) abarca a apresentação do tema, que ressalta a importância da aprendizagem da linguagem escrita nas sociedades modernas, a organização da pesquisa, a justificativa (que, além de apresentar dados estatísticos das avaliações externas em alfabetização, revela a necessidade de uma investigação acerca da qualidade da alfabetização no Brasil), o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e a metodologia adotada.

No capítulo 2, é apresentado um recorte, evidenciando, através de uma revisão bibliográfica, diferentes perspectivas acerca da alfabetização. As pesquisas

elencadas se referem ao período de 2010 a 2020 e fazem correlações importantes com a atual pesquisa, para uma reflexão ampliada do tema, apresentando pontos semelhantes e pontos contraditórios, expandindo e aprofundando o debate sobre o tema alfabetização.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico no qual a pesquisa está fundamentada – o Pensamento Complexo –, destacando: a noção de sujeito segundo Edgar Morin; operadores da complexidade; emergência; ecologia da ação; estratégia e programa; e responsabilidade do pesquisador.

O quarto capítulo, intitulado “Alfabetização no Brasil: concepções e práticas”, traz um breve histórico da alfabetização no Brasil, incluindo as principais leis que regem a alfabetização e as políticas públicas desenvolvidas para a alfabetização.

O quinto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos. Através da metodologia de entrevistas com docentes alfabetizadoras, são ressaltadas citações de suas experiências, que possam revelar o quanto essa experiência pode contribuir para a efetivação deste processo pedagógico, dito exitoso.

No sexto capítulo, “Resultados e análises”, serão analisadas as informações coletadas, com base no autor que fundamenta esta pesquisa, Edgar Morin, e sua teoria da complexidade, e autores que proferem acerca da alfabetização e formação de professores, com o objetivo de obter elementos para apreender as subjetividades implícitas nas narrativas das professoras alfabetizadoras durante as entrevistas. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais.

1.3 JUSTIFICATIVA

Apesar da linguagem oral não ser o propósito desta pesquisa, vale destacar aqui o papel que ocupa no processo de alfabetização, devido a sua importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por meio da linguagem oral, a criança organiza seu pensamento, comunica-se socialmente, expõe suas ideias, questiona e obtém informações, adquire valores e aprende regras de convivência social (Vigotski, 2007; Moraes, 1996; Sternberg, 2010; Guimarães, 2005)

Acerca da linguagem, Sternberg (2010, p. 303) esclarece:

Linguagem é uso de um meio organizado de combinação de palavras a fim de criar comunicação. Ela torna possível nos comunicarmos com as pessoas ao nosso redor. Também torna possível pensar a respeito

de coisas e processos que, presentemente, não conseguimos ver, ouvir, sentir ou cheirar. Essas coisas indicam ideias que podem não possuir qualquer forma tangível.

O ser humano, ao nascer no seio da família, é inserido no mundo dos falantes e aprende, de forma rápida, a linguagem oral, adquirindo, em um curto espaço de tempo, um grande número de palavras, além de assimilar e compreender com facilidade as muitas regras da estrutura da língua portuguesa, no caso do português do Brasil.

O desenvolvimento da linguagem oral em crianças é marcado por trocas verbais e discursivas com o adulto falante, geralmente de forma lúdica e prazerosa. Como aponta Vigotski (2007, p. 102), “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. Desta forma, a família tem um papel importante para a evolução deste processo. Nesta interação, a criança repete tudo o que ouve, sem se preocupar, quais letras, quantas e em que sequência é necessário para falar a palavra mamãe, por exemplo; ela simplesmente reproduz a palavra sem se preocupar com a sua estrutura fonológica, morfológica e sintática (Roncato; Lacerda, 2005).

Esse conhecimento de que a criança dispõe é um conhecimento implícito da linguagem oral, que irá possibilitar a sua interação com o meio social em que está inserida. É um conhecimento que possibilita a ocorrência de processos práticos de tratamentos linguísticos, porém a criança ainda não possui autocontrole consciente da sua fala (Guimarães; Maluf, 2010).

De acordo com Gombert (2003), essas habilidades são designadas como conhecimento epilinguístico, conhecimento esse que antecede as habilidades metalinguísticas. O conhecimento metalinguístico é a expressão do conhecimento epilinguístico, o que significa possuir uma compreensão sobre a estrutura da língua, suas regras e formas ortográficas. O autor esclarece que as habilidades metalinguísticas só são mobilizadas mediante um ensino explícito, formal e sistematizado da língua. “O controle epilinguístico, sendo estável e eficaz é suficiente para as comunicações verbais cotidianas. As incitações externas são então necessárias para a tomada de consciência” (Gombert, 2003, p. 110).

De acordo com Maluf e Cardoso (2013, p. 111),

[...] a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem conhecer conscientemente sua estrutura formal (fonológica,

morfológica e sintática) nem as regras que ela utiliza no processamento dessa estrutura. Em contrapartida, a linguagem escrita, sendo um sistema convencional, tem que ser objeto de esforços para ser aprendida.

As crianças, ao ingressarem no ensino fundamental, o que acontece geralmente por volta dos seis anos de idade, já possuem uma linguagem tanto expressiva como receptiva, que lhes garante interagir, por meio da oralidade, com o meio social. Por isso, pais e professores têm a expectativa de que elas aprendam a ler e escrever com a mesma facilidade como adquiriram esses conhecimentos, porém isso não acontece com a aprendizagem da linguagem escrita. Guimarães e Maluf (2010, p. 17) pontuam:

Para aprender a ler e escrever a criança deverá ir além do conhecimento implícito da língua, isto é, precisará desenvolver capacidades de refletir sobre a língua e sua utilização, o que é designado como conhecimento explícito.

Soares (2021) também enfatiza sua posição quanto à diferença entre a aquisição da fala e a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo a autora,

Pode-se, assim, concluir que a aprendizagem da escrita não é processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve a fala e a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma visualização de sons da fala, não um instinto. Em decorrência, se a fala não é, nem precisa ser, ensinada de forma explícita, consciente – não há necessidade de métodos para orientar a aquisição do falar e do ouvir –, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever. (Soares, 2021, p. 45).

Desta maneira, a aprendizagem da linguagem escrita requer mais do que estar exposto em um ambiente onde todos se utilizam da linguagem oral para se comunicar, pois sua aquisição está ancorada em conceitualizações e regras que exigem uma abstração específica (Morais, 2012).

Essa passagem, da oralidade para a aprendizagem da linguagem escrita, ainda que pareça simples de descrever, é demasiadamente complicada, apresentando muitos desafios, tanto para a criança que aprende como para o professor que ensina. Pode-se dizer que é um rito de passagem para a criança que vem da educação infantil, onde o lúdico é o caminho para a aprendizagem. Nesta etapa da educação básica, pelo menos na escola pública, a criança aprende

brincando, de uma maneira não sistematizada, e ao ingressar no ensino fundamental tudo muda. Aprender, agora, tem outro foco. Para aprender a ler e escrever, as crianças precisam de um ensino explícito da língua, ou seja, refletir sobre o sistema de escrita alfabética, o que requer um nível de apreensão cognitiva maior, que envolve o desenvolvimento de habilidades específicas.

Apesar de algumas escolas de educação infantil já proporcionarem práticas antecipatórias para alfabetização, na maioria das escolas de educação infantil, a criança está imersa em uma atmosfera prazerosa de aprendizagem, aprende brincando e, ao ingressar no ensino fundamental, no ciclo de alfabetização, o foco são os conteúdos escolares e disciplinas fragmentadas, como língua portuguesa, ciências da natureza, artes, inglês, informática, educação física, entre outras, muitas vezes desconectadas umas das outras, além de passar por constantes avaliações e cobranças. Acerca dessas mudanças, Guimarães e Maluf (2010, p. 11) pontuam:

Para as crianças, dominar os conteúdos escolares – leitura, escrita matemática ou qualquer outro – parece, e o é, em grande medida, uma tarefa completamente diversa das que a vida oferece. Tais conteúdos, cuja utilidade imediata não é evidente, apresentam-se aos alunos de forma diferente dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos no dia a dia da vida social, econômica e política.

Pode-se assim concluir que a aprendizagem da língua escrita, não é um processo natural, pois decorre de uma construção cultural. A fala, por sua vez, é inata, instintiva; logo, é adquirida de forma natural. Deste modo, a língua escrita “[...] precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e escrever” (Soares, 2021, p. 45).

A visão tradicional, acerca do desenvolvimento e aprendizado, assenta-se na teoria de que, no momento em que a criança, em idade escolar, entende o significado de uma palavra, compreende como se faz uma operação de adição ou subtração ou mesmo desenvolve habilidades de leitura e escrita, seus processos de desenvolvimento estão amadurecidos. Porém, de acordo com Vigotski (2007), nesse momento, os processos de desenvolvimento estão apenas se iniciando. O que isso quer dizer? Quer dizer que a aprendizagem da leitura e escrita, quando adequadamente sistematizada e organizada, tem como resultado o desenvolvimento mental da criança, pois coloca em movimento vários sistemas de desenvolvimento, que seriam impossíveis de ser alcançados de outra maneira (Vigotski, 2007).

Assim, a aprendizagem da leitura e escrita, a alfabetização, em língua

portuguesa, e a matemática ancoram o desenvolvimento de vários processos internos, demasiadamente complexos do pensamento das crianças. Neste sentido, é possível afirmar que a alfabetização produz na criança um desenvolvimento das funções superiores, que impulsionará outras construções de conhecimentos necessárias para sua vida pessoal, escolar e pública. Deste ponto de vista, a alfabetização se torna um processo fundamental para o desenvolvimento mental do indivíduo, não se podendo renegar sua relevância e magnitude na vida de uma pessoa.

Conseqüentemente, uma vez alfabetizado, o indivíduo pode desfrutar dos benefícios que a aprendizagem da leitura e escrita proporciona. Ler também oferece momentos de prazer. A leitura de um bom livro nos leva a lugares inimagináveis; podemos “viajar” sem sair do lugar. Lemos para saber, para compreender, para refletir. “Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar” (Morais, 1996, p. 12).

Neste sentido, a alfabetização não se encerra no desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. O sentido da alfabetização se traduz no uso social da linguagem escrita, na sua função prática para exercício da função de cidadão. Silva (2007, p. 9) declara, acerca da importância de ser alfabetizado em uma sociedade letrada:

A escrita imprime-se nas relações pessoais, sociais, profissionais a exigir uma aprendizagem que não é a mesma em toda e qualquer situação. Escancara-se em diferentes espaços, numa multiplicidade de materiais que dão suporte aos textos, com procedimentos e regras em inúmeras combinações e estratégias; em práticas e usos que produzem modos diferentes de organizar e de repartir o conhecimento letrado em nossa sociedade hoje.

Fica evidente que a alfabetização é um processo multifacetado, composto de várias etapas e que demanda tempo e investimento cognitivo, tanto para a criança como para o professor. Não obstante, utilizamos a leitura e escrita o tempo todo, porém sem respeito nem reconhecimento de como se dá esse processo, bem como a importância da alfabetização na vida de uma pessoa. Conforme Colello (2021, p. 23),

[...] insistimos no impacto transformador da escrita e da alfabetização pelas implicações linguísticas, existencial, educativa, cognitiva, psíquica, social e política na relação objetiva do sujeito com a realidade. A essa lista de empoderamento humano importa acrescentar a língua, e particularmente a língua escrita, como dispositivos que, para além dos planos racional e objetivo, favorecem

o acesso, não menos importante, ao plano ficcional, hipotético e afetivo, o mundo do imaginário e dos sentimentos. Se a aquisição da escrita permite a passagem do sensível para o inteligível e deste para uma ação transformadora concreta, ela propicia também uma volta ao sensível, e, por essa via (agora enriquecida pelo acesso à ficção, ao imaginário e à literatura) estabelece uma nova relação com o real.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita impacta positivamente no modo de ser e estar no mundo e constitui um requisito indispensável para o exercício da cidadania. Como é possível perceber, a leitura é uma prática social e, como tal, ela coloca o indivíduo em uma posição de protagonismo no seu processo de aprendizagem, possibilitando-lhe posicionar-se com argumentações bem fundamentadas no seu papel de cidadão. O sujeito pouco letrado vive na marginalidade do sistema. Tirar a oportunidade de alguém se alfabetizar é, no mínimo, excluir, isolar, segregar e contribuir para ampliar a desigualdade social e cultural, muitas vezes já instaladas na vida das crianças que frequentam a escola pública brasileira. O indivíduo que é alfabetizado amplia o mundo a sua volta, potencializando assim a comunicação, bem como a compreensão desse mundo. Isso o coloca no lugar de protagonista no cenário da vida. Aprender a ler e escrever desenvolve novos pensamentos e comportamentos. É como adquirir um passaporte permanente para a vida em sociedade, além de possibilitar que o indivíduo interfira de forma crítica no meio em que está inserido.

Mortatti (2012, p. 57) se posiciona acerca dos efeitos cognitivos que ocorrem a partir da entrada na escrita, afirmando que,

Primeiramente passar de uma cultura oral para uma cultura escrita não é somente uma maneira de adquirir uma técnica, é mudar o modo de pensamento. Essa mudança, ao mesmo tempo em que abre novas possibilidades, implica também uma perda, já que a entrada na cultura escrita parece ser um caminho sem volta. De certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler.

Em seu discurso, por ocasião do lançamento da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (Nova York, 13 de fevereiro de 2003), a Sra. Louise Frechêtte – vice-secretária geral da Organização das Nações Unidas, reiterou:

A alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma. É um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero. É uma ferramenta crucial em nosso trabalho para traduzir em realidade as Metas do Milênio – acordadas pelos governos de todo o mundo como um guia para a construção de um mundo melhor no século 21. (Unesco, 2003, p. 15).

Portanto, estudar alfabetização no Brasil é uma prioridade, considerando que, em uma longa trajetória, não tivemos as políticas públicas em educação como prioridade e “[...] avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações. Sem isso, não chegaremos a qualquer patamar de desenvolvimento sustentável” (Mortatti, 2012, p. i). No entanto, apesar de ser a alfabetização uma preocupação mundial, alvo de discussões internacionais e políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras está aquém do esperado, pois, de acordo com as avaliações externas, constata-se um elevado índice de analfabetismo, cerca de 12 milhões de analfabetos no país (7,2% da população), de acordo com dados da Pnad Contínua do IBGE de 2016 (IBGE, 2017), ainda um dos grandes problemas em nosso país, mesmo em face de um empenho mundial para uma educação de qualidade.

É certo que, nos últimos trinta anos, já evoluímos muito nas discussões que envolvem a alfabetização e a escola de um modo geral. Os estudos sobre a alfabetização, que trouxeram significativas contribuições sobre o tema, puderam contar com o subsídio de várias áreas do conhecimento, como: história da educação, psicologia, sociologia, linguística e psicolinguística. Estes estudos orientaram importantes discussões sobre o ensino e a aprendizagem, isto é, como se ensina e como se aprende e como o sujeito aprendente interage com o objeto de ensino para construir novos conhecimentos. Os problemas e desafios que enfrentamos hoje já vêm de longa data, já foram piores e, pelo jeito, não tem data para terminar.

A história da alfabetização no Brasil tem sido marcada por periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos, sempre com o objetivo de conter o fracasso em alfabetizar as crianças (Soares, 2021). Para que essa situação seja revertida, um ponto de partida pode ser a mensuração da aprendizagem. Por meio dela, é possível compreender onde se localizam as possíveis lacunas e intervir de maneira pontual, o que pode resultar em uma mudança no cenário educacional. A avaliação educacional desempenha um papel de suma importância, não com o objetivo de punição ou classificação, mas para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o principal objetivo da avaliação é produzir evidências para nortear o trabalho de gestores, professores e para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação básica. A avaliação faz parte do cotidiano escolar,

possibilita que gestores e professores, trabalhando em conjunto, avaliem o conhecimento dos estudantes, identifiquem e compreendam as lacunas na aprendizagem das crianças, a fim de orientar seu trabalho com intervenções assertivas, promovendo, assim, o avanço na aprendizagem dos estudantes. A pandemia ampliou as desigualdades, com a suspensão das aulas presenciais; portanto, essa avaliação se torna ainda mais indispensável para aferir os prejuízos desse período, que só substanciou um quadro deficitário já existente na educação brasileira.

Como mencionado acima, a avaliação educacional é um instrumento necessário para definir caminhos em busca de melhoria na qualidade da educação pública brasileira. Para compreendermos a quantas anda a alfabetização no Brasil, é necessário compreender o objetivo das avaliações externas nesse processo. No artigo 205 do capítulo III da Constituição Federal de 1988, temos a seguinte redação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

A partir dessa resolução, fez-se necessário uma lei para detalhar esse direito e garantir essa educação de qualidade a todos os brasileiros. Nesse contexto, foi criada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, no seu artigo 3º, traz os princípios que orientam o ensino no Brasil. Dentre todos os princípios, um se destaca para a nossa reflexão: “a garantia do padrão de qualidade” (Brasil, 1996, art. 3º).

Mas como definir um padrão de qualidade em educação? Falar em padrão de qualidade não é uma tarefa simples, pois cabem inúmeras interpretações por parte dos envolvidos com educação. Dessa forma, o padrão de qualidade em educação não pode depender da subjetividade de professores, gestores de cada escola, das secretarias educacionais ou mesmo do Estado. De uma maneira muito simplificada, foi justamente para contornar essa situação que surgiram as avaliações externas, que se pode definir como um instrumento de coleta de dados de aprendizagem, externo ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre entre professor e aluno dentro da sala de aula. Por tratar-se de um instrumento de equidade, tem a função de monitorar a educação com padrão de qualidade previsto em Lei.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem como atribuição promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro. As informações fornecidas pelo Inep são de suma importância, pois subsidia a formulação e implementação de políticas públicas para a educação, a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Os resultados desses estudos e avaliações são claros e confiáveis, e estão disponibilizados para gestores, pesquisadores e público em geral (Brasil, 2015).

A avaliação externa tem sofrido muitas modificações. Até 2018, as avaliações externas eram: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A partir de 2019, todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2023).

O Saeb passou a incorporar também a educação infantil, além do ensino fundamental e médio que já eram avaliados. As aplicações das provas acontecem para as turmas da educação infantil (creches e pré-escola), 2º ano, 5º ano, 9º ano e ensino médio. Até 2018, a prova que avaliava a alfabetização era a ANA, no final do 3º ano, mas, devido à Base Nacional Comum Curricular, que instituiu o 2º ano do ensino fundamental como o término do ciclo de alfabetização, a avaliação da alfabetização ocorre no 2º ano e não mais no 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2015). Como uma avaliação em larga escala (como a da alfabetização), o Saeb tem como fundamento suas matrizes de referência, que são documentos que orientam a elaboração dos testes, bem como a interpretação pedagógica das escalas de proficiência e análise dos resultados. A matriz compreende uma seleção de habilidades que devem refletir o fenômeno a ser mensurado, denominado construto (Brasil, 2021).

De acordo com os últimos resultados das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), verificou-se que o Brasil tem apresentado uma educação deficitária. Avançou-se no acesso e permanência na escola, ou seja, as crianças estão dentro da escola, permanecem nela, porém não estão desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, dado o expressivo número de crianças que finalizam o ciclo de alfabetização sem desenvolver as competências básicas em leitura e escrita; ou seja, não estão aprendendo a ler e escrever na idade certa, dentro do ciclo de alfabetização.

O gráfico 1, abaixo, mostra a grande oferta de vagas na escola pública. Como já dito anteriormente, o acesso e permanência já estão consolidados, já é uma realidade, porém a qualidade ainda não foi alcançada.

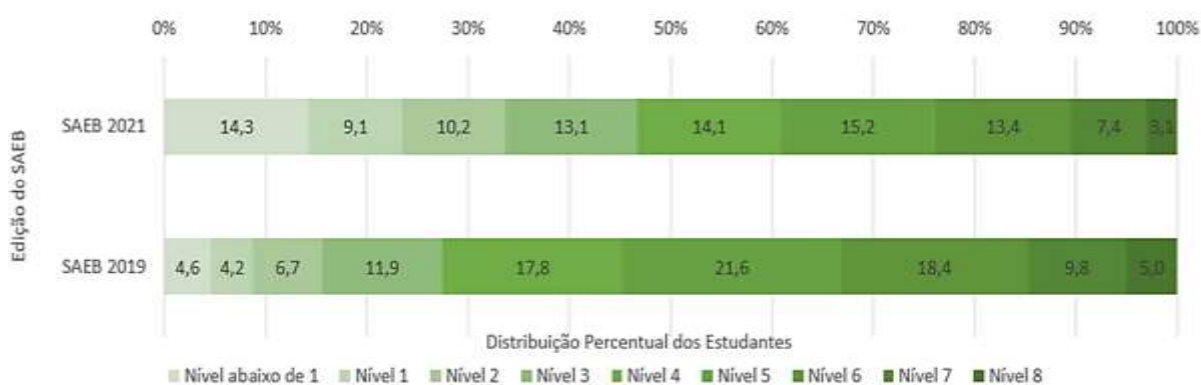
Gráfico 1 – Estudantes matriculados na rede pública



Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019. (1). As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas, ao nível de confiança de 95%.

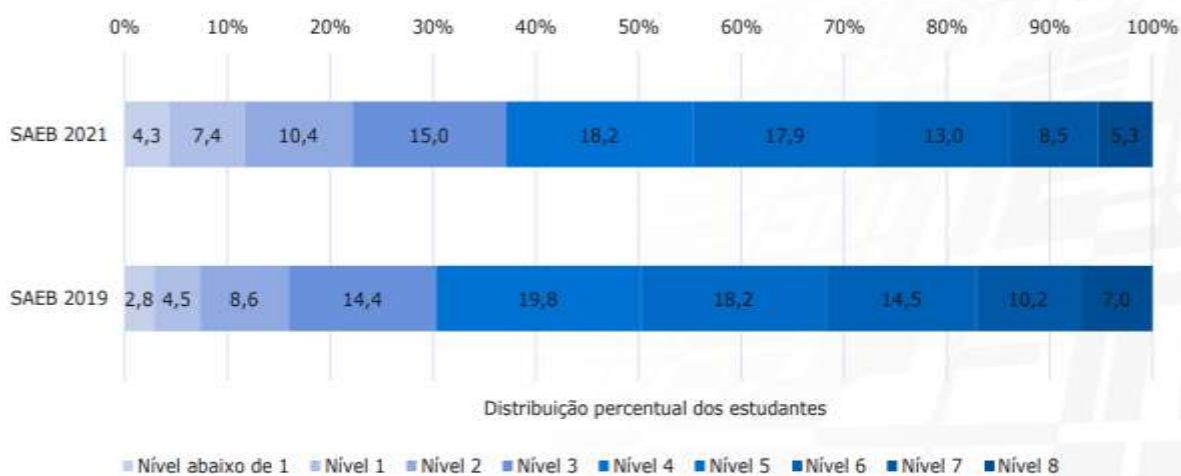
As tabelas 1 e 2, abaixo, mostram o resultado do Saeb em língua portuguesa e matemática para o 2º ano do ensino fundamental. O resultado dessa edição revelou que os níveis mais baixos (1, 2, 3 e 4) compõem 40% das crianças que apresentam uma alfabetização insuficiente em língua portuguesa.

Tabela 1 – Escala de proficiência no Saeb – Língua Portuguesa – 2º ano
Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021



Fonte: Inep, edição 2021.

Tabela 2 – Escala de proficiência no Saeb – Matemática – 2º ano
Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no Saeb em Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021



Fonte: Inep, edição 2021.

A organização da sociedade civil Todos pela Educação divulgou uma nota técnica, com o resultado de um estudo realizado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua) de 2012 a 2021 (dados correspondentes ao 3º bimestre de cada ano). Essa nota técnica apresenta impactos da pandemia da Covid-19 na alfabetização das crianças brasileiras de 6 e 7 anos, que estão matriculadas no ciclo de alfabetização. O estudo mostra que 41% das crianças de 6 e 7 anos não desenvolveram habilidades de leitura e escrita. É como se em uma sala

de 25 alunos, dez crianças não houvessem sido alfabetizadas, segundo a organização da sociedade civil não governamental Todos pela Educação.

Na Pesquisa Nacional de Domicílios (Pnad), são os moradores dos domicílios que afirmam se suas crianças sabem ou não ler e escrever. Porém, essas informações vão de encontro com outras avaliações de aprendizagem que as instituições de ensino estão aplicando em seus estudantes. Com base nos dados coletados, seguem abaixo alguns destaques.

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Em 2019, eram 1,4 milhão de crianças nessa situação e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever passou de 25% em 2019 para 40,8% em 2021.

Esse impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que em 2019 eram 28,8% e 28,2%. Entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período.

Houve também uma diferença importante entre crianças que moram em domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres que não sabiam ler e escrever, o índice aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) orienta que a ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental deve ser efetiva, de maneira que as crianças desenvolvam habilidades de leitura e escrita, possibilitando-lhes envolver-se em práticas diversificadas de letramento, de forma a conseguir continuar seus estudos na educação básica. A não alfabetização na idade certa (até o 2º ano do ensino fundamental) traz muitos prejuízos às crianças. Elas passam a ter vergonha, sentindo-se excluídas da turma da sala de aula em que estão inseridas; por vezes são indisciplinadas, pois não conseguem acompanhar o conteúdo dado, assim como passam a ter dificuldades na construção de novos conhecimentos requeridos ao longo da educação básica, além de ter uma trajetória escolar marcada por frustrações, devido às reprovações, o que pode levar essas crianças a desistir de estudar e a uma consequente evasão escolar.

O gráfico 2 e a tabela 3 apresentam a evolução, desde 2012, do percentual de

crianças de 6 e 7 anos de idade que não sabem ler e escrever. É possível verificar um aumento importante de 2019 até 2021, saindo de 1,4 milhão para 2,4 milhões, registrando um aumento de 66,3%. É importante ressaltar que 2021 é o maior, desde 2012.

Gráfico 2 – Crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Tabela 3 – Crianças que não sabem ler e escrever, entre 2012 e 2021

Sabe ler e escrever?	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Sim	4,4	4,3	4,2	4,1	4,5	4,4	4,3	4,3	3,8	3,5
Não	1,7	1,8	1,8	1,8	1,4	1,5	1,5	1,4	1,9	2,4

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

O gráfico 3 mostra que crianças pretas e pardas, que já tinham os piores indicadores, foram ainda mais impactadas. A diferença entre crianças brancas e pretas que não sabiam ler e escrever subiu de 8,5 pontos percentuais (p.p.) para 12,3 p.p., entre 2019 e 2021.

Gráfico 3 – Crianças que não sabem ler e escrever, por raça/cor



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

É perceptível notar, no gráfico 4, um significativo aumento no percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler, que moram em domicílios menos favorecidos. É possível inferir, também, que o impacto da pandemia afetou mais as crianças em situação de vulnerabilidade social.

Gráfico 4 – Crianças que não sabem ler e escrever, em domicílios menos favorecidos



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

A nota técnica, emitida pela organização Todos pela Educação, reforça a constatação de que a alfabetização é um tema que não sai de cena, além de evidenciar os desafios que a educação brasileira tem pela frente. As informações apresentadas nesta nota técnica denunciam um aumento expressivo no número de crianças brasileiras que não estão alfabetizadas, com um quadro ainda mais grave quando se trata de crianças negras e mais pobres. É importante frisar que esses resultados estão em consonância com as avaliações que estados e municípios vêm aplicando nos alunos matriculados nas escolas (OCDE, 2021).

Um outro dado importante, evidenciado pelas avaliações externas à escola (avaliações estaduais, nacionais e internacionais), na década inicial do século XXI, aponta que o fracasso em alfabetização dentro do ciclo de alfabetização persiste e, como consequência, estende-se para os anos finais e o ensino médio (Soares, 2021). O fracasso no desenvolvimento de habilidades de leitura escrita no ciclo de alfabetização compromete as futuras aprendizagens dos próximos ciclos, quando a criança se utiliza da leitura e escrita para construir novos conhecimentos, que fazem parte dos objetivos de aprendizagem dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Infelizmente, esta é uma triste realidade. De modo geral, o período que os estudantes permanecem na escola é dividido em oito aulas. Cada aula tem a duração de 45 minutos. Este é o tempo que o professor que atua nos anos finais do ensino fundamental, que são denominados de “especialistas”, dispõe para desenvolver os conteúdos escolares pertinentes ao ciclo. Logo, devido ao curto tempo de aula, não conseguem dar uma atenção individualizada aos estudantes que ainda não sabem ler e escrever. Por sua vez, o estudante, nessa condição, é um forte candidato à evasão escolar, pois não saber ler e escrever dificulta, sobremaneira, o acompanhamento das aulas, desmotivando-o a continuar na escola. Soares (2021, p. 23) explicita as consequências do fracasso na alfabetização na idade certa, ou seja, dentro do ciclo de alfabetização, afirmando:

O fracasso na década inicial do século XXI [...] já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

É sabido que a escola possui uma função social. Ela conduz os alunos, dentro de uma cultura, ao mundo adulto, denominado organizado, normatizado, formal e

regular (Boto, 2002). Dentro do recorte temporal desta pesquisa, 1º ao 3º ano do ensino fundamental – o ciclo de alfabetização –, são apresentadas experiências e possibilidades aos estudantes, até então desconhecidas por eles, como a identificação na lista de presença por seu nome e sobrenome, localização espacial e numeral por sala de aula a qual pertencem, brincadeiras típicas da infância realizadas dentro de uma rotina institucional, fileira e local específico para sentar, entre outros. Esses conhecimentos, na maioria das vezes, não estão enquadrados nas teorias pedagógicas que focam nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, ao enquadrar esta pesquisa nesta etapa, busca-se compreender também esses tipos de perspectivas que influenciam, de maneira imbricada, o processo de alfabetização, tendo em consideração a escuta atenta e qualificada do professor alfabetizador.

De um lado, tem-se a função civilizatória modernista, delegada pela sociedade para a instituição escolar; por outro, tem-se uma proposta emancipatória, ética e não linear, subjacente aos documentos legais, político-pedagógicos, cujo processo não termina na instituição, e não contém ordem burocrática que a contenha, ligada principalmente à intervenção e à experiência da docente alfabetizadora (Boto, 2002).

Na mesma linha de pensamento, Colello (2021, p. 26) refere:

À luz do confronto entre um ensino como controle ou como instrumento do mercado econômico e a prática educacional focada nos direitos humanos, importa alertar para o fato de que o desejável potencial transformador da alfabetização não é uma consequência garantida pela aprendizagem formal da língua. Tendo em vista o perigo de ser solapada pela mecanização do sujeito, por estratégias de controle, pela manipulação das massas e pela formação de uma sociedade submissa, a emancipação do ser humano no e pelo processo de letramento passa, assim, a ser um desafio tão urgente quanto os esforços de erradicação do analfabetismo.

À vista disso, o processo de alfabetização perpassa, necessariamente, pela prática pedagógica da docente (Kramer, 2010; Colello, 2021; Nóvoa, 1997; Imbernón, 2009), pois a maneira como se ensina a ler e escrever é tão relevante quanto o próprio ensinar a ler e escrever (Colello, 2021).

Ressalta-se que os fatos já mencionados demonstram algumas das motivações para esta pesquisa, além de perpassarem pela trajetória pessoal, social e profissional da pesquisadora. Para além destas inquirições, outra razão para este empreendimento acadêmico refere-se à própria constatação, através de observações e práticas sistematizadas em sala de aula, da necessidade de uma postura mais

abrangente, integradora e humanista, por parte do docente alfabetizador. Dessa maneira, continuar as investigações e pesquisa iniciadas no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), intitulado *Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita*, cujo foco foi a dificuldade de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização e, conseqüentemente, o método de ensino utilizado nesse processo, torna-se primordial, para uma compreensão mais profunda e profícua deste tema tão relevante (a alfabetização), que, como anteriormente mencionado incessantemente, é um processo multifacetado também para o professor alfabetizador em serviço – no caso desta pesquisa, professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Morin (2007), não há dúvidas de que existe uma crise a ser superada pelo pensamento complexo. Segundo ele,

Ora, a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado. O próprio desenvolvimento da ciência física, que se consagrava a revelar a Ordem impecável do mundo, seu determinismo absoluto e perpétuo, sua obediência a uma Lei única e sua constituição de uma forma original simples (o átomo) desembocou finalmente na complexidade do real. (Morin, 2007, p. 14).

Essa crise advém da urgente necessidade de uma abordagem que supere o princípio da simplificação, determinista, reducionista e categórica, fundamentada na ciência cartesianista para uma ciência que absorva as chamadas anomalias, as desordens, as situações aleatórias que pertencem ao mundo factual, tanto como aqueles fatos denominados objetos de pesquisa clássicos, como é o caso da pesquisa em alfabetização. Em vistas desses argumentos apresentados, respalda-se esta pesquisa e análise no arcabouço teórico da complexidade, defendido pelo teórico francês Edgar Morin, com o propósito de realizar uma Ciência com Consciência. De acordo com ele,

Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou disjunta) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções-chaves); estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso. (Morin, 2007, p. 10).

Esta pesquisa dispõe-se a contribuir para uma reflexão a partir das seguintes hipóteses consideradas pela pesquisadora:

- a) a despeito da opção da linha pedagógica escolhida pela docente alfabetizadora, a mediação no processo de ensino e aprendizagem, realizada a partir de uma abordagem complexa é fundamental para um aprendizado significativo e efetivo no ciclo de alfabetização;
- b) as verdades teórico-metodológicas, impostas pelas secretarias de educação aos professores em serviço não dão margem para posicionamentos críticos, o que, por sua vez, levam os sujeitos a crerem em discursos determinados/estabelecidos e, conseqüentemente, a procurarem uma única resposta para os desafios que se apresentam na alfabetização das crianças.

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

O principal objetivo desta pesquisa foi compreender a importância da identidade docente, uma compreensão que ultrapasse a concepção escolar de formação e adentre por um caminho que desvele os sentidos e significados de sua trajetória de vida. As experiências pessoais, culturais e sociais de um professor alicerçam sua identidade. Isso inclui sua própria educação, valores, crenças históricas, familiares e culturais, que podem influenciar a maneira como veem o mundo e se relacionam com os estudantes. A identidade docente não é estática, ela se transforma ao longo da trajetória de vida do professor, num movimento de ordem-desordem-ordem (Morin, 2005). É um processo contínuo de autodescoberta e desenvolvimento, que envolve reflexão, crescimento e adaptação ao longo da carreira docente.

A pesquisa com experiência de vida vem subverter a lógica de uma pesquisa esvaziada do sujeito – no caso, o professor alfabetizador –, que é um dos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa (1997) atenta para o fato de que em toda escrita/narrativa pessoal há uma dimensão profissional e em toda escrita/narrativa profissional há uma dimensão pessoal. Para ele, “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1997, p. 9).

Os sujeitos, no decorrer do seu percurso pessoal e profissional, carregam

variadas experiências, que serão empregadas para revelar os seus modos de ser e estar no mundo. Uma das premissas no espaço escolar é olhar o estudante em sua integralidade; da mesma forma, tenciona-se compreender o professor que atua no ciclo de alfabetização em toda sua especificidade e subjetividade. De acordo com Nóvoa (1997, p. 72), “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e cultura ocultas têm impacto sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

Outro ponto importante a considerar, ao trabalhar com a experiência do professor, é fortalecer o importante lugar que ocupa o docente no processo de ensino e aprendizagem, concedendo-lhe um lugar de fala. Nóvoa (1997) declara que o valor em trabalhar com histórias de vida dos professores e professoras se encontra no fato de reposicionar os docentes no centro dos debates em educação, com questões importantes a serem investigadas. De acordo com Pacheco (2008, p. 247, grifo do autor), os professores

[...] sofrem críticas diversas de diferentes segmentos da sociedade e instituições que buscam desautorizar seus saberes e fazeres, em detrimento, muitas vezes, de propostas urdidas nos *gabinetes dos poderes instituídos*, independente dos níveis de governo em que as mesmas se originam.

O professor tem muito a compartilhar sobre suas experiências no cotidiano da escola, experiências que perpassam a prática pedagógica. Nóvoa (1997) declara a importância de dar voz ao professor e recomenda uma nova proposta de investigação educacional onde assegura que a voz do professor precisa ser ouvida e ouvida em voz alta e articuladamente. Isto coloca o professor no centro do processo de investigação educacional. Nóvoa (1997, p. 69) refere:

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor.

Diante do exposto, fundamenta-se a escolha em conhecer, por meio dos relatos de experiência das professoras alfabetizadoras, priorizando suas vozes, e mostrar que

a constituição da identidade desse profissional se dá a todo momento no tecido dos dramas sociais em que se entrelaça a vida de cada um, resultando no que é ser professor alfabetizador no século XXI.

O tema alfabetização tem sido problematizado há décadas, por pesquisadores que colocam em questão vários aspectos relacionados às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, a efetivação de uma educação de qualidade. O Brasil avançou em muitos aspectos relacionados à alfabetização de crianças. Muitos estudos já contribuíram para que mudanças fossem efetivadas no cenário brasileiro, porém não foram suficientes para elevar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras.

Diante dessa problemática, e por meio de entrevistas não diretivas, pretende-se atingir o seguinte objetivo geral: Compreender, por meio das narrativas de professores alfabetizadores, as transformações que ocorreram no seu percurso de vida pessoal e profissional e em que medida essas mudanças promoveram uma reflexão de si, resultando em processo de autoconhecimento de suas ações, da relação com o outro e com o objeto de ensino e de transformação da sua prática pedagógica.

Como desdobramentos desse estudo, reúnem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) evidenciar a potencialidade do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, por meio do relato de suas experiências;
- b) identificar as concepções de alfabetização que norteiam o trabalho pedagógico desses professores, e se estas conversam com as concepções orientadas pela Secretaria de Educação;
- c) apreender as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem desses professores, através da subjetividade e singularidade implícitas nos relatos de vida.

1.5 METODOLOGIA ADOTADA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo e tem como instrumento de coleta de dados a entrevista não diretiva, com professoras alfabetizadoras que atuam no ciclo de alfabetização.

De acordo com Morin (2002), há dois tipos de entrevistas, a saber, extensiva e intensiva. Usa-se a entrevista extensiva quando o objetivo é o levantamento de dados estatísticos, como uma pesquisa por amostragem a grandes públicos – por exemplo, a pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Já a entrevista intensiva é utilizada quando há a intenção de maior aprofundamento no assunto tratado. Neste caso, as entrevistas podem ser abertas ou fechadas. No caso de entrevistas abertas, o pesquisador lança uma pergunta e/ou um tema de forma generalizada, deixando o entrevistado à vontade para desenvolver um raciocínio sobre o mesmo; geralmente, as respostas são longas e reflexivas, deixando aflorar toda a subjetividade do pesquisado. Já as fechadas são realizadas por meio de questionários de múltipla escolha, com respostas simples e objetivas.

Neste sentido, para este trabalho, utilizou-se a entrevista intensiva aberta, pois o objetivo é conhecer a experiência do professor alfabetizador através das narrativas das professoras durante as entrevistas. Considerando que a entrevista se caracteriza como uma interação pessoal, com o intuito de obter informações, Morin (2002) sugere cautela na condução das entrevistas, para que sua validade seja conferida como instrumento de investigação científica. Desta forma, é muito importante que o pesquisador propicie uma atmosfera acolhedora, na qual o entrevistado sinta-se à vontade para revelar suas concepções, incertezas, inquietações e anseios acerca do tema. Morin (2002, p. 66) argumenta:

[...] a entrevista se fundamenta na fonte mais rica e duvidosa de todas, a palavra. Ela traz, quase sempre, o risco da dissimulação e fabulação [...] o maior risco de erro se situa ao lado do entrevistador, na sua aptidão em decifrar a mensagem do entrevistado na possibilidade de estabelecer uma comparação: em transformar os dados científicos em documentos humanos.

Sendo assim, o instrumento de coleta de dados entrevista requer do pesquisador muito cuidado na condução e interpretação dos dados coletados, para que os resultados obtidos contribuam para uma reflexão aprofundada do tema, trazendo novos conhecimentos, que servirão de suporte para mudança de práticas já sedimentadas – no caso, a prática pedagógica no ciclo de alfabetização.

Esta pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa. Nesta etapa, procurou-se ater à apreensão dos relatos das professoras alfabetizadoras. Para tanto,

foi utilizada a técnica de entrevistas não diretivas e buscou-se desvelar os nexos das narrativas de cada professora, com a hipótese de pesquisa.

Sobre entrevistas não diretivas, Severino (2016, p. 133) afirma que,

[...] por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

Da mesma forma, outros autores como Gil (2010) também proferem que a técnica de entrevistas, se bem conduzida, é um excelente método de obtenção de dados. Acerca da metodologia entrevistas, Gil (2010, p. 63) afirma:

[...] técnica eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca dos mais diversos aspectos da vida social. Aplica-se praticamente a todos os segmentos populacionais. Quando bem conduzida, possibilita o esclarecimento até mesmo de fatores inconscientes que determinam o comportamento humano. É [...] uma técnica muito flexível, já que possibilita esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que é realizada.

De acordo com Gil (2010, p. 109), através das entrevistas, é possível obter informações sobre “[...] o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. Desse modo, realizou-se entrevistas com professoras alfabetizadoras (10), pois encontramos nessa metodologia a possibilidade de obter informações, por meio do relato de suas experiências relevantes sobre o trabalho pedagógico dentro da sala de aula. Como afirma Gil (2010), é uma técnica eficiente e, se bem conduzida, possibilita trazer à tona a subjetividade implícita na fala das professoras. Em outras palavras, os dados coletados são, essencialmente, elementos fundamentais e importantes, que contêm dados subjacentes e fonte primária de informação.

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE PRIVILEGIAM A VOZ DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Este trabalho tem como objeto de estudo “o professor alfabetizador”. E, para conhecer o que já foi publicado no Brasil sobre esse tema, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas sobre alfabetização/professor alfabetizador realizadas no período de 2010 a 2020, recorte definido por esta pesquisadora, compreendendo uma década de produção de novos conhecimentos. Foram utilizados, para tanto, os descritores “professor alfabetizador e alfabetização” e o filtro referente ao período em que se enquadra esta pesquisa, a saber, 2010 a 2020. A primeira pesquisa foi realizada nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (IBICT), através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram localizadas 118 teses de doutorado e 458 dissertações de mestrado, totalizando 576 trabalhos publicados. Em uma segunda pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com os mesmos descritores, “alfabetização e professor alfabetizador”, foram apuradas mais 48 teses de doutorado e 253 dissertações de mestrado, totalizando 301 trabalhos. Ao todo, foram contabilizados 877 trabalhos, sendo 166 teses de doutorado e 711 dissertações de mestrado, conforme ilustrado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Síntese numérica dos trabalhos encontrados

INDEXADOR	TESE DE DOUTORADO	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	TOTAL
CAPES	48	253	301
BDTD	118	458	576
Total	166	711	877

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para cada indexador utilizado, foi realizada uma leitura prévia dos trabalhos encontrados, procurando informações sobre a pesquisa, como título, palavras-chave e resumo. A leitura foi realizada no momento da pesquisa nos próprios indexadores, diretamente no banco de dados pesquisado. Nesse momento, muitas pesquisas foram descartadas, pois, apesar do termo “alfabetização” fazer parte do título e palavras-chave, a leitura do resumo permitiu constatar que os objetivos da pesquisa se

distanciavam dos objetivos propostos para a atual pesquisa, que incidem sobre a experiência do professor alfabetizador, além de não priorizarem a sua voz.

Em um segundo momento, foi realizada uma leitura exploratória dos trabalhos ainda não excluídos. Nesse estágio de levantamento bibliográfico, procurou-se olhar os trabalhos de forma geral, como: resumo, contexto em que foi realizada a pesquisa, objetivos, método utilizado e resultados. Foi também possível constatar que muitos trabalhos não atendiam a um dos principais requisitos para fazer parte do levantamento a ser utilizado como referencial: priorizar as vozes das professoras alfabetizadoras.

Em um terceiro momento, foram elencadas pesquisas que necessitavam de uma leitura mais aprofundada, como a leitura da introdução, método, resultados e análise de dados, para realizar a seleção final. Finalmente, foram localizadas e selecionadas 29 produções que atendiam ao critério preestabelecido por esta pesquisadora – priorizar a voz do professor alfabetizador –, para interagir, traçar paralelos, refletir e suscitar uma discussão que acrescentasse novos olhares e trouxessem novos conhecimentos sobre um tema tão importante como a alfabetização.

Os trabalhos que tiveram como objetivo principal a voz do professor alfabetizador discorreram sobre a formação continuada, as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para a alfabetização. É importante salientar que não foi encontrado nenhum trabalho que apresentasse a experiência (não somente técnica) do professor alfabetizador como substancial para uma prática pedagógica dita exitosa, nem tampouco a análise dos dados à luz do pensamento complexo. Foram organizados, no quadro 2, os 29 trabalhos selecionados, pois apresentaram objeto de estudo que se assemelham ao desta pesquisa. Para uma melhor visualização das buscas e dos resultados, tem-se:

Quadro 2 – Síntese do levantamento bibliográfico

TÍTULO DO TRABALHO	AUTORIA	DADOS DA PUBLICAÇÃO	SUJEITO DA PESQUISA	ÁREA	PALAVRAS-CHAVE
Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de	Monteiro, Marcia Helena Nunes	UFMG, 2018 Tese Doutorado	Professoras alfabetizadoras	Psicologia da Educação	Formação continuada. Professora alfabetizadora. Alfabetização. Letramento.

formação continuada					
Tornar-se alfabetizadora: um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente	Praciano, Lucilene Araújo do Nascimento	Universidade Federal do Ceará, 2013 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação, currículo e ensino	Professora alfabetizadora. Narrativas de Formação. Formação Docente.
Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Oja, Aline Juliana	UFSCar, 2011 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Processos de ensino e aprendizagem	Formação de professores. Práticas de alfabetização. Professora alfabetizadora bem-sucedida.
Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online	Machado, Micheli Fernanda	UFSCar, 2015 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Formação de Professores; Narrativas; Saberes e Práticas Docentes, Alfabetização e Letramento.
Professores de educação física e professores alfabetizadores: entre diálogos e saberes	Vinotti, Tiago Contesini	Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2011 Dissertação de Mestrado	Professores de educação física e alfabetizadores	Educação	Educação Física. Alfabetização. Saberes Docentes. Sentidos. Diálogos.
Compreensões dos professores alfabetizadores acerca do processo da construção da escrita no 1º ano do ensino fundamental	Grava, Neivane Marize Venturi	Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2012 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Compreensões sobre a construção da escrita. Professores alfabetizadores. Alfabetização.
O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores	Campos, Flávia Roberta Velasco	UNESP Araraquara, 2015 Dissertação de Mestrado	Alunos e professoras alfabetizadoras	Educação	Terceiro ano do ensino fundamental; ciclo de alfabetização; ensino fundamental de nove anos; perspectiva bioecológica; concepções de alunos e professoras.
Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização	D'Albertas, Christina	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2014 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Psicologia da Aprendizagem	Alfabetização. Professor alfabetizador
Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais	Cerdas, Luciene	UNESP Araraquara, 2012 Tese de doutorado	Professoras alfabetizadoras	Educação escolar	Alfabetização. Práticas de alfabetização. Saberes docentes. Ensino

do ensino fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação					Fundamental. Pesquisa bibliográfica.
Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense	Sachet, Claudia Milanez	UNESC, 2017 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Alfabetização. Leitura. Letramento. Professores. Escola.
Língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia	Azevedo, Cléia Maria Lima	Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Linguística aplicada	Língua materna, Alfabetização. Letramento. Formação docente.
A perda da especificidade da alfabetização: as vozes dos professores	Oliveira, Deise Rodrigues de	UFMS, 2015 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Letras	Letramento. Alfabetização. Professor.
Trabalho pedagógico na alfabetização: uma travessia dialética em construção	Toni, Dulcinéia Libraga Papalia De	Universidade Federal de Santa Maria, 2017 Dissertação de Mestrado - Rio Grande do Sul	Professoras alfabetizadoras	Educação	Trabalho. Trabalho pedagógico. Alfabetização. Políticas educacionais.
Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades	Souza, Amelioene Franco Rezende de	Universidade Federal de Goiás, 2019 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Trabalho docente do alfabetizador. Alfabetização. Concepções.
Dos métodos de alfabetização às práticas das professoras: um percurso a ser desvelado	Marreiros, Regina Sodré Almeida	UFMA, 2011 - Maranhão Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Alfabetização. Métodos. Letramento. Formação.
Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras	Paim, Fernanda Regina Luvison	UNESC, 2016 - Rio Grande do Sul Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Formação do professor. Alfabetização. Leitura.
Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I	Almeida, Patrícia Melo Silva de	UFSCar, 2020 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Alfabetização; Professores Alfabetizadores; Saberes Profissionais. Ensino Fundamental I.
Vozes que	Pedrosa,	UFRN, 2017	Professoras	Educação	Leitura de

ecoam das (in)certezas: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura?	Francineide Batista de Sousa	Dissertação de Mestrado	alfabetizadoras		literatura. Alfabetização. Formação docente.
As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes	Lopes, Kelly Cristina Pereira	UFMG, 2019 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Alfabetização. Formação de Professores. PNAIC.
Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória: ancoragens para novas lógicas e práticas	Fink, Rosane	Universidade Federal do Paraná, 2014 - Dissertação de mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Representações sociais. Alfabetização e Letramento. Práticas de alfabetização. Proposta de ensino de nove anos.
Mudanças na alfabetização e resistência docente na "voz" de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica	Scanfella, Ana Teresa	UNESP Araraquara, 2013 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação escolar	Alfabetização. Prática pedagógica. Políticas educacionais. Resistência de professores. Saberes docentes.
Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras	Pereira, Zildene Francisca	PUC-SP, 2010 Tese de Doutorado	Professoras alfabetizadoras	Educação- Psicologia da Educação	Afetividade. Prática docente. Alfabetização. Psicogenética walloniana.
Alfabetização: onde e como se forma o professor alfabetizador?	Lotfi, Maria do Carmo Ferreira	UNINOVE, 2011 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Políticas educacionais. Formação inicial de professores. Alfabetização.
Professor-alfabetizador: representações e impactos da sua prática profissional	Monteiro, Fernanda Izidro	UFRJ, 2014 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Formação continuada, identidade, professor alfabetizador.
O letramento na voz das professoras alfabetizadoras	Heinz, Denise Pollnow	UNIVILLE, 2013 Dissertação de mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Educação; Trabalho docente; Prática pedagógica; Letramento.
Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes	Almeida, Lenita Carmello de	UNESP Araraquara, 2013 - Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Professor alfabetizador bem sucedido; saberes docentes; práticas

necessários					pedagógicas; formação de professores.
Alfabetização, Letramento e seus sentidos: Olhar das professoras de uma escola municipal de Presidente Prudente	Lopes, Alana Silva Moreira	UNESP Presidente Prudente – 2020 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Alfabetização. Anos Iniciais. Professor Alfabetizador. Atuação Docente. Letramento.
Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras	Monteiro, Waldirene Malagrine	UFSCar, 2011 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Narrativas (auto)biográficas, fotobiografia, Formação docente, professor alfabetizador.
A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado	Ferreira, Zeni de Oliveira Muniz	Universidade Metodista, 2017 Dissertação de Mestrado	Professoras alfabetizadoras	Educação	Professor- alfabetizador. Saberes e práticas docentes. Alfabetização e letramento.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Monteiro (2018) realizou uma pesquisa bibliográfica intitulada *Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras*, que compõe o acervo “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”, que analisou teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. As pesquisas analisadas foram elaboradas no período de 2006 a 2015 e privilegiaram a “voz do professor” sob vários aspectos, como: formação inicial e continuada, resultados de cursos de formação em serviço, prática pedagógica, entre outros, características importantes para o estudo desta atual pesquisa. Foram analisados 286 trabalhos, o que permitiu obter uma visão geral da produção acadêmica sobre o tema. As pesquisas analisadas buscaram, por meio dos depoimentos, os significados atribuídos aos cursos sobre alfabetização e letramento, dos quais participaram durante sua trajetória profissional. As pesquisas, muito embora sejam sobre formação continuada em serviço, apontaram a complexidade da formação docente para o exercício nos anos iniciais do ensino fundamental I e os diferentes caminhos metodológicos adotados por elas para enfrentamento dos desafios nesta etapa da escolarização. Este ponto também dialoga com este trabalho, pelo entendimento de que a formação do professor alfabetizador precisa ser diferenciada e aprofundada, o que requer do docente uma reelaboração constante de sua prática em

sala de aula; porém, essas práxis perpassam a trajetória, não só profissional, mas a trajetória pessoal do professor. Os autores utilizados para embasar as reflexões acerca do trabalho docente nos anos iniciais foram André, Canário, Formosinho, Gatti, Giroux, Lessard, Nóvoa e Tardif, e, para refletir sobre alfabetização e letramento, o pesquisador se apoiou em Kleiman, Soares e Street.

Da mesma forma que Monteiro (2018), Cerdas (2012) realizou uma pesquisa bibliográfica, na qual analisou teses e dissertações produzidas entre 2005 e 2009, nos programas de pós-graduação do estado de São Paulo, tendo como foco as práticas e saberes de professores alfabetizadores. Cerdas (2012), para embasar sua análise, utilizou autores que tratam das práticas e saberes docentes, entre eles: Gimeno Sacristán, Jackson, Charthier, Mercado, Tardif, Borges, Gauthier *et al.* Os resultados obtidos mostram que as práticas e os saberes docentes são oriundos de uma cultura sobre a alfabetização, saberes adquiridos ao longo de sua carreira profissional e na experiência da prática de alfabetizar. A autora chegou à conclusão de que as mudanças ocorridas na prática dos professores se dão a partir da incorporação de outros procedimentos de ensino.

Em sua pesquisa, intitulada *Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada*, Monteiro (2011) teve como objetivo averiguar de que maneira a constituição da identidade de professor alfabetizador é moldada a partir da formação continuada, uma vez que esse espaço se constitui frutífero, ao possibilitar inúmeras interações dialógicas, seja com seus pares e/ou com seus formadores. A pesquisa foi realizada com duas professoras alfabetizadoras para análise discursiva das mesmas, a partir do referencial teórico de Bakhtin, associada aos conceitos de identidade, indizibilidade, alteridade, dialogismo, polifonia e formação continuada de professores. Apesar de o trabalho apresentar título, palavras-chaves e privilegiar a voz do professor, a pesquisa ocupa-se em analisar a constituição da identidade do professor alfabetizador embasada na teoria bakhtiniana, a partir de categorias específicas.

Ferreira (2017) procurou desvelar os desafios que os professores alfabetizadores enfrentam no início de carreira. As entrevistas tiveram por objetivo compreender como ocorrem as práticas alfabetizadoras, considerando a identidade profissional dos professores, a concepção de alfabetização e o que é ser professor alfabetizador. Os professores apontam: fragilidade na formação inicial, bem como estágio com lacunas na supervisão; formação teórica que se sobrepõe à prática e

metodologias alfabetizadoras; Projeto Político-Pedagógico da escola não auxilia no fazer pedagógico; e, por fim, descontinuidade de políticas públicas de formação continuada. A pesquisa de Lotfi (2011) reforça a hipótese de que a formação inicial do professor alfabetizador apresenta uma certa vulnerabilidade, necessitando de uma formação específica para pedagogos que tencionam trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental, além de apontar que o Projeto Político-Pedagógico não cumpre seu papel, que é ser uma ferramenta que está para além do currículo escolar, e tem por objetivo orientar e direcionar o cotidiano da escola. A pesquisa também aponta as dificuldades e desafios encontrados, como: salas com uma quantidade muito grande de alunos, além da diversidade de saberes, ou seja, alunos que se encontram em diferentes etapas da alfabetização, necessitando de intervenções pontuais e ajustadas às suas necessidades; isso sem falar nas inclusões, crianças com deficiências que requerem maior atenção. Todas essas dificuldades são consideradas como pontos nevrálgicos na alfabetização e discutidos nesta atual pesquisa.

As dissertações de Machado (2015), Azevedo (2015) e Pedrosa (2017) dialogam com a pesquisa de Ferreira (2017), que questionou os saberes necessários para ser professor alfabetizador no início de carreira, porém, na pesquisa de Machado (2015), dá-se por meio da realização de um curso de formação. Por meio de escrita narrativa, questionário e entrevista, o autor procurou fazer um entrelaçamento entre vida pessoal e profissional dos professores, a partir das impressões sobre o *curso on-line* “Professores iniciantes e licenciandos: narrativas de formação em matemática e língua portuguesa”, realizado pelas professoras, pois verificou-se as contribuições deste para o desenvolvimento profissional das professoras participantes. O autor traçou uma relação entre a vida pessoal e profissional das professoras, pois no curso houve um momento de reflexão sobre a época da escolarização das participantes do curso. Dessa forma, Machado (2015) analisou, a partir das narrativas das professoras: a) indícios de fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente durante a alfabetização das professoras; b) saberes e práticas alfabetizadoras; e c) a importância das narrativas no processo de formação das participantes. Os resultados obtidos configuram o curso *on-line* como um espaço de formação e reflexão, pois verificou-se um avanço no desenvolvimento profissional das professoras participantes. A análise do autor recai sobre a importância das narrativas no processo de formação

profissional, pois, a partir da narrativa da trajetória de formação (escolar, acadêmica e profissional), os professores vão atribuindo novos significados aos fatos que vivenciaram, contribuindo para a sua prática pedagógica. Foram encontrados, nessa pesquisa, alguns pontos em comum com este atual trabalho, no que se refere à narrativa pessoal das professoras entrevistadas, apesar de as narrativas estarem inseridas no momento de curso *on-line*. Os pontos heterogêneos, em relação à pesquisa de Machado (2015), são: o embasamento teórico, a metodologia, a partir de um curso *on-line*, e a análise dos dados.

A pesquisa de Praciano (2013) buscou compreender como se deu o processo de constituição profissional de três professoras alfabetizadoras dos anos iniciais, 1º e 2º ano, do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Fortaleza. Para tanto, realizou um estudo histórico e teórico sobre a formação docente e sua influência no desenvolvimento profissional. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, numa perspectiva crítico-dialética. Os resultados obtidos mostraram que a formação do professor se faz permanentemente, envolvendo vida pessoal e profissional, onde se edificam múltiplos saberes que impactarão na prática pedagógica. A pesquisa também evidenciou que as professoras ressignificam sua formação ao narrar sua trajetória.

Fink (2014) buscou encontrar correspondência entre as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras e suas representações sociais sobre ser professor alfabetizador no contexto do ensino fundamental de nove anos. Considerou-se que as representações sociais sobre ser professor alfabetizador foram constituídas no decorrer do contexto de construção da proposta de ensino fundamental de nove anos, pois foram expressas em suas práticas pedagógicas, às quais atribuíram sentidos, estratégias, novos procedimentos e atitudes.

Lopes (2020) ocupou-se em saber quais concepções e sentidos as professoras de uma rede pública municipal de Presidente Prudente atribuem à alfabetização e ao letramento. As professoras apontam a importância do ensino da linguagem escrita de forma contextualizada, por isso direcionam sua prática em sala de aula não somente para a técnica, mas para a formação social do aluno. Da mesma forma, Heinz (2013) prioriza a voz dos professores alfabetizadores, a partir de como a compreensão do letramento está presente em seu discurso, considerando o tempo de formação e atuação no ciclo de alfabetização. Nessas pesquisas, há a priorização da voz do

professor, mas ela se dá a partir das concepções acerca da alfabetização e letramento.

Almeida (2013) realizou um estudo de caso com uma professora, descrevendo sua trajetória profissional e analisando saberes e atividades que configurem uma prática bem-sucedida, a fim de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar. Foram realizadas entrevistas, observação de aulas, análise de material didático utilizado pela professora e planejamento. As práticas identificadas foram: atividades diferenciadas e atendimento individual aos alunos que apresentam maior dificuldade com a assimilação dos conteúdos; realização de avaliação, sempre em relação aos avanços do aluno e não em relação à turma; organização espacial da sala, de acordo com a atividade. De modo geral, a professora respeita o tempo de aprendizagem dos estudantes, considera os conhecimentos prévios, além de sua prática ser coerente em relação à teoria e prática. Já o trabalho de Pereira (2010) problematiza a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, com implicações na relação ensino-aprendizagem, a partir de Wallon, concluindo que cada professora tem seu próprio entendimento do que vem a ser afetividade e, a partir desse entendimento, ressignificam suas práticas pedagógicas.

Monteiro (2014) investigou de que maneira a formação continuada pode afetar mudanças nas marcas identitárias do professor alfabetizador, considerando que é um espaço onde os pares se relacionam, suscitando reflexões acerca de concepções ideológicas e metodológicas. O estudo foi realizado com duas professoras, que relataram as mudanças ocorridas no decorrer das formações das quais participaram e isso é favorecido quando as formações são encaminhas em uma perspectiva discursiva e dialógica. Esta pesquisa dialoga com a pesquisa de Paim (2016) que investigou as mudanças ocorridas na prática pedagógica a partir das formações em serviço.

O problema de pesquisa de Oja (2011) parte da contextualização de um panorama insatisfatório no ensino público. Para isso, procurou uma compreensão a partir da prática pedagógica de uma professora do 2º ano do ensino fundamental I, que, segundo a autora, favorece o sucesso escolar dos alunos na etapa inicial da escolarização. Para tanto, orientou-se pela questão “Como uma professora alfabetizadora, considerada bem-sucedida, constrói sua prática pedagógica cotidiana?”. A pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados: observação

participante e entrevista semiestruturada, além da contribuição da abordagem autobiográfica. Os critérios para escolha do sujeito da pesquisa foram: conhecimento anterior da professora, informações oficiais oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, relacionadas com o aproveitamento dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), além da indicação feita pelo diretor da escola e avaliação dos seus colegas de profissão. Esta é mais uma pesquisa que também aponta a complexidade da profissão docente, face aos dilemas encontrados, no exercício da função, nos anos iniciais da escolarização. A pesquisa tece reflexões sobre a formação de professores, métodos utilizados pelos professores no momento da alfabetização de crianças, concepção de alfabetização. Chegou-se à conclusão de que a prática bem-sucedida da professora investigada é o resultado de questões práticas na sala de aula (como recursos didáticos, espaço físico, entre outros) e subjetivas (características pessoais e da formação da docente). A autora aponta que as práticas das professoras são fundamentais para que os alunos sejam favorecidos em suas aprendizagens.

A atual pesquisa se diferencia em alguns pontos em relação ao trabalho de Oja (2011). Apesar de a autora identificar sua entrevista como semiestruturada, ao ler os apêndices encontrados na pesquisa, é possível constatar um roteiro de 12 perguntas na primeira parte: história de vida profissional; na segunda parte, 8 perguntas: concepções sobre alfabetização; na terceira parte, 12 perguntas: questões sobre a prática da professora; e na quarta parte, 6 perguntas: concepções sobre os alunos. Segundo Severino (2016), a entrevista praticada por Oja (2011) se assemelha a uma entrevista estruturada. Segundo Severino (2016, p. 134), entrevistas estruturadas

São aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade desse. Com questões bem diretas, obtém do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Nesse sentido, na atual pesquisa, utilizou-se a entrevista não diretiva, pois entende-se que, dessa forma, o entrevistado tem um discurso livre, o que possibilita encontrar com clareza, em sua narrativa, elementos que fazem parte de suas representações e subjetividades.

O trabalho de Vinotti (2011) tem como questão de pesquisa: Quais as relações entre saberes docentes dos profissionais da educação física e dos alfabetizadores

acerca da alfabetização? Para tanto, foi elaborada uma entrevista narrativa que procurou compreender a interface entre os saberes docentes referentes à alfabetização e à educação física, a fim de compreender qual é o entendimento desses profissionais sobre alfabetização. Investigou, também, de que maneira os professores alfabetizadores construíram seus saberes sobre como é alfabetizar. A pesquisa está ancorada no viés enunciativo de Bakhtin e autores que versam sobre a educação física. O ponto em comum desta pesquisa com as demais é a priorização da fala do professor. Com relação ao instrumento utilizado, que o autor chama de “entrevista narrativa”, o mesmo elaborou um questionário com informações sobre local de trabalho, preferências literárias, formação continuada, etc., antes de lançar a pergunta: Levando em conta seu tempo de serviço, fale sobre o trabalho que você realiza com seus alunos nas aulas com o primeiro ano. Como são as aulas do primeiro ano? Dessa forma, a pesquisa em questão pouco se assemelha com a atual pesquisa, que procura conhecer a experiência do professor alfabetizador.

Grava (2012) analisou a compreensão de cinco professores acerca do processo do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita da criança que está no 1º ano do ensino fundamental I no estado de Santa Catarina. Problematizou, também, o papel que a alfabetização tem no desenvolvimento intelectual da criança, atribuindo à escola uma importante função. Os instrumentos metodológicos de coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, observação participante em horário coletivo na escola, participação em uma formação continuada como ouvinte e os documentos fornecidos pelos professores, como: atividades trabalhadas em sala de aula e diário de classe. Para análise dos dados, utilizou a análise de conteúdo, a partir de três categorias, baseadas no projeto educativo dos professores alfabetizadores. As categorias utilizadas foram: a dimensão psicológica, a conceitual e a didática, embasadas pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Os resultados apontaram, com relação à dimensão psicológica, que os professores relacionam a aprendizagem com o método utilizado para ensinar a ler e escrever. Na dimensão conceitual, os professores apontam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios da criança, além de utilizar os brinquedos como ferramentas para aprendizagem da linguagem escrita. Quanto à dimensão didática, os achados foram que os professores fazem uso de diferentes metodologias, abordam a escrita na sua parte funcional, deixando de levar os alunos a refletirem sobre o processo de escrita; ou seja, não há

um ensino explícito da linguagem escrita, como já mencionado na introdução desta atual pesquisa, como uma estratégia essencial para ter sucesso na alfabetização. A autora ressalta que os professores percebem a necessidade de mudanças no processo de alfabetização, o que vai de encontro com a afirmação de Morin em seu livro *A cabeça bem-feita*, no qual propõe repensar a educação, analisar uma possível reforma para formar novos pensamentos. Morin (2021) complementa que, para repensar a reforma, é preciso repensar as instituições escolares e isso pode começar pelos professores, ou seja, pequenas mudanças podem promover a reforma do pensamento na educação.

Campos (2015) realizou uma pesquisa com alunos e professores do 3º ano do ensino fundamental, para conhecer suas perspectivas sobre o ciclo de alfabetização, período em que as crianças já deveriam estar alfabetizadas. As questões norteadoras foram: Como está se configurando o terceiro ano do ensino fundamental, na perspectiva de alunos e professores, tendo em vista os objetivos a serem efetivados no final do ciclo de alfabetização, conforme prescrevem os documentos oficiais? Como o professor de terceiro ano está organizando o seu trabalho? Como as crianças e os professores percebem e concebem esse período? Afinal, as crianças estão alfabetizadas ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização? O autor trouxe a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano para ancorar seu trabalho. Além de entrevista semiestruturada e observação, foi solicitado para as crianças a produção de um texto para verificar como se apropriaram dos conhecimentos da leitura e escrita. Foram apurados, nessa pesquisa, os significados atribuídos pelos alunos em relação à escola, suas percepções sobre suas professoras e atividades propostas pelas mesmas, enfatizando suas dificuldades e habilidades. Quanto às professoras, procurou-se identificar suas ideias a respeito dos alunos, sobre o trabalho com turmas de 3º ano, desafios e expectativas, além das contribuições advindas da formação em serviço, por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012). Dessa forma, é possível verificar que a pesquisa está voltada para a prática pedagógica, tanto pela ótica dos alunos, o que é um diferencial, como dos professores.

Para conhecer as crenças das professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem, D'Albertas (2014), em uma escola pública, utilizou como metodologia o grupo focal. A pesquisa está fundamentada na abordagem da psicologia cognitiva e

psicogênese da linguagem escrita. Dessa forma, procurou encontrar, na explanação das professoras, conceitos oriundos dessas duas teorias. Trata-se, portanto, de uma pesquisa voltada exclusivamente para a prática pedagógica em sala de aula. Da mesma forma, Almeida (2020) teve como objetivo analisar os saberes da prática pedagógica que os professores alfabetizadores mobilizam no processo de ensino e aprendizagem. Ambos os trabalhos focam especificamente na prática desenvolvida em sala de aula.

Autores como Heinz (2013), Marreiros (2011), Sachet (2017) e Oliveira (2015) procuraram conhecer de que maneira a concepção alfabetização dos professores entrevistados está em consonância com a forma como eles ensinam, com o objetivo de formar leitores e escritores proficientes. A fundamentação teórica que apoiou a pesquisa de Sachet (2017) vem de autores como Viana, Morais, Scliar-Cabral, que discutem a aprendizagem da leitura a partir da ciência da leitura (psicologia cognitiva). Na análise dos dados, entrevistas e observação em sala de aula, constatou-se que o ensino de leitura e escrita não corrobora com a fundamentação teórica defendida pelo autor. Já Oliveira (2015) certificou, junto às professoras participantes da pesquisa, como é fazer um trabalho pedagógico de qualidade, quando a concepção que se tem de alfabetização é diferente da concepção de alfabetização da rede de ensino da qual fazem parte, concepção essa que é imposta pela Secretaria de Educação e precisa ser seguida. Dessa forma, é possível inferir que a concepção de alfabetização deve estar em consonância com a prática em sala de aula.

Toni (2017), assim como Monteiro (2018) e Cerdas (2012), realizou um estado do conhecimento em busca de produções acadêmicas sobre trabalho pedagógico e alfabetização. As pesquisas encontradas estavam atreladas à prática pedagógica, coordenação pedagógica e orientação pedagógica. Os estudos sobre alfabetização referem-se aos métodos utilizados por professores alfabetizadores. O principal objetivo foi analisar a concepção dos professores sobre o trabalho pedagógico. A autora aponta a necessidade de olhar para a formação continuada dos professores. Destaca, também, a importância de dar voz aos mesmos. Finaliza afirmando que é um tema em constante movimento, necessitando de estudos para atender os fenômenos que se apresentam em relação ao trabalho pedagógico na alfabetização.

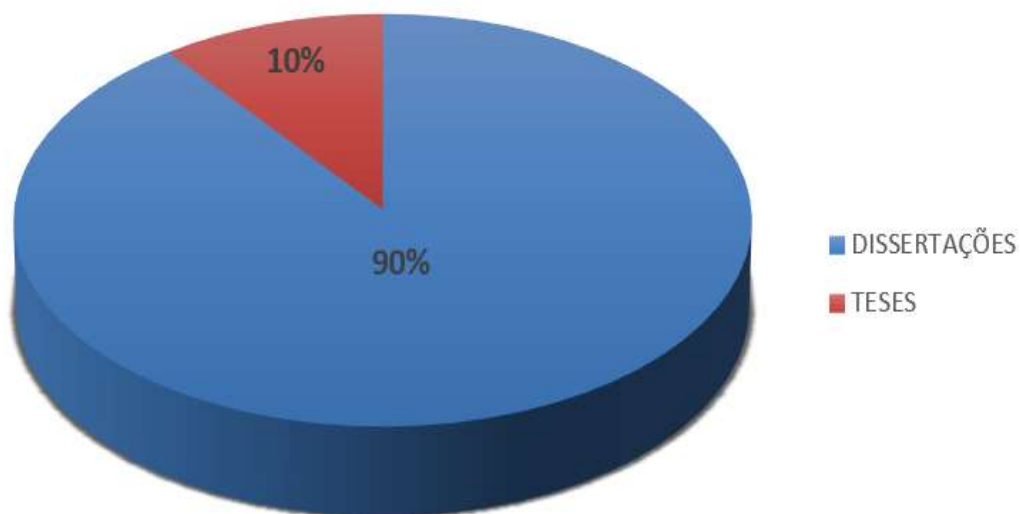
Souza (2019) realizou a pesquisa intitulada *Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades*, que teve como objetivo geral analisar as

concepções do professor alfabetizador, com vistas a demandas em um cenário capitalista. A problemática que se impôs foi: Como o professor alfabetizador de crianças compreende seu trabalho no contexto da sociedade capitalista? Procurou conhecer as concepções dos professores em relação à educação, à alfabetização e ao papel da escola. O autor analisa as interferências das políticas públicas no ciclo de alfabetização. Chegou-se à conclusão de que a alfabetização no Brasil ainda apresenta muitos desafios a serem vencidos, como: falta de infraestrutura nas escolas, salas superlotadas, cursos de graduação com formação insuficiente para o ciclo de alfabetização, pois não conversam com a prática em sala de aula. E, por fim, a autora denuncia uma escolarização que coloca em segundo plano a aprendizagem de conteúdos, em detrimento a uma postura assistencialista sem compromisso com a aprendizagem. Da mesma forma, Scanfella (2013) traz uma crítica, na voz das professoras alfabetizadoras, com relação à interferência de políticas públicas voltadas à alfabetização, materializadas em formações em serviço, que visam alterar práticas docentes.

Lopes (2019) investigou quais mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas dos professores após a formação no curso do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre 2013 e 2018. Os dados obtidos, a partir de consulta em documentos oficiais, entrevistas e questionários, revelaram o reconhecimento dos profissionais na melhoria da prática pedagógica, devido à formação em serviço.

Dentre a produção acadêmica que compõe o levantamento bibliográfico referido, 90% das produções correspondem a dissertações de mestrado e 10% a teses de doutorado. Verifica-se, então, uma lacuna no que se refere a pesquisas com a temática alfabetização e/ou professor alfabetizador em trabalhos de doutoramento, no período delimitado pela pesquisadora. Desse modo, esta pesquisa assume um papel relevante, ao movimentar uma discussão de grande importância social, como a alfabetização expressa na voz do professor alfabetizador, conforme demonstra o gráfico 5.

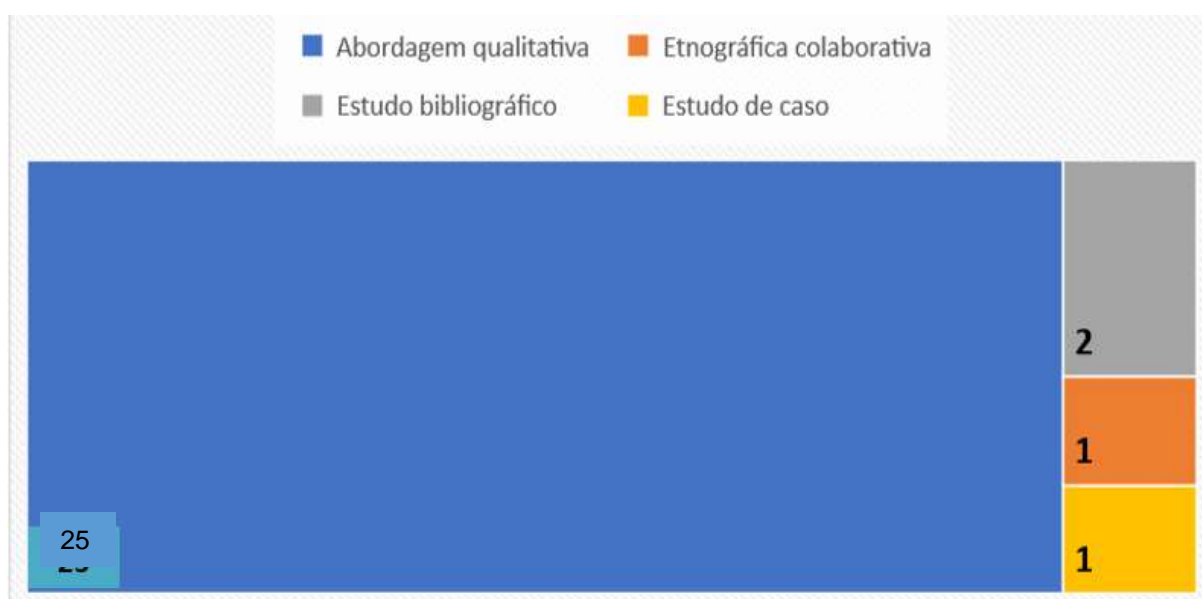
Gráfico 5 – Tipo de produção acadêmica



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto à abordagem, percebe-se claramente, no gráfico 6, que a grande maioria das pesquisas apresentam uma abordagem qualitativa, o que implica, segundo Severino (2016, p. 124), [...] “coerência epistemológica, metodológica e técnica para o seu adequado desenvolvimento”, como é o caso dos trabalhos elencados, que utilizaram a entrevista para obtenção de dados, instrumento este que favorece o lugar de fala dos professores alfabetizadores.

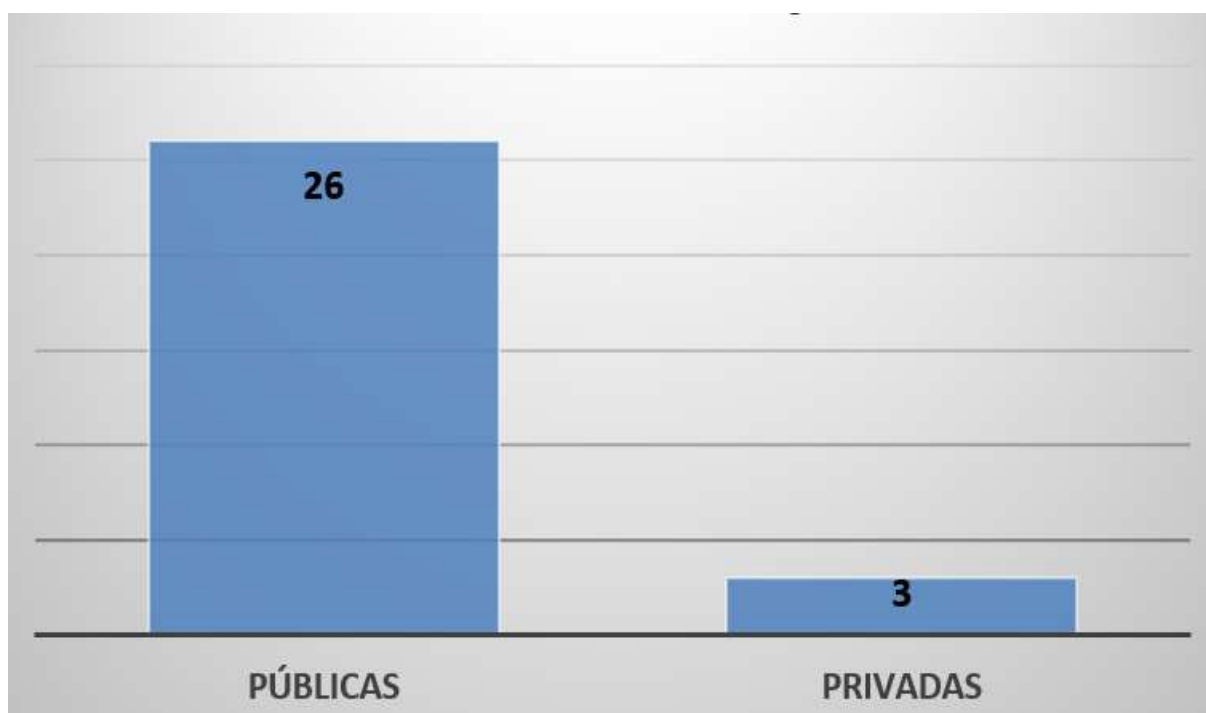
Gráfico 6 – Metodologia utilizada



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto às instituições, é possível constatar que as produções acadêmicas são oriundas, em sua grande maioria, de universidades públicas, o que confere uma carência de pesquisas realizadas em universidades particulares, conforme é possível visualizar no gráfico 7.

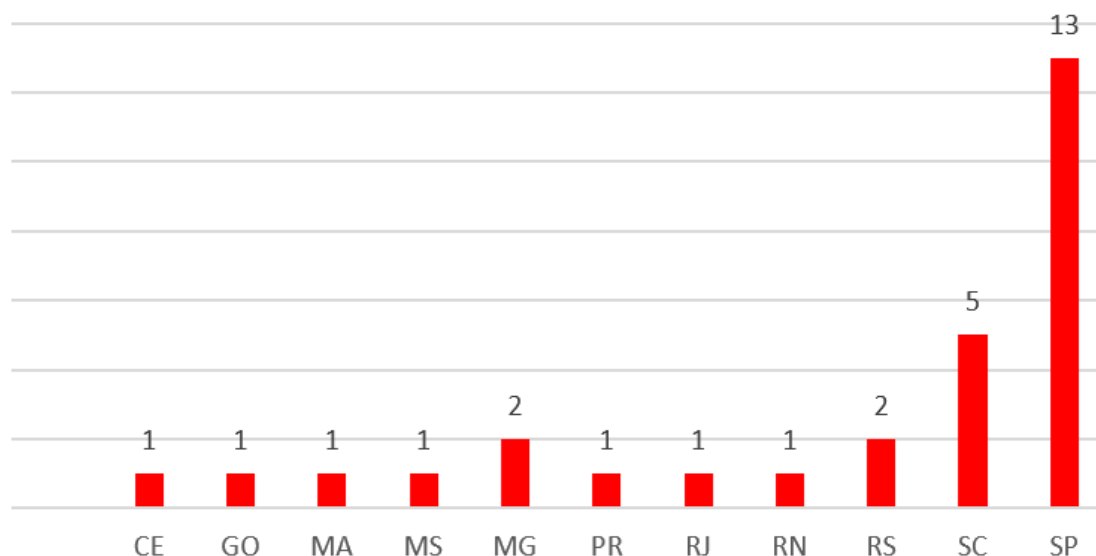
Gráfico 7 – Instituições



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No gráfico 8, é apresentada a produção por estados brasileiros. No que tange à análise da produção nacional brasileira, os dados revelam que o estado de São Paulo lidera com maior número de trabalhos publicados dentro do referido recorte temporal estipulado pela pesquisadora, com 13 produções, o que corresponde a 40,62% de toda a produção em nível nacional. Isso é muito significativo, pois o estado de São Paulo, atualmente, é o estado mais populoso do Brasil e, conseqüentemente, abriga mais estudantes em suas redes públicas de ensino, existindo a possibilidade de apresentar mais desafios em relação à alfabetização de crianças. Segundo dados da Pnad 2019, do IBGE, o Estado atende mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio (Escolas..., 2020) (vide gráfico 8).

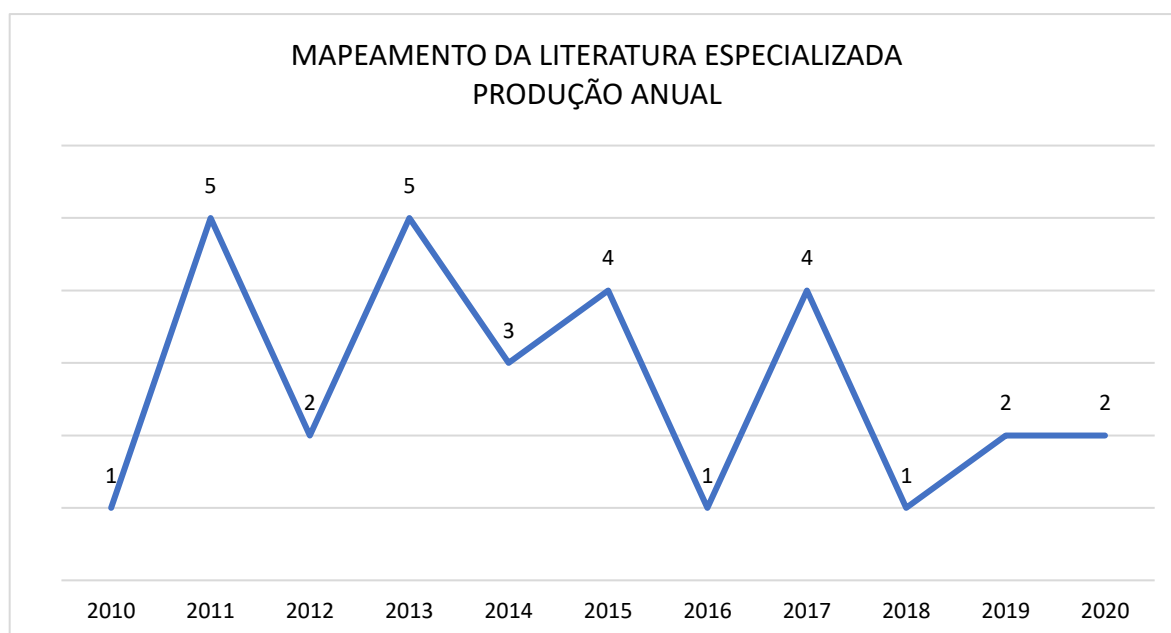
Gráfico 8 – Produção por estados brasileiros



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 9 revela que, no período de 2013 a 2017, as pesquisas encontradas, em sua grande maioria, abordam a formação de professores após a formação no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Isso fica claro quando se verifica um aumento das produções entre os anos de 2013 a 2015, alcançando um maior número em 2013, período em que o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implantado e implementado no país (Brasil, 2012). Verificou-se que, em 2013, houve um aumento significativo das produções acadêmicas, apresentando uma queda brusca em 2016, quando houve uma reformulação na proposta de formação do PNAIC para os professores. Desta forma, é possível inferir que as pesquisas que se ocupam em apresentar os relatos dos professores alfabetizadores, em sua maioria, fazem-no a partir dos resultados obtidos em formações continuadas em serviço, em especial na formação do PNAIC, o que não é o objetivo deste trabalho, pois, nesta pesquisa, o interesse está em conhecer a experiência do professor alfabetizador, que se traduz na trajetória de vida do sujeito, não somente a formação técnica desse profissional, mas na constituição da identidade docente desse profissional através da narrativa de sua experiência como professor alfabetizador.

Gráfico 9 – Produção anual



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A análise do levantamento bibliográfico dos estudos realizados abrangeu o período de 2010 a 2020. Este levantamento possibilitou reconhecer, neste período, a trajetória que o tema alfabetização vem percorrendo nas pesquisas científicas, e com ele a identificação de avanços e lacunas ainda existentes e que podem sugerir novas e consistentes investigações. Este levantamento possibilitou perceber que a maioria das pesquisas buscou compreender os sentidos e significados que os professores atribuíram aos cursos sobre alfabetização, dos quais participaram durante sua trajetória profissional, e de que maneira essas formações contribuíram para uma mudança na prática pedagógica. Apesar de muitos pontos em comum, esta atual pesquisa se diferencia, pois tem a preocupação de conhecer a experiência do professor, não apenas baseada em sua formação continuada, mas em um entrelaçamento entre a vida pessoal e profissional, de maneira que a potencialidade do professor alfabetizador seja evidenciada, além de não ter encontrado pesquisas que foram fundamentadas no referencial teórico da teoria da complexidade de Edgar Morin.

As pesquisas elencadas se aproximam desta atual, na medida em que reconhecem e priorizam a voz do professor alfabetizador, através do relato de suas experiências, porém se distanciam quando os interesses pelos relatos buscam apenas conhecer os resultados de formações em serviço.

Entretanto, as pesquisas de Souza (2019), Ferreira (2017), Lotfi (2011), Machado (2015), Azevedo (2015) e Pedrosa (2017), apesar de também tratarem de formação, foram realizadas com professores recém-formados e, segundo os profissionais entrevistados, esses reconhecem a fragilidade de sua formação inicial e apontam como principal fator dessa fragilidade a difícil interação entre a teoria e a prática, tornando o trabalho pedagógico ainda mais desafiador. Consideramos que a formação inicial dos professores alfabetizadores é um objeto de pesquisa pouco explorado. Acreditamos que é de suma importância um aprofundamento nesse objeto de estudo, pois é na formação inicial que a concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a constituição da identidade desse profissional são efetivadas.

A questão da concepção de alfabetização e letramento foi investigada nas pesquisas de Lopes (2020), Heinz (2013), Scanfella (2013) e Souza (2019). A concepção de alfabetização na qual os professores embasam sua prática pedagógica é de fundamental importância pois a concepção de alfabetização, em linhas gerais, determina o objeto de aprendizagem e, conseqüentemente, o método a ser utilizado pelo professor alfabetizador na sua prática em sala de aula, o que ainda hoje se caracteriza como uma questão que demanda intermináveis debates. Nos termos de Soares (2021, p. 32, grifo do autor), “[...] métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, **o que** se ensina, quando se ensina a língua escrita”. Entretanto, os resultados não apresentaram uma discussão que levasse a um aprofundamento da relação entre concepção de alfabetização e métodos e suas repercussões na efetividade do processo de alfabetização e conseqüente qualidade na aprendizagem dos estudantes.

Em todas as pesquisas, os relatos dos professores apontaram as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, como salas superlotadas, desvalorização do trabalho docente, descontinuidade de políticas públicas voltadas para a alfabetização, formação inicial deficiente. Enfim, são problemas que fazem o tema alfabetização não sair de cena. Portanto, é possível inferir que há uma complexidade no processo de alfabetização que faz com que velhos problemas, apesar de muito se debater, ainda persistam no século XXI.

Esta pesquisa pretende ser uma parte do todo que compõe os estudos sobre alfabetização/professor alfabetizador nas escolas públicas brasileiras, pois tem como

objetivo priorizar a voz do professor alfabetizador, por meio da narrativa da sua experiência como professor alfabetizador, levando à discussão os dados encontrados nas entrevistas. Espera-se que, a partir desta pesquisa, surjam novos questionamentos, que inspirem novos pesquisadores a debaterem o tema alfabetização de forma crítica, pois se trata de um tema multifacetado, que precisa ser tratado de forma complexa e não reducionista, para conquistarmos uma educação de qualidade, que cumpra o seu propósito, o de formar leitores e escritores proficientes que, através do exercício da cidadania, transformem o meio em que estão inseridos.

3 PENSAMENTO COMPLEXO

Defende-se aqui que a maneira de se superar a crise na educação, como sugere Edgar Morin, é tratar os fenômenos pedagógicos e o cotidiano escolar, seus tempos e espaços também com uma visão complexa, não reducionista, ou seja, a partir das intersecções entre ordem e desordem, das condições disciplinares e transdisciplinares, das condições dos alunos e da experiência da docente alfabetizadora. Afirma-se isso, devido à urgência de superação histórica do aparato moderno escolar, tão similar a qualquer outro tipo de instituição moderna, como hospitais, presídios, quartéis militares, entre outros. O *modus operandi* da escola está abalizado em uma burocracia fragmentada, disciplinadora e controladora.

Na escola tradicionalista, essas concepções se desdobram em fundamentações teóricas, cujo processo de alfabetização é compreendido como uma situação específica, reducionista e que se encerra em si mesmo. É necessário criar novas conexões, não racionalizadas em etapas ou categorias. Morin (2005, p. 99) afirma:

O progresso dos conhecimentos especializados que não se podem comunicar uns com os outros provoca a regressão do conhecimento geral; as idéias gerais que restam são absolutamente ocas e abstratas; temos, portanto, que escolher entre ideias especializadas, operacionais e precisas, mas que não nos informam sobre o sentido de nossas vidas, e ideias absolutamente gerais, que já não mantêm, entretanto, nenhum contato com o real. Assim, o progresso dos conhecimentos provoca o desmembramento do conhecimento, a destruição do conhecimento-sabedoria, ou seja, do conhecimento que alimenta nossa vida e contribua para nosso aperfeiçoamento.

Em outras palavras, o pensador expressa enfaticamente que é imperioso uma mudança de paradigma. É necessário fazer uma reforma do pensamento. O pensamento complexo apresenta várias possibilidades de entendimento. Neste capítulo, tratar-se-á de alguns princípios que ajudarão a apreender a complexidade do real e, a partir dessa compreensão, a ideia de uma reforma do pensamento passa a fazer sentido.

De acordo com Morin (2015, p. 14):

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta

com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.

Não é possível compreender a complexidade sem antes saber que existe um paradigma simplificador que organiza o universo, não admitindo que ele se desordene (Morin, 2015). Porém, a abordagem complexa rompe com os paradigmas desse pensamento linear, de uma visão cartesiana de mundo, avançando para um pensamento que acolhe erros/acertos, ordem/desordem, certezas/incertezas. Nas palavras de Morin (2015, p. 102), “[...] a complexidade, para mim, é o desafio, não a resposta [...]. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições”. Nesse sentido, é imperioso transformar um pensamento que separe para um pensamento que una saberes e religue conhecimentos (Morin, 2007).

Discorrer sobre Edgar Morin, primeiramente, significa compreender um intelectual extraordinário, que tem dedicado a sua vida em desvendar e expressar os paradigmas científicos que se apresentam em suas profícuas e intensas obras acadêmicas e literárias, sua história, *modus operandi* e, principalmente, as possibilidades de superar as suas inerentes crises.

Antes de mais nada, vale localizar, no tempo e no espaço histórico, a dimensão da sua importância para as ciências humanas, até o presente século. Intelectual francês, com graduação em geografia, história e direito, estendeu suas pesquisas, no percurso da sua produção acadêmica, para as áreas da filosofia, sociologia, antropologia e epistemologia, entre outras áreas do conhecimento, o que demonstra a versatilidade deste autor. Sua obra acadêmica é considerada por muitos um divisor teórico da modernidade. Morin nasceu na cidade de Paris em 8 de julho de 1921, originário de uma família judia que vivenciou as perseguições do Nazismo na Europa, durante o advento da 2ª Guerra Mundial. Tendo a marca da resignificação das trajetórias familiares, em busca de segurança e refúgio, trabalhou depois em prol de reinterpretar a produção acadêmica, à procura daquilo que ele nomeou como a incompletude do conhecimento.

O autor tem, como marca de seus estudos epistemológicos, a ideia da incerteza, da desordem, da incompletude, como propriedades intrínsecas ao desafio da produção científica. Outra marca criativa de Morin se refere à importância da autoconsciência do pesquisador sobre esses predicados ao “fazer ciência”. Em outras palavras, uma “Ciência com Consciência”.

Morin procurou demonstrar também, durante toda a extensão de sua obra, a complexidade dos fatos. Para isso, desenvolveu uma vasta produção. Destaco aqui sua principal obra, denominada *O Método*, uma série densa de seis volumes.

Dito isso, destaco as classificações conceituais da obra do autor, que servirão de suporte para a minha pesquisa e análise das entrevistas, a saber: subjetividade, noção de sujeito, os operadores cognitivos da complexidade que farão parte da nossa reflexão (hologramático, recursivo e dialógico), ecologia da ação, noção de estratégia e de programa.

Quanto à primeira categoria, trata-se de um conceito que abarca expressões do imaginário humano. Na perspectiva psicanalítica, o ser humano projeta, na realidade concreta, sua subjetividade. Todavia, segundo o teórico francês, é indispensável, para a ocorrência desta projeção, um símbolo, imagem ou representação. O termo subjetividade, para Morin, é transdisciplinar, dual e também possui corporeidade e carga social. A ideia é que, ao utilizar a subjetividade como termo científico, as análises não fiquem restritas a aspectos individuais, mas que assumam uma empreitada carregada de ordem/desordem, interno/externo, biológico/social.

A constituição do sujeito se dará a partir da concepção múltipla defendida pelo autor em toda a sua obra. O sujeito deve ser compreendido em toda a sua complexidade, além de termos e análises reducionistas, mas, sobretudo como alguém autônomo e histórico, produto de um ciclo interminável de interpretações e interações biológicas e sociais cuja identidade não foi determinada e fechada em rótulos e paradigmas restritos, mas em uma postura ampla e complexa.

Os operadores da complexidade são princípios norteadores do pensamento complexo, que darão forma às análises das entrevistas.

3.1 OPERADORES DA COMPLEXIDADE

Os operadores da complexidade são três princípios fundamentais na obra de Morin, que movimentam e auxiliam na reflexão sobre o pensamento complexo, permitindo um diálogo entre o pensamento linear e o pensamento sistêmico, religando os saberes, admitindo incertezas, imprevisibilidade e contradições. Diante disso:

A complexidade não tem metodologia, mas pode ser um método. [...] O Método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (Morin, 2013, p. 192).

O primeiro é o princípio dialógico. “O princípio dialógico nos permite manter uma dualidade no seio de uma mesma unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (Morin, 2015, p. 74). Isso quer dizer que são dois princípios aparentemente incompatíveis, porém necessários um ao outro. Logo, há uma dialogia que os une. Este princípio traz a ideia de união, juntar o que aparentemente se apresenta disjunto. Pensar de forma complexa é permitir um diálogo entre os extremos, é envolver o que aparentemente está separado, como a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário, a ciência e a arte (Morin, 2007). Para exemplificar, Morin (2013) refere sobre a gênese da criação do mundo, que comporta ordem e desordem ao mesmo tempo. O mesmo vale para o desenvolvimento das ciências naturais, considerando sua constituição através da destruição do determinismo científico e no confronto entre ordem e desordem. De acordo com Morin (2013, p. 197),

As ciências naturais descobrem e tentam integrar aleatoriedade e desordem, quando eram deterministas a princípio e por postulado, enquanto, mais complexas por seus objetos, mas mais atrasadas em sua concepção de cientificidade, as ciências humanas tentavam expulsar a desordem. A necessidade de pensar conjuntamente, em sua complementaridade, sua concorrência e seu antagonismo, as noções de ordem e desordem levantam exatamente a questão de pensar a complexidade da realidade física, biológica e humana.

O segundo princípio é o recursivo. “Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que produz” (Morin, 2015, p. 74). A recursividade é uma ideia que rompe o paradigma do pensamento linear “[...] de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor” (Morin, 2015, p. 74), como, por exemplo, espécie/humanidade. Os indivíduos interagem entre si, formando as sociedades; simultaneamente, estas retroagem sobre os indivíduos, produzindo-os. O princípio hologramático indica que todo indivíduo é simultaneamente egocêntrico e sociocêntrico.

Morin (2012, p. 167) esclarece que “O egocentrismo do indivíduo inscreve-se no sociocentrismo da sociedade mesmo se conservando, e o sociocentrismo da sociedade inscreve-se no egocentrismo individual”.

O terceiro princípio é o hologramático. Este princípio se refere à inviabilidade de isolar a parte do todo, uma vez que a parte pertence ao todo, da mesma forma que o todo pertence à parte. Um exemplo simples é o corpo humano. Cada célula do corpo carrega todas as informações genéticas desse mesmo corpo. “A ideia, pois, do holograma vai além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo que só vê o todo” (Morin, 2015, p. 74). O pensamento complexo admite a ideia de que a totalidade vai além do que apenas a soma das partes, pois, eventualmente, pode ser menos que a soma das partes. Isso porque, para o pensamento complexo, as totalidades não são um sistema fechado em si mesmo, mas um sistema aberto, comportando possibilidades de acesso e transformações. Do contrário, seriam apenas a soma das partes, negando-se, assim, os outros princípios dialógico e recursivo. Dessa forma, os operadores da complexidade integram a noção de totalidade. “[...] a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (Morin, 2015, p. 75).

Pensar de forma complexa possibilita compreender a realidade de forma ampla, contextualizada e interligada. Este posicionamento contribui para o enfrentamento de incertezas. Acerca das incertezas, Morin (1996, p. 101) refere: “A consciência da complexidade nos faz compreender que não poderemos escapar jamais à incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: a totalidade é a não verdade”.

O professor, que é aquele que promove e orienta o processo de ensino e aprendizagem, precisa pensar a alfabetização, que é um processo multifacetado e cheio de nuances, considerando cada parte separadamente, uma vez que é preciso desenvolver competências específicas para cada uma das partes, porém não pode perder de vista que as partes fazem parte de um todo que precisa se desenvolver de forma harmônica e não compartimentada.

A incerteza, em Morin, tem uma conotação positiva. Para ele, “[...] o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (Morin, 2003, p. 86). De acordo com o autor, a escola precisa formar cabeças bem-feitas que consigam enfrentar as incertezas do mundo globalizado. As incertezas fazem parte da educação do futuro.

Adotar a teoria da complexidade como aporte teórico nos permite compreender melhor o professor alfabetizador como sujeito único e múltiplo. Morin concebe a noção de sujeito como aquele que se auto-organiza, ao estabelecer relações com o outro, conseqüentemente, transformando-se continuamente (Morin, 1996, 2012, 2015, 2021; Petraglia, 2011). O processo de transformação se dá por meio de uma tetralogia que abarca relações de ordem, desordem, interação e reorganização. O tetragrama, associado aos operadores da complexidade (dialógico, hologramático e recursivo) sustentam o pensamento complexo (Morin, 1996, 2012, 2015, 2021; Petraglia, 2011). O professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, movimenta-se em direção a uma prática que faça sentido aos estudantes, e, para tanto, se auto-organiza num círculo recursivo constante.

3.2 A NOÇÃO DE SUJEITO

Dependendo da maneira como percebemos o mundo à nossa volta, o sujeito é evidenciado ou ofuscado. Isto significa que podemos olhar o mundo de uma forma reflexiva. Neste caso, “O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão” (Morin, 2021, p. 118). Porém, se tentarmos olhar o mundo com lentes deterministas, esse mesmo sujeito desaparece. “Contrariamente ele desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade” (Morin, 2021, p. 118). O autor não aprecia a forma como a ciência clássica fundamenta a noção de sujeito. O século XX foi marcado pela instituição da ciência clássica nas ciências humanas. O sujeito, nessa concepção, apresenta-se de maneira indireta, utilizando-se de “[...] determinismos físicos, biológicos, sociológicos ou culturais, e nessa ótica o sujeito se dissolve” (Morin, 1996, p. 45). O autor discorre que

Descartes viu que havia dois mundos: um que era relevante ao conhecimento objetivo, científico – o mundo dos objetos; e outro, um mundo que compete a outra forma de conhecimento, um mundo intuitivo, reflexivo – o mundo dos sujeitos. Por um lado, a alma, o espírito, a sensibilidade, a filosofia, a literatura; por outro, as ciências, as técnicas, a matemática. Vivemos dentro dessa oposição. Isso quer dizer que não podemos encontrar a menor sustentação para a noção de sujeito na ciência clássica. Em troca, enquanto abandonamos o campo científico e refletimos como fez Descartes em seu famoso *cogito*, o sujeito se torna fundamento, fundamento da verdade, de toda verdade. (Morin, 1996, p. 46).

Morin (2012, p. 51) ainda acrescenta:

Quando se lança um olhar psicológico, o indivíduo aparece na sua autonomia e nas suas características distintas e, no limite, a sociedade desaparece; mas quando lançamos um olhar sociológico, o indivíduo apaga-se ou, geralmente, não passa de um instrumento, um zumbi do determinismo social.

Uma das principais contribuições de Morin, para a noção de sujeito, está no realce da complexidade desse sujeito. O autor propõe uma visão transdisciplinar que incorpora aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos na compreensão do sujeito (Morin, 2021). Essa abordagem multidisciplinar confirma a interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor, reforçando a necessidade de considerar o contexto e as relações sociais na análise do comportamento humano. Nesse sentido, o autor rejeita a visão tradicional de um ser isolado e unidimensional, mas defende uma abordagem que considera uma interação entre a singularidade do sujeito e o seu contexto social, desestabilizando, assim, o paradigma clássico das ciências que delineou a nossa cultura. “Conhecer o humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele” (Morin, 2021, p. 37).

Morin reconhece a importância da subjetividade e da experiência individual na formação do sujeito, mas ressalta também a influência dos fatores culturais e históricos. Ele argumenta que a construção do sujeito está enraizada na história e nas condições socioeconômicas de uma determinada época (Morin, 2012). Um ponto crucial, na teoria da complexidade proposta por Morin, está em superar a visão fragmentada e reducionista do sujeito. O autor censura a tendência que separa e isola as dimensões do sujeito, argumentando que é primordial considerar a complexidade e a interação entre essas dimensões. Essa abordagem transdisciplinar resulta em reconhecer as contradições, as ambiguidades e as incertezas próprias da condição humana. O autor ressalta ainda que o sujeito está em constante transformação.

Na mesma linha do pensamento complexo, situamos as experiências das professoras alfabetizadoras, que, ao relatar sua experiência, é capaz de refletir sobre si mesmo, sobre suas ações e sobre tudo que influencia a constituição de sua identidade. Essa ponderação permite uma maior compreensão de si mesmo e maior liberdade na busca de um propósito na vida. O sujeito tem a capacidade de autorreflexão e autotransformação; dessa forma, participa ativamente na criação e recriação de sua identidade. Ele argumenta que a realidade está em constante

movimento e transformação, e que devemos considerar essa dinâmica em nossas análises e compreensões. Segundo o autor, tudo está em constante evolução.

Neste sentido, as trajetórias das professoras estão em constante movimento, fazendo com que as mesmas construam seus repertórios, que são diferentes e muitas vezes contraditórios, pois vivemos em uma sociedade complexa, também dinâmica e contraditória. Portanto, é necessário adotar uma abordagem de pensamento mais flexível e dialógica para lidar com essa complexidade. Morin desafia as abordagens simplistas e reducionistas e incentiva a consideração da realidade como um sistema interconectado e em constante movimento. A este movimento, Morin (2015) denomina de auto-organização e auto-eco-organização.

A auto-eco-organização está relacionada com o princípio hologramático. Morin (2015, p. 88) esclarece que o

[...] princípio de auto-eco-organização tem valor hologramático: assim como a quantidade de imagem hologramática está ligada ao fato de que cada ponto possui quase a totalidade da informação do todo, do mesmo modo, de certa maneira, o todo, enquanto todo de que fazemos parte, está presente em nossa mente.

Para construir a noção de sujeito, Morin apresenta os conceitos de autonomia e indivíduo, que, segundo ele, antecedem a noção de sujeito (Morin, 2021). Autonomia, para o autor, refere-se à ideia de auto-eco-organização. Na autonomia, há uma intrínseca relação de dependência com o meio ambiente, seja ele cultural, social ou biológico e não com uma concepção de liberdade (Morin, 1996).

Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, depende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende. Quanto a nós seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. (Morin, 2021, p. 118).

Desta forma, a noção de sujeito está atrelada à noção de autonomia. “[...] na autonomia, pois, há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior [...] é por isso que, sistematicamente, eu não falo de auto-organização, mas de auto-eco-organização” (Morin, 1996, p. 47). Desse ponto de vista, a autonomia, além de ser uma oportunidade de escolha, é também estar em consonância com o meio ambiente em que se está inserido, ou seja, um sujeito autônomo capaz de se compreender como parte de um todo.

À vista disso, Morin traz o conceito de indivíduo, que difere do conceito de sujeito. Somos, ao mesmo tempo, indivíduos, espécie, e fazemos parte de uma sociedade. Através da reprodução humana, tornamo-nos indivíduos, porém este produto humano se torna reprodutor. Morin (2021, p. 119) esclarece:

Do ponto de vista biológico, o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução; mas este produto é, ele próprio, reprodutor em seu ciclo, já que é o indivíduo que, ao se acasalar com indivíduo de outro sexo, produz esse ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo. Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura.

Quando olhamos somente para a unidade, não vemos a diversidade e, se olharmos somente a diversidade dos indivíduos (raças, culturas, línguas), a unidade se perde, pois a diversidade se dá a partir da unidade. Para se ter a noção do todo, é primordial observar os dois lados, a fim de compreender a complexidade humana. “[...] assim, podemos compreender a autonomia do indivíduo, mas de uma maneira extremamente relativa e complexa” (Morin, 1996, p. 48). O autor assegura que o sujeito comporta, além da base biológica, uma base cognitiva que o capacita a estabelecer relações de trocas com o meio ambiente. A isso chama de dimensão computacional (Morin, 2021, p. 120).

Essa computação do ser individual, é a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo. É um cômputo. O cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, proteção, defesa etc.

Cada sujeito se diferencia e se singulariza de acordo com características objetivas que possui, como: a cor da pele, dos cabelos, timbre de voz e características subjetivas, como autor do seu processo eco-organizador, tornando-se um sujeito singular. De acordo com Petraglia (2011), só se caracteriza como sujeito, quando se reúnem características objetivas e subjetivas colocadas em prol de uma causa.

Em síntese, a noção de sujeito, proposta por Edgar Morin, compreende:

[...] as concepções de indivíduo e de unicidade que congregam o biológico, o atitudinal, o cognitivo e o sociocultural, indicando a complexidade constitucional do ser. Está ligada às ideias de: - auto-organização, que se modifica, altera, transmuta continuamente e se vincula a autonomia e a dependência; - auto-referência, que ocupa e preenche o lugar da centralidade e do egocentrismo, e só pode ser

dita pela própria pessoa; - exclusão/inclusão, revelada na conjunção e interdependência entre Eu e eu, e na ação que afasta e nega o outro inscrito em mim, como presença e possibilidade de alteridade. (Dias, 2008, p. 60).

Portanto, o sujeito, em sua dimensão subjetiva, emerge na sua auto-eco-organização, comportando características como: autonomia, individualidade, medos, incertezas e, acima de tudo, complexidade. “[...] cada ser vivo, ainda que reprodutível e reprodutor, é um ser único e indiscutivelmente ímpar, no seu aspecto subjetivo, talvez até em maior escala do que as diferenças genéticas, fisiológicas, morfológicas e psicológicas” (Petraglia, 2011, p. 68-69).

Morin (2015, p. 38) enfatiza:

O sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo. Ele emerge desde o ponto de partida sistêmico e cibernético, lá onde certos números de traços próprios aos sujeitos humanos (finalidade, programa, comunicação etc.) são incluídos no objeto máquina. Ele emerge, sobretudo, a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde sobretudo, o termo “auto” traz em si a raiz da subjetividade.

Da mesma forma, é preciso conceber o professor alfabetizador como um sujeito complexo, resultado de uma determinação biológica, mas também um ser moldado por uma cultura que foi construída ao longo de sua história (Morin, 1996, 2012, 2015, 2021; Petraglia, 2011). Para Morin (2021, p. 128), o sujeito “[...] não é uma essência, não é uma substância, mas não é uma ilusão”, e, para que esse sujeito seja visto de forma complexa, é preciso “[...] uma reorganização conceptual que rompa com o princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas notadamente sociológicas”.

Incorporar a teoria da complexidade de Edgar Morin na educação é um desafio e requer uma mudança de pensamento, pois se trata de converter padrões preestabelecidos e superar toda a fragmentação das informações. A abordagem complexa na educação propicia a integralização entre a teoria e a prática, de modo a envolver, tanto o professor como o estudante, em um ambiente favorável, produtivo e transformador. Essa abordagem tem o objetivo de transformar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que admite que somos seres complexos em um mundo também complexo, onde as relações são inevitáveis, pois tudo está interligado.

3.3 ECOLOGIA DA AÇÃO

A ecologia da ação pode ser entendida como uma abordagem que considera não apenas as ações individuais, mas também seus desdobramentos em uma rede de sistemas interligados. Isso inclui a análise das repercussões e das causas das ações humanas, a curto e a longo prazo, em uma escala global. A ecologia da ação obedece a dois princípios: primeiro – a ação não está sujeita somente às intenções de quem as pratica, mas às condições características do meio onde se desenvolve a ação; segundo princípio – os efeitos a longo prazo são imprevisíveis (Morin, 2012).

Deste modo, a ecologia da ação sugere uma reforma na maneira como pensamos e agimos, estimulando uma consciência mais profunda das relações entre nossas ações e os sistemas maiores nos quais estamos inseridos, pois se baseia na compreensão de que as ações humanas e os demais sistemas (sociais, políticos, econômicos e ambientais) estão profundamente interligados. Nesse contexto, Morin (2017) propõe a necessidade de repensarmos o modo como agimos, considerando as múltiplas dimensões e consequências de nossas ações. Para Morin (2017, p. 41),

A ecologia da ação indica-nos que toda ação escapa, cada vez mais, a vontade do seu autor na medida em que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim a ação corre o risco, não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido.

O primeiro princípio descreve a imprevisibilidade do resultado de uma determinada ação humana, considerando que a ação não depende apenas da vontade de quem a pratica, mas também das condições próprias do meio onde ela se desenvolve. Essa abordagem ocasiona um reconhecimento de que os problemas que o mundo moderno apresenta são complexos, e repletos de variáveis. A prática pedagógica tem esta característica, principalmente na escola pública, onde há uma grande diversidade de saberes dentro da sala de aula, e isto faz com que o professor planeje suas ações, considerando um possível desvio de seus objetivos, e, nesse momento, o professor precisa estar pronto para repensar sua prática e redefini-la no meio do processo. Esta imprevisibilidade faz parte do cotidiano escolar, principalmente no ciclo de alfabetização. O segundo princípio da ecologia da ação é

a incapacidade de prever os efeitos de uma ação a longo prazo. É possível supor os efeitos a curto prazo de uma ação, porém os efeitos a longo prazo são uma incógnita. Morin (2021, p. 61) esclarece:

A ecologia da ação tem, como primeiro princípio, o fato de que toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seu fim e até levar a um resultado contrário ao esperado; assim, a reação aristocrática do final do século XVIII, na França, desencadeou uma revolução democrática; um movimento revolucionário na Espanha, em 1935-1936, desencadeou um golpe reacionário. O segundo princípio da ecologia da ação diz que as consequências últimas da ação são imprevisíveis; de modo que, em 1789, ninguém poderia prever o Terror, o Termidor, o Império, a restauração. A Revolução Soviética do século XX foi uma consequência indireta da Revolução Francesa, que ainda não esgotou todas as suas consequências...

Ao considerar o contexto do ato, a ecologia da ação instaura uma incerteza. Assim, o agir humano torna-se *catastroficamente* imprevisível. “Desencadeamos processos cujos fins são imprevisíveis de maneira que a incerteza [...] se torna a característica essencial das ações humanas” (Morin, 2017, p. 46). Sendo assim, a ecologia da ação está intrinsecamente ligada à incerteza, pois, devido à complexidade dos sistemas e suas diferentes variáveis, não podemos prever com precisão todas as consequências de nossas ações. Isso cria um ambiente de incertezas no qual as respostas e soluções não são lineares ou diretas. Lidar com a incerteza envolve aceitar que nosso conhecimento é limitado e que é impossível conhecer todas as variáveis. É preciso estar disposto a ajustar nossas ações à medida que novas informações surgem, em vez de aderir rigidamente a planos preconcebidos. Portanto, considerar uma variedade de resultados possíveis é estar preparado para lidar com diferentes resultados (Morin, 2017).

No ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula, o professor lida com situações que, se não forem bem planejadas, podem trazer consequências desastrosas, tanto para o estudante como para o professor. Uma criança que encontra dificuldades no processo de alfabetização precisa ser acompanhada em suas dificuldades, pois pode não ser apenas parte de um processo mais demorado, mas a instalação de uma dificuldade que requer um olhar mais atento por parte do professor. Quando a alfabetização não se efetiva dentro do ciclo de alfabetização, as dificuldades podem se estender por toda a educação básica, comprometendo o futuro escolar da criança, levando-o, em alguns casos, a baixa autoestima, desinteresse pela escola,

até a evasão escolar. Estas são consequências muito graves, que precisam ser evitadas, a partir de um planejamento de ações bem estruturadas, admitindo a ideia de que novas situações podem surgir, necessitando de ajustes no planejamento de ensino.

É importante observar que a ecologia da ação é parte integrante da teoria da complexidade, podendo ser vista como a forma funcional de um pensamento complexo, que procura compreender a realidade em toda sua diversidade, contradições e interconexões.

Isto posto, é substancial reconhecer a importância de criar espaços de escuta atenta e qualificada na escola, nos quais as professoras alfabetizadoras possam falar de suas dificuldades, de seus medos, anseios, vitórias, criando assim uma comunidade reflexiva com seus pares. Desta forma, é possível apreender toda complexidade do ato de ensinar no ciclo de alfabetização e pensar em soluções no coletivo, o que contribui para ações mais assertivas, ao mesmo tempo que cria uma comunidade colaborativa na escola. A epistemologia da complexidade direciona a uma reforma do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, chega às instituições que, por sua vez, levam à reforma do pensamento na educação, remetendo ao princípio recursivo. Para Morin (2015, p. 74),

A ideia de recursividade é uma ruptura com a ideia linear de causa e efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que se produz num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e autoprodutor.

3.4 NOÇÃO DE ESTRATÉGIA E PROGRAMA

Outra abordagem presente nas teorias de Morin, que diz respeito à questão da imprevisibilidade do fazer pedagógico do professor alfabetizador, é a distinção entre estratégia e programa. A estratégia admite a modificação de um certo número de cenários, a partir de uma decisão inicial, de acordo com novas informações que chegam no decurso de uma determinada ação e que vão perturbar a ação inicial (Morin, 2013). De acordo com o autor, a estratégia é mais fértil que o programa, que, a princípio, não prevê alterações. A estratégia abarca a evolução de uma determinada situação, os acasos e os novos conhecimentos, com o objetivo de modificar e corrigir. A noção de estratégia opõe-se à do programa, que é uma sequência de ações

predeterminadas que se realiza em um ambiente que não se modifica, a não ser em caso de imprevisto ou de perigo (Morin, 2013). Conforme Morin (2013, p. 220),

O programa não pode se modificar, só pode parar em caso de imprevisto ou de perigo. A estratégia pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar.

. Deste modo, a complexidade atrai a estratégia, que permite avançar no incerto e no aleatório, enquanto no programa isso não acontece. O fazer pedagógico é carregado de imprevistos, necessitando a toda hora ser modificado para atender às necessidades dos estudantes, e essa ação só é possível se se obedecer ao tetragrama ordem, desordem e organização.

Foram explorados neste capítulo conceitos relacionados ao referencial teórico que embasam esta pesquisa. O próximo capítulo apresenta um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, desde o século XVIII até o século XXI. Por meio da reconstituição das formas passadas de ensinar a ler e a escrever é possível obter informações sobre como se ensina a linguagem escrita nos dias atuais.

4 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, será apresentado um breve panorama histórico sobre a alfabetização no Brasil. A história da alfabetização no país é marcada por uma trajetória complexa e desafiadora, refletindo, ao longo dos séculos, as mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas, que causaram transformações na educação. Antes da chegada dos europeus, as populações indígenas já possuíam suas próprias formas de comunicação e registro, utilizando símbolos e pinturas, mas não havia um sistema de escrita formal, como o alfabeto que conhecemos (Marcílio, 2016).

A escola pública no Brasil foi instituída em 1759, pelo Marquês de Pombal, depois de expulsar os jesuítas e realizar a reforma da instrução pública. As aulas individuais de ler, escrever e contar substituíram os colégios dos padres, porém a reforma instituída pelo Marquês de Pombal só começou a funcionar em 1772, com a regulamentação da lei. No período de 1772 a 1822, havia poucas escolas de primeiras letras funcionando no Brasil. Após a independência do Brasil, foi promulgada a primeira Constituição brasileira, em 1824, que garantia a liberdade de ensino, o direito à instrução primária gratuita, mas, na prática, a educação pública continuava escassa e inacessível para a maioria da população. A maioria do povo ainda permanecia analfabeto, principalmente os escravos africanos e a população pobre (Marcílio, 2016).

No período de 1822-1889, o acesso à educação formal e à alfabetização ainda era limitado a uma parcela privilegiada da população. As classes eram heterogêneas, com relação à idade e condição social, e homogêneas, em relação ao sexo. Somente no final do Império passou-se a admitir classes mistas, em situações especiais. A escola funcionava na casa precária onde morava o professor, que vivia em condições também precárias de higiene e saneamento, sem livros e materiais didáticos. O modo empregado na alfabetização, na maioria das escolas públicas de primeiras letras, era uma técnica muito rudimentar, o ensino individual. O professor era despreparado e não tinha habilitações necessárias para desenvolver outro tipo de método de ensino. O professor chamava os alunos um a um para dar orientações sobre ler e escrever e fazer cálculos das operações básicas. De acordo com Marcílio (2016, p. 214),

Ensinava-se ao mesmo tempo a aritmética, começando pela aprendizagem dos números até cem e, em seguida, prosseguia-se com a tabuada do somar. Decorada a de somar, passava-se para a de diminuir e assim sucessivamente, completando as quatro operações, sempre pela memorização repetida à exaustão.

Enquanto o professor orientava um aluno, os outros eram encarregados de permanecer em silêncio e sem fazer nada, e, para controlar a indisciplina, o professor fazia uso da palmatória, que era um instrumento utilizado para corrigir os alunos em situações que não estavam de acordo com o professor, como era o caso da falta de disciplina dos alunos. Nas precárias condições, o professor precisava encontrar estratégias para alfabetizar seus alunos.

A autora descreve o método que era utilizado na alfabetização: “O método de leitura era a soletração: davam-se as cartas do ABC, as cartas das sílabas, as cartas dos nomes”. As cartas dos nomes eram cartas em que estavam escritos nomes aleatórios; “[...] as cartas de fora ou manuscritas” (Marcílio, 2016, p. 214) eram correspondências recebidas pelos pais e que eram utilizadas como material de leitura, na falta das cartilhas.

[...] depois o silabário português, a cartilha da doutrina cristã, a gramática de Coruja. A escrita começava com os debuchos de pauzinhos, depois de letras, mais tarde davam-se os traslados. As contas eram passadas nas ardósias para fazer em aula ou em casa. Decorava-se a tabuada e, para repeti-la, ficavam os alunos em semicírculo. (Marcílio, 2016, p. 214).

O método utilizado não apresentava efetividade no ensino da leitura e escrita. Os presidentes das províncias denunciavam a ineficiência do método utilizado para alfabetizar, por meio de relatórios; afirmavam que assim que as crianças saíam da aula, esqueciam o que haviam “aprendido” (Marcílio, 2016) Entretanto, no Brasil, esse método se estendeu até a metade do século XX, principalmente nas regiões do Norte e Nordeste, além de outras regiões. Com a independência do Brasil em 1822, houve alguns avanços no campo da educação, mas o país ainda enfrentava enormes desafios em termos de alfabetização e acesso à educação básica. Houve muitos movimentos fora do Brasil (difusão de uma escola de massas, emancipação feminina e urbanização da Europa e Estados Unidos). Mesmo que tímidos, esses avanços contribuíram para causar reflexos positivos no Brasil. Começou-se, então, a abrir espaço para inovações. Surgiram modelos renovados de escolas particulares, como a tradicional Escola

Americana Mackenzie College (Marcílio, 2016; Mortatti, 2012; Ferraro, 2009). Entretanto, o processo de institucionalização do sistema escolar foi moroso, apresentando alguns progressos nos anos finais do século XIX, como:

[...] a conscientização da necessidade de espaços adequados e próprios, de mobiliário apropriado e de material escolar para a conquista da aprendizagem e das práticas pedagógicas. O tempo escolar foi estabelecido dentro da vida da sociedade. Essas conquistas convergiram para a emergência de um modelo de escola que se tornaria definitivo – a escola seriada. Mas em fins do século XIX, a educação elementar e a alfabetização ainda estavam organizadas, em sua quase totalidade, dentro do sistema de escolas isoladas, em casa de professores, formadas por uma única classe, com alunos em diferentes níveis de adiantamento, de diferentes idades e com um único professor, mal preparado (Marcílio, 2016, p. 235).

Aprender ainda significava memorização e ensinar pressupunha decorar o material a ser transmitido. Apenas após a proclamação da República, em 1889, é que o Brasil começou a passar por mudanças mais significativas, com a implementação de políticas públicas mais abrangentes e o estabelecimento de um sistema educacional mais amplo e acessível (Mortatti, 2012). Somente no final do século XX houve uma maior preocupação com a educação básica e a alfabetização no país. A criação das primeiras escolas públicas e a implementação de políticas educacionais mais abrangentes contribuíram para um aumento gradual das taxas de alfabetização

No Brasil, o século XX foi marcado por grandes transformações. Na economia, o PIB deu um salto, colocando o Brasil entre os líderes de crescimento mundial, passando de uma economia agrária para um país em ascensão industrial, a taxa de mortalidade infantil diminuiu e a expectativa de vida aumentou, podendo, o Brasil, ser comparado a países mais desenvolvidos. As famílias brasileiras passaram a ter um poder de compra maior, podendo ser visto nas aquisições nos setores do vestuário, calçados, eletrodomésticos e alimentação. O setor industrial cresceu com a criação de empresas como a Companhia Siderúrgica Nacional, a Petrobrás, as usinas hidrelétricas, a Usiminas, entre outras, consolidando, assim, uma nação moderna. (Marcílio, 2016).

Os anos iniciais da República foram renovadores também para a educação nacional, era o momento de construir um novo sistema de escola. Havia um engajamento por parte dos governantes para alcançar esse objetivo, pois essa seria a única forma de penetrar no âmbito das nações mais avançadas e com isso

promover o desenvolvimento do país. O novo sistema educacional estava sendo idealizado por um grupo de intelectuais, que se conscientizaram de que a renovação deveria começar pelo ensino básico, isto é, a escola elementar, retardando um pouco mais a criação de universidades. Era um novo modelo escolar em todos os sentidos: a materialidade do prédio, os gestores e os métodos de ensino (Mortatti, 2012).

A mudança aconteceu de forma lenta, em um movimento de altos e baixos, de avanços e retrocessos. Foi um período de implantação e implementação de novas práticas. A formação do professor se deu pela associação da teoria e prática. As crianças já não eram vistas apenas como sujeitos dependentes, mas eram vistas como um sujeito que merece atenção em todas as suas necessidades (Soares, 2021). A alfabetização passou a ser compreendida pela sua função social e não apenas como um processo que se encerra em si mesmo. A escola passou a ser reconhecida pela sua função social, a de criar leitores e escritores que têm a possibilidade de interferir no meio em que está inserido. Outras disciplinas, como por exemplo a ginástica artística, foram inseridas na escola elementar, com o objetivo de desenvolver outras competências na criança. Frequentar uma escola passou a ter outro sentido, conforme refere Marcílio (2016, p. 339):

Tornar-se escolar equivalia dizer que a criança se submetia a um comportamento novo: com horários (de relógios, campainhas e sinos); com uniformes; com avaliações periódicas; exames e provas; com boletins e aprovações ou reprovações; com material cada vez mais abundante, bonito e adaptável às diferentes faixas etárias e aos diferentes estágios de desenvolvimento psicológico (cartilhas, livros, figuras coloridas, mapas, globos, quadros, etc.); com festas escolares; com canto, banda, teatro, apresentações cinematográficas; e com ginástica, escotismo, desfiles e jogos esportivos com competições. A moral era despertada com as histórias de contos, com as fábulas de Esopo e de La Fontaine. O ensino elementar tornava-se prazeroso, e não raro dotado de beleza, estimulando o sentimento estético.

Nesse período, foram também tomadas medidas saneadoras para a melhoria da higiene e condições sanitárias da escola. A escola passou a ter sanitários, que era uma grande novidade, bebedouros e um espaço para o recreio dos estudantes (“o pátio”). Não foi um período fácil, pois havia falta de recursos, resistências e condições adversas. Tratava-se de uma revolução para a articulação de um novo sistema público de ensino. O número de escolas primárias aumentou e com elas a multiplicação de

escolas normais, que tinham por objetivo preparar o professor que iria alfabetizar (Marcílio, 2016).

No entanto, o movimento renovador da educação, denominado “escola nova”, não teve capacidade de alcançar todo o território brasileiro. A falta de edifícios para o funcionamento das escolas levou a medidas de improviso, que não favoreceram a qualidade do ensino. Os prédios foram substituídos por galpões, barracões e porões. Foi necessário também diminuir o período letivo diário. As classes contavam com superlotação, dificultando a intervenção do professor e efetividade na alfabetização de todos. Além de introduzir técnicas educativas inovadoras, que demandavam uma escola de tempo integral. Todavia, um fator positivo foi o considerável aumento das matrículas na escola primária. Mas os aumentos das matrículas demandaram outras medidas improvisadas que comprometeram a qualidade do ensino. Foi necessário multiplicar os turnos nas escolas para atender a grande demanda da clientela, os alunos.

Muitos foram os fatores que marcaram esse período com altos índices de repetência e evasão escolar:

[...] as condições desfavoráveis de saúde do aluno, o baixo nível econômico e cultural de muitas famílias, a deficiência do material didático, a ineficiência dos métodos adotados, prédios e instalações inadequadas, classes superlotadas, falta de assistência técnica ao professorado, redução do período letivo anual e do horário letivo diário, com desdobramento sucessivo em turnos de funcionamento nas escolas dos maiores centros urbanos, deficiência do professorado diplomado, existência de altos índices de professores não diplomados e a situação de fome vivida por várias crianças. Além de tudo, em 1950 com oito milhões de crianças em idade escolar no país, não havia escolas para três milhões sequer. Descumpria-se, para elas, a lei maior, a Constituição do Brasil, e violava-se o direito da criança à instrução. (Marcílio, 2016, p. 402).

4.1 EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em 1960, a qualidade da educação brasileira estava bem atrás da maioria dos países latino-americanos, inclusive dos mais pobres. Já na Assembleia Constituinte de 1934 começou a ser formulado em nosso país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A estrutura educacional do Brasil estava arranjada e sistematizada através de uma lei denominada Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB). Todos os parâmetros e orientações legais, burocráticas, institucionais e de procedimentos estavam inseridos e detalhados através dessa lei. Apesar de

idealizada em 1934, sua primeira versão só foi promulgada em 1961. Ela foi conhecida como Lei nº 4.024/1961 e estabeleceu as diretrizes e bases da educação por muitas décadas. Destaco abaixo algumas proposições que foram definidas por ela:

- a) constituição e autonomia de órgãos estaduais voltados para a área da Educação;
- b) recursos governamentais para a área;
- c) exigência de formação para os docentes.

A LDB de 1961 estabeleceu princípios fundamentais para a organização e gestão do sistema educacional no país, como a definição dos níveis de ensino (educação básica e educação superior), a educação em ciclos e etapas, a estruturação do currículo nacional, a regulamentação da educação especial e valorização do magistério, entre outros aspectos. Estabeleceu também como ensino facultativo o ensino religioso e a matrícula obrigatória para alunos até a quarta série. Foram muitas as interpretações ideológicas e paradigmáticas vigentes nesse período que influenciaram as concepções de educação e conseqüentemente as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Durante o período do regime militar (1964-1985), uma nova constituinte deliberou sobre esse assunto e instituiu as decisões estabelecidas nesta nova lei, como destacado abaixo:

- a) 180 dias como parâmetro mínimo para o ano letivo;
- b) inclusão das disciplinas: educação artística, educação física, educação moral e cívica e programas de saúde;
- c) transformação do ensino primário e ginasial para ensino de 1º e 2º grau.

Finalmente, a partir da Constituinte de 1988, já no período democrático, estabeleceu-se novos parâmetros progressistas que foram promulgados através da LDB Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). Esta nova versão trouxe diversas atualizações e mudanças no sistema educacional brasileiro, mas manteve muitos princípios estabelecidos na lei anterior, entre os quais se destacam:

- a) mínimo de 200 dias para o ano letivo;
- b) obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação (PNE);
- c) gradativa gestão democrática e autônoma para as unidades escolares. Prevê gestão democrática do ensino público, com a participação de alunos, pais, professores e funcionários na administração das escolas;

- d) orientação pedagógica, por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- e) mudança do ensino de 1º e 2º grau para ensino básico (fundamental e médio);
- f) estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental obrigatório, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade;
- g) define a duração de três anos para o ensino médio, com a possibilidade de oferecimento de diferentes modalidades, como ensino médio e técnico;
- h) educação infantil como primeira etapa da educação básica;
- i) garante o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade, buscando assegurar o desenvolvimento integral às crianças;
- j) determina a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, assegurando o atendimento educacional especializado, quando necessário;
- k) busca valorizar os profissionais da educação, garantindo-lhes formação adequada, planos de carreira e condições de trabalho adequadas;
- l) aborda o financiamento da educação, estabelecendo a responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais na oferta de recursos para a educação básica.

É pertinente ressaltar que a LDB é enriquecida por outras leis, normas e políticas educacionais que regulam as especificidades da educação brasileira. Outrossim, a educação é um campo que está em constante movimento, e questões como avanço tecnológico, mudanças socioculturais e desafios educacionais emergentes podem exigir atualizações na legislação, para que a educação se conserve relevante e efetiva a fim de atender às necessidades da sociedade.

Nos estados e municípios, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as bases da educação em todo o território nacional, existem outros documentos que norteiam as políticas e práticas educacionais em âmbito local. Esses documentos podem variar de acordo com as especificidades de cada estado ou município. Entre eles, temos:

- a) Plano Nacional de Educação (PNE): é um documento de nível nacional que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira. É editado periodicamente a cada dez anos e serve como referência para os planos

estaduais e municipais de educação. Essa lei engloba diagnósticos sobre a educação brasileira, até propostas de metas, diretrizes e estratégias para a educação de modo geral. O primeiro Plano Nacional de Educação foi aprovado em 1962, porém nenhuma de suas metas foi cumprida. Não houve esforço real para mudanças na qualidade da educação (Marcílio, 2016);

- b) Plano Estadual/Municipal de Educação: cada estado e município deve elaborar seu próprio Plano de Educação, que é alinhado com as diretrizes do PNE. Esses planos são construídos e contam com a participação de diversos segmentos da sociedade e definem metas e estratégias específicas para a melhoria da educação naquela localidade;
- c) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): são documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelecem as diretrizes gerais para os currículos da educação básica. O CNE é um órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que tem como principal função assessorar o MEC na formulação e avaliação da política nacional de educação, além de exercer funções normativas, deliberativas e de supervisão do sistema educacional do país. O CNE foi criado em 1995, pela Lei nº 9.131, e sua estrutura e atribuições estão definidas na Lei nº 9.394, ou seja, na LDB;
- d) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): são documentos que oferecem orientações e diretrizes para o ensino nas diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências, etc. Embora sejam direcionadas ao ensino fundamental, eles podem servir como referência para o planejamento curricular em estados e municípios;
- e) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998): é um documento do MEC que orienta a educação infantil em todo o país, fornecendo subsídios para a elaboração dos currículos nessa etapa da educação;
- f) Resoluções e normativas do Conselho Estadual/Municipal. Os conselhos estaduais e municipais de educação têm papel importante na normatização e regulamentação da educação em seus respectivos âmbitos. Eles podem emitir resoluções, pareceres e normativas para orientar as práticas educacionais locais.

Posto isto, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) iniciou seu processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas do ensino fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Professores e estudantes da Rede foram consultados, por meio de amplo processo de escuta, com o objetivo de mapear as percepções e recomendações sobre o que e como aprender (São Paulo, SME, 2019). Em 2018, foi dado início à implementação, na Rede Municipal de Educação, do Currículo da Cidade, resultado de um longo processo, durante o ano de 2017.

O Currículo da Cidade foi uma construção coletiva, pois teve como objetivo representar a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, para assegurar que fosse incorporado por todos os seus integrantes. O documento tem como base os seguintes pressupostos para sua construção:

- a) continuidade: o processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino;
- b) relevância: o Currículo da Cidade foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede;
- c) colaboração: o documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que incorporou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede;
- d) contemporaneidade: a proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI. (São Paulo, SME, 2019).

Por sua vez, a Secretaria Estadual de Ensino, em 20 de dezembro de 2017 homologou o Currículo Paulista, que é fruto da colaboração de profissionais da educação, representantes das redes Municipais, da Rede Estadual, e da Rede Privada de Ensino. Todos os envolvidos contribuíram com saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática pedagógica nos diferentes componentes

curriculares. O currículo tem o objetivo de transpor as particularidades sociais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Está em consonância com as competências discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O Currículo Paulista explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas, considerando sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano (São Paulo, Estado, 2019, p. 11).

Estes são alguns dos principais documentos que norteiam a educação nos estados e municípios brasileiros. É fundamental que gestores, professores e comunidade escolar estejam familiarizados com estes documentos, para garantir que a educação seja planejada e executada de forma coerente e alinhada às políticas educacionais vigentes.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As reprovações, distorção idade-série e evasão escolar são barreiras que prejudicam a permanência dos estudantes na escola. Este é o desafio que o Brasil precisa vencer, para garantir o direito à educação de todas as crianças em idade escolar. Em 2022, 5,6% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na região Sudeste. Diante do alto índice de analfabetismo no Brasil (IBGE) e insistente indicativo de baixo letramento, conforme aponta os dados acima, o tema alfabetização tem indiscutível relevância no cenário educacional (IBGE, 2022).

A história da alfabetização no Brasil sempre foi marcada por um persistente fracasso em levar os estudantes a desenvolverem habilidades de leitura e escrita. Na tentativa de conquistar uma educação de qualidade e conseqüente mudança do cenário educacional, assistimos, ao longo dos séculos, recorrentes mudanças de paradigmas e de concepções e métodos de alfabetização (Marcílio, 2016; Soares, 2021; Colello, 2021). Até 1980, o método utilizado para alfabetizar era considerado a saída para o insucesso na alfabetização das crianças. Assim, a todo momento, um novo método era experimentado, variando entre uma ou outra versão do método

sintético (método fônico, método silábico), segundo o qual a aprendizagem da linguagem escrita se dá a partir de unidades menores da língua, isto é, dos fonemas, das sílabas, para as unidades maiores, à palavra, à frase e ao texto ou uma ou outra versão do método analítico (método da palavração, método da sentencição, método global), segundo o qual a aprendizagem se dá de modo inverso, a partir de unidades maiores que transmitem sentido, como palavras, frases e textos, sempre na tentativa de conter o fracasso na alfabetização (Soares, 2021). Assim sendo, tradicionalmente, a explicação para o insucesso na aprendizagem da leitura e escrita era atribuído a um método de ensino inadequado e, infelizmente, ainda hoje esse pensamento persiste.

Nos anos de 1980, o construtivismo começou a ganhar destaque no campo educacional, embora suas raízes podem ser rastreadas em trabalhos anteriores de pensadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que contribuíram com as ideias-chave para o desenvolvimento do construtivismo: Piaget, com a teoria das fases de desenvolvimento humano, e Vygotsky, que procurou compreender a “pré história da linguagem, evidenciando como do gesto é possível chegar ao desenho, ao brinquedo ou à fala e, desta a escrita” (Colello, 2021, p. 27), processo que, incontestavelmente, tem implicações pedagógicas. Mais uma vez, toda esperança foi depositada nessa nova abordagem, para combater os altos índices de reprovação no ciclo de alfabetização. Com o discernimento de que as causas do insucesso na alfabetização eram de origem social, “[...] porque a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 20), propunha-se não um novo método para alfabetizar, mas um novo olhar para o processo de aprendizagem, isto é, “[...] uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (Soares, 2021, p. 22).

Diante dessa nova fundamentação teórica e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos são rejeitados e taxados de “tradicionais”, por irem contra o processo psicogenético da aprendizagem da criança, assim como a própria essência do objeto de aprendizagem, a língua escrita. Isso porque, em decorrência de uma mudança de paradigma que o construtivismo trouxe, o foco da aprendizagem se desloca de uma ação docente, determinada por método, para uma prática pedagógica voltada para mediação da aprendizagem, isto é, uma prática que orienta e acompanha o desenvolvimento do estudante, respeitando suas peculiaridades durante o

desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, tornando incabível eleger um único método para alfabetizar (Soares, 2021).

Essa mudança de paradigma propunha uma transformação na forma de alfabetizar, deslocando o foco do alfabetizador e sua escolha por determinado modo de ensinar para o estudante e suas especificidades na maneira de aprender. Logo, o método utilizado para alfabetizar se tornou secundário. “O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (Soares, 2021, p. 22).

Depois de mais de 30 anos das primeiras pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que culminaram na publicação do livro que, em português, levou o nome de *Psicogênese da língua escrita*, o livro demonstra os resultados de uma investigação que tornou possível a descrição do processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no estudante (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A psicogênese da língua escrita é uma teoria que explica o processo pelo qual o estudante desenvolve a capacidade de compreender e usar a linguagem escrita. Concentra-se na forma como o estudante aprende a ler e a escrever, desde as etapas iniciais até o desenvolvimento de habilidades mais avançadas. A teoria se baseia na ideia de que a escrita não é apenas uma questão de codificação e decodificação de símbolos, mas também envolve a compreensão das relações entre a linguagem oral com a escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999; Weisz, 2016; Soares, 2021).

A teoria psicogenética foi desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980, a partir de estudos realizados com crianças em diferentes estágios de desenvolvimento de leitura e escrita. A teoria destaca várias fases ou hipóteses que as crianças constroem durante o processo de alfabetização. Destaca ainda a importância do papel ativo da criança na construção do conhecimento, pois enfatiza que as crianças não apenas aprendem a escrever por instruções diretas, mas também por meio da interação com a linguagem escrita em seu ambiente (Ferreiro; Teberosky, 1999; Weisz, 2016).

Desta forma, elas constroem hipóteses sobre como a escrita funciona e aprimoram essas hipóteses à medida que interagem mais com textos escritos presentes em suas realidades. Essa teoria tem implicações significativas para a prática educacional, destacando a importância de valorizar as concepções das crianças sobre a escrita e oferecer oportunidades de experimentação e reflexão, além

de reconhecer que o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo gradual e evolutivo (Ferreiro; Teberosky, 1999; Weisz, 2016; Soares, 2021; Colello, 2021).

Contudo, apesar da predominância do construtivismo no século XXI, o insucesso em alfabetizar os estudantes ainda permanece, agora, com reflexos denunciados pelas avaliações externas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

As ações das secretarias de educação têm procurado melhorar a qualidade da educação e podem variar significativamente, de acordo com a região e as necessidades específicas da comunidade educacional. Entretanto, as secretarias de educação (municipal e estadual) têm adotado algumas iniciativas e estratégias com o objetivo de impulsionar uma melhoria na educação. Muitas secretarias de educação revisam e atualizam os currículos escolares para torná-los mais relevantes, alinhados com padrões educacionais modernos e sensíveis às necessidades dos alunos e da sociedade (Brasil, 2012).

Com relação à formação continuada de professores, em 2001, foi lançado, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Foi um programa educacional implementado no Brasil, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da alfabetização nas escolas públicas. O programa foi lançado em 2003, como parte do Plano Nacional de Educação (PNE), e coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). O PROFA tinha como foco principal a formação de professores que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental. O programa visava aprimorar as práticas de ensino da leitura e escrita, com base em abordagens pedagógicas mais atualizadas, naquele momento, em consonância com as teorias e métodos de ensino da alfabetização, além de fornecer material didático específico, incluindo livros, jogos e recursos educacionais voltados para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Weisz, 2016).

Em 2007, foi criado, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa Ler e Escrever, que era um conjunto de ações articuladas, que incluía: formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Caracteriza-se como política pública, que tinha como meta ver todas as crianças alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental (Weisz, 2016).

Implementado em 2012, o Pacto Nacional de Educação na Idade Certa (PNAIC) representou um compromisso formal, que foi assumido pelos governos

federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, cujo desafio era garantir que “todas as crianças matriculadas no sistema público de ensino estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade”; ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (chamado ciclo de alfabetização) as crianças deverão ler e escrever com proficiência (Brasil, 2013a). O PNAIC faz parte de uma política pública educacional com objetivos definidos em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão; controle social e mobilização. Todas essas ações visam acompanhar e assessorar o trabalho pedagógico das escolas públicas (Brasil, 2013).

Para compreendermos os sentidos e significados implícitos no processo de ensino e aprendizagem, no caso, a alfabetização, é indispensável conhecer como a escola transpõe didaticamente os objetos de conhecimento, que foram construídos historicamente. A forma como professores alfabetizadores desenvolvem sua prática pedagógica precisa estar ancorada em concepções. A esse respeito, Colello (2021, p. 51) afirma:

Mais do que isso, o entendimento sobre a natureza da escrita e os procedimentos de leitura permitem vislumbrar os vícios das práticas pedagógicas e a lógica do fracasso escolar, aspectos que de tão arraigados na tradição do ensino, nem sempre são evidentes para os educadores. [...] é curioso observar que diferentes concepções historicamente construídas sobre a leitura coexistem na escola, criando um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio do projeto educativo e incerteza quanto aos resultados.

Mortatti (2016, p. ii) também aponta a importância da clareza que os professores alfabetizadores precisam ter acerca das concepções de alfabetização, para que o trabalho pedagógico na alfabetização seja eficiente, e acrescenta:

[...] é possível pensar no trabalho da alfabetização à luz da organização sugerida pelas orientações curriculares, em diferentes momentos e movimentos da nossa trajetória histórica. Mas é possível também compreender, como tais sugestões, roteiros e normas se traduzem nas mais diversas práticas do ensino nas salas de aula. Será que, quando os professores fecham as portas aquilo que eles fazem é o que era suposto que eles fizessem? Como os professores alfabetizadores traduzem no dia-a-dia de suas escolas as maneiras pelas quais eles próprios foram alfabetizados? Até que ponto professores experientes atualizam suas formas de alfabetizar?

Os questionamentos que a autora traz são pertinentes e urgentes, pois a prática pedagógica, necessariamente, precisa estar ancorada e fundamentada em teorias e princípios que orientem o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, pois as concepções de alfabetização influenciam, sobremaneira, o que se ensina, quando se ensina a ler e escrever. Portanto, alinhar a concepção de alfabetização às práticas pedagógicas em sala de aula é essencial para nortear o planejamento de ensino, a seleção de materiais didáticos e a abordagem pedagógica. Desta forma, a harmonia entre concepção de alfabetização e a prática em sala de aula aumenta a possibilidade de êxito no ensino da leitura e escrita, contribuindo para que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas sólidas e se tornem leitores e escritores competentes.

Diferentes concepções de alfabetização foram constituídas historicamente (Colello, 2021; Imbernón, 2011; Soares, 2021) e essas concepções coexistem no espaço escolar. A esse respeito, Colello (2021, p. 52) refere:

[...] diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura coexistem na escola, criando um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio de projeto educativo e incerteza quanto aos resultados. O fenômeno do analfabetismo funcional é um exemplo de que para além dos fatores de ordem sociocultural e política que explicam as desigualdades no processo de aprendizagem, é preciso considerar a precariedade do sistema de ensino. Isso porque, mesmo para aqueles que têm acesso à educação básica, não se pode garantir a competência leitora no contexto das práticas sociais.

Diante do exposto, é importante levantar alguns questionamentos: O que se ensina, quando se ensina a ler e escrever? O que se deve ensinar, para que a leitura e escrita esteja a serviço da formação cidadã? Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário a distinção entre alfabetização e letramento. Quando se concebe a alfabetização como processo de desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação, o ensino recai sobre a mecânica da língua escrita, “[...] nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)” (Soares, 2011, p. 16). Neste caso, toma-se “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2011, p. 15).

O conceito de letramento, que vai além da alfabetização tradicional, foi

introduzido no Brasil por Magda Soares, uma pesquisadora e educadora brasileira que dedicou sua vida em pesquisas sobre alfabetização. O termo, conforme introduzido por Magda Soares, desempenhou um papel fundamental na disseminação do conceito de letramento no Brasil e em outros países de língua portuguesa (Soares, 2011).

O conceito de letramento, conforme introduzido por Magda Soares e outros pesquisadores, não se limita à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também engloba a capacidade de compreender, interpretar e usar a linguagem escrita em uma variedade de contextos sociais e culturais. O letramento enfatiza a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita, incluindo a compreensão crítica, a capacidade de analisar textos e a participação ativa na sociedade, por meio da linguagem escrita.

A alfabetização e o letramento são conceitos intrinsecamente ligados, que desempenham um papel central na formação e desenvolvimento de indivíduos e na construção de sociedades educadas e participativas. A alfabetização é frequentemente considerada como o primeiro passo em direção à aquisição das habilidades fundamentais de leitura e escrita. Envolve a capacidade de reconhecer, decodificar e compreender palavras e textos escritos (Colello, 2004, 2021; Soares, 2011, 2021).

No entanto, o letramento vai além dessas habilidades básicas e inclui a aplicação eficaz da leitura e escrita em contextos do cotidiano. É fundamental compreender como a alfabetização e o letramento se entrelaçam e se influenciam mutuamente (Soares, 2021). Além disso, é preciso reconhecer a importância de uma abordagem holística que não apenas enfatize o desenvolvimento de habilidades de alfabetização, mas também promova o letramento como uma ferramenta vital para a participação ativa na sociedade e a compreensão crítica do mundo no qual estamos inseridos. Alfabetizar e letrar são dois processos interconectados e a prática de alfabetização e letramento envolve combinar a aquisição das habilidades de leitura e escrita com a aplicação prática dessas habilidades em contextos da vida real.

O letramento expandiu a definição tradicional de alfabetização. Não se trata apenas de conduzir os estudantes a desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita, mas de preparar os alunos para usar efetivamente a linguagem escrita em contextos cotidianos, isso inclui a compreensão de textos, a produção de textos e sua interpretação crítica. Não se trata de apenas decodificar palavras, mas de compreender o conteúdo e a mensagem dos textos lidos. O letramento reconhece que

a leitura e escrita são aplicadas em uma variedade de contextos do mundo real. Isso inclui a leitura de revistas, jornais, bulas de remédio, manuais de instruções, textos *on-line*, entre outros suportes de leitura.

Esta função social da escrita incentiva os estudantes a questionar e analisar o que estão lendo. Eles são impulsionados a considerar a fonte e a real intenção do texto e o contexto em que foi escrito. Isso sem contar o avanço que a tecnologia proporcionou e a necessidade da alfabetização digital, pois essas habilidades serão requeridas para navegar na internet e utilizar as ferramentas digitais para a comunicação e estudos.

Portanto, uma abordagem pedagógica que integre a alfabetização em seu sentido estrito e letramento em atividades de ensino, promovendo uma combinação de leitura e escrita, com a compreensão e aplicação em diferentes contextos, está alfabetizando e letrando, o que Magda Soares denominou de “alfalettrar” (Soares, 2021). Em síntese, o conceito de letramento ampliou e enriqueceu a concepção de alfabetização, ressaltando a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita em diversos contextos. Esta mudança na perspectiva da alfabetização tem abalado significativamente a forma como a alfabetização é ensinada e entendida em diversos sistemas educacionais em todo o mundo (Colello, 2021).

Entretanto, são numerosas as barreiras que podem intervir no processo de ensino e aprendizagem. Não é apenas o método a ser utilizado para alfabetizar que definirá se o processo terá êxito; existem outras variáveis que precisam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Soares (2021, p. 51) aponta:

[...] métodos não atuam automaticamente, sem limitações ou obstáculos; constituídos de procedimentos de interação entre alfabetizador (a) e alfabetizados, efetivam-se na inter-relação entre participantes diferenciados, em situação de aprendizagem coletiva, em um contexto escolar inserido em determinada comunidade socioeconômica e cultural.

Em outros termos, concepções e métodos não compõem uma linearidade, mas são desfecho de muitos aspectos; desta forma, constituem-se como um processo de grande intrincamento. O processo de ensino e aprendizagem traz consigo especificidades que precisam ser consideradas. Soares (2021, p. 51) explicita esse processo:

De um lado, o (a) alfabetizador se distingue por características pessoais, tais como: classe social, gênero, traços de personalidade,

idade, variante linguística, e por experiências profissionais, como formação inicial e continuada, experiência no magistério, motivação e aptidão para o ensino, particularmente para a alfabetização. De outro, os alfabetizandos também se distinguem por características pessoais – entre outras, classe social, gênero, idade, traços de personalidade, contexto familiar, domínio da língua oral, variante linguística –, e por experiências de aprendizagem prévia – convívio, ou não com a língua escrita no ambiente da família e da comunidade, habilidades, conhecimentos, atitudes desenvolvidas em relação à escola e à língua escrita. [...] o impacto, em situação de aprendizagem coletiva, das diferenças individuais entre os alfabetizandos, tanto em relação às características pessoais quanto em relação às expectativas de aprendizagem anteriores à alfabetização. Essas particularidades de alfabetizador (a) e alfabetizandos afetam a interação que entre eles ocorre, e intervêm na prática dos métodos, que procuram fazer a mediação entre o ensino e a aprendizagem. Mais complexa se torna a situação de ensino e aprendizagem se se considera que ela ocorre inserida em um determinado contexto escolar e em determinada comunidade. [...] ela ocorre em uma sala de aula, com certo número de alunos, número que pode ser adequado ou não [...] com disponibilidade ou não, de material didático [...] a sala de aula em que se desenvolve a aprendizagem está inserida em uma escola que é de determinado tamanho, tem determinadas condições físicas e materiais, orienta-se por um certo currículo e certa organização de tempo [...] está sujeita a interferências positivas ou negativas de órgãos externos de administração educacional [...] e em que impera determinado “clima” que possibilita e ou facilita, ou não, ações e iniciativas, e incentiva, ou não, alfabetizadores (as) e alfabetizandos.

Perante o exposto, dar vozes às professoras alfabetizadoras, acolhendo suas conquistas, seus sonhos, suas alegrias, suas tristezas, suas angústias, suas dúvidas, seus posicionamentos diante das dificuldades, enfim sua história de vida e experiência como professora alfabetizadora, recoloca o professor no centro da discussão de um processo do qual, muitas vezes, é excluído. Concordando com Nóvoa (1997) que refere que a relevância em trabalhar com histórias de vida de professoras e professores se encontra no fato de reposicionar os docentes no centro dos debates em educação, com questões importantes a serem investigadas.

Este capítulo trouxe um breve histórico da alfabetização no Brasil, reconstituindo as formas passadas de ensinar a ler e escrever, chegando no momento atual. O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico, adotado nesta pesquisa. Explicitando a busca pelos sujeitos de pesquisa, bem como critério para eleição dos mesmos, delineando o perfil das dez professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa. E, por fim, como aconteceu a coleta de dados.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 A BUSCA POR SUJEITOS

A Rede Municipal de Educação de São Paulo está dividida em 13 Diretorias Regionais (DREs), que são divisões administrativas que coordenam as implantações e implementações da política educacional do município de São Paulo. Elas estão espalhadas pela cidade. São as DREs, que viabilizam a concretização das diretrizes, programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada DRE possui, em seu cronograma, a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão Administrativa e Financeira (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho dos CEUs e das escolas em cada região. As escolas municipais se ligam a uma Diretoria Regional de Educação (DRE), a partir do local em que elas estão localizadas.

Na Prefeitura de São Paulo, o ensino fundamental é organizado em três ciclos de aprendizagem, considerando os diferentes tempos de as crianças aprenderem, pois obedecem a um movimento de avanços e retrocessos na aprendizagem. O propósito dos ciclos é oferecer aos estudantes um maior tempo para construção dos conhecimentos em cada ciclo.

5.1.1 Ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano)

Permite que as crianças construam seus conhecimentos de forma contínua, respeitando seus ritmos de aprendizagem. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares, bem como as propostas pedagógicas que possibilitam a aprendizagem da linguagem escrita e da matemática, além da ampliação das relações sociais e afetivas nos diferentes espaços da escola.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estabelece como ciclo de alfabetização os três primeiros anos do ensino fundamental, porém a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) antecipou para o 2º ano, isto é, as crianças deverão estar alfabetizadas até o 2º ano, e aponta que, no 3º ano, o processo continua com foco na ortografia. As redes municipal e estadual ainda mantêm os três primeiros anos como data limite para alfabetização das crianças.

Para dar conta de alfabetizar as crianças até o fim do período indicado pela BNCC, torna-se imprescindível uma maior articulação entre os currículos da educação infantil nos quais a criança já deverá estar imersa em situações de leitura e escrita, além de uma revisão nos currículos do ensino fundamental.

5.1.2 Ciclo interdisciplinar (4º ao 6º ano)

Integra saberes e características das diferentes áreas do conhecimento, articulando o contexto em que estão inseridos e suas vivências, para que as aprendizagens sejam significativas, consolidando, dessa forma, o processo de alfabetização, ampliando a autonomia na realização das atividades de leitura e escrita, a resolução de problemas e criação de estratégias de organização dos conhecimentos de todas as áreas.

5.1.3 Ciclo autoral (7º ao 9º ano)

Tem como característica principal o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes durante a realização de projetos voltados à solução de problemas reais identificados em seu cotidiano. Neste ciclo, os objetos de conhecimento e as diferentes linguagens dos componentes curriculares são meios pelos quais os estudantes ampliam habilidades essenciais na busca de soluções aos problemas levantados e ampliam as habilidades de análise e argumentação e de sistematização necessárias no enfrentamento das questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Para construir esta análise, foi necessário selecionar dez professoras para participarem das entrevistas. As professoras, oriundas de cinco escolas, foram selecionadas obedecendo o principal critério de seleção, ser professora regente no ciclo de alfabetização no ano de 2021/2022.

5.2 SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Para os limites desta pesquisa, considera-se como professor alfabetizador o docente que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental, a saber, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Como critério para participar da pesquisa, havia a

necessidade de, ao professor, ter sido atribuído uma sala de aula do ciclo de alfabetização nos anos de 2020 a 2022, período em que foi realizada a pesquisa.

A partir dessa premissa, procurou-se pelos sujeitos interessados em participar da pesquisa. Estávamos em meio a uma pandemia, logo, a dificuldade em encontrar os sujeitos para participar da pesquisa tornou-se um obstáculo, pois, apesar da situação pandêmica, a pesquisadora priorizou encontros presenciais, obedecendo todos os cuidados sanitários exigidos pela situação, como o distanciamento social e o uso de máscaras, pois entendia que a proximidade entre a pesquisadora e os entrevistados conferia um acolhimento necessário para tratar de um tema de tamanha importância.

Utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista não diretiva com apenas uma diretriz: “Relate sua experiência como professora alfabetizadora”. O intuito, para essa orientação, era deixar o entrevistado totalmente à vontade para que, das narrativas, emergissem os sentidos e significados acerca de sua experiência como professora alfabetizadora. Os quadros a seguir demonstram o perfil das dez professoras que participaram da pesquisa. O quadro 3 apresenta as professoras alfabetizadoras por faixa etária.

Quadro 3 – Professoras alfabetizadoras por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	Nº
DE 25 A 35	2
DE 36 A 45	4
DE 46 A 55	2
DE 56 A 65	1
DE 66 A 75	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com base no quadro 3, professoras alfabetizadoras por faixa etária, constata-se que a maior concentração de professoras se encontra na faixa etária de 36 a 45 anos (4), o que pode indicar um maior tempo de magistério e, conseqüentemente, maior experiência em sala de aula.

No quadro 4, estão distribuídas as professoras por estado civil.

Quadro 4 – Estado civil

	Nº
SOLTEIRO	1
CASADO	6
DIVORCIADO	2
VIÚVO	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao estado civil, no quadro 4, é possível perceber que mais da metade das professoras são casadas (6), seguidas de divorciadas (2), solteiras e viúvas (1 cada). A partir dos resultados apresentados, é possível inferir que a profissão docente é ocupada por mulheres casadas na faixa etária de 46 a 55 anos.

Em relação ao tempo de magistério, as professoras estão distribuídas, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Tempo de magistério

	Nº
De 5 a 10 anos	4
De 11 a 15 anos	1
De 16 a 20 anos	1
De 21 a 25 anos	1
De 26 a 30 anos	2
De 31 a 35 anos	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Das dez professoras entrevistadas, quatro tem entre cinco e dez anos de exercício na função, três tem entre 26 e 35 anos. Esses dados podem sugerir que as professoras continuam trabalhando, mesmo depois dos 25 anos exigidos para aposentadoria, além de influenciar também nas narrativas das professoras, devido ao tempo de magistério. As quatro se referem a professoras que ingressaram na carreira do magistério nos últimos concursos públicos, 2015 e 2019.

Quadro 6 – Trajetória escolar das professoras

	Pública	Privada	Pública e Privada
Ensino Fundamental e Ensino Médio	7	1	2
Ensino Superior	—	10	—

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar a trajetória escolar, sete das professoras cursaram o ensino fundamental e médio em escola pública, duas cursaram parte em escola pública e parte em escola privada, somente uma em escola privada. Em contraponto, no que se refere ao ensino superior, as dez professoras estudaram em instituições privadas. O resultado pode sugerir que, devido à falta de qualidade do ensino básico público, de acordo com dados estatísticos já apresentados anteriormente, alunos que realizam a educação básica em escolas públicas realizam o ensino superior em universidades privadas, pois a concorrência para ingresso em universidades públicas é muito alta, exigindo dos estudantes uma base sólida durante o ensino fundamental.

O quadro 7 apresenta o tipo de formação das professoras.

Quadro 7 – Formação acadêmica

	Nº
Somente pedagogia	8
Magistério e outras licenciaturas	1
Pedagogia e outras licenciaturas	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com relação à graduação, oito das professoras têm apenas formação em pedagogia, uma tem formação em artes e pedagogia e uma em magistério e pedagogia.

Em relação à formação continuada, o quadro 8 apresenta os cursos de pós-graduação.

Quadro 8 – Pós-graduação

	SIM	NÃO
Lato sensu	10	_____
Stricto sensu	_____	_____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Todas as professoras realizaram pós-graduação *lato sensu*, porém nenhuma realizou pós-graduação *stricto sensu*. É possível inferir que o que impede as professoras de realizarem pós-graduação *stricto sensu* é a disponibilidade de tempo, uma vez que a grande maioria das professoras trabalham em dois turnos, manhã e tarde. Outro fator se refere à questão financeira, pois o custo de um curso de mestrado e/ou doutorado é alto e não há incentivo financeiro por parte das Secretarias de Educação (Municipal e Estadual) para a realização dos mesmos.

5.3 COLETA DE DADOS

O passo seguinte foi pensar no local apropriado para realizar as entrevistas com as dez professoras alfabetizadoras. Importante salientar que as professoras selecionadas foram informadas dos objetivos desta pesquisa e da importância da colaboração em participar da mesma. Tomaram consciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a publicação dos relatos. Ainda nesse primeiro contato, a pesquisadora deixou claro que a entrevista teria um caráter estritamente confidencial e que todas as informações fornecidas permaneceriam anônimas, inclusive os nomes seriam substituídos por nomes fictícios. Outro fator relevante nesta fase se refere à ciência que a gestão escolar tomou sobre esse procedimento, demonstrando interesse e colaborando para o desenvolvimento satisfatório deste procedimento (entrevista), disponibilizando o espaço para que as entrevistas fossem realizadas.

Vale ressaltar que, mesmo durante a pandemia, as referidas professoras concordaram em realizar a entrevista presencialmente, devidamente protegidas com máscaras e com a distância adequada. Neste ato, foi identificado um grande interesse por parte das docentes no processo e no acompanhamento efetivo de todas as etapas

do trabalho de pesquisa. É sabido que as docentes possuem, como parte das suas atribuições profissionais e de sua formação, a atividade de pesquisa.

Depois disso, foi organizado o atendimento individualizado para as entrevistas. É relevante informar que o local da entrevista foi a própria escola, na qual as professoras trabalham, porém no contraturno escolar dessas profissionais, momento em que as mesmas estavam sem alunos e em um ambiente relativamente silencioso e tranquilo para a entrevista. A identificação com as professoras entrevistadas foi evidente.

Em concordância com as professoras, foram definidos o dia, a hora e o local em que seriam realizadas as entrevistas. Na data anterior às entrevistas, foi solicitado que as professoras confirmassem a entrevista. No dia e hora marcados, momentos antes da entrevista, a pesquisadora explicou novamente o objetivo da pesquisa e se dispôs a responder a todas as dúvidas que surgissem por parte das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas, para preservação do conteúdo das mesmas, e posteriormente transcritas para análise.

Antes de começar a gravação, as professoras foram instruídas sobre como aconteceria a entrevista, inclusive a comanda central “Relate sua experiência como professora alfabetizadora”. Foram, ainda, acordados alguns combinados: a) poderiam falar sem se preocupar com o tempo; b) a pesquisadora interferiria somente no caso de não compreender alguma palavra ou seu sentido. As entrevistas somaram tempos diferentes, o que é absolutamente normal, pois cada uma falou abertamente sobre suas experiências, que, obviamente, são singulares.

Ao começar as narrativas, as professoras demonstraram muita preocupação em contribuir efetivamente para a pesquisa, pois entendiam esse processo como uma instância cujos resultados trariam benefícios para o cotidiano profissional. Vale dizer que as entrevistas transcorreram normalmente e sem nenhuma intercorrência. (cf. APÊNDICE B).

6 AS VOZES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

“Quem é o outro? E quem somos nós?”
(Jan Blommaert)

A complexidade humana exige cuidados, tanto o “outro” como o “si mesmo” são conceitos em permanente movimento, pois nossas vidas são dinâmicas, complexas e mudam constantemente (São Paulo, 2019). O cotidiano escolar é um sistema aberto. Desse modo, permite à professora alfabetizadora pensar e agir em suas práticas pedagógicas com autonomia, em face da realidade educativa que vivencia.

Este capítulo traz as vozes das professoras alfabetizadoras entrevistadas. Os relatos das professoras trouxeram particularidades que possibilitaram conhecer um pouco de suas trajetórias de vida, tanto pessoal como profissional, desvelando processos subjetivos de posturas pedagógicas que foram se transformando no decorrer de suas trajetórias de vida, a fim de promover a aprendizagem dos estudantes no ciclo de alfabetização. Conhecer a experiência da professora alfabetizadora é essencial, pois não podemos entender a prática pedagógica somente como uma seleção de objetos de conhecimentos e objetivos de aprendizagem. Por trás de tudo isso está um sujeito que precisa ser compreendido em toda a sua integralidade. De acordo com Bondía (2002), a experiência não é o que se passa, mas o que nos passa, nos acontece, nos atravessa e nos toca.

As entrevistas foram submetidas à análise à luz do pensamento complexo de Edgar Morin e de autores que versam sobre a formação docente e alfabetização. As narrativas começaram a demonstrar maior intensidade e foco nos processos pedagógicos e metodológicos. Procurou-se não interromper o fluxo das ideias das entrevistadas, assim mesmo, quando as entrevistadas se desviavam do tema, não se solicitava o retorno ao assunto, pois indicava uma ordem precisa e encadeada, por parte das professoras.

Algumas docentes focaram mais no método utilizado em sua prática pedagógica, outras mais na trajetória de formação, ou na formação técnica. Algumas professoras compartilharam experiências vividas com alunos no momento da sala de aula, evidenciando as dificuldades, desafios e, principalmente, a potencialidade de ser professor alfabetizador em escola pública.

Vale dizer que a maioria relatou, também, que sente falta de um acompanhamento mais próximo por parte da gestão, no sentido pedagógico e das demandas cotidianas em sala de aula (Kramer, 2010, Imbernón, 2011). Mas, por outro lado, as docentes criaram um grupo solidário e de companheirismo, compartilhando ideias, processos, dificuldades e conquistas diárias, mesmo que no horário do café. Todas as entrevistadas relatam que sentem falta de um apoio maior da gestão, nas questões pedagógicas. A maioria das professoras relataram que, desde pequenas, já tinham o desejo de ser professoras, reproduzindo em suas casas a docência de forma lúdica. Todas lembram com carinho de suas professoras. Todas, sem exceção, denunciam um número excessivo de estudantes nas salas de alfabetização e a dificuldade em dar atendimento às especificidades de cada estudante, o que corrobora com os resultados obtidos nos trabalhos de Machado (2015), Azevedo (2015) e Pedrosa (2017).

Essas informações só foram possíveis de serem observadas e constatadas devido ao referencial conceitual e teórico da análise de dados, que, segundo Severino (2016, p. 129), trata-se de

[...] uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. Os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem como aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos.

A teoria da complexidade permite compreender, a partir de um olhar complexo, não linear, as angústias e desafios das docentes, pois trata as abordagens sobre os fenômenos da natureza e humanos como integrais, abertos a novos sistemas, suscetíveis à desordem e diferentes ciclos, sejam eles institucionais, individuais ou coletivos. O importante é considerar que quaisquer expressões apontadas pelas professoras, aqui sujeitos de pesquisa, são parte de um todo que se influencia e é influenciado ininterruptamente.

Outra dimensão importante de salientar é que, entre pesquisadora e docentes, não havia hierarquia, no sentido de um ente portador do conhecimento e outro aprendiz. Havia um acordo implícito de solicitude entre os pares. Neste sentido, destacam-se dois relatos das professoras entrevistadas:

Roseli - [...] falar sobre a minha experiência foi muito bom porque é uma forma da gente exteriorizar os nossos anseios, nossas crenças, enfim, o que é o dia a dia. Muitas pessoas não imaginam o que é o nosso dia a dia da sala de aula. [...] então, poder falar sobre isso, é muito bom! Parece que a gente está dividindo algo do nosso dia a dia. No dia a dia a gente não tem essa oportunidade, porque ninguém, digo, outros departamentos da educação ou mesmo a própria gestão, um dia veio me perguntar sobre isso, sobre o que é dar aula, sobre o que eu sinto, sobre “em que eu acredito”.

Tabata - “Essa semana já não preciso ir para a terapia” (risos). Foi bom falar! Espero que contribua de alguma forma. Momento assim para acolher seria bom, assim não teria que gastar com a terapia (risadas). Até algumas angústias assim, se de repente, a escola tivesse um momento para acolher o professor, para ouvir, até mesmo as questões do trabalho, de chegar e dizer: “Tenho tal aluno que está chegando o fim do ano e ainda não aprendeu. O que posso fazer? Se tivesse uma troca maior entre a gente, como eu disse, um dá uma dica para o outro, às vezes, chega no finalzinho e “olha, já fiz tal atividade, não sei mais o que fazer”. O outro acrescenta: “Porque você não faz tal coisa?” Você vai agregando. O conhecimento nunca é demais. Se tivesse talvez um espaço para colocar o que não está dando certo e ouvir as sugestões de outros. Talvez a gente levasse menos para casa, não trabalho de papel, mas de carga emocional.

Em outras palavras, à medida que as narrativas e contextos característicos do universo escolar eram relatados, os gestos, pausas, sorrisos eram mutuamente compartilhados, já que todos ali compreendiam do que se tratava aquela exposição.

Assim, Morin (2005, p. 115) afirma que

A compreensão humana comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações. Os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diferentes culturas, das quais o sagrado, o tabu, o lícito e a honra nos são estranhos e estrangeiros. Daí a necessidade de compreender que a honra do outro possa obedecer a um código diferente do nosso, logo de considerá-la segundo os critérios dessa cultura, não dos nossos.

Dessa maneira, o trecho destacado desempenha uma função de direcionamento

de determinadas interpretações, mas com a proposta de fluxo contínuo de ideias. Entretanto, é prudente deixar indicado que as propostas e hipóteses desta pesquisa se encontram abertas para novas contribuições, já que as diversas experiências docentes são constantemente atualizadas, através do surgimento de novos paradigmas científicos. Neste sentido, Vasconcelos (2002, p. 221) afirma:

[...] toda entrevista constitui um processo de interação intersubjetiva e social por excelência, acentuando toda riqueza, desafio e complexidade do processo investigativo. Além disso, a condução da entrevista, seu conteúdo possibilitando o papel do entrevistador, o tipo de análise a fazer com o material colhido, entre outros aspectos, dependerá fundamentalmente da base teórica e dos campos de saber implicados.

Os relatos das professoras alfabetizadoras trouxeram uma riqueza de detalhes que possibilitaram conhecer suas trajetórias de vida, desvelando processos subjetivos que denunciaram um misto de sentimentos com relação à docência. Ao mesmo tempo que demonstram amor pelo que fazem, se indignam com as condições oferecidas para desenvolverem seu trabalho com as crianças.

Para proceder às análises, o ponto de partida foi a leitura sistemática das transcrições das dez entrevistas, que foram transcritas de forma literal. Como já dito anteriormente, as análises foram fundamentadas no pensamento complexo e em autores que foram referidos nesta pesquisa, os quais pronunciam-se acerca da alfabetização e formação de professores, procurando tecer relações entre experiência de vida, pessoal e profissional, e as subjetividades implícitas nos discursos, propiciando, assim, a extração de três eixos temáticos que se sobressaíram de forma comum nas falas das professoras, a saber:

- a) constituição da identidade do professor alfabetizador;
- b) prática pedagógica;
- c) concepção de alfabetização e método de alfabetização.

Em seguida, serão apresentadas as análises das dez entrevistas, em trechos organizados por temas que ocorreram nas falas das professoras alfabetizadoras. Com o intuito de manter a privacidade das professoras, optou-se em utilizar nomes fictícios, garantindo ética e sigilo das informações prestadas. Os excertos destacados em *itálico*, referem-se às partes retiradas das entrevistas das professoras com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor.

6.1 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A constituição da identidade do professor é um processo complexo que envolve a formação inicial, pessoal, suas crenças e valores, bem como as influências culturais e sociais. Desse modo, o sujeito se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional e, nessa mistura de representações, encontra o seu lugar. Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, principalmente em uma profissão, como a de professor, que é permeada por relações humanas.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 16) “A identidade não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. É um processo que demanda tempo, tempo para ressignificar conceitos, acomodar as inovações e assimilar as mudanças (Nóvoa, 1997).

A professora Roseli e a professora Andréa, em seus relatos, relembram brincadeiras relacionadas com a futura opção em se tornar professora. Tanto a professora Roseli como a professora Andréa, desde pequenas, já demonstravam o desejo de serem professoras.

Roseli - Desde criança, sempre brinquei muito de ser professora. Tinha uma lousa de giz, colocava os baldes da minha mãe como se fossem os alunos e passava álcool nas folhas para ter o cheirinho do mimeógrafo, que era o que eu tinha na escola. E adorava! Sempre, sempre gostei muito, sempre admirei muito todos os meus professores. Aquilo realmente era uma coisa muito forte em mim mas mesmo assim, com o decorrer dos anos, a vida foi tomando outro rumo. Acabei me formando em uma outra área, na área da saúde, como nutricionista, mas depois, após os nascimentos dos meus filhos, voltei a estudar e já quis ir para a área da pedagogia, para a área da educação. Foi aí que me formei em pedagogia.

Andréa - [...] a minha experiência se deu, na verdade quando eu era criança eu já brincava muito de escolinha, então eu reproduzia muito o que eu vivia na escola, e aí eu fui crescendo já com aquele desejo né de na verdade, o meu desejo maior primeiro era não ser não era ser professora era ser é dentista, mas eu tinha um uma relação muito gostosa com os meus professores, assim da primeira infância e sempre brincava quando eu falei sempre brincava com de escolinha ensinava aos meus priminhos, as bonecas né e aí conforme eu fui crescendo, a escola né foi me trazendo assim mais essa vivência mesmo, foi me chamando mais atenção, o foi me despertando atenção o que que os professores faziam né que me cativavam né, então eu fui tendo assim muita atenção dos professores muita afetividade então o jeito que os professores me tratavam o jeito que que eles ensinavam, aquilo

despertava mesmo uma curiosidade de ser, de querer ser também como eles.

Andréa - [...] no colegial, ensino médio né naquela época no ensino médio, eu fiz o primeiro ano do ensino médio os 4 primeiros meses 3 primeiros meses e eu vi que não era aquilo que eu queria, e sempre dentro de mim a eu vou fazer o magistério e aí passei na mesma escola ali transferir pra turma do magistério, e aí realmente eu me encontrei né, toda entendendo ali toda didática é aprendendo como que os alunos aprendem né, eu acho que isso foi me chamando muita atenção foi me cativando.

A noção de sujeito em Morin (2021) está atrelada à complexidade, uma vez que esse sujeito incorpora aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos. Essa abordagem atesta a interação entre o sujeito e o mundo ao seu redor, fortalecendo a ideia de considerar o contexto e as relações sociais na análise do comportamento humano. Morin reconhece ainda a importância da subjetividade e da experiência individual na formação do sujeito, acrescidos por fatores culturais e históricos. Portanto, a própria escolarização do professor na infância influencia a constituição da identidade como professor. Todas as professoras trouxeram relatos de sua infância. É possível perceber uma forte presença dos professores da infância que provavelmente influenciam a prática atual dessas professoras. A professora Roseli confirma, por meio de seu relato, que o período de alfabetização imprime em nós marcas que carregamos para sempre e que, de certa forma, constitui-nos como profissionais da educação.

Roseli - Acho que é impossível não associar o que vivemos, o que tivemos na prática como aluno da educação básica, o aprendizado na formação durante o curso de graduação e a prática do dia a dia.

Vigotski (2007) assume que o sujeito se constitui em interação com o meio no qual está inserido, o que nos leva a inferir que o *modus operandi* das professoras, no dia a dia em sala de aula, não são simples representações individuais. São construções pessoais, sim, contudo, são construções mediadas pela sociedade.

É possível perceber que a educação tradicional, da qual a professora se refere, vem misturada com momentos em que acolhe sentimentos negativos e positivos, porém, procura nessa educação tradicional boas lembranças, como uma forma de demonstrar positividade no método tradicional. É possível perceber também que a professora faz uma reconstrução dessas práticas, construção esta que depende tanto dos conhecimentos já incorporados durante sua vida como da realidade em que vive

agora, como professora alfabetizadora. Morin (2015) postula que a existência humana obedece a um movimento de ordem, desordem, organização. Da mesma forma, a prática docente se constrói num ininterrupto movimento de ordem, desordem e organização, o que também nos remete a um dos operadores da complexidade, a recursividade.

Roseli - [...] tive uma educação tradicional e tenho lembranças de alguns momentos até negativos, da forma como era o dia a dia da escola, era muito mais rigoroso, mas tenho lembranças com muitos sentimentos bons também. Tanto que me fez voltar, resgatar aquela vontade de ser professora e realmente me formei na área da educação. Na formação da faculdade, vejo uma educação totalmente diferente da que tive na educação básica.

Estudos como os de Nóvoa (1997) e Imbernón (2011) demonstram que são muitas as razões pelas quais se escolhe ser professor(a). Uma característica comum, obtida por meio das narrativas das professoras, é a presença de um professor preferido que influenciou, de maneira significativa, a pessoa quando era criança, ou mesmo jovem. Muitas vezes, relatam de forma clara qual foi o professor que o inspirou a optar pela profissão docente, ou mesmo por conta de uma atitude do professor em sala de aula que marcou a vida da pessoa. Esses professores que marcaram a vida das professoras alfabetizadoras servem como modelos a serem seguidos e, para além disso, resgatam a visão de uma pedagogia atraente. Como a narrativa da professora Neiva:

Neiva - Cheguei até aqui também graças à minha professora de primeiro ano, as minhas professoras, mas o primeiro ano que marca mais. Foi a primeira professora da minha vida e ela era bem severa, bem rígida para minha época, que já era rígido, mas ela passava muita coisa; você vê que ela tinha muito envolvimento, muito amor e fui ser professora também por causa disso, me apaixonei. Minha mãe me estimulava e a professora também, acho assim muito importante.

Desvela-se, nas narrativas de experiência, a influência que a família exerce na escolha da profissão docente, como relata a professora Andréa:

Andréa - [...] e aí a minha família é de professores né, as minhas primas com a minha irmã, então quando a minha prima que se formou começou a fazer o magistério né ela fez o Cefam é e a gente se encontrava ela sempre falava muito né, que aí fiz tal coisa apresentei tal tal situação, no curso aprendi tal tal atividade tal jeito de ensinar, e aí eu fui pelo interesse cada vez mais pelo interesse aí a minha irmã foi fazer também

o magistério e eu depois também é na verdade, eu também queria fazer o magistério.

Todas as professoras acham importante a formação continuada em serviço, reconhecendo a necessidade de outras formações, além da Pedagogia, que não é capaz de abarcar tantos desafios do cotidiano escolar. Estudos sobre formação inicial e formação continuada aumentaram nas últimas décadas, procurando conhecer e alterar concepções, assimilar novos processos e descobrir a subjetividade do professor em relação à sua prática pedagógica (Imbernón, 2011). Essa tendência abriu passagem para que a formação em serviço baseie-se em algo mais, que não seja restringido à atualização profissional realizada por especialistas, que tragam pacotes formativos prontos para serem reproduzidos, mas que, ao contrário, passe pela criação de espaços de reflexão e participação, nos quais “[...] o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática, com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la” (Imbernón, 2011, p. 118). A formação continuada teve avanços importantes, como, por exemplo, “[...] a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação de cima para baixo” (Imbernón, 2009, p. 7); porém, pelo que parece, ainda é só uma crítica.

Apesar de achar importante a formação, alguns professores demonstram estarem insatisfeitos com a oferta das secretarias de educação, que, de acordo com os relatos, não contempla todos os professores; é organizada de forma vertical, desconsiderando a voz dos professores. É o que podemos encontrar nos relatos das professoras:

Roseli - [...] não vejo uma oferta muito grande, pelo contrário, quando um curso é oferecido, existe um número limitado de vagas. Isso faz com que muitos professores fiquem de fora. Então, alguns que gostariam de profissional”, outros para evolução funcional, acabam não conseguindo atingir um público muito grande ou a totalidade. Acredito que o curso deve ser oferecido a todos e não ser uma concorrência durante a inscrição, porque todos os professores precisam de uma formação continuada que eu acho superimportante.

Tania - Entendo que a prefeitura, de certa forma, tenta trazer uma formação para nós, mas não vem de dentro da escola e isso me incomoda bastante, porque eles falam de algo muito amplo. Perde-se muito tempo em formações que não têm a ver com a nossa realidade, mesmo na própria JEIF, que é uma briga que tenho eterna, que é a de precisarmos falar da nossa realidade. É importante a teoria, é muito importante a teoria, porque ela que dá, muitas vezes, uma luz, um direcionamento, mas a troca entre os professores é muito rica, porque

todos têm uma formação diferente, todos têm vivências diferentes e isso faz com que a gente enriqueça.

Tania - Então, entendo que a gente tem que trabalhar com essa concepção de que, quando vem coisa pronta da Diretoria de Ensino, da SME, coisa já direcionada, tudo bem, mas tudo é mutável: “tem que fazer desse jeito e é isso que tem para acontecer”, olho e penso: “como que posso fazer isso dentro da minha sala, dentro da minha realidade?” Não adianta querer fazer do jeito que eles estão mandando fazer, acho que não é nem você ser desobediente, “não vou fazer”, sabe aquela coisa de “Ah, sou a revoltada”, já passei por uma fase de querer ser assim, de tipo, “para que isso?” Hoje em dia, sou muito mais de: “o que vai me fazer perder menos tempo?”

Tania - Às vezes, tenho a impressão que pegam qualquer pessoa. Fala assim: “aquela pessoa está em alta! Vamos colocá-la para falar.” Isso não tem a ver com a nossa realidade. Tivemos um ano que estudamos sobre os indígenas, um ano inteiro, a gente não tem um indígena na nossa escola. É importante você estudar? Sim, está nas leis, a gente trabalha em sala de aula, mas você passar um processo inteiro de um ano letivo dedicando a esse estudo de forma tão ampla, sendo que a gente tinha, por exemplo, estrangeiros na escola, que podiam estar trabalhando outra temática.

Neiva - Em relação à formação continuada, acredito que seja de grande importância. Assim como os nossos alunos vão percorrendo durante anos de aprendizagem a gente também não pode estacionar. Após a formação, é sempre importante buscar mais informações.

Tabata - Hoje é diferente, fiz pós em inclusão porque, por mais que não quisesse trabalhar, ele estava na minha sala; fiz de letramento também porque achava que ia me ajudar com eles a desenvolver melhor, sempre estou procurando aprender.

Tabata - [...] mas hoje, tendo a formação, consigo lidar. Antes de eu ter, eu não conseguia, não entendia muita coisa. Hoje, depois que recebi o laudo, consigo: “Ah, pelo que vi, essa criança aprende de tal maneira! Então, deixa eu tentar ir por esse caminho... ah, esse outro aprende dessa outra maneira”.

Tabata - [...] acho que a gente precisava ser mais valorizada, em questão salarial também, mas principalmente, a questão da formação, que tinha de nos ser oferecida muito mais, para que fosse maravilhoso.

Nilda - Então, os cursos, tanto os que fiz no Estado como os na Escola da Vila, o que aconteceu de importante neles é que me deram a base para cada série que eu trabalhasse. Então, os cursos, tanto os que fiz no Estado como os na Escola da Vila, o que aconteceu de importante neles é que me deram a base para cada série que eu trabalhasse.

Ilda - A extrema importância da formação em serviço. Não entrei dando aula assim. Particpei de todos os cursos que a escola me proporcionou, sempre; a Escola da Vila, foi o Estado que me deu; o Matema, foi o Estado que me deu. Essas formações foram na Diretoria de Ensino, nunca disse não para uma formação, simples assim; nunca

abri mão de uma formação, por isso acho que consegui essa bagagem.

A vivência em sala de aula também contribui para a formação pessoal e profissional dos docentes; as experiências com as crianças fazem com que reflitam sobre sua prática. Relatar suas experiências em sala de aula e a maneira com que resolvem situações complicadas faz com que as mesmas ressignifiquem sua prática pedagógica. O sujeito se forma na interação com o outro. A interação das professoras com as crianças em situação de vulnerabilidade gera mudanças em seus comportamentos e contribuem para que repensem seus valores como pessoa e profissional da educação.

Tabata – “Gente, isso é o problema da vida dela, esqueceu a Barbie e está chateada. Acontece!”, mas eu comparava, na minha cabeça: “Nossa, ela está chorando por causa da Barbie, o outro estava chorando na sala de aula por estar com fome! Ela só porque esqueceu a Barbie”, entendeu? Em outro momento, teve outra criança que estava choramingando, triste, isso aconteceu à tarde: “O que aconteceu com você?” O menino: “Minha mãe foi fazer uma cirurgia e nem me deu tchau.” Eu falei: “Coitadinho, o que ela tem?” Ele responde: “Não tem nada prô, minha mãe é cirurgiã”.

Tabata - Era uma escola carente, então, vinham chorando, porque estavam com fome, não tinham comido nada ainda. Tinha criança doente mesmo. Tinha um menino que tinha sarna, teve que chamar a família para levar embora.

Tabata - Depois entrava na outra escola, que era particular. É uma escola até bem elitizada [...]. Então, cheguei lá a escola tem uma boa proposta, mas é outro público que atende, tinha uma menina chorando e falei: “Nossa, o que aconteceu?” Ela fala: “Porque esqueci a minha Barbie não sei das quantas”.

Tania - [...] eu resolvi criar primeiro um vínculo com eles, antes de trabalhar direto a alfabetização. Acredito fielmente que o vínculo entre os alunos e o professor faz toda diferença, principalmente, no ciclo de alfabetização. Isso a gente não aprende na faculdade.

Glória - Sempre consegui trazer esses alunos para mim com bastante carinho, amor e atenção. Porque esses alunos mais difíceis, já tenho comprovado nos meus 20 anos de carreira, são carentes emocionalmente, querem chamar a atenção. Nunca fui uma professora de gritar, de chamar atenção, de dar castigo. Eu sempre falei baixo, no pé do ouvido e sempre com carinho. Isso realmente funciona! Ser carinhosa, dar a atenção que eles precisam e deixar eles te darem a resposta; colocá-los em xeque de uma maneira amorosa, nunca de uma maneira agressiva, porque quando você dá agressividade para o aluno que já é agressivo, você só recebe agressividade de volta. É claro que isso fui aprendendo, porque tem

alguns alunos que te desafiam o tempo todo e quando você chega de forma mais truculenta, não consegue conquistar esse amor. Quando consegue ir aos poucos, com carinho, ele fica seu maior aliado. Aprende também, no decorrer dos anos, que não adianta tentar na truculência, tem que ser no carinho, no amor, na compreensão, no falar sério, no olho no olho, porque, às vezes, ficam até envergonhados das próprias atitudes.

Tania - Tinha uma foto de uma moradora de rua e ele falou assim: "Nossa, parece a minha mãe". Então, não tem como você deixar isso como se nada tivesse acontecido. Isso faz parte da sua aula. A questão da alfabetização, vai além de você querer ensinar o alfabeto para as crianças. Tem a parte emocional, a parte cognitiva, tem a social que interfere diretamente na alfabetização dessa criança. Não vou te dizer que...

Nilda - Acho que não tem dinheiro no mundo que pague a alegria de ter um sentimento de realização. Ver uma criança aprendendo a ler e a escrever, isso para mim não tem nem palavras para explicar.

É necessário considerar que, atualmente, é preciso dar importância para a subjetividade dos professores, isto é, compreender que a experiência educativa não é neutra, mas altamente subjetiva com valores éticos e morais. Quando falamos da identidade do professor, não estamos falando apenas do conjunto de traços ou informações que os singularizam ou diferenciam, mas como resultado de uma capacidade de reflexão, que é a capacidade da pessoa tornar-se objeto de si mesmo, integrar novas experiências harmonizando processos, muitas vezes, conflitantes entre o que acreditamos que somos e o que gostaríamos de ser, entre o que fomos no passado e o que somos hoje (Imbernón, 2009).

Por isso, cada professora tem sua própria jornada e experiência que a singularizam, que foram sendo construídas no decorrer de sua trajetória. No entanto, a base de todas essas identidades é o compromisso com o ensino e a aprendizagem e a crença no poder da educação para transformar vidas e sociedades. O reconhecimento dessa identidade docente permite interpretar melhor o trabalho docente, pois as experiências de vida dos professores se relacionam intrinsecamente com o dia a dia na escola, uma vez que o ensino requer um envolvimento pessoal.

6.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

*Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.
(Paulo Freire)*

As professoras entrevistadas se expressaram de maneira semelhante, ao se referirem à prática pedagógica em sala de aula, descrevendo as dificuldades e obstáculos que encontram no cotidiano escolar, dificuldades que são comuns a todas as professoras, mesmo que exercendo a função docente em escolas diferentes: salas superlotadas, falta de assistência da gestão escolar, principalmente da coordenação, inclusões sem o apoio de estagiárias, falta de troca de experiências entre os professores nos horários de formação coletiva, pois não há tempo para esse diálogo e, como agravante, no “período pandêmico”, além de todas as barreiras já existentes, o professor precisou se desdobrar para dar conta da aprendizagem dos estudantes. Apesar de todas os entraves que as professoras encontram no cotidiano escolar, mesmo assim, pode-se perceber garra, perseverança, resiliência e comprometimento com a docência; isto é, é possível reconhecer a potencialidade do trabalho pedagógico dessas profissionais, como está expresso na fala da professora Odete:

Odete - O que pensamos quando assumimos uma sala de aula... Quais as prioridades devemos ter? O que será que vem pela frente? Tantas incertezas... mas, a única certeza que temos é que vamos fazer de tudo com todas as nossas forças na diferença e na vida destas crianças.

Silva (2007, p. 3) ressalta a importância de problematizar a centralidade, bem como os desafios com os quais o professor se depara no processo de ensino e aprendizagem:

Da minha parte, tenho que o professor alfabetizador tem de ser uma pessoa muito especial, mesmo porque tem por responsabilidade a produção de leitores da palavra dentro de condições nem sempre propícias, mas também porque é aquele profissional a fornecer continuamente o devido calor humano para a segurança inicial das crianças na escola. E mais: transpirar quantidades suficientes de entusiasmo por textos e livros, estabelecer objetivos, conduzir o artesanato das palavras e frases de modo que os estudantes façam crescer dentro de si o desejo de integra-se ao universo das letras e, ao mesmo tempo não se sintam perdidos nos labirintos da linguagem escrita.

Cagliari (2007, p. 6), por sua vez, em relação à importância da ação docente, refere:

Ora, o problema que nós encontramos nas salas de aula, é o problema de quem não aprende, não se alfabetiza. Identificar tal situação é muito fácil para quem está acompanhando a vida escolar. A grande questão é achar a solução para tal dificuldade. Não basta detectar que os

alunos não sabem isso ou aquilo. É preciso saber que ação tomar para resolver tal dificuldade.

A professora fala das incertezas que o trabalho pedagógico acarreta, mas se posiciona confiante mesmo diante de tantas incertezas. Acerca da incerteza, Morin (2021, p. 55-56) refere:

A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento. “Um único ponto quase certo no naufrágio (das antigas certezas absolutas): o ponto de interrogação”, diz o poeta Salah Stétié. Uma das maiores consequências desses dois aparentes defeitos – de fato, verdadeiras conquistas do espírito humano – é a de nos pôr em condição de enfrentar as incertezas e, mais globalmente, o destino incerto de cada indivíduo e de toda a humanidade.

A incerteza, para Morin, tem uma conotação positiva. Para ele, “[...] o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro [...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (Morin, 2003, p. 86). De acordo com o autor, a escola precisa formar cabeças bem-feitas, que consigam enfrentar as incertezas do mundo globalizado. As incertezas fazem parte da educação do futuro.

A prática pedagógica é por excelência povoada de riscos, erros e acertos, ordem e desordem e complexidade. Ao nos depararmos com as incertezas da vida, somos obrigados a pensar melhor para pensar bem. “É esforçar-se para pensar bem, é exercitar um pensamento aplicado constantemente na luta contra falsear e mentir para si mesmo [...]. É estar consciente da ecologia da ação” (Morin, 2021, p. 61).

A ecologia da ação pode ser entendida como uma abordagem na qual as ações humanas sempre reverberarão em sistemas maiores, pois busca entender a realidade como um sistema composto por elementos interdependentes e interconectados. Desta forma, uma vez iniciada uma ação, entra num movimento de interações e retroações no meio em que está inserida a ação (Morin, 2021).

A ecologia da ação indica-nos que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade do seu autor na medida em que entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém. Assim a ação corre o risco, não somente de fracassar, mas também de sofrer desvio ou distorção de sentido. (Morin, 2017, p. 41).

De acordo com Morin (2015), toda ação é também um desafio e em todo desafio há a consciência do risco e da incerteza. Quando a professora Odete diz que vai fazer tudo o que pode pelas crianças, não se trata de fazer qualquer ação de forma desordenada. É necessário um planejamento de ações e estratégias, considerando o meio em que esta ação será realizada, isto é, a escola, e com um objetivo, a alfabetização dessas crianças, porém os resultados são inesperados, podendo não ser o que se planejou. “É preciso, portanto, prepararmo-nos para o nosso mundo incerto e aguardar o inesperado” (Morin, 2021, p. 61).

Odete - Dentro de um parâmetro curricular, descobrimos que numa sala com 29 de alunos temos diferenças gritantes. E o trabalho começa com força total. Em uma primeira soldagem descobrimos que os desafios são divididos em 4 grupos. Quatro grupos?? Sim! [...] Agora eu pergunto, como trabalhar e seguir um conteúdo curricular com estas diferenças e como atender este público tão diferente e carente de orientações. Após esta verificação eu divido os grupos dentro de suas realidades. Nossa professora dividiu? Sim!! Seria a única forma de atendê-los com respeito dentro de suas especificidades.

Odete - Dentro deste plano é montado semanalmente quatro diferentes aulas e atividades para cada grupo. Uffa! Nossa, mas você tem auxiliar??? Claro que não! Faço e monto tudo sozinha. Os estudantes no contra turno tem auxílio alfabetizador, mas infelizmente nem todas as famílias me apoiam neste processo de evolução.

Os grupos aos quais a professora se refere são as hipóteses de escrita. Sendo assim, para a professora conseguir atender os estudantes em suas especificidades e momentos diferentes de aprendizagem, é necessário pensar em estratégias para o ensino da linguagem escrita. Outra questão apresentada pela professora é a presença da violência na escola.

Odete - Um estudante hoje mora no abrigo e é extremamente violento, já bateu em vários alunos inclusive em mim. Começou neste mês a ter acompanhamento clínico. Não é fácil! Como é apresentado estes conteúdos para os alunos. [...] Se multiplicar por quatro e ainda fazer as obrigações burocráticas... muito serviço e trazido para a casa para ser feito, pois na sala em minhas Horas Atividades se tornam inviáveis. Outra estratégia usada também é de fazermos duplas de alunos alfabetizados com as outras hipóteses, no primeiro bimestre fizemos muito isso. [...] Só o milagre da obra e amar muito o que faz.

São muitos os desafios que as professoras enfrentam no cotidiano escolar, mas ao mesmo tempo é possível constatar o movimento que as mesmas realizam em busca das melhores opções para conseguir que os meninos e meninas se alfabetizem.

A pandemia é um exemplo de um acontecimento inesperado, para o qual a escola pública não estava preparada e mais uma vez os professores precisaram se reinventar para dar conta da aprendizagem dos estudantes.

Tabata - [...] mas entrou a pandemia. No formato híbrido, a gente não conseguiu trabalhar. Foi muito frustrante. A gente tinha que gravar vídeo, porque a escola orientou que, como era um primeiro ano, as crianças, na maioria, não eram alfabetizadas [...] Eu achava que dar aula é ir lá e propor isso e aquilo, monte de projeto e agora, que o aluno não está? Então, tive que me reinventar [...] isso para mim foi um desafio enorme e o mais frustrante de tudo é que não tinha retorno da família, porque, apesar de todo o trabalho que a gente tinha, precisava postar a atividade para 30 a 32 alunos, respondia a um, às vezes, dois, no máximo.

Andréa - [...] as crianças já vinham com essas lacunas e aí a gente teve a pandemia né, então com a chegada da pandemia as crianças passaram a quase não frequentar [...] as crianças ficaram totalmente é... sem serem assistidas né, embora os professores, eu né os meus colegas estivéssemos disponíveis pra ensinar, pra acompanhar as crianças não tiveram esse acesso né, seja por uma questão social ou mesmo pelo material que não se teve essa disponibilidade, então quando essas crianças retornaram desse ano pós pandêmico, aquilo que já estava em falta, a lacuna que já estava grande se tornou gigantesca né, então hoje é com a minha turma de alfabetização, e o resgate que temos que fazer né que eu percebo assim que eu tenho que fazer um resgate de coisas bem mais bem simples que deveria já ter as crianças, já terem adquirido né, e não tem, então a demanda ficou muito maior e a dificuldade ficou muito maior.

O resultado do período pandêmico avolumou as lacunas e defasagens de aprendizagens dos estudantes. A partir das consequências desastrosas da pandemia para a educação, mais especificamente para a alfabetização, o professor precisou repensar sua prática pedagógica, valendo-se dos recursos que estavam disponíveis, que não eram muitos. Morin compreende uma realidade onde há interconexão e interdependência dos elementos. Dessa forma, quando, na ecologia da ação, o resultado de uma ação traz consequências inesperadas, há a necessidade de se pensar em estratégias para enfrentar a situação. Segundo Morin (2021), apesar da estratégia conter elementos programados, ela se diferencia de um programa. Acerca da diferença entre programa de estratégia, Morin (2021, p. 6) refere:

A estratégia opõe-se ao programa, ainda que possa comportar elementos programados. O programa é a determinação, a priori, de uma sequência de ações tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições

desregulam a execução do programa e o obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhecer sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos durante o percurso. Todo o nosso ensino tende ao programa, ao passo que a vida exige estratégia.

Os entraves encontrados no processo de alfabetização tem sido a maior queixa dos professores. As crianças estão saindo do ciclo de alfabetização sem aprender a ler e escrever. As causas são muitas, como pode ser notado a partir das falas das professoras:

Daiane - [...] chegando no primeiro ano a gente chega com todas as expectativas achando que vai dar conta de tudo, que vai sair ali a classe redondinha e a gente se depara com uma série de questões angustiantes, primeiro o número de crianças em sala, uma sala de primeiro ano com 32, 35 alunos é humanamente impossível alfabetizar.

Glória - O aluno tem hoje dos cinco aos seis anos, sete, oito, nove anos, no máximo para se alfabetizar; quando passa dessa idade, fica muito mais difícil. Ele já tem outros bloqueios, outras barreiras; tem vergonha, auto estima baixa. Então, nesse período, temos que fazer de tudo para alfabetizar. [...] senão, vai levando essa dificuldade para o quarto e quinto ano, chega no ensino fundamental dois com essa defasagem, com bastante vergonha, perde a motivação, o interesse pela escola; ou a abandona [...] é quando começa a atrapalhar o processo, porque para ele não faz mais sentido. Para resgatar esse aluno que já está lá no fundamental II, é muito difícil. Por isso, a gente tinha que tentar realmente alfabetizar o aluno no ciclo de alfabetização.

As barreiras no processo de alfabetização são obstáculos que precisam ser resolvidos, para que os estudantes possam continuar seus estudos sem sofrer prejuízos em suas novas aprendizagens. Para tanto, o professor alfabetizador precisa pensar de forma complexa. O pensamento simples resolve os problemas simples sem problemas de pensamento. O pensamento complexo não resolve por si só os problemas, mas se constitui numa ajuda à estratégia que pode resolvê-los. Como podemos observar na intervenção realizada pela professora Rosa:

Rosa - Ele fala a lista, quando tem muita dificuldade, fala a lista dos brinquedos, escrevo ao lado dele o que ele falou. Algumas vezes, escrevo com a caneta Neon ou com lápis de cor claro, e ele passa o lápis em cima daquelas letras da palavra que ele escolheu, o brinquedo que escolheu. Tudo isso vai fortalecendo a criança.

Quando a criança encontra dificuldades no seu processo de alfabetização, isso

é um desafio para o professor que precisa escolher a melhor forma para lidar com a situação; precisa acreditar no que faz. De acordo com as narrativas das professoras, o trabalho em sala de aula é solitário, sem o acompanhamento da coordenação, sem troca com os pares. Fazendo uma analogia com a teoria da complexidade, o corpo docente são as partes de um todo que é a escola; portanto, é impossível conhecer o todo sem conhecer as partes (Morin, 2015). “O sujeito isolado fecha-se nas insuperáveis dificuldades” (Morin, 2015, p. 47). Desta forma, o acompanhamento pelo coordenador(a) pedagógico(a), da prática realizada em sala de aula pelos professores, pode contribuir para estratégias mais assertivas.

Daiane - [...] então muitas vezes eu professora, a grande maioria é só o solitário, gestão faz ali a possibilidade de intervenção com projetos e trabalhos de reforço, mas é ineficiente quando a criança chega ao final de um ciclo sem estar alfabetizado.

A abordagem complexa passa de um pensamento linear e avança para um pensamento que acolhe erros/acertos, ordem/desordem, certezas/incertezas. E é exatamente o que acontece com a prática pedagógica das professoras. Em meio a tantas incertezas, as professoras tentam, mesmo que solitárias, encontrar o melhor caminho para alfabetizar as crianças. Pensar a alfabetização de forma complexa, isto é, considerando as diferentes facetas que envolvem esse processo, faz toda a diferença para se alcançar um ensino de qualidade. De acordo com Morin (2015, p. 102), “[...] a complexidade é o desafio e não a resposta”. Estou em busca de uma possibilidade de pensar através da complicação, através das incertezas e através das contradições. É o que podemos encontrar nos relatos das professoras:

Daiane - [...] acho que eu posso dizer do tempo ali que a criança tem pra se alfabetizar né, colocado ali como o ciclo do primeiro ao terceiro ano ela pode ser alfabetizar, mas a gente vê que quando a criança não consegue no primeiro ano a faixa etária de 6 para 7 anos, os desafios ficam muito maiores porque essa criança começa a ficar toda inibida, porque os coleguinhas já né tá fazendo ali a festa que conseguiram ler as primeiras palavras e ela não consegue, aí encaminhar essas crianças para projeto, atividade de reforço, são chamados pais e o processo com acho que é de auto estima mesmo, dessa criança vai caindo mais e o desafio com o professor vai se tornando cada vez maior né, é como se formasse um buraco ali que me nada tapa.

Tabata - A maior dificuldade, nesse começo de carreira, que sentia, era a quantidade de alunos; às vezes, alguns precisavam de uma atenção maior e eu não tinha como dar aquela atenção. [...] Eu pensava: “O que vou fazer?”. Eu não fazia a menor ideia e não tinha

ninguém para chegar e falar: “Olha, quando é assim, a gente pode ir por esse caminho”. A gente não tinha. Eu tinha que pesquisar sozinha, então, senti muita, muita, muita falta mesmo da escola, da prefeitura, de modo geral. Hoje, o que consigo fazer é porque fui atrás de aprender. Se estivesse esperando que a escola me ajudasse, coitadas das crianças, porque quem fica penalizado no final são eles.

Gloria - Como a gente tenta suprir as necessidades das crianças? Primeiro, a gente leva um tempo para detectar se é defasagem de aprendizagem ou se é algum comprometimento cognitivo ou intelectual. Leva um certo tempo através de sondagens, de sondagens comportamentais, de observação; depois disso, precisamos criar as intervenções dentro da nossa própria aula, nas nossas próprias ações; criamos algumas atividades direcionadas a cada criança especificamente. Fora isso, tentamos incluir as crianças em grupos de proximidade de aprendizagem, para haver a troca entre eles mesmos e conseguirem evoluir.

Neiva - Para conseguir atingir seu objetivo, chegar lá, tem várias formas, mas acho que o mais importante de tudo é o amor, a dedicação.

Daiane - Até algumas angústias assim, se de repente, a escola tivesse um momento para acolher o professor, para ouvir, até mesmo as questões do trabalho, de chegar e dizer: “Tenho tal aluno que está chegando o fim do ano e ainda não aprendeu. O que posso fazer? Se tivesse uma troca maior entre a gente, como eu disse, um dá uma dica para o outro, às vezes, chega no finalzinho e “olha, já fiz tal atividade, não sei mais o que fazer”. O outro acrescenta: “Porque você não faz tal coisa? Você vai agregando. O conhecimento nunca é demais. Se tivesse talvez um espaço para colocar o que não está dando certo e ouvir as sugestões de outros. Talvez a gente levasse menos para casa, não trabalho de papel, mas de carga emocional.

Daiane - [...] esse número de alunos, ainda lidamos aí com os alunos ditos especiais, mas não os laudados [...] porque a fala que nós temos, estamos ali todos os dias com os alunos a fala, parece que não basta, só a fala como professor né, precisa de um laudo médico pra falar, esse aluno precisa sim de especialista e não é um papel que se vai validar a minha fala, né eu queria, gostaria de ter mais fala, mais verdade, enfim esse é mais um desafio.

Daiane - Ao mesmo tempo dá sentido, parece que estamos sendo ouvidas, mas ao mesmo tempo fala, poxa quando será que isso vai mudar né? Vem uma angústia de que tá sendo feito um trabalho, eu tenho aí, as coisas pra construir, mas e a possibilidade de mudança será que é uma luzinha no fim do túnel? Eu quero ver essa esperança, que ela talvez não seja alcançada.

Encontramos, na narrativa das professoras, um pedido para serem ouvidas, além de um espaço para troca de experiências com seus pares. Segundo Morin (2012, p. 77), “O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns, dessemelhante pela

singularidade individual”. Nesse sentido, a troca de experiências da prática pedagógica enriqueceria o grupo de professores, possibilitando ações mais assertivas. Reafirmando a importância da interação com o outro, Morin (2012, p. 79) prossegue:

Segundo a teoria da especularidade de Jean-Louis Vullierme, “os sujeitos se auto-organizam em interação com outros sujeitos”. Assim, “o sujeito estrutura-se pela mediação dos outros sujeitos antes mesmo de conhecê-los de fato”. O sujeito surge para o mundo integrando-se na intersubjetividade, no seu meio de existência, sem o qual perece.

Neste contexto, a formação em serviço assume um papel que ultrapassa o ensino, que procura uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se converte na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se ajustem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Diante do exposto, é possível constatar a potencialidade no trabalho pedagógico das professoras entrevistadas, que representam os professores alfabetizadores da escola pública. As escolas, com seus inúmeros problemas, precisam ver seus professores como produtores de esperança, criatividade, beleza, sujeitos de histórias e memórias, que buscam responder, com suas ações, trabalho e responsabilidade, de forma potente a uma realidade diversa e perversa.

6.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Soares (2021, p. 16) “[...] método de alfabetização é um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”. Um dos objetivos específicos desta pesquisa era reconhecer, por meio das narrativas das professoras alfabetizadoras, a concepção de alfabetização que norteava o trabalho pedagógico das mesmas. Todas as professoras entrevistadas trouxeram a questão dos métodos de alfabetização como “[...] assunto a discutir, ou mais que isso, dificuldade a resolver” (Soares, 2021, p. 16). Como é possível verificar nas falas da professora Roseli:

Roseli - [...] percebo que não é possível dispensar um método e se fixar em somente um, tendo esse como correto. Acredito que,

dependendo da criança, ela vai se adaptar melhor a um método, enquanto que outra, a outro método, ou também fazer uma mesclagem de métodos.

Roseli - [...] vejo as crianças chegando com uma bagagem pessoal que deve ser muito considerada, isso é muito importante, e que cada uma tem o seu ritmo. Isso fica muito nítido na prática docente. Não é possível você querer que a turma siga junta ao mesmo tempo. Respeitar esse ritmo acho fundamental, porém não vejo uma forma possível de ser seguida com um único método.

Roseli - [...] muitas práticas pedagógicas que vão ao encontro do construtivismo e tendo isso como único método a ser adotado, percebo que, em alguns casos, o método tradicional é muito bem-vindo e muito necessário. A mesclagem de dois métodos e a utilização em conjunto com o método fonético acho de extrema importância, porém, não sendo o único para todas as crianças.

Pode-se inferir que a professora Roseli faz uma confusão entre construtivismo e método de alfabetização. De acordo com Soares (2021, p. 21), “O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”. Porém, ao mesmo tempo, a professora fala da importância dos conhecimentos prévios que a criança traz, ao entrar no ensino fundamental, e dos diferentes tempos de aprendizagem das crianças. É possível visualizar isso nas narrativas das professoras:

Jane - Bom alfabetizar, é assim, você não tem um método específico né, porque eu acho assim, a criança ela precisa, você precisa perceber, o profissional precisa perceber em qual maneira ela vai se sentir melhor, que ela vai se sentir mais segura, né, então tem gente que trabalha mais com tradicional, tem gente que trabalha mais com o silábico, tem gente que trabalha de inúmeras maneiras, né, então assim, eu acho que é uma mistura de tudo isso, então alfabetizar não é você escolher um método, e não vou alfabetizar só desse jeito, não é assim, a própria criança, ela precisa de coisas diferentes, né, então um dia você trabalha de um jeito, você trabalha com silábico, outro dia você vai mais para o tradicional, outro dia você trabalha com o fonético, então a criança precisa dessa diversidade.

Roseli - Apesar de defender a mesclagem dos métodos de acordo com cada necessidade, nem sempre é possível de seguir e você acaba seguindo o único método com a turma toda, infelizmente, prejudicando outras crianças que necessitariam de um outro método, mas se pudesse ter um atendimento mais individualizado. Defendo, mas não consigo pôr em prática.

Tabata - Lê porque só decodifica: “Já foi e agora?” Ela olha para você, precisa olhar umas três vezes para entender o que precisa pensar para poder resolver. Então, acho que ela tem que aprender a pensar desde

o começo. Entendeu? “O que você acha? Qual é o seu melhor jeito? O que você faria?” A gente tem mania, às vezes, de dar muita resposta para a criança, não espera que elas também tenham ideia. Entendeu?

Jane - [...] é aquele momento, é aquela fase super importante na vida da criança que está nesse processo de conhecer de fazer leituras de diversas maneiras, as vezes ela pega um livro e ela vai vendo as figuras ela vai contando a história do jeitinho dela, isso é uma maneira de alfabetização também, então alfabetizar é algo muito amplo, não só conhecer as letras, as sílabas, o som, mas também, você fazer a leitura de outros materiais também, de estar no supermercado, de identificar o que você viu na sala de aula, ou então estar na sala de aula, ah eu vi é essa embalagem, eu vi essa letra lá no supermercado em um produto que a minha mãe comprou, então alfabetizar é algo muito assim, é maior do que a gente, do que as pessoas acham que é, que é só, a criança tá lendo, é.. o bebe baba, não é só isso, né é muito mais que isso, é mais profundo, ela leu, tá, mas ela entendeu? Então tem essa interpretação também do que ela leu, né, então alfabetizar não é só saber ler é saber interpretar também tudo isso que leu.

É possível também depreender que as professoras deixam implícito, em seu relato, que há uma determinação superior sobre a utilização de um método específico, sobre uma forma específica de alfabetizar as crianças. As professoras se colocam contrárias a essa imposição superior, pois não se sentem amparadas em suas opções pedagógicas:

Daiane - A formação em Jeif, que capacita mais uma vez no global ali, não trabalha a individualidade de cada aluno, cada desafio de cada um, é um número muito grande de aluno que não é alfabético.

Daiane - Métodos a prefeitura fala disso né, de métodos, e que propõe cursos para os professores alfabetizadores, e que a gente tem até meta pra bater ali, e que isso não não vem dando certo já tem muito tempo, mais do que na hora de ser revisto, que não adianta ficar batendo em um método de que tem que vim do global, isso não vem dando certo, tão esperando mais o que gente, pra nos ouvir, porque acho que todo professor alfabetizador fala disso, de que não vem dando certo, que eles estão, é fazendo com que o professor de escola pública coloque goela abaixo ali, e por que não experimenta um formato onde o professor tá falando, olha na minha sala funciona assim, que acho que a grande maioria iria ter uma não tradicional, mas, uma coerência no que vem dando certo né, porque tem salas que tem um número maior de crianças alfabetizadas, então ouvir esses profissionais, trabalhar mesmo com dados, mas não aquele dados que a gente há as práticas que são apresentadas, é a gente percebe que é muito nítido que são práticas apresentadas, que os alunos foram feitos ali só pro videozinho né, mais práticas reais do dia a dia mesmo.

Daiane - Voltando pro método que a gente vê que, como vem

acontecendo é ineficaz, a gente vem vendo resultados aí de que passa ano, passa ano e nada modifica e que chega no final do ano a gente precisa ali que essas crianças vão à frente, não é possível uma retenção, só no que consta de aprendizagem ali mesmo pra, como professor acreditando que ver que seria mais benéfico para aquela criança não reprovar mas é eu acho que é o método mesmo né ser feito de num formato diferente então como professor alfabetizador eu acho que a gente deveria ser mais ouvida, a voz naquele de concepção do que acredita ali né por que esse método global, a família não entende quando o professor vai partir de um texto de leitura e vai passar isso, por exemplo de lição de casa, leia com a criança, sim, as famílias não têm esse tempo, eles a querem ali, aqui como se os professores fossem os únicos responsáveis e só eles olham pra gente como salvadores, então se vira ali no tempo que você tem, em casa pouco vai se fazer, o que dá pra eles fazerem algo concreto ali de orientar a criança mas não baseado numa intervenção, então seria uma coisa prática né mudar ali pra para os pais poderem acompanhar e ser efetivo esse acompanhamento dos pais.

Andréa - Então ali a alfabetização às vezes vai ficando muito engessada né, esse professor fica engessado dentro da sala de aula porque às vezes ele não consegue trabalhar da forma como ele acredita como ele quer e às vezes com a necessidade mesmo real da criança porque às vezes ele tem que cumprir um protocolo é um protocolo vindo do próprio, próprio sistema mesmo educacional.

Daiane - Eu preciso mostrar que isso tá sendo feito né, eu preciso de uma maneira geral de que as formações elas surtem efeito, que eles não estão simplesmente falando para o profissional da prefeitura fazer um curso e que isso não estaria sendo aplicada, então eu preciso mostrar e até nas próprias formações tá levando aí o trabalho que eu tô aprendendo em curso eu preciso tá levando de volta essa devolutiva. Então a gente tá sempre meio que mesclando o que eu acredito com um trabalho da prefeitura com o que, é claro que tem muita coisa boa, não é de todo ruim, mas a defasagem se essa defasagem no meu ponto de vista melhoraria se o professor tivesse mais voz de acreditar, de poder falar que a, posso até dizer que o tradicional uma metodologia não voltada pro tradicional, mas em outro contexto, que seria o aluno tá trabalhando ali de forma, qual palavra eu posso usar, trabalhando ali de forma que ele veja mais resultado.

Daiane - [...] o professor trabalha em determinado método em como tá sendo desenvolvido. [...] quando você vai questionar esses formadores do método global, o que quer passar, é como se eu não soubesse aplicar, não é que o método não funciona, eu que não sei aplicar, porque eu tô fazendo de outro jeito, a estratégia é outra, fala olha isso aqui funciona assim e é o que eu tô dizendo, muita coisa funciona, mas não tá sendo eficaz nesse formato, então não há não vejo que é a minha formação, ou o meu desempenho em sala, são outras questões precisam ser olhadas, ,uma delas é a metodologia, existem outros fatores como eu falei no início mas uma delas é a metodologia, sim e não é o professor ser desafiado como se eu tivesse entendendo errado, porque formato que eu tô entendendo não é só um professor né são vários, há uma defasagem de como tá sendo passada então.

Tabata - [...] quando eu pegava para fazer uma roda de leitura, eles não entendiam nada do que eu estava dizendo. Terminava a história: "Vamos falar o que vocês têm para dizer, se o personagem tal...", eles não conseguiam construir as próprias ideias. Terminava e eles: "Prof. e agora a gente vai escrever o quê? É para copiar a história?". Tive que fazer um trabalho para saírem um pouco desse formato.

Neiva - [...] houve também relatos de colegas, discursos sobre como se excomungava quem usava cartilha. Acho que não pode fazer isso porque cheguei até aqui graças à cartilha com a qual, na minha época,

Neiva - [...] misturo tudo, peguei Emília Ferreiro, peguei Ana Teberosky fui em cursos com ela pela da prefeitura, peguei da Ferreiro vários cursos porque eles davam da USP ou alugavam aquele salão Zaki Narchi, em vários lugares, fui em muitos e agradeço muito, aprendi bastante. Lógico que quando vieram os estudos de Emília Ferreiro, foi um choque, todo mundo ficou perdido, desbaratado; tentamos fazer, mas não funcionou, porque a gente também não teve muita orientação, era uma coisa nova, não tinha pessoas para poder orientar mais. Depois veio Ana Teberosky e já começou mudando, foi acrescentando novas técnicas para estudar, aplicar, fazer a sondagem. A gente tinha o abecedário e pronto. Depois, não, tem que partir do global para esse, a sílaba, então a gente começava; aprendi pelas sílabas e tem gente que condena; não condeno porque nossa língua é silábica, então, acredito que tudo é válido. Misturo tudo, de tudo o que aprendi, pego um pouco de cada coisa e tento aplicar.

Neiva - [...] acho que tudo é válido, importante você conseguir chegar lá, atingir seus objetivos. Se você usa todos os recursos para um, funciona para o outro, talvez não funcione tanto, e não dê aquele resultado esperado.

Tabata - [...] a gente desenvolveu um trabalho bacana, vou mais pela linha socioconstrutivista e não gosto tanto de pesar em cima do silabário.

Roseli - [...] é possível verificar, durante a prática, que não, não cabe seguir um método fechado. Eu, enquanto aluna, há 35 anos, aprendi com o método tradicional, mas hoje apesar de toda uma evolução na alfabetização, muitas pesquisas, muitos estudos, percebo que não é possível dispensar um método e se fixar em somente um, tendo esse como correto. Acredito que, dependendo da criança, ela vai se adaptar melhor a um método, enquanto que outra, a outro método, ou também fazer uma mesclagem de métodos

Roseli - [...] muitas práticas pedagógicas que vão ao encontro do construtivismo e tendo isso como único método a ser adotado, percebo que, em alguns casos, o método tradicional é muito bem-vindo e muito necessário. A mesclagem de dois métodos e a utilização em conjunto com o método fonético acho de extrema importância, porém, não sendo o único para todas as crianças.

Tabata - Então, vamos supor que comecei nesse método, estava todo mundo caminhando, mas estou vendo que aqueles dois ainda estão

no nome do próprio: “Olha, mas vocês têm que pensar assim...”, não está dando certo. Vou ter que sentar e ter que trocar o método com eles, esse não está dando certo.

Neiva - [...] a gente tinha salas numerosas, pegava a classe com 40 e poucos alunos, quando faltava o colega, tinha que ficar com a sala, repartia pessoal, e às vezes não tinha professor e não podia mandar embora, então, cheguei a trabalhar com 60 alunos na sala, não podia nem se mexer.

De acordo com Colello (2021, p. 52),

[...] diferentes concepções historicamente constituídas sobre a leitura coexistem na escola, criando um cenário de imprecisão de objetivos, ineficiência das práticas de planejamento e avaliação, desajustamento metodológico, insegurança dos professores, desequilíbrio de projeto educativo e incerteza quanto aos resultados. O fenômeno do analfabetismo funcional é um exemplo de que para além dos fatores de ordem sociocultural e política que explicam as desigualdades no processo de aprendizagem, é preciso considerar a precariedade do sistema de ensino. Isso porque, mesmo para aqueles que têm acesso à educação básica, não se pode garantir a competência leitora no contexto das práticas sociais.

A falta de alinhamento entre as concepções de alfabetização dos educadores e as políticas das secretarias de educação podem levar a inconsistências na abordagem do ensino da leitura e escrita nas salas de aula. Isso pode frustrar os professores, sobrecarregando-os, quando é exigido um ensino de acordo com diretrizes que não se alinham com suas próprias concepções de alfabetização. Uma formação docente consistente precisa considerar as concepções prévias trazidas pelo professor ao chegar na escola. E, a partir delas, iniciar um processo de reflexão com os professores. Esse processo de ancoragem do conhecimento teórico apoia a prática docente e é o que pode favorecer uma melhor interpretação do ensino e aprendizagem, e a aquisição de maior autonomia profissional.

A aprendizagem do professor está ligada à sua prática profissional e condicionada pela organização da instituição onde está sendo exercido o magistério. Desta forma, é necessária uma formação no interior da escola. A prática educativa é pessoal e contextual, por isso é importante que a formação parta de suas situações problemáticas em um determinado contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar, ao longo deste estudo, a importância e a complexidade que o tema alfabetização abarca. Procuramos suscitar uma reflexão acerca do tema, com o objetivo de responder às nossas questões de investigação, mas com o entendimento de que não há possibilidade de esgotá-lo. A alfabetização pode ser examinada sob óticas diversas, porém em nenhuma delas o sujeito pode ficar de fora, ou melhor, em todas elas o sujeito é o ponto fundamental da questão, porque a forma reflexiva e complexa como percebemos o processo de ensino e aprendizagem nos obriga a considerar os sujeitos que fazem parte deste mesmo processo, dentro de um contexto social, interagindo com o mundo, seus objetos e seus pares. De acordo com Morin (2021), para conhecer o sujeito é necessário situá-lo no universo.

As considerações deste trabalho exprimem algumas discussões que permitiram adentrar na realidade de professoras alfabetizadoras, suas experiências como docente no ciclo de alfabetização, e caminhos que foram percorridos ao longo de suas histórias. Para tanto, foram entrevistadas dez professoras alfabetizadoras que estavam em exercício no ciclo de alfabetização, nos anos de 2021 e 2022.

A revisão de literatura dos últimos dez anos apresentou diversos enfoques sobre a alfabetização, porém a grande maioria dos trabalhos buscou compreender os sentidos e significados que os professores atribuíram aos cursos sobre alfabetização dos quais participaram durante sua trajetória de vida. Apesar de encontrar pontos em comum, esta atual pesquisa se diferencia, pois teve a preocupação de conhecer a experiência do professor alfabetizador, não apenas baseada em sua formação técnica, mas em um entrelaçamento entre vida pessoal e profissional, de maneira que a potencialidade do professor alfabetizador fosse evidenciada e humanizada.

Foi indispensável, também, fazer um breve retrocesso na história da alfabetização no Brasil, com o intuito de compreender que a forma como alfabetizamos nossas crianças hoje tem suas raízes no passado. Quanta luz se lança hoje sobre o ensino da leitura e escrita, recuperando o ontem, e quanta orientação o conhecimento do passado nos traz para atuar no presente (Mortatti, 2012). Dentro desta mesma seção foram apresentados também conceitos de alfabetização e letramento, com o objetivo de reforçar o entendimento de que são processos interligados, mas

representam diferentes aspectos do processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Foi necessário também apresentar conceitos importantes da teoria da complexidade de Edgar Morin, para embasar a análise das entrevistas, por ser um referencial que abarca toda a complexidade do processo de alfabetização, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico.

As investigações conduzidas pela pesquisadora com o apoio da orientadora e sugestões das professoras que formaram a banca avaliadora no exame de qualificação e defesa, contribuíram para a ampliação da compreensão e análise do atual processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Considerando os depoimentos das professoras entrevistadas, que, apesar de atuarem em escolas diferentes, trazem as mesmas questões e dificuldades encontradas na ação que se efetiva na realidade escolar, como salas superlotadas, ausência de acompanhamento pela gestão escolar, mais especificamente pela coordenação pedagógica, excessivos trabalhos burocráticos, como preenchimentos de tabelas e fichas, grande número de alunos com deficiência e sem apoio pedagógico de estagiários, ausência do acompanhamento da vida escolar dos estudantes pela família e falta de diálogo com a Rede Protetiva (Conselho Tutelar, CAPS, UBS, CREAS, CRAS, CCAs) para os casos mais críticos.

Também foi possível inferir que a ausência de um acompanhamento mais estreito por parte da coordenação junto às professoras, no sentido de auxiliar e orientar o planejamento de ensino e, conseqüentemente, a prática pedagógica, aliado a uma formação em serviço que contemple discussões aprofundadas acerca do processo de alfabetização, pode ter contribuído para a efetivação de equívocos referentes à diferenciação entre teorias da aprendizagem, concepções de alfabetização e métodos de alfabetização.

É fundamental que a formação em serviço passe pela criação de verdadeiros espaços formativos, que favoreçam a reflexão onde o professor possa demonstrar a teoria implícita na sua prática pedagógica com o intuito de restaurá-la, defendê-la ou refutá-la. Nesse processo, há o estabelecimento de uma comunidade formativa. Neste espaço, os professores podem compartilhar seus conhecimentos, experiências e recursos, isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo, onde todos podem se beneficiar com o conhecimento e a experiência do outro. Desta forma, é imperioso

alinhar concepções, propiciando a criação de estratégias para o enfrentamento das incertezas inerentes ao cotidiano escolar, mais especificamente ao processo de alfabetização.

Os depoimentos das professoras possibilitaram apreender as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, algumas vezes, através da subjetividade implícita nas narrativas, outras vezes, expressa de forma clara pelas entrevistadas. De acordo com as narrativas das professoras, a percepção foi de que a relação entre professor e aluno é permeada por afetividade, empatia e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, considerando-os como participantes ativos do seu próprio processo de aprendizagem e construtores de novos conhecimentos. Isto supõe que as professoras concebem a alfabetização como um processo complexo, que vai além da simples mecânica da codificação e decodificação, mas que o objetivo é promover uma aprendizagem em consonância com as práticas sociais. Reconhece-se a diversidade em termos culturais, socioeconômicos, habilidades e necessidades específicas dos estudantes. Valoriza-se a ideia de que aprendem de maneiras diferentes e em ritmos também diferentes. Portanto, procura-se, de alguma maneira, atender às necessidades dos estudantes, e isto indica, além de ética profissional, responsabilidade social para com a comunidade escolar.

Essas questões são congruentes à problematização, ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta pesquisa, comprovando também as hipóteses levantadas, uma vez que as narrativas das entrevistadas certificam que, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas pelos professores, e independentemente da linha pedagógica escolhida pela docente alfabetizadora, a mediação no processo de ensino e aprendizagem se dá a partir de uma abordagem complexa, evidenciando todo o potencial do trabalho pedagógico dessas profissionais, e principalmente contribuindo para uma aprendizagem significativa dos estudantes.

Foi possível constatar que as professoras resistem às orientações advindas das secretarias educacionais, quando estas são impostas, sem a possibilidade de ponderação e reflexão conjunta. Recorro mais uma vez a Nóvoa (1997), quando o autor nos alerta para o fato de que, quando se percebe a tentativa de emudecer as práticas educativas cotidianas de professores e professoras, por meio de imposição de modelos que trazem subentendidos e o não reconhecimento do saber docente, pela desqualificação de seus conhecimentos e prática em sala de aula, faz-se

necessário retomar a identidade do professor e da professora, dando relevância a sua estratégica ação política, reconhecendo a identidade docente como um lugar de luta e conflitos que descrevem modos de ser e estar no mundo.

A presente pesquisa oportunizou também a identificação e o reconhecimento de que os métodos utilizados no processo de alfabetização ainda não são “[...] a questão, mas **uma** das questões na aprendizagem inicial da língua escrita e ainda que métodos devem fundamentar-se em pesquisas e teorias da aprendizagem” (Soares, 2021, p. 53, grifo do autor). A autora refere que método é apenas um caminho em direção à criança alfabetizada e, para alcançar esse objetivo, é preciso que a professora alfabetizadora tenha conhecimento dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a fim de orientar sua prática pedagógica e realizar a mediação necessária no processo de alfabetização – o que a autora denominou de alfabetizar com método, isto é, conhecer e orientar com segurança o processo de alfabetização, que é, sobretudo, diferente de eleger métodos convencionais de alfabetização (Soares, 2021).

Portanto, é crucial uma formação específica para o docente que opta em trabalhar com ciclo de alfabetização. O desafio dessa formação é conseguir que o professor seja um sujeito reflexivo, que se coloque em uma posição crítica com relação à sua prática pedagógica.

Os objetivos geral e específicos da pesquisa foram alcançados, uma vez que, por meio das narrativas das professoras, foi possível apreender que, à medida que as situações do cotidiano exigiam, as professoras foram ressignificando suas práticas pedagógicas, a relação com o outro e com o objeto de ensino, provando que a prática docente obedece um movimento de ordem-desordem-organização, num ciclo recursivo e ininterrupto. A potencialidade do trabalho do professor pôde ser apreciada e valorizada, a partir das narrativas, através de sua conduta ética e profissional.

Sabemos que existem inúmeros fatores que influenciam o processo educativo e que precisam ser apontados nos estudos sobre alfabetização. Todavia, nesta pesquisa definimos como foco a professora alfabetizadora e sua experiência, por acreditar que ela é reveladora e que pode auxiliar na reflexão sobre processos formativos, e conseqüentemente na prática em sala de aula. Tomamos como premissa que essas professoras, de modo dinâmico, (re)constroem a sua prática docente, afetada pela sua trajetória pessoal e profissional e, no decorrer dessa

trajetória, constituem sua identidade profissional, através de um processo reflexivo (Giddens, 2001). No caso de professoras alfabetizadoras, esse processo de (re) constituição é ainda influenciado pelas questões que envolvem a alfabetização no Brasil, o que as diferencia, por atuarem no ciclo de alfabetização, que tem suas especificidades.

As experiências de vida e o ambiente sociocultural onde essas experiências se efetivam são obviamente “[...] ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. O quanto investimos no nosso eu, e no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática” (Nóvoa, 2013, p. 71).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. de. **Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.
- ALMEIDA, P. M. S. de. **Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- AZEVEDO, C. M. L. **Língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- BOTO, C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, DF: Inep, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização**. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Brasília, DF, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliações da aprendizagem**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-Desporytsecretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/06/mec-anuncia-mudancas-no-conteudo-da-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. *In*: SILVA, E. T. da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da realidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CAMPOS, F. R. V. **O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CERDAS, L. **Práticas e saberes docentes na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições de pesquisas contemporâneas em educação**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

D'ALBERTAS, C. **Crenças de professoras sobre a leitura e sua aprendizagem no processo de alfabetização**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DIAS, E. T. D. M. Subjetividade, Docência e Adolescência. **Notandum: CEMOrOC-Feusp, IJI-Universidade do Porto**, livro 11, p. 59-66, 2008. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand_lib_11/elaine.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

ESCOLAS da rede pública atendem mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio, aponta IBGE. **G1**, [s. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/15/escolas-da-rede-publica-atendem-mais-de-80percent-dos-alunos-do-ensino-fundamental-e-medio-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Z. de O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINK, R. **Representações sociais sobre ser alfabetizadora no contexto da proposta de ensino de 9 anos em União da Vitória**: ancoragens para novas lógicas e práticas. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In*: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.

GRAVA, N. M. V. **Compreensões dos professores alfabetizadores acerca do processo da construção da escrita no 1º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2012.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da Leitura e Escrita**: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. (org.). **Aprendizagem da Linguagem Escrita**: Contribuição da Pesquisa. São Paulo: Vetor, 2010. (Coleção Psicologia da Linguagem, v. 3).

HEINZ, D. P. **O letramento na voz das professoras alfabetizadoras**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Joinville, Joinville, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 14).

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Agência de Notícias. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. Rio de Janeiro: IBGE, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo>. Acesso em: 25 ago. 2022.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LOPES, A. S. M. **Alfabetização, Letramento e seus sentidos**: Olhar das professoras de uma escola municipal de Presidente Prudente. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

LOPES, K. C. P. **As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LOTFI, M. do C. F. **Alfabetização**: onde e como se forma o professor alfabetizador? 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira**: narrativas e saberes em curso de formação continuada online. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MALUF, M. R.; CARDOSO, M. C. **Alfabetização do século XXI**: Como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARCÍLIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MARREIROS, R. S. A. **Dos métodos de alfabetização às práticas dos professores**: um percurso a ser desvelado. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MONTEIRO, F. I. **Professor-alfabetizador**: representações e impactos da sua prática profissional. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MONTEIRO, M. H. N. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MONTEIRO, W. M. **Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, E. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-48.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Duas globalizações**. Complexidade e comunicação: uma pedagogia do presente. Organização de Juremir M. Silva e Joaquim Clotet. Porto Alegre: Sulina: EdIPUCRS, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Ed. Revista e modificada pelo autor. 15. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. **O Método 6: ética**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva, Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

MORTATTI, M. R. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

OCDE. **A Educação no Brasil: uma perspectiva internacional**. [S. l.]: Todos pela Educação, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, D. R. de. **A perda da especificidade da alfabetização: as vozes dos professores**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus: 1992. p. 75-84.

PACHECO, D. C. Por outras narrativas das escolas e de seus sujeitos - praticantes: possibilidades dos/nos registros cotidianos. *In*: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2008. p. 247-258.

PAIM, F. R. L. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da**

leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

PEDROSA, F. B. de S. **Vozes que ecoam das (in)certezas:** o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura? 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PEREIRA, Z. F. **Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras.** 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRACIANO, L. A. N. **Tornar-se alfabetizadora:** um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013.

RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-223, ago. 2005.

SACHET, C. M. **Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Paulista.** São Paulo: Seduc: Undime, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: História. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental:** implicações das medidas políticas na prática pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. da S. (org.) **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. 1. ed. 5. impr. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, A. F. R. de. **Trabalho docente no contexto da alfabetização:** concepções

e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TONI, D. L. P. de. **Trabalho pedagógico na alfabetização**: uma travessia dialética em construção. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília, DF: Unesco: MEC, 2003.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Coli *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barretos e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia).

VINOTTI, T. C. **Professores de educação física e professores alfabetizadores**: entre diálogos e saberes. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Veras: Revista Acadêmica de Educação**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art264>.

ZENA, E.; PARENTE, M. **Psicologia da Linguagem**: da construção da fala às primeiras narrativas. São Paulo, SP: Vetor, 2010. (Coleção Psicologia da linguagem, v. 2.).

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título da Tese: **A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Pesquisador Responsável: NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Nove de Julho - UNINOVE

Telefones para contato: (011) 98358-8778

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM** de responsabilidade da pesquisadora NOEMI TAMAR AMÉRICO DE SOUZA

Foi selecionado(a) Por se enquadrar nos limites dessa pesquisa, lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental I. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Esta pesquisa de doutorado tendo como objeto de estudo a alfabetização, propõe-se a conhecer a experiência do professor alfabetizador.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação: os participantes da pesquisa serão identificados por número ou nome fictício. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, RG _____ nº _____

_____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Paulo, _____ de _____ de 2014

Nome e assinatura do participante

APÊNDICE B – Entrevistas

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSELI

Entrevistadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: Apesar de poucos anos na docência, é possível verificar, durante a prática, que não, não cabe seguir um método fechado. Eu, enquanto aluna, há 35 anos, aprendi com o método tradicional, mas hoje, apesar de toda uma evolução na alfabetização, muitas pesquisas, muitos estudos, percebo que não é possível dispensar um método e se fixar em somente um, tendo esse como correto. Acredito que, dependendo da criança, ela vai se adaptar melhor a um método, enquanto que outra, a outro método, ou também fazer uma mesclagem de métodos. Vejo as crianças chegando com uma bagagem pessoal que deve ser muito considerada, isso é muito importante, e que cada uma tem o seu ritmo. Isso fica muito nítido na prática docente. Não é possível você querer que a turma siga junta ao mesmo tempo. Respeitar esse ritmo acho fundamental, porém não vejo uma forma possível de ser seguida com um único método. Isso realmente é algo que vejo no dia a dia, apesar da minha pouca experiência

Hoje, após muitas pesquisas, essa evolução, muitas práticas pedagógicas que vão ao encontro do construtivismo e tendo isso como único método a ser adotado, percebo que, em alguns casos, o método tradicional é muito bem-vindo e muito necessário. A mesclagem de dois métodos e a utilização em conjunto com o método fonético acho de extrema importância, porém, não sendo o único para todas as crianças. Cada uma realmente exige um olhar diferenciado. Infelizmente, nem sempre é possível dar uma atenção de uma forma tão individualizada como nós gostaríamos, porque são muitos alunos, um único professor em sala de aula, então, acaba não sendo possível, talvez, um atendimento mais individualizado. Apesar de defender a mesclagem dos métodos de acordo com cada necessidade, nem sempre é possível de seguir e você acaba seguindo o único método com a turma toda, infelizmente, prejudicando outras crianças que necessitariam de um outro método, mas se pudesse ter um atendimento mais individualizado. Defendo, mas não consigo pôr em prática. Desde criança, sempre brinquei muito de ser professora. Tinha uma lousa de giz, colocava os baldes da minha mãe como se fossem os alunos e passava álcool nas folhas para ter o cheirinho do mimeógrafo, que era o que eu tinha na escola. E adorava! Sempre, sempre gostei

muito, sempre admirei muito todos os meus professores. Aquilo realmente era uma coisa muito forte em mim, mas mesmo assim, com o decorrer dos anos, a vida foi tomando outro rumo. Acabei me formando em uma outra área, na área da saúde, como nutricionista, mas depois, após os nascimentos dos meus filhos, voltei a estudar e já quis ir para a área da pedagogia, para a área da educação. Foi aí que me formei em pedagogia. Assim que me formei, já comecei a atuar. Tive uma educação tradicional e tenho lembranças de alguns momentos até negativos, da forma como era o dia a dia da escola, era muito mais rigoroso, mas tenho lembranças com muitos sentimentos bons também. Tanto que me fez voltar, resgatar aquela vontade de ser professora e realmente me formei na área da educação. Na formação da faculdade, vejo uma educação totalmente diferente da que tive na educação básica. Ela é uma formação com o viés construtivista e pude fazer até comparações do que é um método do que é o outro, mas vivenciei o outro método, então a gente acaba até comparando, vendo as diferenças de um para o outro. Isso a gente carrega. Acho que é impossível não associar o que vivemos, o que tivemos na prática como aluno da educação básica, o aprendizado na formação durante o curso de graduação e a prática do dia a dia. E mais uma vez volto a falar que não é possível você seguir um único método, mesmo que seja difícil. Existem as tentativas de fazer uma mesclagem, que nem sempre é possível, mas a minha concepção é essa, você ir equilibrando, juntando, mesclando mesmo os métodos e conseguir fechar o que seja melhor para aquela turma, para aquele indivíduo, para aquele aluno. Acredito que todo mundo traz para a escola uma bagagem cultural, que acho que é esse termo mesmo. É toda a nossa experiência de vida. Mesmo as crianças, apesar de estarem com seus poucos quatro, cinco ou seis anos de idade, viveram quatro, cinco e seis anos e elas têm uma experiência de vida. Quando um aluno chega numa escola pública, a gente percebe que a questão da escrita e da leitura é mais defasada comparando com outras crianças, falo por experiência de vida. Acredito que o seio familiar não tenha condições de transmitir um, como posso dizer, não é bem um aprendizado, mas no dia a dia, dentro da família, a forma como se fala, como se escreve, como que essa cultura letrada está inserida nessa criança, naquela família, vejo que sim, existe uma diferença. Geralmente, os alunos da escola pública vêm de famílias onde os pais não tiveram tantas oportunidades e muitas vezes são até analfabetos. Isso interfere na criança. O modo como fala, percebo que eles falam de uma forma muito errada, digamos, não seguindo

as normas cultas da língua. A gente percebe que, muitas vezes, o contrário também acontece quando a família tem uma escolarização mais avançada, dos pais no caso. Então, essa vivência... a classe menos favorecida chega na escola... menos favorecida em relação ao letramento, ao falar, também, ao uso das palavras, diferente de um de uma classe melhor favorecida. No dia a dia, por exemplo, ao fazer uma lista de mercado, a forma como escrevo essa lista utilizando a norma culta da língua, escrevendo corretamente é diferente de uma outra família que, quando faz a lista... também vem toda aquela questão, para que que serve? O uso da língua que as crianças já vão começando a perceber, para fazer uma lista de mercado, para escrever numa placa de sinalização, assim como os números. A função dos números na sociedade, a gente já começa a perceber a importância, para que serve aquilo. Quando uma família que tem uma escolarização mais avançada faz uma lista sem erros ortográficos e lê para a criança, naturalmente, porque a mãe sabe ler, porque o pai sabe ler, sabe escrever, é diferente de uma outra família que às vezes nem se faz a lista, que não se fala corretamente as palavras e quando vai escrever, também escreve de forma errada. A criança absorve tudo isso. Então, ela chega na escola de uma forma diferente de outras crianças que têm uma família com uma escolarização mais avançada, percebo isso. Em relação à formação continuada, acredito que seja de grande importância. Assim como os nossos alunos vão percorrendo durante anos de aprendizagem a gente também não pode estacionar. Após a formação, é sempre importante buscar mais informações. Não vejo uma oferta muito grande para os professores, para uma formação continuada. Inclusive, muitos professores procuram algumas formações para questões de evolução funcional, mas sem o intuito de aprendizagem, de construção do conhecimento, de fortalecimento de novos conhecimentos. Porém, por outro lado, não vejo a SME também fazendo uma oferta muito grande. O que faz com que a concorrência seja muito grande nessa oferta de cursos, nesta baixa oferta de cursos. A minha experiência com os cursos oferecidos pela SME durante a pandemia, que foram vários, foram de uma visão mais de reflexão, de permitir um questionamento, uma discordância, de questionar mesmo o professor, utilizando-se de meios tecnológicos, deixando o momento mais lúdico. Mas, não vejo uma oferta muito grande, pelo contrário, quando um curso é oferecido, existe um número limitado de vagas. Isso faz com que muitos professores fiquem de fora. Então, alguns que gostariam de realizar o curso para formação continuada, outros para

evolução funcional, acabam não conseguindo atingir um público muito grande ou a totalidade. Acredito que o curso deve ser oferecido a todos e não ser uma concorrência durante a inscrição, porque todos os professores precisam de uma formação continuada que eu acho superimportante. Também acho que deve ser feita uma formação, no meu ponto de vista, que não seja imposto um método a ser seguido pela rede. Acredito que deve-se abrir um leque de possibilidades para realmente garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos. Falar sobre a minha experiência foi muito bom porque é uma forma da gente exteriorizar os nossos anseios, nossas crenças, enfim, o que é o dia a dia. Muitas pessoas não imaginam o que é o nosso dia a dia da sala de aula. A gente vê na própria rede, outros departamentos julgando ser fácil, viável, totalmente normal o professor, ter que ter alguma atitude ou prestar algum atendimento específico, mas, como dizem, o chão da escola, mais especificamente dentro da sala de aula, que é o dia a dia, que é a rotina, onde a gente encontra as diferenças, onde a gente encontra as dificuldades, onde posso ou não realizar determinado projeto, ou dar certo ou não determinado planejamento. É no dia a dia que a gente consegue isso. Então, poder falar sobre isso, é muito bom! Parece que a gente está dividindo algo do nosso dia a dia. No dia a dia a gente não tem essa oportunidade, porque ninguém, digo outros departamentos da educação ou mesmo a própria gestão, um dia veio me perguntar sobre isso, sobre o que é dar aula, sobre o que eu sinto, sobre “em que eu acredito?”. Tenho uma gestão que nos orienta, sim, mas não nos impõe seguir determinado método. Essa preocupação em querer saber como estou, como me sinto, o que penso dentro da minha sala de aula, isso realmente eu nunca tive. Para poder fazer essa entrevista, acabou sendo uma forma até de desabafo.

ENTREVISTA COM PROFESSORA NEIVA

Pesquisadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: Comecei como professora desde 1970, me formei no curso normal, na minha época era assim, então já podia trabalhar; sempre gostei mesmo sem ter feito faculdade e nada. A minha mãe também me incentivou muito, a minha avó materna era professora. Lógico que, de acordo com a época dela. Minha mãe sempre incentivou, falava que eu tinha jeito para ser professora e fui. Como sou a filha mais

velha sempre tive que ajudar a cuidar dos irmãos e a ajudar a minha mãe em casa, ajudar os mais novos nas lições de casa. Sempre gostei muito de aprender e de ensinar, muito curiosa para aprender tudo, sempre tive vontade de aprender a cozinhar, pintar, bordar, tudo. Queria aprender tudo, gostava de ensinar e tinha paciência para ensinar. Desde o tempo de estudante na escola, que a gente tinha muitas matérias na minha época. Eu ajudava os colegas porque eu tinha mais experiência, acho que devido a minha família ter um grande número de irmãos. Depois, me formei, terminei o curso normal e me identifiquei. Nunca tive outra profissão a não ser essa e não me vejo fazendo outra coisa. Me realizei, tudo que consegui foi graças ao meu trabalho e tenho muito orgulho da minha profissão. Fui aprendendo também. Ensinei e fui alfabetizada com aquela cartilha Caminho Suave. As leis eram bem rígidas, ficava de castigo ajoelhada no milho, apanhava de palmatória, mas eu, graças a Deus, nunca precisei disso porque sempre fui muito curiosa, ficava atrás da minha mãe perguntando como fazia isso, como fazer aquilo e minha mãe, dentro das possibilidades dela e de meu pai, iam me ajudando e me ensinando. Não tinha pré, não tinha nada disso, já entrava direto no primeiro ano. Eu fazia todas as minhas atividades, já estava bem alfabetizada, pelo menos o alfabeto eu conhecia tudo. Então, foi bem fácil, não tive problemas, sempre fui uma boa aluna. Na minha época a gente sempre ganhava medalha, essas coisas, e tinha o primeiro, segundo e terceiro lugar; sempre fiquei em primeiro, apesar de meus pais nunca me cobrarem, mas eu achava que era uma coisa boa, que incentivava. Depois, fui para o colégio das freiras e fiz até o quarto ano na escola no grupo escolar. Fui para o colégio Salesiano e era o único colégio que tinha em Barretos. Fiquei lá. Naquela época, tinha que fazer admissão, fiquei até a terceira série ginásial. As minhas irmãs não queriam ficar no colégio, queriam no colégio do estado, porque lá era misto. No de freiras eram só mulheres. Então, meu pai fez uma votação em casa e como elas ganharam tive que sair, com muito pesar, para o colégio público. Fiquei lá, terminei, fiz um curso normal e me formei. Não tinha pedagogia, mas depois começou a faculdade perto da minha casa, era até do tio de uma amiga. Fiquei nessa escola, não quis fazer pedagogia porque eu queria fazer arte, outras coisas que tinha que sair da cidade. Eu sou a mais velha, tinha que estudar o que tivesse lá e só tinha engenharia. Vim fazer pedagogia, depois já bem mais velha, casada, numa situação financeira que me obrigava a fazer para ganhar mais, pois tinha me separado, tinha que viver com meu

salário e com dois filhos adolescentes. Comecei no Sesi, depois na prefeitura, desde 1981 estou até hoje. Me aposentei e eu gosto, porque acho que é uma troca. Acho que não tem dinheiro no mundo que pague a alegria de ter um sentimento de realização. Ver uma criança aprendendo a ler e a escrever, isso para mim não tem nem palavras para explicar. Me realizei totalmente. Quando comecei eu também gostava de crianças maiores, trabalhava com quarto ano, terceiro ano, porque tinha medo da responsabilidade do primeiro e segundo ano. Eu achava que ia marcar demais se não fosse uma boa professora e fui aprendendo, fazendo cursos de formação que apareceram. Iniciei na prefeitura onde eles ofereciam muitos cursos, comecei como comissionada, mas como eu pegava a sala direto, então tive a oportunidade de fazer vários cursos, treinamento que eu tinha muito medo de errar, sabe?

Pesquisadora: E você acha que eles foram bons?

Professora: Ótimos, excelentes! Agradeço demais! Eu aproveitava tudo, quanto era curso que aparecia, me inscrevia e fazia. Gostava e sempre gostei muito de ler, de assistir, de ouvir relatos de outros colegas, experiências, nunca tive vergonha de perguntar, de falar que não sabia, que estava com medo. Depois entrei na prefeitura, fui fazer um curso para trabalhar no SAP, que era sala de apoio pedagógico, em 1993. Lá aprendi mais ainda e entrei. Nessa época já estava cursando a pedagogia. Minha vida já era outra, mas fiz tudo; acabei a pedagogia, paguei cursos também particulares que ficava sabendo e, por isso, tenho mais de cem cursos que fiz; fui buscando, adquirindo uma experiência e a troca com os colegas foi muito importante. Acho importantíssimo, porque tem muita coisa também que a gente aprende que é utopia, que não se consegue aplicar na vida real e a gente fica frustrada.

Pesquisadora: Como o que, por exemplo?

Professora: Angustiada, porque acho que tem muitas pessoas que saem da escola, da sala de aula, e perdem a noção de que temos que lidar com vários problemas. Sentia muita angústia, porque achava que não estava correspondendo àquilo que eu tinha aprendido e ficava em choque comigo mesma; me cobrava e cheguei a ficar até doente, porque comecei a trabalhar depois no PIC, que foi outro curso que deram de formação, muito bom para aprender a ler e escrever. Enfim, houve também relatos de colegas, discursos sobre como se excomungava quem usava cartilha. Acho que não pode fazer isso porque cheguei até aqui graças à cartilha com a qual, na minha época,

todo mundo aprendia a ler e escrever; não era só elite; meu pai era bancário com sete filhos para criar, todos os meus irmãos foram alfabetizados assim e minhas amigas. Então, chegamos aqui e estamos aqui até hoje, por isso, acho que tudo é válido, importante você conseguir chegar lá, atingir seus objetivos. Se você usa todos os recursos para um, funciona para o outro, talvez não funcione tanto, e não dê aquele resultado esperado. Eu ficava muito chateada com isso, porque achava que tinha de ser perfeita, atingir todo mundo e às vezes nem sempre conseguia, então, fica uma frustração muito grande.

Pesquisadora: Mas a concepção da alfabetização da prefeitura não era essa tradicional que usa esse método?

Professora: Não. Cheguei a fazer cursos que muitos professores estavam dando e a primeira coisa que eles faziam era condenar. Sempre briguei por isso, porque acho que tudo é válido. Para conseguir atingir seu objetivo, chegar lá, tem várias formas, mas acho que o mais importante de tudo é o amor, a dedicação. Você tem um objetivo, lutar, pedir ajuda e não ter vergonha, assumir, porque falhas a gente também tem, somos humanos e tentar de todas as formas. Não condeno nada, acho que tudo é válido para minha concepção, posso estar errada. Na minha época, a gente também não podia errar, então, aprendi que o erro é uma tentativa de acerto. Agora já tenho ouvido outros autores, também criticando. Criticando que, não que se a justificativa que o erro é uma tentativa de acerto; não sei o que para mim, penso que funcionou muito. Acredito que só não erra quem não faz; se tentei, alguma coisa ficou; igual a educação do filho, você dá exemplo, faz tudo, se o filho não correspondeu àquelas suas expectativas, mas acho que a sementinha ficou lá; uma hora ela vai aparecer, vai brotar, tenho esse pensamento. Aprendi e gosto muito do trabalho da prefeitura. Quando comecei, foi pelo SESI, trabalhando com MOBREAL, naquela época, alfabetização de adultos; antes disso, fiquei em Barretos, na escola rural, primeira vez que fui, trabalhava com todas as séries na sala, só, sem recursos, sem materiais, os alunos não tinham nem caderno ou lápis, era uma clientela bem pobre e tinham aqueles com mais recursos, claro. Mas eles tinham muita vontade de aprender; tinha muita dificuldade, não tinha alimentação direito, não tinha nada, mas serviu também de experiência para mim, inesquecível. Depois, vim para São Paulo, fui trabalhar aqui no Sesi, eles não davam muita orientação também, era a mesma coisa, tudo junto: primeiro, segundo, terceiro e quarto. Já eram adolescentes e adultos, mas foi muito

bom também experiência gratificante porque a gente não tinha trabalho com indisciplina. Antigamente não tinha muito trabalho, a gente tinha salas numerosas, pegava a classe com 40 e poucos alunos, quando faltava o colega, tinha que ficar com a sala, repartia pessoal, e às vezes não tinha professor e não podia mandar embora, então, cheguei a trabalhar com 60 alunos na sala, não podia nem se mexer; pegava caixote de merenda, tudo que tinha sentava de dois, era a carteira de duas, sentavam de três e juntavam duas cadeiras para sentar na pontinha; mas eles tinham tanta vontade de aprender, não tinha trabalho com nenhuma indisciplina, os pais eram comprometidos, as famílias participavam, mesmo que a maioria não sabiam ler escrever, eles tinham aquele compromisso.

Pesquisadora: O que será que mudou?

Professora: Acho que a educação, a falta da família, a desestruturação da família, porque naquela época não tinha muita separação, casos com bebidas, drogas, os pais alcoólatras ou drogados, então, tudo isso acho que desestrutura. A família é a célula, é a base de tudo; se desestruturou a família não tem como, eu acredito. Já senti isso na pele e sinto até hoje, se desestruturou a família, desestrutura tudo; a mãe, as mulheres, antigamente, ficavam mais em casa, mesmo que trabalhasse fora, mas depois as crianças começaram a ficar sozinhas em casa e isso importa; mesmo aquela mãe que trabalha o dia inteiro, mas chega em casa, ela cobra do filho, é muito importante porque tem mães que largam e, às vezes, nem trabalham fora e não estão preocupadas, acho que o envolvimento da família é primordial. Falo isso nas reuniões dos meus alunos para os pais; na primeira reunião, peço ajuda, porque a gente consegue, mas vai demorar muito mais; digo que não precisa ensinar, a maioria alega falando que não sabe, falo: “tudo bem, não tem problema, mas que ele tenha aquele compromisso com aquele horário, de fazer a lição de casa”. Na minha época, a gente tinha muita lição e foi assim que aprendi, ler lendo e a escrever escrevendo, fazendo. Acredito e continuo aplicando até hoje.

Pesquisadora: Do jeito que você aprendeu, você aplica hoje?

Professora: Sim, misturo tudo, peguei Emília Ferreiro, peguei Ana Teberosky fui em cursos com ela pela da prefeitura, peguei da Ferreiro vários cursos porque eles davam da USP ou alugavam aquele salão Zaki Narchi, em vários lugares, fui em muitos e agradeço muito, aprendi bastante. Lógico que quando vieram os estudos de Emília Ferreiro, foi um choque, todo mundo ficou perdido, desbaratado; tentamos fazer, mas

não funcionou, porque a gente também não teve muita orientação, era uma coisa nova, não tinha pessoas para poder orientar mais. Depois veio Ana Teberosky e já começou mudando, foi acrescentando novas técnicas para estudar, aplicar, fazer a sondagem. A gente tinha o abecedário e pronto. Depois, não, tem que partir do global para esse, a sílaba, então a gente começava; aprendi pelas sílabas e tem gente que condena; não condeno porque nossa língua é silábica, então, acredito que tudo é válido. Misturo tudo, de tudo o que aprendi, pego um pouco de cada coisa e tento aplicar. Me lembro e sei que tenho muito o que aprender, só que agora vou me aposentar. Essa experiência, gostei muito, agradeço por ter chegado até aqui e se me mantenho até aqui devo tudo isso aos alunos e colegas, à minha profissão, eu

E como foi falar da sua experiência?

Professora: Ah gostei, modéstia à parte, me senti importante, valorizada.

Pesquisadora: Acho que a gente não tem ideia do quanto a gente faz, não só quando a gente vai falando.

Professora: Fazendo uma retrospectiva de 42 anos em sala de aula, me formei, trabalhei um pouquinho rápido, uns meses lá na fazenda, parei, dava substituição (uma aula aqui, outra acolá) um ano e nunca tinha pego alguma sequência; quando fui pegar a mesma sala de aula em São Paulo e no SESI, onde fiquei aquele resto de ano que a professora aposentou e aqui que fiquei direto. Já peguei sala no primeiro dia, mas acho importante e também gostei, sinceramente.

Pesquisadora: Que bom, que gostou, muito obrigada.

Professora: Obrigada a você pela oportunidade, imagina. Sou muito grata à minha professora de primeiro ano, e é por isso que eu tinha muito medo de pegar primeiro e segundo ano, porque eu achava que poderia marcar negativamente, esse aluno para o resto da vida e a responsabilidade seria muito grande. Eu tinha muito medo de falhar, de errar. Cheguei até aqui também graças à minha professora de primeiro ano, as minhas professoras, mas o primeiro ano que marca mais. Foi a primeira professora da minha vida e ela era bem severa, bem rígida para minha época, que já era rígido, mas ela passava muita coisa; você vê que ela tinha muito envolvimento, muito amor e fui ser professora também por causa disso, me apaixonei. Minha mãe me estimulava e a professora também, acho assim muito importante, falo mesmo, se cheguei até aqui foi graças a ela e minha mãe, minha família.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ROSA

Pesquisadora: Professora, por gentileza, relate a sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: O que posso dizer? É que as crianças aprendem com mais facilidade quando trabalhamos com atividades que estão relacionadas ao cotidiano delas. Então, a partir do nome, das brincadeiras que conhecem, das cantigas. Fui trabalhando a rotina, sempre colocando coisas ligadas à vida delas. Coisas simples: listas de brincadeira, de brinquedos, as cantigas que elas conhecem e sempre registrando na lousa. No caso da cantiga, cantando com eles; primeiro, eu lendo, depois nós juntos, depois nós cantando. Sempre mostrando cada pedacinho do que a gente estava lendo, cantando e mostrando a letra que a gente estava cantando. Com isso, eles foram se apropriando do conhecimento na escrita. No mundo de hoje, o que é muito importante, é que nós estamos numa fase, numa etapa, onde tudo é muito rápido, onde as crianças têm acesso ao celular, ao computador, à informação. Acredito que desse momento em diante, o educador não pode passar só a disciplina, que é o importante, como o português, a matemática, certo? Existe a necessidade emocional da criança, onde temos que estimular, ver e mostrar para ela que ela é capaz, que ela consegue fazer as coisas. Então, sempre que vou ensinar alguém, tanto na parte de alfabetização, principalmente, na alfabetização, ou àqueles que têm mais dificuldade, tem que ter sempre uma palavra de acolhimento, um estímulo, para ele se sentir autossuficiente e ver que vai conseguir aprender, que vai conseguir vencer essa dificuldade, essa etapa difícil. Porque penso que é uma etapa muito difícil a questão da alfabetização para alguns, para outros, é mais suave, mas a maioria tem suas dificuldades. Então, cabe a nós fazer isso de uma forma que seja suave, seja agradável, que ele se sinta acolhido. Então, essa questão emocional é importante também. Por isso, cada vez que vou ensinar uma criança, pergunto o que ela gosta, monto as listas colocando o nome da criança na lousa, então assim: Joãozinho vai falar qual é a fruta da lista que ele gosta. Sempre no mesmo campo semântico, então, lista de frutas: “João gosta de manga”, coloco o nome da fruta na lousa e o nome dele do lado, João; “Ah, Aninha gosta de abacaxi.”. Coloco abacaxi e o nome da Ana do lado, para ela se sentir importante. O nome é uma coisa muito importante para o ser humano. Então, ele tem que se sentir valorizado desde pequeno. Ali do lado do que

ele escolheu, da sua preferência está no nome dele. Tenho hábito de fazer algumas atividades no papel pardo. Porque no papel pardo ou no Kraft? Alguma coisa, qual o tipo de papel, não importa, mas deixo na parede. Uma como material de apoio, quando ele vai escrever alguma outra palavra... então, ele vai escrever “bola”, olha na parede e sabe o que está lá, que do lado do nome dele, está o que ele escolheu. Quando ele vai escrever outra palavra com “b”, automaticamente, ele dá uma olhada no papel e o nome dele está ali. Evidenciei o que ele escolheu. Eles se sentem importantes. Então, são diversos fatores que são muito importantes. A criança tem que se sentir acolhida, principalmente, pelo primeiro professor que vai receber. De uma fase que veio da EMEI, às vezes, nunca estudou. A gente não sabe o que as crianças passaram em toda essa etapa em casa. Então, é necessário o trabalho emocional, o acolhimento e as atividades estarem relacionadas ao cotidiano da criança, tanto na forma de lista como quando vai cantar uma música, quando vai fazer uma brincadeira com uma adivinha. As palavras têm que estar no cotidiano da criança. Então, “vamos fazer uma lista de brinquedos e brincadeiras”: eles colocam o nome do brinquedo preferido, a gente, coloca na lousa e lê, relê, lê e relê; gosto de trabalhar com as letras móveis. Então, a criança escolheu e nós escrevemos pião; deixo as letras móveis da palavra “pião” separadas no envelope, mas não coloco na ordem exata e dou para ele. Ele que vai organizar. Só que não dou um número maior de letra, somente o necessário, dou as quatro letras. Ele não precisa se preocupar em procurar outras. Ele já sabe que ali tem as letras que precisa, só vai se preocupar em organizar. Com essa questão das letras móveis, ele pegar o formato das letras móveis, pegar as letrinhas da mão, visualizar na lousa e eu ler e reler, ler e reler com eles, vão se apropriando. Uma outra atividade que faço é a de escriba. Ele fala a lista, quando tem muita dificuldade, fala a lista dos brinquedos, escrevo ao lado dele o que ele falou. Algumas vezes, escrevo com a caneta Neon ou com lápis de cor claro, e ele passa o lápis em cima daquelas letras da palavra que ele escolheu, o brinquedo que escolheu. Tudo isso vai fortalecendo a criança. Uma coisa importante: foram várias crianças com problemas, com deficiência, Síndrome de Down e autismo, que consegui alfabetizar usando, também, as letras móveis e a questão da letra bastão com a caneta Neon, eles escrevendo por cima, lendo para eles, cantando junto, mostrando a letrinha tanto na lousa como no caderno; essas crianças com maior deficiência também conseguiram ser alfabetizadas. Uma outra etapa, hoje tenho crianças em várias fases de trabalho,

alguns avançados, conseguiram ser alfabetizados, outros novos que vieram que vou começar. Desde o início etapa por etapa do procedimento. Só que quando eles acabam a atividade, aqueles que já estão alfabetizados, sentam ao lado deles e cantam e releem juntos o que foi feito. Isso também é um estímulo. Acredito sim, nas questões de colocar estrelinha no caderno, dar figurinha, são estímulos necessários, da mesma forma que o adulto que trabalha mais, estuda mais, consegue viver melhor com as suas condições, pela busca de se apropriar do capricho, da melhora do seu trabalho. Acredito que a criança também merece esse estímulo e é necessário, sim. No mais, o que posso dizer? Que todo mundo tem a capacidade de melhorar, todo mundo tem habilidade, cada um de uma forma diferente. O que antes era erro, a gente sabe que é desafio. Coloco para eles que não existe erro: “quem erra é quem para de tentar”. Enquanto a gente está errando é porque estamos tentando melhorar. Então, toda essa questão de como colocar ele no mundo para que entenda que estudar e trabalhar, não é um peso, mas a coisa mais incrível que podemos fazer na vida, é colocar nossa criatividade nas nossas habilidades e com isso ter condições financeiras. Essa é a diferença, tirar esse peso, estudar é um prazer, trabalhar é um prazer e não um peso. É a forma de o ser humano se colocar no mundo. Então, é maravilhoso a gente poder criar o tempo todo em cima do que se gosta! O que cada ser humano precisa saber é entender o que gosta de fazer, se aprimorar no que gosta de fazer, para nunca mais parar de fazer, e com isso ter suas condições de vida. Comecei no magistério em 1996, naquela época, para a gente poder ter uma sala de aula para poder trabalhar, tinha que pegar o horário intermediário, que era um horário em que os professores efetivos não pegavam, que ele era um horário muito curto. Então, a remuneração era pouca, mas aquilo te garantia poder ter uma sala de aula. Assim, fui pegar o reforço. Para pegar o reforço no Estado, naquela época, tinha que fazer um curso de seis meses na Diretoria de Ensino com uma especialista maravilhosa, chamavam de O.T., na Diretoria de Ensino, que foi a pessoa abençoada que me ensinou. São duas sumidades que me ensinaram a trabalhar com a capa dos livros... estamos falando de técnicas de trabalho que hoje as pessoas fazem curso em escolas e empresas particulares para ensinar a trabalhar dessa forma. No estado, naquela época, nós aprendemos isso com essa professora de Letras, que nos ensinou cada parte do trabalho capa de livro, quando você vai mostrar, você interagir mostrando a ilustração da capa, perguntando para ele sobre o que você acha, que

história é essa, do que acham que nós vamos falar. São inferências importantes que levam a criança, mesmo quando ela ainda não conhece as letras, já imaginar o que está escrito naquele livro. Essas dinâmicas que aprendemos foram o que me deram a base para poder ter a bagagem que tenho hoje. A lista com o nome, a primeira letra do seu nome, a última: “O que você gosta de fazer, você se chama João. Qual sua brincadeira preferida, qual sua comida preferida que começa com o J?” Coloca o nome dele na lousa bem grande com J destacado. “Vamos ver o que tem com J. Qual é a brincadeira que você gosta? Com a letra J, você tem algum parente com essa letra? Vamos ver?” E sempre conversando com a criança, escrevendo, registrando na lousa as coisas que ela gosta, sendo escriba dela. Então, vamos supor que a Aninha gosta de usar anel e de brincar de amarelinha. Você coloca na lousa, a Ana, a amarelinha e o anel que ela gosta de usar, mostrando e lendo o tempo todo para a criança. Elas me ensinaram, me deram essa base com as listas, de como brincar com a criança, leva para o pátio e brinca de amarelinha, depois escreve a musiquinha que cantou e canta juntos e lê para eles. Ao chegar em casa, essa criança vai lembrar para começar a contar. A musiquinha, ela vai cantar um pedacinho. Ela já gostou daquele momento e não foi um momento pesado. “Foi difícil aprender?” Não, você já causou um momento acolhedor para ela, através de uma brincadeira, de uma música. Nesse passo a passo, a criança vai se apropriando da alfabetização. Tudo isso aprendi em técnicas e cursos que fui fazendo na Diretoria de Ensino. Depois, peguei uma sala de recuperação de ciclo. Eram alunos do quarto ano que não sabiam ler e escrever, nenhum deles; reuniram a turma de quarto ano, que não aprendeu no primeiro, no segundo e no terceiro, totalmente voltada para alfabetização. Lógico que uma criança não aprende porque ela não quer, quer bagunçar, é porque ela não consegue. Ela está precisando de algo a mais, uma estratégia para aprender e com isso, continuei fazendo os cursos de especialização. Fui agraciada em uma outra escola pelo Curso da Escola da Vila, que também fortaleceu o mesmo estilo de trabalho: a questão das listas, o uso das letras móveis, das cruzadinhas, das cantigas, dos títulos de livros, explicar sobre a biografia dos autores, por que? Porque todo mundo tem uma história. Quando você vai começando a ler com eles, eles querem saber quem é o autor daquelas histórias que estão gostando.

Pesquisadora: Você está falando de métodos de ensino?

Professora: Métodos e estratégias, como pegar as letras móveis, como colocarem

em letra bastão no caderno com caneta piloto amarelinha para escreverem em cima; procedimentos que auxiliam quem tem facilidade, quem está em dificuldade, autistas e crianças com dificuldades graves; métodos que fizeram com que todas essas crianças se apropriassem da escrita; estratégias onde, o ano passado, com uma sala de 33 crianças, 30 estão alfabetizadas mesmo com pandemia, com aulas online, à distância, com problemas gravíssimos em casa, separação de pais. São 30 crianças no meu primeiro ano, que se apropriaram da leitura e da escrita. Cada um em uma fase diferenciada. Continuo com eles e estou com meu segundo ano, mas eles se apropriaram da escrita, diante de milhares de problemas. Então, acredito no que faço e assim cada criança, no seu momento, e o que vale é que a gente tem que gostar muito do que faz. Usar todas as estratégias possíveis. Ah, mas precisa de umas sílabas na parede ou não? Pode ser, posso usar também, ler com eles, mas o importante é a gente entender que somos seres humanos diferentes e que cada um vai aprender de forma diferente quando necessário. Aqueles que têm facilidade, vão aprender mais rápido, os que têm dificuldade, vamos ter que usar outras estratégias. Então, os cursos, tanto os que fiz no Estado como os na Escola da Vila, o que aconteceu de importante neles é que me deram a base para cada série que eu trabalhasse. Por exemplo, o primeiro ano, você consegue trabalhar com os nomes, as listas, as parlendas e as cantigas; o segundo ano, você já começa a focar mais nas crianças que precisam, mas, você precisa retomar, faz um caderno à parte e retomar a dificuldade que ele tem, por que você vai ter alunos mais avançados, certo? Mas, já começa a trabalhar com bilhetes, convites, com uma leitura de fábula. Muito importante: todo dia na entrada, leio; leio uma historinha para eles, a biografia do autor e do ilustrador; ao acabar de ler, trabalho muito a oralidade deles sobre quem era, o que era a história; não escrevem as perguntas que faço, mas faço questionamentos sobre o que é a história, qual o título, onde aconteceu, por que? Porque quando essa criança começar a fazer interpretação de texto, quando começar a trabalhar questionamentos sobre um texto, ela já vai saber fazer; isso vai abrindo mais uma página sobre o que vai ser mais complexo lá na frente. Essa questão é fundamental, a questão da leitura com eles. No segundo ano, já avanço mais o trabalho, estão fazendo, digamos, a ficha do bicho, receitas, começam a escrever mais sobre as coisas que gostam, porque já se apropriaram da leitura e da escrita; quem não se apropriou, irei trabalhar de novo com a lista, desde o começo e vou interagir com ele

nem que seja na oralidade, com um trabalho mais complexo, para não se sentir excluído. No terceiro ano, já gosto de começar com as fábulas, porque já vai entrar com um texto um pouco mais desafiador e ao mesmo tempo que leve a interpretar o que aconteceu, porque aconteceu, aonde foi, para começar a pensar quando for escrever uma produção de texto, como vai escrever. Recebi dois prêmios do Estado: tive um quarto ano em 2004, onde 90% da sala gabaritou na prova; fizeram produções de texto incríveis, nas quais todos tiraram 9 e 10. Eram 40 crianças e recebi um prêmio por causa disso. Por que? Essa questão de você ir ensinando, passo a passo, que uma história tem que ter um título, um desenvolvimento de um tema, tem que ter personagens, esses personagens têm características emocionais e físicas, onde a história acontece, tem uma problematização inicial e uma final, tem contexto durante a história. Esse passo a passo que você faz lendo para eles todos os dias e pautando desde do primeiro ano como é feito um texto, um conto de fadas, conseguem produzir grandes textos. Foram oito anos no quarto ano, onde consegui isso, só que pautada em formação na Diretoria, em formações de textos, argumentações, onde nós, entre professores, fizemos argumentações entre um e outro para poder entender o que era uma argumentação, para poder lançar um texto de argumentação para o quarto ano.

Pesquisadora: Você está me falando da importância da formação em serviço?

Professora: A extrema importância da formação em serviço. Não entrei dando aula assim. Participei de todos os cursos que a escola me proporcionou, sempre; a Escola da Vila, foi o Estado que me deu; o Matema, foi o Estado que me deu. Essas formações foram na Diretoria de Ensino, nunca disse não para uma formação, simples assim; nunca abri mão de uma formação, por isso acho que consegui essa bagagem. Para 90% de uma sala de 40 alunos de quarto ano, fazerem os textos que fizeram na prova deles, naquela época em 2004, foi uma coisa fora de série e esse foi o momento mais incrível! Fora as questões de 5 e 6 alunos autistas que alfabetizei. Durante todas as escolas, o número de crianças que não faltavam às aulas, as salas sempre cheias, porque é um ambiente agradável para trabalhar, então os alunos não faltam e os pais entendem nas reuniões o que explico, o que faço; no Meet, eu explicava o que eu fazia e porque, onde eu queria chegar com aquele trabalho. Às vezes, os pais não entendem a nova metodologia ou o que eu estava fazendo. Eles têm sim que se sentir seguros, porque são os filhos deles, é extremamente importante. A gente tem que valorizar as famílias.

Pesquisadora: A parceria, a escola, a família é importante?

Professora: Sim, tudo é muito importante, esse respeito é muito importante. Respeito pelo trabalho, pela escola que a gente trabalha, pelas pessoas que trabalhamos, pelas necessidades deles que, às vezes, não estão de acordo com o que é viável para eles mesmos, esse entendimento, é muito importante esse respeito. Somos seres humanos e eles também, então é tudo muito importante. Com isso, trabalhei em escolas particulares, trabalhei 12 anos em escolas particulares, em várias séries, cobrindo todo mundo, auxiliando todo mundo e sempre com humildade de saber que a gente nunca sabe de tudo. Aprendi um pouco com cada pessoa, essa é a diferença. No ano passado, trabalhei com os pequenininhos de quatro e cinco anos, que também estão se apropriando das letras e alguns querem conhecer, querem escrever o nome no trabalhinho, mas sempre dizendo: “Olha pro, estou aqui para ajudar!”. Todo mundo tem coisas para acrescentar ao nosso trabalho. Estou encantada com o trabalho da prefeitura! Quer dizer, um pouco de cada, que todo mundo tem coisas boas, todos têm, e a gente sempre aberto a aprender, não dá para estagnar! As crianças são extremamente inteligentes, são espertos demais! Inteligentes demais! É uma geração agitada demais, então se a aula não for extremamente interessante, são muitas horas na sala de aula; se a aula não for extremamente interessante, são muitas crianças e eles não conseguem ficar quietos.

Pesquisadora: Como foi para você falar da sua experiência como professora alfabetizadora?

Professora: É bacana. Gostei muito de falar porque, às vezes, a gente vai fazendo as coisas automaticamente e nem repara o tanto de coisas que foram feitas. Quando parei para responder, para pensar, nos momentos que vivi, as coisas que vivi com as crianças e com as famílias, a situação é gratificante. Fui relembando muitas coisas que na correria a gente acaba nem valorizando tudo o que aconteceu, acaba até esquecendo alguns momentos que são importantes, que foram importantes. Obrigada! Obrigada.

Pesquisadora: Eu que te agradeço por aceitar participar da minha pesquisa.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA TABATA

Pesquisadora: Conte-nos, relate sua experiência sobre o seu percurso como professora alfabetizadora.

Professora: Vou começar falando da formação: fiz o curso de pedagogia, no Salesiano, onde a gente tinha uma professora de alfabetização muito legal que levava atividades ótimas sobre sondagens. Por isso, a maior parte da turma se interessou muito pela parte de alfabetização e, na época, tinha o projeto Ler e Escrever da prefeitura. Desde a faculdade, comecei a ir para a prefeitura com este projeto, comecei a pegar as turmas de primeiro ano para acompanhar justamente o processo de alfabetização.

Pesquisadora: Você estava como estagiária?

Professora: Como estagiária, nesse período, já fui me interessando, gostando bastante, descobrindo várias questões. Acompanhei os dois anos que pude, pois depois o contrato se encerrou em turmas do primeiro ano. Concluindo a faculdade, eu tinha feito o concurso no último semestre, e já comecei na prefeitura, nem passei por outras escolas como professora. Durante a faculdade, passei por escolas particulares, mas como estagiária; não me adaptei muito bem nas escolas particulares, porque acaba que o estagiário fica mais na parte assistencial de levar ao banheiro, limpar, enfim, acaba não aprendendo tanto a questão das atividades. Na prefeitura, quando cheguei na escola, no primeiro dia, entrei na sala de aula de primeiro ano, ou seja, ao sair da faculdade com a experiência do que aprendi no projeto de Ler e Escrever. Nesse primeiro dia, tinha faltado uma professora, porque entrei como módulo, substituí na sala dela. Dois dias depois, a professora entrou com uma licença e peguei a turma de primeiro ano.

Pesquisadora: Que responsabilidade!

Professora: Exatamente. Passei já o primeiro ano com a turma de primeiro ano e graças a Deus foi uma turma maravilhosa. A gente desenvolveu um trabalho bacana, vou mais pela linha socioconstrutivista e não gosto tanto de pesar em cima do silabário. Eles foram muito bem! No começo, tive muito questionamento da família, que vinha me perguntar: “Por que você está dando parabéns na atividade da minha filha se está faltando letra? Como é que você dá os parabéns aqui?” Eu costumava ter uma fala de: “Olha, sou profissional, sei o que estou fazendo.” Eu chamava e conversava, geralmente, dava aquele exemplo do desenho: “Quando seu filho começou a desenhar, sei lá, de repente os bracinhos saíam da cabeça, o corpinho não era tão parecido com o ser humano, você dava parabéns para ele ou falava que estava faltando o pescoço, ombro, costela? Não. Todo mundo fala: “Ah, que lindo!”

Com a alfabetização é um processo parecido, pois ela está aprendendo, também. Por isso eu dei parabéns, ela ainda vai conquistar! Ela sabe que está faltando, mas ela vai conquistar. No final do ano foram pouquíssimos alunos que não estavam alfabetizados, e os que estavam, não era decodificação, entendeu? Eles não liam só o código, não é só a junção de sílabas. No final, o quê que você leu? Ele sabe o que leu. Eu estava indo muito bem, foi uma turma muito legal. Passado esse ano todo, quando terminou, peguei outra turma de primeiro ano. No ano seguinte, tive meu filho e fiquei um tempo afastada. Quando voltei, eles estavam naquele outro formato, um pouco mais tradicional e foi um pouco difícil para desvincular da rotina que já tinha sido estabelecida. Como eles estavam com outra professora e eu saí de licença, porque tive o meu primeiro filho, eles já estavam bem condicionados: chegavam, iam fazer o cabeçalho, começavam a fazer o alfabeto, tudo bem assim, mecanizado, mas era uma turma que tinha concentração, todo mundo via como uma turma bacana. Quando eu pegava para fazer uma roda de leitura, eles não entendiam nada do que eu estava dizendo. Terminava a história: “Vamos falar o que vocês têm para dizer, se o personagem tal...”, eles não conseguiam construir as próprias ideias. Terminava e eles: “Prof. e agora a gente vai escrever o quê? É para copiar a história?”. Tive que fazer um trabalho para saírem um pouco desse formato. Começaram a pensar um pouco, a gente fez projetos, lá tinha horta, começamos a sair um pouquinho e tirar esse costume. Não é uma crítica, cada professor tem um jeito de trabalhar, acredita numa maneira que vai dar certo; para algumas crianças, funciona do meu jeito, para outras crianças também não funciona. Penso que se começo com uma proposta e, de repente, algumas crianças não estão conseguindo, preciso trocar para elas. A gente fez e no final do ano a maioria conseguiu. A maior dificuldade, nesse começo de carreira, que sentia, era a quantidade de alunos; às vezes, alguns precisavam de uma atenção maior e eu não tinha como dar aquela atenção. Tentava adaptar as atividades, assim como ainda faço até hoje, se o tema da atividade é conto, então aqueles que estão um pouco mais avançados na leitura vão reescrever, os outros, vão escrever só os personagens, outros vão pensar numa lista e eu tento adaptar dentro do mesmo tempo; mas quando têm muitas crianças, é muito mais difícil, o trabalho caminha, mas é mais difícil. Nessa primeira etapa, nessa escola que peguei tinha muita liberdade de projeto, de fazer, de apoio mesmo. A gente queria fazer uma coisa, tinha que ter justificativa, claro, mas se eu falava: “Quero fazer um projeto que

vai ter uma saída pedagógica e depois aqui vão construir, precisa de tal material”, eles davam todo o suporte e caminhava muito bem. A questão mesmo da dificuldade era essa. Passado o tempo, peguei a turma de terceiro ano, que era o primeiro com quem havia trabalhado quando cheguei na escola. Era tido como o terceiro ano terrível, porque ninguém gostava da turma, porque eles eram questionadores demais. “Ah, eles perguntam tudo! A gente vai dar uma atividade, querem saber porque eles têm que escrever aquilo; a gente manda copiar da lousa, mas porque que tenho que copiar se já tem no livro?”. Eles ficavam perguntando e os outros não gostavam. A gente começou bem, tive que dar aquelas respostas para eles entenderem que não é a mesma coisa, que cada professor tem uma linha de pensamento, aquele professor acha que é bacana sim você anotar e ele tem a justificativa dele. “Ah, mas eu preciso anotar na sua? Na minha aula você não precisa anotar, porque já tem no livro, mas cada aula era uma. Eles foram caminhando tão bem, foi um terceiro ano bem legal, agora já estão no fim do fundamental II. Inclusive, a gente fez projetos de horta, que era interdisciplinar, via um pouquinho de matemática na horta, mediam com a régua para verificar se a plantinha estava crescendo, tinha a ver com a história da galinha ruiva, porque a gente plantou milho, enfim, era muito bom. Agora, saindo de lá, eu fiquei quatro anos nessa primeira escola, que era um pouco distante da minha casa. Pedi uma remoção, peguei um segundo ano lá também, onde peguei cinco ciclos de alfabetização: primeiro, primeiro, terceiro e segundo. Quando vim para cá, para mais próxima da minha casa, era uma escola que descendo a rua já estava lá, o que aconteceu? Foi o ano que entrou a pandemia. Apesar disso, a gente começou a sala de aula em 2020, com uma turma do primeiro ano. Começamos o ano cheios de projetos, a outra prof. do primeiro ano era parceira também, tinha um bichinho de pelúcia que eles iam levar para casa no final de semana, eles contavam histórias... estavam engajados, ia ser bom, mas entrou a pandemia. No formato híbrido, a gente não conseguiu trabalhar. Foi muito frustrante. A gente tinha que gravar vídeo, porque a escola orientou que, como era um primeiro ano, as crianças, na maioria, não eram alfabetizadas. Eles falaram: “A criança, não sabe nem ler ou escrever, vai abrir a plataforma, vai até lá, faça isso...” A gente não sabia se ia voltar ainda em 2020, achava que talvez voltasse, que precisava criar um vínculo. Gravava vídeo, dava muito trabalho, todos os dias entrava um vídeo nosso orientando a atividade para fazer trilhas, não sei o que, mas a gente aparecia. Para eu gravar os vídeos, foi difícil. Eu

tinha criança, meus filhos pequenos em cima e olha, vai para aquele quarto, o cachorro latia, o gato miava, nossa! As galinhas! Eu tenho um monte de bicho e foi bem difícil. Foi um desafio enorme e o mais frustrante de tudo é que não tinha retorno da família porque, apesar de todo o trabalho que a gente tinha, de postar a atividade, para 30 a 32 alunos, respondia a um, às vezes, dois, no máximo. Cheguei a ligar para as famílias: “Ah, a gente vai ver, é complicado.”. Não tinha o *tablet* ainda. Então: “ah, não tem meios” e tal. Foi um ano quase perdido. Para dizer que não foi inteiro perdido eu, como professora, aprendi bastante. Aprendi essa questão mesmo de vídeos, de um planejamento diferenciado, aprendi muito, mas para os alunos, acho que faltou demais. Não tivemos praticamente contato com eles, então, é um primeiro ano que eu não consigo contar que eu dei essa aula. Não consigo colocar na minha lista que tive essa turma porque não desenvolvi trabalho com eles. Tentei, mas não saiu. Inclusive, terminou o ano, não sei se alguém aprendeu a ler e escrever, porque não tinha retorno. Se eles aprenderam... foi muito difícil. Se alguém aprendeu foi com a família e, de algum modo, porque não tenho esse crédito, não consigo ensinar mesmo. Foi um ano muito difícil.

Pesquisadora: Você falou que aprendeu bastante, fala mais um pouquinho disso.

Professora: Bom, aprendi que a gente tem que estar sempre aprendendo. Tinha acabado de sair da faculdade, saí fresquinha, acha que está: “Nossa, estou sabendo um monte de coisa, vou arrasar!”, mas não é bem assim. Desde o primeiro ano quando cheguei, concluo que todo fim de ano eu tinha aprendido mais alguma coisa que não sabia: “Não, isso aqui é desse jeito”. Outra coisa curiosa, quando comecei, sempre tive alunos de inclusão na sala, onde tinha uma dificuldade grande de adaptar as atividades para eles, porque eu já adaptava para os diferentes níveis de aquisição da escrita. No entanto, ali não era só uma questão de pré-silábica, era uma questão maior, cognitiva talvez. Às vezes, ali tive muita agressividade também, então, para mim era muito ruim. Eu pensava: “Nossa, está demais para mim!” Me sentia sobrecarregada. Quando tive esse desafio da inclusão, foi uma coisa que eu falava muito que não iria conseguir trabalhar em uma sala, por exemplo, era SAAI, e agora é PAAI e não iria conseguir. Hoje é diferente, fiz pós em inclusão porque, por mais que não quisesse trabalhar, ele estava na minha sala; fiz de letramento também porque achava que ia me ajudar com eles a desenvolver melhor, sempre estou procurando aprender. Quando foi no ano de 2020, também fiz curso paralelo, mas não

foi esse aprendizado que me referi. Acho que foi mais a superação de ser professora. Eu achava que dar aula é ir lá e propor isso e aquilo, monte de projeto e agora, que o aluno não está? Então, tive que me reinventar, igual todo mundo diz. Aprendi a mexer em vídeo que não sabia, a gravar, a postar em plataformas, para verificar se o aluno fez, tudo isso para mim foi um aprendizado e eu acho que a gente vai levar na prefeitura por um bom tempo, mesmo que volte a turma toda, levar o uso dessa tecnologia; quando digo que aprendi muito na pandemia foi em relação a isso, o uso das mídias, saber que dá para ir além do que já fazia. Foi legal e esse ano eu acabei saindo do Valdelon, não só por conta dos desafios da escola, da educação, mas isso não foi culpa de ninguém, não dá para rotular ninguém, mas a escola não é muito parceira dos professores e como eu vim de uma escola em que eles acolhiam demais, oferecia o material necessário, proporcionava muita coisa para desenvolver trabalhos, nessa última escola não; se você quiser fazer alguma coisa, se vira. A gente pensou em montar uma horta que lá não tinha logo no começo, uma horta com os alunos: “Os outros professores já tiveram essa ideia e isso não é uma coisa simples, então, não.” Ouvi uma série de “nãos” durante uns dois meses em que trabalhei lá antes da pandemia. Queria uma fita para pendurar uma coisa na parede, a lista de nomes dos alunos: “Ah, então, vai entrar em uma lista para gente solicitar a fita para comprar em cinco dias úteis, não sei o quê, não sei o quê.” Até hoje estou esperando essa fita. Esse dificultar no trabalho me afastou, e quando entrou a remoção eu quis sair. Não conhecia a escola que estou hoje, mas tinha referências, ouvi gente que trabalhou aqui e gostou; quis tentar e por obra do destino peguei novamente o ciclo de alfabetização. O terceiro ano é outro grande desafio, são crianças grandes de terceiro que não tiveram uma boa base de segundo ano e estava nessa aula a distância que a maioria das famílias não conseguia acompanhar. É uma turma que tem grandes desafios. Curiosamente, eles estão em menor número e lá no início do ano no começo do percurso, que falei, a minha dificuldade era a quantidade de alunos e hoje não é essa, porque tenho uma turma de alunos de 9 a 15 crianças e está ótimo, ideal de 15 alunos, o problema é que eles não são frequentes. São esses que virão até o fim de ano, seria ótimo, agora são 15 alunos que vêm alternados; quinze vêm nesta semana, na outra semana, cadê? É como se eu desse aula em duas escolas e isso dificulta também. A criança que está em casa, não está fazendo exatamente o que propus para fazer aqui. Mesmo que estivesse fazendo, não é a mesma troca, a mesma

vivência. Para as crianças, está sendo bem difícil, e para nós também devido a muita burocracia, muito preenchimento de planilha, de tabela, de sistema. Antes só tinha o desafio do SGP, agora é Google sala de aula, Teams, e não sei mais o quê, e livros. Essa burocracia dificulta um pouco a gente. O tempo que eu estava ali, poderia estar planejando coisas bacanas para as crianças.

Pesquisadora: Você falou alguma coisa sobre família, da dificuldade da família em colaborar.

Professora: Pensando agora, no formato híbrido, meu filho não vai para a escola. Tudo bem, meu filho não está na semana de ir para a escola. Ela precisa ter um horário do dia, uma rotina para o filho sentar, abrir o computador, ver que página da lição é para fazer, ver se tem algum vídeo de apoio e dizer: “Filho, vamos ver o que tem nessa página?” Acho que posso contar dois que me entregam, se é que são eles mesmos fazem isso. Hoje tenho vinte e cinco, não é uma turma tão cheia, mas não tem esse apoio que acho que seria o ideal. Sentar com o filho e fazer. Hoje mesmo tive uma reunião, conversei com os pais e a resposta que ouvi e ouço sempre é: “Eu trabalho, trabalho muito.” Só que o filho é seu. Entendo que a pessoa trabalhe, entendo toda a dificuldade que tem em casa, eu também tenho uma porção de limitação na minha casa; quando estou aqui, estou no meu serviço, também trabalho, mas tenho que encontrar um momento na minha rotina para me dedicar para o meu filho. Os pais, a família, precisa entender isso, é muito importante encontrar um tempo. “Ah, mas trabalho o dia inteiro!”, mesmo assim, tem que encontrar um momento à noite; “À noite ele dorme!” Ponha para descansar um pouquinho à tarde, porque à noite ele precisa estar um pouquinho com você. Só que quando falo, estou falando com a parede. Os pais ficam me olhando com aquela cara de: “Quando essa mulher vai parar de falar para eu voltar para a minha rotina, voltar para o meu trabalho, para as minhas atividades?” Isso é muito triste, porque como falo para quase todo mundo: “o seu filho é meu aluno esse ano, o ano que vem ele continua sendo seu filho, no outro ano também, e no outro”. A gente faz o nosso melhor aqui, se dedica, olha o caderno, olha livro, propõe, adapta, mas se a família também não fizer sua parte, é só meio serviço, meia aprendizagem, é tudo pela metade.

Pesquisadora: Você acha que isso pode comprometer a alfabetização da criança?

Professora: Pode. Vejo que na pandemia ficou ainda mais claro que a escola é vista como um depósito. Vejo que a necessidade de as aulas voltarem é para os pais

trabalharem, não era para a criança aprender. Muitas falas de que: “Finalmente, os professores vão voltar a trabalhar!” A gente estava trabalhando, só que só viu quem sentou com o filho para ensinar! Quem não sentou com o filho, não viu que a gente trabalhou. Isso prejudica e muito a alfabetização, que precisa de um acompanhamento constante. A criança não aprende só na escola, no caderno, ela aprende na vivência, no dia a dia, nas placas das ruas, em tudo! Só que se não tiver um estímulo, fica muito prejudicada. A pessoa aprender só por aprender, é muito difícil! Acontece, pode acontecer, mas não é o caso de todos, nem da maioria. A criança que falta muito, que quando está em casa não faz a lição remota, ou antes da pandemia, que vinha todos os dias e a gente passava lição de casa, mas a família não sentava junto para fazer. Então, essa família que não está junto, não trabalha em parceria com a gente, prejudica o filho diretamente e vai culpar a escola. Não entendem que não adianta apontar o dedo, a culpa é da escola, ou a culpa é minha, que reconheço, não adianta, quem vai ficar com o prejuízo é a criança. Vai aprender, uma hora ela vai aprender, a gente espera, mas não com a qualidade que poderia ter aprendido se tivesse o estímulo no momento certo.

Pesquisadora: A alfabetização é um período crucial para futuras aprendizagens. Você sente muito o peso dessa responsabilidade, porque uma criança que não aprende a ler e escrever, vai comprometer futuras aprendizagens?

Professora: Vai Quando a gente conclui o ano e as crianças não estão todas na hipótese alfabética, dói. Dói porque penso: "Alguma coisa falhou, alguma coisa não deu certo.". Agora, não, porque a gente está num outro projeto, mas pensando um pouco antes, em que peguei lá o primeiro ano, e vinte e sete conseguiram, mas são trinta e dois. Vinte e sete é um número bom, tudo bem, é mesmo, mas, e os outros? Não são só números! Os outros cinco, o que será deles? Como será o acompanhamento? E a recuperação paralela? Muita gente pensa e diz que tem de reprovar. Eu não acho, não concordo. Reprovar para mim é punição e a criança não é a culpada. Então, vai reprovar quem? A família, os pais, a gente, o nosso trabalho? Também poderia ser, às vezes, a gente não faz um bom trabalho, vou me reprovar, me colocar novamente no primeiro ano, mas não a criança. Agora aqueles cinco que passaram, precisamos ter um olhar especial. Precisa ter uma recuperação contínua, paralela, alguma coisa a escola tem que fazer para que essas crianças cheguem ao final do terceiro sabendo ler e escrever. Elas precisam saber ler e escrever. Terminar

um terceiro ano sem saber ler e escrever é triste, é frustrante e é quase uma condenação, pois, todas as outras matérias não serão fáceis: ela não vai conseguir interpretar um problema de matemática, ler um texto de geografia, um projeto de estudo será muito mais difícil. Me sinto um pouco culpada, sim, mas a gente começa a identificar as crianças que estão ficando um pouquinho para trás e chamo a família. Acho que falta muito a parceria da família. Então, o peso não fica tão grande, porque eu divido a culpa. Se eu agarrasse toda a culpa para mim, me faria tão mal! Só não fica pior porque divido. Penso assim: "Poxa, fulano não conseguiu, mas também, faltou tanto!". Uso muito "mas, também": "mas também, toda a lição de casa não vinha feita; mas também, quantas vezes chamei família que não veio; ou então, veio mas disse que não levaria porque não tinham tempo." Até alivia a minha carga porque senão a gente fica doida e, ao final, fica doente, mesmo! Então, para não me fazer tão mal, acabo dividindo as culpas, porque sempre tem uma culpa. E tem que tirar um pouco da criança.

Professora: Sim, muita. Ouço de muitos colegas: "Ah, mas também, nunca prestava atenção!" Ou então: "Ah, mas ele não fez..." Ele tem seis, sete ou oito anos! A responsabilidade não é dele exatamente. Ele tem uma parcela de responsabilidade? Tem. Se tiver alguém que pedir para ele fazer, vai fazer. E se não tiver ninguém? Ele tem seis anos, ele vai estar em casa e olhar: "Ah, onze horas, hora de fazer minha lição". Você acha que sozinho ele vai pega o caderno e fazer? Não vai, gente! Não vai! Precisa de um adulto, sim. Ou chegar e falar: "Mas ele também só queria saber de brincar" Tudo tem um motivo. Porque ele só quer saber de brincar? Será que ele deveria estar brincando naquele momento? Será que essa minha atividade está tão desinteressante? Se minha atividade for legal, ele vai querer fazer. Eu acho que a gente tem sempre que se adaptar. O formato, às vezes, dá certo para um, para outro, às vezes, não. Então, muda. É trabalhoso? É, mas é o trabalho que a gente escolheu. Teve uma coisa legal, ao final da faculdade. Quando terminei o curso, muitos colegas sempre disseram que nunca daria certo o que a gente aprendeu na prefeitura. A gente aprende aqui nesse negócio de socioconstrutivismo, de adaptar atividades: "Gente, pensa na realidade! Isso é teoria! Isso nunca vai dar certo, na prática! Um monte de criança diferente, de história. Não. É chegar e tacar o Ba-Be-Bi-Bo-Bu, mesmo!". Quando entrei, já no primeiro ano, que te disse, no final do primeiro ano, aquela professora convidou alguns ex-alunos que estavam na rede para ir lá, conversar com

o pessoal. Eu fui. Falei disso: “Olha gente, eu saí daqui todo mundo disse que era impossível. Não é impossível! É muito possível!”. Eu tinha foto de atividade, tinha foto da sondagem do começo do ano e do final do ano. Eles viam que evolui. Eu falei: “Nenhum dia, escrevi o ba-be-bi-bo-bu na lousa! Mas olha só, está vendo como funciona? Funciona, mas dá muito mais trabalho! Você passa na frente de uma sala de aula tradicional, você vai ouvir um silêncio, tudo certinho, um caderno bonitinho, aquela letra que, se não tiver boa, faz de novo!.... Não! O seu B não está legal, escreve de novo até você aprender a fazer esse B!” E escreve o B umas 10 vezes até se aprender a fazer isso e a criança vai ficar quieta. Então, é uma sala que você gosta de entrar. Já se passasse na frente da minha sala: “Está tudo bem aí, professora? Está acontecendo alguma coisa aqui, não estou entendendo. Está todo mundo fora do lugar. O que que foi?” Porque era alguma outra atividade que tinha que levantar, que tinha que olhar a do colega para ver se ele podia ajudar de alguma maneira aquela palavra. Então, deu muito mais trabalho, mas acredito que esse trabalho valeu a pena e vale continuar nessa linha.

Pesquisadora: Nessa linha você está falando sobre métodos?

Professora: Sim, sobre métodos.

Pesquisadora: Você acha que o método influencia muito. Quando você fala de adaptar a atividade você está falando sobre mudar o método pela diversidade ou você está dizendo dentro de um mesmo método dar outras atividades?

Professora: Outras atividades. Quando falo de adaptar, estou falando dentro do mesmo método, só adaptar para o nível que a criança está de aprendizagem; quando falo que preciso trocar, modificar minha linha para aquela criança que não está conseguindo aprender, estou falando de método. Então, vamos supor que comecei nesse método, estava todo mundo caminhando, mas estou vendo que aqueles dois ainda estão no nome do próprio: “Olha, mas vocês têm que pensar assim...”, não está dando certo. Vou ter que sentar e ter que trocar o método com eles, esse não está dando certo.

Pesquisadora: Você troca?

Professora: Troco. Se precisar, troco, porque aprendi dessa maneira e não gostava. E aquilo me fez muito mal, porque me sentia um robô. Entendeu? Literalmente. Porque eu chegava, minha mãe também não era pedagoga, nada, mas me perguntava “o que aprendeu hoje?” e eu soletrava aquilo tudo: “BA-Be-Bi-Bo-BU”. Quando entrou na

tabuada, a mesma coisa, você não vai sair do seu quarto enquanto você decorar não essa tabuada. Só fui entender que a tabuada era a adição daquelas parcelas iguais depois de grande. Então, criança para mim era isso. Acho que, para eles, essa mecanização falha demais. Depois, a gente não diz que a alfabetização vai ser fundamental para as outras matérias das disciplinas. A criança que aprende a ler pelo por esse método, ela chega na situação problema, lê o problema, assim (estalar de dedos), mas não pensa como que vai fazer aquele problema. Lê porque só decodifica: “Já foi e agora?” Ela olha para você, precisa olhar umas três vezes para entender o que precisa pensar para poder resolver. Então, acho que ela tem que aprender a pensar desde o começo. Entendeu? Desde pequenininho, talvez, desde a EMEI, ele já venha trabalhando com esse pensar: “O que você acha? Qual é o seu melhor jeito? O que você faria?” A gente tem mania, às vezes, de dar muita resposta para a criança, não espera que elas também tenham ideia. Entendeu?

Pesquisadora: Você já teve aluno com deficiência dentro da sala?

Professora: Tive. Esse ano tem sido mais especial do que os outros, porque terminei a minha formação de educação inclusiva no final do ano passado, que fiz durante a pandemia. Comecei um pouco antes e terminei durante a pandemia. Então, ela me ajudou muito. Tenho um olhar diferente hoje para eles. Só que o trabalho é muito maior, porque, como eu disse, tenho que adaptar para todos os níveis, para eles, individualmente, porque cada um tem uma necessidade diferente também. Os alunos com deficiência não são todos com a mesma deficiência. Aqui na sala tem um com laudo, um com laudo para sair, que um médico já falou que falta para sair, a outra que a mãe falou que não vai levar, mas que a outra escola já também teria dado um laudo para ela; e uma que está em investigação. Seriam duas crianças autistas, uma criança que a gente não sabe porque está em investigação. Não sei o que tem, não poderia diagnosticar de modo nenhum, e o que está para retirar o laudo com o médico, tem um déficit de atenção, tem hiperatividade, enfim. Então, são crianças totalmente diferentes e mesmo os dois que têm um lado de autista, são diferentes. Não é a aprendizagem, é o nível, é o comportamento. Uma está aprendendo a falar agora, o outro já fala, já escreve quase que alfabeticamente. Então, totalmente diferentes. Acredito que essa formação que fiz me garantiu um olhar muito diferente para eles, porque antes eu tinha como se fosse um obstáculo muito grande para conseguir trabalhar. Eu sabia que era importante eles estarem ali, mas eu achava que a escola

tinha que oferecer uma outra pessoa na sala de aula o tempo todo. Eu achava que a escola tinha que me dar um amparo maior do que recebia e ainda acho que a escola tem que dar um amparo maior para o professor, mas hoje, tendo a formação, consigo lidar. Antes de eu ter, eu não conseguia, não entendia muita coisa. Hoje, depois que recebi o laudo, consigo: “Ah, pelo que vi, essa criança aprende de tal maneira! Então, deixa eu tentar ir por esse caminho... ah, esse outro aprende dessa outra maneira.”. Antes de eu estudar isso, eu não sabia. Então, para mim era muito trabalho, sem uma base mesmo. Então, a formação contínua é essencial. Só acho que a prefeitura poderia ter me oferecido. Paguei o meu curso, a prefeitura não me deu. Hoje eu poderia ajudar mais, mas antes não podia, era muito mais difícil. No começo, tive uma criança que tinha deficiência intelectual: paralisia. Sinceramente, não sabia o que fazer com ela na sala de aula porque não interagia muito bem. Ela não se movimentava muito bem, passava quase o tempo todo só com uma fraldinha aqui para secar a baba. Tinha que ensinar alguma coisa para ela. Eu pensava: “O que vou fazer?”. Eu não fazia a menor ideia e não tinha ninguém para chegar e falar: “Olha, quando é assim, a gente pode ir por esse caminho”. A gente não tinha. Eu tinha que pesquisar sozinha, então, senti muita, muita, muita falta mesmo da escola, da prefeitura, de modo geral. Hoje, o que consigo fazer é porque fui atrás de aprender. Se estivesse esperando que a escola me ajudasse, coitadas das crianças, porque quem fica penalizado no final são eles.

Pesquisadora: Você conhece o CEFAI?

Professora: Conheço, desde a época do estágio do Ler e Escrever. Algumas das colegas foram para o estágio do SEFAE e tinha uma orientação para acompanhar, como estagiária, essas crianças; também não era tão bacana. A formação que elas recebiam, porque elas diziam que tinham que ajudar quando os alunos precisavam ir ao banheiro e não era só essa questão de cuidados físicos. A gente também tinha que ter um apoio para a parte intelectual. Então, conheci e agora que fiz a inscrição para professor de PAEE, fiz pelo SEFAE; se, de repente, aparecer algum lugar, precisando, hoje posso ir, até quero ir.

Pesquisadora: Então, você gostou muito dessa formação? Hoje se identificou e quer tentar, você quer trabalhar?

Professora: Sim, é engraçado, como te falei no início, eu dizia: “Nossa, a pessoa tem que ter um dom para conseguir trabalhar com essas crianças, porque é muito difícil!

Nossa, acho que é impossível!” Para mim era uma coisa assim, um obstáculo muito grande, mas hoje não. Vejo diferente e ainda é um grande desafio, mas não é algo impossível.

Pesquisadora: E o CEFAl te deu um apoio?

Professora: Na época, não. Na época foram feitas descrições, encaminhamentos: “Olha, essa criança é assim...” E a gente pediu: “Será que tem alguém para ajudar?” A gente pediu, a escola pediu e a resposta sempre era a mesma, que tinha muita demanda, que tinha que aguardar, não tinha funcionário disponível para ir naquele momento e foram muitos, muitos momentos assim com respostas negativas. Tive um aluno que tinha um laudo de esquizofrênico, dava muito trabalho, foi o aluno que a gente mais se aprofundou na questão de ir atrás do que fazer com ele, porque ele ainda fazia necessidade na roupa, a mãe dele tinha laudo de esquizofrenia e morava com a mãe. A gente queria saber, porque ele não tinha família e a mãe não tinha condições. Depois de muito esforço, de ir atrás, a diretora e, na verdade, a DRE, também acompanhou bastante comigo, inclusive, veio uma equipe enorme multidisciplinar. O posto de saúde que acompanhava a mãe, veio pedir para pararmos de ir atrás de coisas para o menino, porque a mãe ia para o conselho tutelar e ela era a única pessoa que tinha no mundo. Muito difícil! Neste ano, fiquei doente. Chorei horrores, porque a gente não sabe o que fazer. Eu tentava com ele, mas não adiantava. A gente não via o que fazer. Quando falo da família, acho que tenho muita mágoa. Essa de falar e não ter o retorno é muito complicado. No caso dele foi muito triste. A gente não conseguiu encaminhar para alguma família, não conseguiu encontrar um parente próximo que pudesse assumir os dois, pois a mãe também tinha dificuldades. Ele ficou. Não sei o que aconteceu, se ele passou de ano, se está no quinto ou sexto ano, se saiu da escola, não sei. O que sei é que não consegui.

Pesquisadora: Você relatou várias coisas, falou da dificuldade e que trabalhou na escola particular.

Professora: Só como estagiária, como professora, não.

Pesquisadora: Como é falar sobre a sua trajetória?

Professora: Olha, pegando um pouquinho particular como estágio, eu fiquei concomitante com o estágio da prefeitura, no Ler e Escrever, e na particular. Isso foi um grande marco dessa trajetória, porque foi quando também me identifiquei. Qual o trabalho que eu queria seguir? Ia para a prefeitura de manhã, tinha criança que

chegava chorando porque estava com fome. Era uma escola carente, então, vinham chorando, porque estavam com fome, não tinham comido nada ainda. Tinha criança doente mesmo. Tinha um menino que tinha sarna, teve que chamar a família para levar embora. Então, era uma turma carente. Eu via essa situação toda, aquilo ficava, aquela angústia toda dentro de mim de manhã. Depois, eu corria, minha vida era corrida, ia lá, almoçava correndo, entrava na outra escola, que era particular. É uma escola até bem elitizada. A mensalidade é caríssima, meu filho não pode estudar lá de modo algum, e eu sou professora. Então, cheguei lá a escola tem uma boa proposta, mas é outro público que atende, tinha uma menina chorando e falei: “Nossa, o que aconteceu?” Ela fala: “Porque esqueci a minha Barbie não sei das quantas”, aquilo ficava ... (põe a mão no peito). A culpa não era dela, era o problema dela. Hoje consigo entender: “Gente, isso é o problema da vida dela, esqueceu a Barbie e está chateada. Acontece!”, mas eu comparava, na minha cabeça: “Nossa, ela está chorando por causa da Barbie, o outro estava chorando na sala de aula por estar com fome! Ela só porque esqueceu a Barbie”, entendeu? Em outro momento, teve outra criança que estava choramingando, triste, isso aconteceu à tarde: “O que aconteceu com você?” O menino: “Minha mãe foi fazer uma cirurgia e nem me deu tchau.” Eu falei: “Coitadinho, o que ela tem?” Ele responde: “Não tem nada prô, minha mãe é cirurgiã.” Eu disse: “João! Ah tá, então, espera, ela já vai voltar.” Entendeu? Essa diferença de problema me fez pensar: “Gente, eu tenho que ficar em um dos lados. Não consigo ficar nesses dois trabalhos, está me fazendo mal. Isso não dá para mim, não dá”. Foi quando decidi ficar na prefeitura, porque isso é pessoal meu. Acho que é onde preciso estar, onde posso colaborar de verdade. Acredito que estando aqui, estou ajudando vidas muito mais do que se estivesse ali, quase como uma babá, que é o tempo que a mãe não pode estar. Acho que eu não seria a professora que sou hoje se tivesse ido pelo caminho da escola particular. Me vejo hoje como professora alfabetizadora, mesmo que eu pegue uma outra turma, um dia, e vá para outros caminhos. Alfabetizadora por sempre estar ligada com a parte da aquisição da escrita. Como professora da rede pública, também. Se eu saísse daqui e tivesse que ir para a particular, não sei se daria certo. Não é o meu perfil. Não sei se daria certo. Pode ser. Eu não sei do futuro, mas não sei se seria um caminho que me faria feliz.

Pesquisadora: Toda essa vulnerabilidade da escola pública que você falou, que a gente sabe que existe, te afeta de alguma forma?

Professora: Afeta! Já quis até adotar um aluno! Afeta! Tive um aluno que não tinha laudo de nada, mas ele também não falava ainda, no primeiro ano. Só falava pouquíssimas coisas, como por exemplo, xixi. Ele não conseguia dizer “preciso ir ao banheiro”, mal subia a escada. Tinha muita dificuldade para subir uma escada, mas não era físico, ele parecia não saber como subir. A gente conversou com a família e a mãe disse que ele ficava só no quartinho, porque ela tinha muitos filhos e tal, então, ele ficava o dia inteiro no quartinho. Para a mãe, ele tinha dificuldade de subir a escada porque não tinha na casa dela e ele só ficava no quarto, ou seja, que essa criança tinha seis anos, o que ela já viveu, qual a experiência dele? Não tinha experiência de subir escada? Escada tem na rua, professora! Entendeu? Não perguntei se ele já foi no Hopi Hari, não, ele não subia escada. Nossa! Isso me corroía, realmente, me fazia muito mal. Acho que conforme o tempo vai passando, a gente vai se calejando um pouquinho. Isso é um pouco triste, porque a gente acaba ficando mais rígido. No entanto, se a gente não fizer isso, a gente não se protege emocionalmente, fica pior ainda. Não. A gente precisa fazer. Então, não. Quando cheguei, tudo era motivo para tirar meu sono. Hoje não. Vejo, fico chateada, triste e “poxa, que pena. Tomara que ele consiga ir por um bom caminho.”; faço o meu melhor em sala, dou orientação para a família: “olha, você poderia ir por aqui, tem esse programa assistencial, têm esses, vai atrás, dá uma olhada”, só que não levo mais tanto para casa, porque me fazia muito mal. Passo na terapia, mais da metade do tempo falando da escola. Porque era tudo: “uma criança isso, porque uma criança aquilo; porque fui abrir a mochila de uma criança, para ajudar, e saiu uma barata de dentro da mochila”, entendeu? Então, aquilo ali foi “gente, tenho que contar isso para alguém, pôr para fora, senão...”; eu sonhava com as coisas de sempre, me fez muito mal. Levava muito para a minha vida pessoal. Depois, também, tenho dois filhos pequenos e eles puxam muito de mim. Então, tive que separar um pouco o profissional do pessoal. Nessa separação que falei, a gente é que tem que se proteger um pouquinho, se blindar das histórias, porque se a gente levar todas as histórias, a gente adocece.

Pesquisadora: Você acha que ter filho ajuda?

Professora: Ajuda, mas não acho que me ajudou com a minha relação com as crianças. Acho que não mudou. O que mudou foi a minha visão da família, porque mesmo hoje, em toda a nossa conversa, eu apontando que a família precisa, que a família, aquilo... no começo, acho que eu a crucificava. No começo, a minha visão

para os pais era terrível: “Eles são horríveis! Como é que podem ter um filho?”, mas depois, que tive os meus, consegui, mesmo ainda cobrando muito deles, porque têm que fazer, têm um papel muito importante, consigo entender um pouco mais as dificuldades deles, porque ter filho não é fácil, é difícil, não é sempre que ele está disposto o que você quer que faça. Não é só você dizer o que fazer, pronto e acabou. Tenho dois, tem mãe aqui que tem sete, tem mãe que tem cinco! Então, consigo entender a dificuldade, apesar de entender o que antes eu não entendia. Hoje entendo a dificuldade, mas ainda acho que essa pessoa, com toda a dificuldade dela, a responsabilidade ainda é dela. Porque nós escolhemos isso. Mesmo que seja uma gravidez indesejada, você escolheu, naquele momento, onde você podia ter dito não, você disse sim, você está grávida agora cuida que o filho é seu. Entendeu? Então a responsabilidade é dela. “Ah, eu tenho sete, está muito difícil... Senhora, vai ter que encontrar um momento, porque o filho é seu, vai ter que achar o momento, nem que seja um dia na semana para cada filho, uma hora vai ter que sentar com seu filho.”. Entendo que é difícil, entendo de verdade, depois que me tornei mãe. Mesmo entendendo, ainda coloco uma carga pesada de responsabilidade sobre a família que está responsável pela formação de um ser humano.

Pesquisadora: Como é falar de você, sobre sua trajetória, angústias?

Professora: Gosto de falar, porque a gente gosta de falar daquilo que a gente gosta de fazer. Se eu tivesse de falar de um tema que não me interessa, talvez essa conversa não tivesse durado cinco minutos. Como gosto do que faço... acho que a gente precisava ser mais valorizada, em questão salarial também, mas principalmente, a questão da formação, que tinha de nos ser oferecida muito mais, para que fosse maravilhoso. Não é maravilhoso, mas é bom! E o bom é que dou muito valor nisso, gosto de falar de alfabetização, gosto de contar casos dos alunos, gosto da troca de experiência, principalmente quando é um professor que quando falo uma dificuldade, ele diz: “Tive um caso desse, fui por tal caminho.”. Eu pego e, às vezes, vai. Acho essa troca entre colegas muito boa. Tenho uma irmã que se tornou professora também, só que ela atende os menores, ela está no CEI, e mesmo com ela eu gosto de conversar. Até com ela, às vezes, levo algum problema daqui, que são grandes, e ela: “olha, tenho uma aluna que é assim, assim, assim e tal coisa deu certo.”. Por exemplo, ela já teve crianças com autismo, com outra faixa etária, e disse que passava música para ela e funcionou tão bem! Pensei: “Deixa eu ver se a Keli,

minha aluna com autismo, gosta de música.". Coloquei e funcionou muito bem para ela. Já o Marco Antônio, não gosta, então, tem que ser um momento onde um esteja e o outro não, porque ele também tem autismo, mas para ele, incomoda, ele não gosta. Para ela, fecha os olhos, ela fica assim, faz bem para e ela gosta. Tenho que ir descobrindo o que é de cada um, porque a família não me dá. Eu falo: "Do que ela gosta?" A família: "Não sei". Tem que ficar descobrindo. Gosto do que faço, mas muitas vezes a gente se sente frustrado: pela falta de formação, que falei lá no início, que tive que ir atrás sozinha; ou por uma falta de apoio nos projetos, como comentei naquela segunda escola; e a falta de apoio da família que deixa a gente desmotivado. Que hoje não é por conta dessa situação, para mim é a falta do apoio da família; "Mais uma semana que eu vou lá e nada na plataforma. Vamos começar tudo de novo. Isso tudo é o que frustra, mas em todo trabalho tem pontos positivos e pontos negativos.

Pesquisadora: Você acha que falta espaço na escola para falar de vocês?

Professora: Momento assim para acolher seria bom, assim não teria que gastar com a terapia (risadas). Até algumas angústias assim, se de repente, a escola tivesse um momento para acolher o professor, para ouvir, até mesmo as questões do trabalho, de chegar e dizer: "Tenho tal aluno que está chegando o fim do ano e ainda não aprendeu. O que posso fazer? Se tivesse uma troca maior entre a gente, como eu disse, um dá uma dica para o outro, às vezes, chega no finalzinho e "olha, já fiz tal atividade, não sei mais o que fazer." O outro acrescenta: "Porque você não faz tal coisa? Você vai agregando. O conhecimento nunca é demais. Se tivesse talvez um espaço para colocar o que não está dando certo e ouvir as sugestões de outros. Talvez a gente levasse menos para casa, não trabalho de papel, mas de carga emocional.

Pesquisadora: Como foi esse momento de falar de você?

Professora: Essa semana já não preciso ir para a terapia (risos). Foi bom falar! Espero que contribua de alguma forma. Já te admiro muito, pois tenho vontade de fazer mestrado e doutorado. Tenho muita vontade, então, acho que seria um desafio grande, mas eu gosto também de escrever. Quando você disse que era uma proposta para o seu trabalho de doutorado, eu falei: "Nossa! Quero participar! Isso é maravilhoso! Fiquei contente de participar, que a gente produza mais material de formação para o pessoal, já quero ler, ter acesso, eu gosto muito. Às vezes a gente fica chateada de ver colegas que falam assim: "Quero aprender mais nada não, o que

já sei, já está bom.” E quando vejo alguém dizer: “Estou fazendo doutorado! Ah, vou fazer mestrado! Vou começar tal pós!”. Isso anima! Dá um gás.

Lembrei de outro relato, que lá atrás no meio da entrevista eu ia relatar e não contei. No período que tive vários casos de alunos com dificuldades que desenvolveram, que trazem uma gratificação pessoal grande para nós, e você me pediu para contar um exemplo de uma situação. A primeira até foi até no meu primeiro ano de trabalho, em que recebi uma daquelas turmas que estavam ainda bem, inicialmente, aprendendo alfabeto, começando a riscar o nome. Uma das alunas, se esforçava, tentava ali do jeitinho dela, arriscando, vi aquele esforço e registrava no caderno dela: “muito bem, continue assim, continue se dedicando, meus parabéns”, botava corações, ela ficava feliz e queria continuar evoluindo aos poucos, mas em casa, a família não conhecia esse tipo de trabalho de incentivo quando a lição não está escrita convencionalmente. Então, o pai foi na escola, quis conversar comigo, ele queria até tirar ela da escola e estava muito bravo, porque no material estava escrito parabéns uma lição que faltava letras, uma palavra incompleta. Tive que explicá-lo, até dei o exemplo para ele sobre o processo, ninguém entra na escola que não sabe absolutamente nada, dali a dois ou três meses, sabe exatamente como eu, formal. Então, aos poucos a criança vai conquistando esse saber. Dei o exemplo do desenho, quando nosso filho em casa, faz lá o desenho da família, que mostra para o pai. Com certeza, não vai estar uma imagem de ser humano idêntica ao pai, idêntica à mãe ou a ela própria, vai faltar, às vezes, um olho, faltar um nariz, uma sobrancelha, um detalhe, uma criança de, sei lá, quatro ou cinco anos, e que o pai não vai dizer: “Filha, o desenho não está legal porque faltou minha sobrancelha, volta lá e melhora esse desenho; apaga! Aqui, no desenho, não fez a barriga direito! Conserta!”, não vai dizer isso. Vai dizer. Que lindo! Parabéns, filho! Aos poucos, a criança vai percebendo e vai evoluindo no desenho. Na escrita, expliquei que era a mesma coisa. Começa arriscando ali as palavras da forma como ela estava, que faltava algumas letras, mas ela estava tentando, estava se esforçando e era o que eu fazia: “Olha, parabéns, continua se dedicando, você está indo muito bem!”. Quando o pai entendeu, parou de criticar em casa, pois, só pedi isso, eu falei: “olha, se o senhor não consegue ou não concorda com esse método, só peço, que confie e que não critique em casa. Deixa que vou fazer aqui com ela o processo, mas não critique em casa”, porque ela levava lição para casa e ele apagava. Deve ter aceitado, pois nessa parte no decorrer do ano, depois que a família deu um espaço

para ela, se dedicou e aprendeu. Foi a primeira da turma, terminou o ano escrevendo, ajudava os colegas, também, e fez muito bem para a autoestima e para o desenvolvimento da escrita. Depois de dois anos, voltei a encontrá-la no terceiro ano, fizemos projeto de teatro, se desenvolveu muito bem. Tenho certeza que o fato de a gente ter dado essa atenção no início, de valorizar o conhecimento que ela estava construindo, fez toda a diferença.

Pesquisadora: Você relatou essa experiência a todos os professores?

Professora: Sim, na época a gente conversava sobre isso, em GEIF, em grupos, mas nem todos os professores trabalhavam dessa forma. Tinham professoras que eram mais na linha do pai mesmo de, se errou, apagava e mandava copiar direitinho. Portanto, alguns acharam bacana e outros, não. A meu ver, foi bom, deu certo!

Entrevistadora: Muito obrigada! Por participar da minha pesquisa.

ENTREVISTA COM PROFESSORA TANIA

Pesquisadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: Fiz Pedagogia, vim pela educação infantil em escola particular, depois fui para outra cidade e voltei já direto para a prefeitura de São Paulo, entrei como módulo, era um terceiro ano, ciclo de alfabetização, na zona leste, numa escola bem periférica. Foi bem complicado porque era um grupo que não acreditava nos próprios alunos, os alunos não ligavam para os professores e quando você chega, recém-formada, está com todo o gás, você quer fazer acontecer. Eu acho que foi uma experiência muito rica com relação a alfabetização, principalmente, porque tinham muitos alunos que não estavam alfabetizados na turma e eu resolvi criar primeiro um vínculo com eles, antes de trabalhar direto a alfabetização. Acredito fielmente que o vínculo entre os alunos e o professor faz toda diferença, principalmente, no ciclo de alfabetização. Isso a gente não aprende na faculdade. Considero que meu curso foi maravilhoso, mesmo assim tem muitas lacunas. Quando você chega e entra numa sala de aula, bate um desespero, principalmente, no ciclo de alfabetização, porque você olha, vem do nada... então, a alfabetização não está só no aprender o letramento, tem que ensinar a criança a segurar um lápis, porque disso depende o êxito da alfabetização, aprender a usar um caderno, a gente conseguir pensar em toda a sala de uma forma que ela acompanhe essa alfabetização. Vou construindo todo o

ano com eles: quadro numérico, alfabeto, dias da semana, meses do ano, lista com nome dos colegas e com tudo isso a gente vai trabalhando dia a dia. Todo dia você tem que lembrar todas as coisas que foram trabalhadas e construir mais um pouquinho. Lá nessa minha primeira experiência, acho que foi riquíssima por conta desse vínculo mesmo. Eu tinha alunos de outras salas que queriam vir para minha, porque era uma sala em que a gente começou a ter brincadeira. A brincadeira é riquíssima também no ciclo de alfabetização, então tem dia que eu precisava observar muito meu aluno para ver onde estavam dificuldades dele. Na fala, por exemplo, para eu conseguir trazer isso que, às vezes, a gente pensa na alfabetização e letramento crus, é aprender a letra, é aprender o número, conseguir juntar sílabas e não é só isso. Eu falo que isso é o fim da alfabetização que começa com a oralidade. A gente precisa pensar muito e colocar essa criança para se expressar bastante, fazer bastante roda de conversa, ler bastante com eles para terem interesse para se alfabetizar, ter um motivo, querer aprender a ler para ler esse livro, mostrar possibilidades, mostrar que é legal poder fazer as coisas com autonomia. Tento trabalhar dessa forma. Lógico que tem mil percalços, tem muitas, muitas dificuldades. Na escola pública, às vezes, com material, com as famílias, no acompanhamento. Tem dificuldade, muitas vezes, que bate com a própria gestão que não consegue ver a parte da alfabetização. O ciclo de alfabetização, como eu costumo dizer, é o coração da escola, principalmente, numa escola que costuma ter a criança do primeiro ao nono ano. Então, ele tem todo esse percurso dentro da nossa escola. Se você consegue colocar o aluno como pertencente a essa escola nos primeiros anos, você não terá problemas com ele nos anos seguintes. Só que se você não consegue fazer esse vínculo, você perde, praticamente, esse aluno. Então, a gente tem muito esse problema quando as pessoas não conseguem abraçar o ciclo de alfabetização como algo tão precioso, tão importante. Outra coisa que, pensando no hoje, não mais naquela primeira experiência, ter um ambiente alfabetizador, pensando na questão da brincadeira. Aqui, a gente briga há anos, por exemplo, por uma brinquedoteca que não tem, um parque decente, pois tem umas partes que estão quebradas, está tudo feio. Faz muita diferença para as crianças ter um ambiente onde se possa trabalhar fora da sala de aula; antes a gente tinha muitas saídas culturais, faz muita diferença; então, com a questão da pandemia, também foi agravada tudo isso, você tem que resgatar, é todo um processo, mas são coisas que fazem muita diferença. Tive uma

experiência que foi sensacional aqui na escola, hoje são alunos que estão no 8º ano, mas eles foram meus alunos no primeiro, segundo e terceiro. Resolvi fazer essa experiência de pegá-los no ciclo e foi uma experiência sensacional, porque era uma sala muito difícil, era uma sala muito complicada, tanto que quando fui escolhê-los no segundo ano, todo mundo falou para mim que eu era louca por escolher de novo a mesma sala. Eu falava que agora que está dando um jeito, então, foi uma turma que eu prezei por todas essas questões que falei. A gente trabalhava muito a questão de sentimento, de eles expressarem os sentimentos, poderem falar: “hoje eu tô irritado, hoje eu tô bravo, hoje não quero”, porque não adianta querer colocá-los dentro de uma caixinha, quase 30 alunos dentro de uma caixinha e falar todos têm que ser iguais, têm que querer aprender no mesmo momento, a mesma coisa. Isso não vai acontecer nunca. Então, essa troca, se constrói nesse vínculo, que eu acho que é onde a gente começa a alfabetização de verdade, que a gente começa a trabalhar bastante a oralidade, eles se expressarem. Então, no primeiro ano, eles já faziam seminários, já se apresentavam, eles adoram e até hoje pedem aos professores para fazer um trabalho de seminário; são muito críticos, mas não é algo fácil, entendo isso. Era uma sala totalmente separada do restante da escola. Não que eu diga que “Oh, o meu trabalho é sensacional, excepcional!”, nada disso, mas aquela turma é especial, ela foi muito importante na minha carreira, eu diria, até porque é uma turma que você olha e fala: “eu consegui colocar em prática muito do que vi e estudei sobre alfabetização.” Fui fazer também pós em psicopedagogia, porque eu acreditava que ia me ajudar muito, achei muito falha a formação que tive, não achei que acrescentou muita coisa como eu esperava, foi bem decepcionante para mim, mas, algumas coisas, a gente sempre aprende, vê muitas leituras interessantes, então, eu as trouxe também para sala de aula, sempre tento me atualizar fazendo cursos, a própria a prefeitura faz com que a gente tenha bastante estudo. Pensando no atual, na sala que estou, que é um primeiro ano, na prefeitura de São Paulo e pós pandemia, acho que é uma realidade bem diferente. Entendo que a prefeitura, de certa forma, tenta trazer uma formação para nós, mas não vem de dentro da escola e isso me incomoda bastante, porque eles falam de algo muito amplo. Perde-se muito tempo em formações que não têm a ver com a nossa realidade, mesmo na própria GEIF, que é uma briga que tenho eterna, que é a de precisarmos falar da nossa realidade. Não adianta passar tempos e tempos lendo textos que não estão acrescentando. É importante a teoria, é

muito importante a teoria, porque ela que dá, muitas vezes, uma luz, um direcionamento, mas a troca entre os professores é muito rica, porque todos têm uma formação diferente, todos têm vivências diferentes e isso faz com que a gente enriqueça. Então, quando fizemos a experiência de fazer trocas, por exemplo, de como foi sua aula, cada um contar algum tipo de experiência, aprendi muito, muito, muito com os professores porque a gente não está dentro da sala deles. Tive colegas que apresentaram, por exemplo, eu estava com dificuldade com a turma com texto, parecia que não saía daquela coisa de frases e eu falava: “preciso avançar no texto com eles”, e uma colega trouxe uma coisa que eu já tinha visto, mas que não voltava para minha cabeça, não vinha como ideia. Ela mostrou passo a passo como ela fez, tirou fotos e depois expôs, também. Ela começava com uma leitura coletiva com os alunos, depois fazia leitura individual, era todo um processo (uma sequência didática); mostrou que era para fazer uma receita, uma escrita coletiva, depois fazer a reescrita individual, depois fazer a correção da escrita de forma coletiva, também; e aquilo me deu uma luz, me deu um mega direcionamento naquele momento. Então, acredito sim que as formações são importantes, mas que precisam ouvir muito mais os professores da própria rede do que trazer gente totalmente aleatória. Às vezes, tenho a impressão que pegam qualquer pessoa. Fala assim: “aquela pessoa está em alta! Vamos colocá-la para falar.” Isso não tem a ver com a nossa realidade. Tivemos um ano que estudamos sobre os indígenas, um ano inteiro, a gente não tem um indígena na nossa escola. É importante você estudar? Sim, está nas leis, a gente trabalha em sala de aula, mas você passar um processo inteiro de um ano letivo dedicando a esse estudo de forma tão ampla, sendo que a gente tinha, por exemplo, estrangeiros na escola, que podiam estar trabalhando outra temática, tem a questão em todas as escolas que são as crianças com deficiência, a questão de indisciplina, que não tem como correr que acaba com a escola, acaba com a saúde dos professores, têm tantas outras inúmeras situações dentro de uma escola, que me vejo, às vezes, eu diria que até revoltada com as formações e isso me desanima. Sou uma pessoa que sempre vou e peço; “vamos mudar, vamos tentar direcionar para o que está acontecendo na escola”, procuro formações fora também, porque você vai atrás do que te interessa de verdade, do que você acha que vai fazer diferença na sua sala de aula. Gosto da área de psicologia, acho que agrega bastante na sala de aula, estudo muito por conta, leio bastante coisa, mas acho que a coisa mais rica que tenho, são as trocas entre

profissionais maravilhosos dentro da prefeitura que são muito bem informados e que a gente não usa isso como algo rico e vai procurar fora. Acho que a gente precisa muito mudar dentro da educação. Dentro da sala de aula esse ano estou tentando voltar a ter, a partir dos alunos, procurar qual direcionamento a gente vai trabalhar mais na sala. Se é uma sala que a gente tem aluno com deficiência, sempre trago questões voltadas a isso; esse ano tenho um caso de um aluno com 14 anos que entrou na minha sala porque é uma criança que nunca frequentou a escola. Não tem laudo, a família é omissa, tem todos os encaminhamentos, mas é tudo demorado e até então, o que você faz? Tem que aprender a lidar com esse aluno, tem que aprender a como trabalhar com ele, tem que colocar a sala junto. Nisso, fiquei orgulhosa de ver que o trabalho que eu estava fazendo tinha dado o resultado quando ele entrou. Tem 15 dias, entrou bem depois do início, e a gente já vem trabalhando esse acolhimento em sala, porque o primeiro ano sempre tem muita troca de alunos, porque pai que vai levar para mais perto de casa. Quando ele entrou, a turma toda o acolheu; a turma toda assim: “Pro, pode deixar que levo ele, mostro onde é”. Com ele, fiz e mostrei como a gente vai trabalhar. Ele me deixa sentar junto, não está alfabetizado, tem muita dificuldade motora. A sensação que se tem quando o conhece é que ele passou a vida inteira trancada dentro de um hospital, em cima de uma cama, porque ele parece uma criança que precisa de reabilitação para tudo, para falar, não tem músculos assim no corpo, por exemplo, a gente vai para o parque, ele vai uma vez no escorregador e vem e fala: “tô cansado, vou descansar”. Eu falei: “vai ser gritante uma criança de 14 anos junto com meus alunos de seis anos”, e não é, porque ele não tem essa vivência, uma criança de 14 anos que não tem uma estrutura, até psicológica, de uma criança dessa idade. A gente não consegue entender a história até agora, a mãe não vem, ela disse que quem sabe de tudo é o pai; eles moram juntos, mas o pai não fala nada com nada, quando chega aqui não tem nexos na fala, então, já passou pela assistente de direção, pela coordenação, já veio falar comigo. Ele foge. Vem pegar o menino, sai correndo, não quer conversar. Temos bastante dificuldade com esse caso específico por conta do histórico. Não tem um histórico. O menino não sabe explicar muito e o pai fala que ele não foi para escola por causa da pandemia. Tá, mas são dois anos e antes? A resposta é que ele não gosta de escola, foi uma vez para escola um dia, não quis ir mais. É uma história muito sem pé, nem cabeça, a gente não conseguiu ainda decifrar esse mistério, mas pensando na sala

de aula, a gente está trabalhando. Achei que seria muito mais difícil quando me contaram que tinha um aluno de 14 anos, falei: “como que um aluno de 14 anos vai ficar numa sala com os alunos de 6 anos? A gente vai fazer reclassificação, precisa ver alguma coisa”, mas hoje enxergo que foi a melhor opção, por causa de como é a criança, entendeu? Ele realmente, em qualquer outra turma, estaria muito mais perdido do que ele chegou, não estaria acompanhando. Tem muita dificuldade na parte de alfabetização, então, aqui mesmo é o lugar dele e vamos trabalhar para isso. Acredito, também, que o trabalho dentro da alfabetização é muito de acerto, erro e acerto, são tentativas constantes, não tem uma receita pronta. Eu odiava quando me falavam isso, mas é, tenho plena certeza e convicção que é exatamente isso. Cada turma é única. Às vezes, um aluno que chega muda completamente a rotina da turma. Então, entendo que a gente tem que trabalhar com essa concepção de que, quando vem coisa pronta da Diretoria de Ensino, da SME, coisa já direcionada, tudo bem, mas tudo é mutável: “tem que fazer desse jeito e é isso que tem para acontecer”, olho e penso: “como que posso fazer isso dentro da minha sala, dentro da minha realidade?” Não adianta querer fazer do jeito que eles estão mandando fazer, acho que não é nem você ser desobediente, “não vou fazer”, sabe aquela coisa de “Ah, sou a revoltada”, já passei por uma fase de querer ser assim, de tipo, “para que isso?” Hoje em dia, sou muito mais de: “o que vai me fazer perder menos tempo?” Tenho que fazer isso? Vamos fazer do jeito mais prático. Eu uso o que tiver para dar uma devolutiva que eles querem, vou seguir com meu trabalho do jeito que acredito dentro da sala de aula. Não sei se estou certa, não sei se estou errada, mas é o que está dando certo para mim. Eles trabalham com a ideia de você terminar um primeiro ano com 100% de alfabetizados, na verdade, alfabéticos, o que é impossível dentro da nossa realidade dentro de uma escola pública. Aqui, você tem realidades muito distintas, e que tem que dar conta de todos esses alunos da mesma forma. No ano passado, eu tinha uma turma, meio pandemia, em que metade da turma estava online, metade presencial, que era uma turma que eu adorava também, mas que tinham muitas questões sociais gritantes. Você não pode deixar isso de lado. Tem que olhar para aquela criança e entender toda a bagagem que ela traz. Eu tinha um aluno cuja mãe morreu, o pai que cuidava e não tinha rede de apoio. Além disso, o pai estava desempregado. Ele não vinha para a escola porque vivia internado, com bronquite. Então, como você quer, a qualquer custo, fazer essa criança aprender? Ela não tem o que comer, como que ela

vai estar pensando em aprender? Ela está pensando em sobreviver. Então, você tem que trazê-la para realidade escolar primeiro, para depois conseguir introduzi-la dentro de uma questão do letramento. Tinha aluno com câncer, eu falava que era uma sala bem pesada, mas era uma sala extremamente alegre, sala muito cheia de vida. Tinha um aluno cardiopata, tinha, nossa, de tudo quanto é tipo de história que você imaginar. Parece que pegaram todos e enfiaram na mesma sala. (risos) Fizeram um sorteio e falaram “é aqui que eles vão ficar”. Então, tive que trabalhar o meu psicológico, tive que trabalhar a minha questão emocional, comecei a fazer terapia novamente. Eu acho que tinha que ser algo obrigatório, que todo mundo tinha que fazer, lógico que bancado pela própria prefeitura. Ela faz você repensar e ressignificar. No começo da minha carreira, sofri muito, foi a terapia que me fez voltar, porque já tive turmas em que me envolvi demais com os problemas, queria resolver. Sou aquela que quero resolver a vida dos outros e eu tinha muitos alunos com muitos problemas. Tive na turma, que hoje está no novo ano, uma das alunas, a mãe morreu por conta de tomar remédio para emagrecer e ficou os três filhos com o pai que, também, não cuidava dos filhos. Então, eu olhava e falava: “essa criança está gritando por socorro”, me envolvi demais, queria resolver a vida da criança e é uma coisa que se precisa aprender, a não querer resolver a vida dela fora da escola. Tem que dar conta do seu trabalho, então, é muito difícil separar isso; não digo que hoje sei fazer isso, mas que já tenho pelo menos essa concepção de que “calma, essa parte não te compete, vai até aqui, daqui para lá é uma questão social”. Você não tem braços, então, começa a se sentir muito frustrada. Nessa mesma sala, eu tinha um aluno que a mãe era moradora de rua, usuária de drogas e esse menino trazia o tempo inteiro essa questão para dentro da aula. Teve um episódio de eu estar fazendo uma atividade no livro com eles, era um segundo ano quase a sala toda já estava alfabetizada, então eles faziam leitura do livro junto comigo, eles estavam fazendo essa leitura e estava falando de moradia. Tinha uma foto de uma moradora de rua e ele falou assim: “Nossa, parece a minha mãe”. Então, não tem como você deixar isso como se nada tivesse acontecido. Isso faz parte da sua aula. A questão da alfabetização, vai além de você querer ensinar o alfabeto para as crianças. Tem a parte emocional, a parte cognitiva, tem a social que interfere diretamente na alfabetização dessa criança. Não vou te dizer que essas duas crianças saíram dessa sala leitores maravilhosos, mas eles saíram pessoas melhores, saíram crianças mais calmas. Esse menino, no primeiro ano, não

deixava ninguém dar aula, ele corria em cima das carteiras todas; no final do segundo ano ele estava fazendo as atividades dele, estava lendo e escrevendo, com dificuldade. Eu acredito que a questão foi esse vínculo que a gente criou, teve muita roda de conversa, muita abertura, então eles sabiam que podiam me falar o que quisessem, muita conscientização de que tudo o que ele faz, é para ele mesmo, então, por exemplo, a questão de nota, nunca sou eu que dou a nota para eles. Eles que se dão a própria nota, com essa questão da conscientização; “então, você que vai falar para mim: quantas você acertou, quantas errou, a gente corrigiu junto o que que está certo, o que está errado, você que vai se dar a nota”. Para eles aquilo passa a ter mais significado. Ele olha e sempre falo: “Foi você que tirou essa nota, não foi eu que te dei. No segundo ano, a gente já trabalhava isso. Eu trazia muitas coisas de vivência para eles mesmos. Trabalhava natureza e sociedade, por exemplo, lembro de uma atividade que fiz sobre o paladar. Então, eu os vendei, trouxe coisas amargas, coisas azedas, coisas doces. Com eles vendados, colocava na boca e tinham que dizer o que era, qual era a sensação e tudo mais. Acredito que essas vivências faziam eles se tornarem um grupo mais unido e, conseqüentemente, queriam fazer as coisas, queriam aprender. Essa aluna que te falei, que a mãe morreu tomando remédio para emagrecer, ela está no nono ano, está no reforço comigo. Ela lê, escreve um texto, está no reforço porque dentro do nono ano ela tem muito mais coisas que tinha que ter adquirido, só que se a gente pensar numa vivência inteira dela, outras crianças não conseguiram chegar nem nisso, então, é ter um olhar realmente direcionado e único para cada criança. A gente olha e fala: “não, dentro do que era possível para ela conseguiu atingir muita coisa”. Entendo que o vínculo é muito mais forte dentro de uma sala de aula. É muito mais forte, muito mais importante do que você ficar fazendo um repertório de ficar repetindo um monte de coisa, de conteudismo, porque tem algo que é muito notório dentro de qualquer escola que tem fundamental 1 e o fundamental 2. No fundamental 1, eles têm um vínculo muito maior, porque eles têm uma professora que fica um tempo muito maior com eles. Quando chegam no sexto ano, em qualquer escola, o sexto ano é problemático, porque você perde esse vínculo, você não tem mais um professor que é aquele professor que ele vai se direcionar. No fundamental 1, eles têm outros professores: têm o professor da sala, um professor de inglês, um professor de informática, da sala de leitura, de artes. Eles têm outros professores que entram com outros projetos, então, não é que o aluno tem um monte

de professor em todos os anos, mas quando está no fundamental 1, tem um professor com quem ele tem um vínculo; no Fundamental 2, em 45 minutos, com professor querendo dar conteúdo, ele não vai querer seguir, então, tem uma lacuna imensa que é onde eles se sentem inseguros. Eu falo que, visualmente, pode-se pensar neles caindo num buraco; estão vindo numa corda bamba, de repente, caem porque não têm ninguém para se apoiar, não têm a pessoa para quem vão sair correndo e falar o que aconteceu. Isso, acredito, que a parte emocional interfere diretamente na alfabetização e quando fala de alfabetização, pensa-se muito no primeiro ciclo, mas ela vai durante a vida acadêmica inteira de uma pessoa. A gente está aprendendo o tempo inteiro e diria que ninguém tem uma alfabetização completa, a gente não tem 100% de uma alfabetização, porque se a gente consegue errar uma palavra, não tem uma alfabetização completa. Então, a gente tem estágios, dentro desses estágios cada um tem limites; na escola, o difícil é respeitar esses limites com os alunos, criar esse vínculo que faz com que a gente consiga trazê-los para mais perto e consiga fazer se alfabetizarem. Acho que é isso.

Na época que tive que fazer terapia, falei: “Preciso procurar terapia porque eu tinha crises de ansiedade, não conseguia dormir, porque estava ansiosa o tempo inteiro, querendo arranjar alguma coisa para resolver a vida dessas crianças e como eu ia trabalhar com eles. Então, falei: “Vou, preciso de ajuda! Sozinha não estou dando conta”. Na escola, não se tem muito tempo para isso. Hoje em dia, vejo que há uma rede de apoio que construímos entre amigos da escola, e é muito importante, mas eu precisava entender que eu não podia dar conta, que eu não era a mãe daquela criança. Eu não tinha que dar conta daquela criança, mas para isso eu precisava de uma terapia. Então, fui, passei com um psiquiatra, expliquei a situação e ele me encaminhou para psicólogo. Lá, eu disse: “não entendo que meu problema seja algo químico, que precisasse de remédio. Eu precisava, realmente, me entender, me ressignificar enquanto profissional. Tinha que olhar e falar assim: “até onde sou a profissional”; misturava demais minha vida pessoal com minha vida profissional, ainda misturo (risos), mas acho que é muito difícil qualquer coisa que você trabalhe com pessoas, ainda mais sendo numa escola, você sendo a responsável por essas crianças, você não misturar. Para criar vínculos, você tem que contar da sua vida para eles, eles têm que contar da vida deles para você. Então, mistura só que você tem que saber o momento de parar. Às vezes, a gente para um pouquinho depois, quando

a gente já começa: “Ops, alguma coisa errada”. Mas tive esse processo de falar: “não, eu preciso de ajuda”, eu acho que a gente tem que ter, não sei se é uma maturidade, ou o que é, mas de olhar e falar: “Preciso de ajuda”, não acho que isso é uma fraqueza. De verdade, não acredito nisso como uma fraqueza, porque acho que na franqueza seria largar o que eu amo fazer, para poder falar: “não vou mais fazer, porque não tô sabendo fazer.” Acho que, pelo contrário, olhei: “Preciso ver como que faço isso direito”, então, na minha cabeça era muito claro que eu precisava de uma ajuda para trabalhar o meu psicológico. Foi onde falei: “vou atrás disso”. Fiz terapia, me ajudou muito a conseguir, depois, terminar o ano com essa turma. Fiquei muito feliz e fico muito feliz de vê-los.

Pesquisadora: Você falou de algumas experiências, durante a sua fala, tem alguma que te marcou muito e que queira contar.

Professora: Tem um aluno, do primeiro ano, que foi dessa turma que te falei que fiquei três anos. Ele tinha um irmão gêmeo que estava no outro primeiro ano. Chegaram já com um histórico de: “Olha, ele veio para cá porque foi expulso da outra escola”. Pensei: “Como assim, expulso no primeiro ano de outra escola! Não é possível!” Chegaram aqui um dia, a gente descobriu que ele tinha colocado fogo na cortina da escola. Logo no começo dele na escola, foi terrível! Não parava na sala, corria pela escola, a gente morria de medo de ele se machucar, porque subia nas grades, corria, ficava muito violento do nada, pegava o que achava e jogava, saía pegando material de todo mundo, jogando pelo chão; eu ia correr atrás dele, ele voltava, ele cuspiu na minha cara, me deu cadeirada, deu uma voadora nas minhas costas, aconteceu de tudo que você possa imaginar com ele e o irmão, que era um pouco mais calmo, mas também não ficava muito atrás. Os dois eram terríveis! Só que quando ele estava mais calmo, era como se fosse oito a 80; era uma das crianças mais amáveis que você podia conhecer, encantador. Então, eu olhava e pensava: “Não é possível, preciso arranjar um jeito de entender”. Só que era mais difícil ainda, que acho que é um dos processos que a gente mais tem dificuldade, também, dentro da escola, que é fazer a família aceitar que essa criança precisa de ajuda, precisa de um médico ou precisa de um profissional. Quando a mãe chegava, eles pareciam dois robózinhas, ficavam quietinhos na frente dela, não abriam a boca, era “sim senhora”, eu falava: “não é possível, alguma coisa está muito errada!” A gente teve que filmar primeiro, para mostrar à mãe deles, como que era, depois de pedir autorização, por

escrito e tudo mais, ela autorizou a filmar e a gente começou a filmar. Ela ficou assim choque, foi muito triste a reação, porque ela nunca tinha visto os filhos surtando daquele jeito. Ela ainda não acreditava, então, foi um processo muito forte, tanto para a gente como para ela. Certeza que eu estava acabada, imagina, apanhando todo santo dia, é um estresse, não conseguir trabalhar e causando na escola, e a mãe não acreditava... A Primeira parte foi filmar; conseguimos mostrar para a mãe, que ainda estava meio incrédula, falamos: “então fica aqui escondida, você os deixa aqui, finge que vai embora normal, entra pelo outro lado da escola e te coloca para vê-los de forma escondida”; a mãe veio, ela chorou tanto, tanto, tanto, tanto, tanto, foi muito forte para gente porque você via que estava sendo muito dolorido para ela ver os filhos daquele, jeito sendo completamente oposto do que eles eram com ela. Ela os pegou, os levou embora e começou a procurar tratamento. Acho que foi a mãe mais dedicada que eu tive na história; ela buscou tudo que você imaginar, vendeu um monte de coisa para conseguir pagar tratamentos caros para os filhos, acompanhava tudo o que a gente pedia, fazia, trazia, ela foi muito parceira. Sofremos muito para conseguir entrar no eixo porque logo começaram a tomar remédio. No começo, é muito ruim, porque veio aquela criança deitada, parecendo dopada, era horrível. A gente falava para ela falar com o médico para diminuir, passava, às vezes, o tempo inteiro conversando. Eles foram, acho, um dos maiores aprendizados para mim nessa questão de criar vínculos, de aprender que cada um tem um tempo, porque você quer dar a aula e você quer que todo mundo tem aquela aula, e receba; ele não era assim, dava um determinado horário e mais nada entrava em sua cabeça; e eu queria fazer ele fazer, mas ele não fazia; era onde começava a ficar muito agitado; peguei e falei: “assim não”. Comecei a perceber quando era esse momento, comecei a deixá-lo; até aqui ele foi, daqui para frente nada que eu fizer vai entrar na sua cabeça; deixava. Passava horas, às vezes, brincando com seus lápis como se fosse o espaço e aquilo era um foguete; eu ficava aqui “meu Deus, era muito interessante.” Foi uma das maiores questões quando falei: “vou pegar essa sala de novo no segundo e vou pegar ela de novo no terceiro, porque assim a sala que podia ter medo dele, o abraçou completamente. Os pais, que no começo, queriam tirar os filhos da escola por causa dele, abraçaram a situação. Mas, entendo que isso tudo foi por conta de todo o trabalho que eles viam que estava sendo realizado, que estava acontecendo. É aquela questão de você se colocar: “não, não é o aluno que é um problema. A gente precisa,

pois, seus filhos vão conviver com outras pessoas assim, em qualquer lugar eles precisam ter essa vivência. Também, nós vamos arrumar para dar certo do outro lado”. Deu muito certo! Depois, ele apresentava trabalhos, trazia as coisas, então, era muito, muito rico. Foi muito rica essa experiência, porém, muito dolorida, muito dolorida.

Graças a Deus, tenho muitas vitórias no meu currículo de professora porque conseguimos alguns casos. Ele me marcou muito porque era muito amoroso, você vê a criança. Aquela criança que é amorosa, que tinha problema de fono e falava meio embolado, às vezes, mas ele queria te contar as coisas. Eu dei muita risada com ele. A gente fez um trabalho muito bonito, acredito que até hoje, ele saiu da escola no sétimo ano, mas se alfabetizou, conseguia fazer as coisas, fazia contas, resolver problemas, conseguiu se expressar, apresentava os trabalhos. Então, para mim era muito gratificante. Quando ele chegou na sala, estávamos falando de um assunto, ele vinha com outro. Era a leitura da história da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, ele estava falando de sapato, da nuvem, da árvore, nada a ver uma coisa com a outra, não tinha nexos. No final do primeiro ano, ele já estava conseguindo conversar. Por isso, acho que ele foi uma das melhores escolas para mim. Mostrou o quanto que o processo é muito importante, de você fazer primeiro ele falar direito, de ter uma oralidade melhor para ele conseguir se alfabetizar, porque não está conseguindo organizar o pensamento como vai organizar as palavras, as letras, saber os números? Era uma figura e é uma das histórias que mais amo dentro da minha carreira. Depois, quando ele estava no sexto ano, uma vez o encontrei. Fiz para eles um caderninho no final do ano, acho que do terceiro, onde em cada folha tinha um fotinho de cada um para escreverem um para o outro, como recordação, com uma festa no fim do ano, fez tudo isso. No sexto ano, onde ele me encontrava, vinha, pulava em mim loucamente e eu falava: “você sabe que cresceu, vai qualquer dia me matar fazendo isso.” Ele falava ainda com certa dificuldade: “professora, deixa eu te contar uma coisa...” Ele andava com aquele caderninho até o 6º ano dentro da mochila. Então, para mim foi o vínculo que fez toda a diferença.

Quando você conhece alguém e a pessoa fala: “o que você faz?”, eu queria encher a boca para falar: “Sou professora!” Hoje é meio que mais ou menos professora. Claro que depende dos olhos, mas eu acho que tenho bons resultados e sei que de alguma forma marcou a vida deles. Todo santo dia vou andando no corredor até a sala, os mais velhos tudo grudado em mim. Vou andando e falo: “Gente, preciso chegar até a

minha sala”. Esses dias mesmo tive um aluno que veio aqui, não lembro se está no primeiro ou segundo, ele está enorme, veio com o celular na mão e “Olha!” Mostrou uma foto minha com ele pequenino. Então, se não tivesse vínculo algum, eles não se importariam com isso. Tenho aluno que já se formou, está nos anos finais, e que veio me trazer convite da festa deles. Então, para mim, isso é muito importante, muito rico, porque olho e vejo que alguma coisa eu fiz ali”. Outro dia estava pensando exatamente sobre isso por causa de uma outra aluna que veio aqui me perguntar: “Aqueles carinhas que você fazia com a gente, você ainda faz?” Eu pensei: “Está aí uma coisa legal para eu retomar.”

Pesquisadora: O que achou de relatar sua trajetória?

Professora: Eu acho que sempre que volto nessas memórias, me emociona, porque de verdade, gosto bastante do que faço, vivo realmente o que faço e é difícil não se emocionar porque interfere diretamente na vida delas e elas interferem diretamente na nossa vida.

Pesquisadora: Obrigada por participar da pesquisa.

ENTREVISTA COM PROFESSORA GLÓRIA

Pesquisadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: Comecei na rede no ano de 2000. Foi um grande desafio começar a alfabetizar conforme a realidade exige, pois eu não tinha muita experiência na prática. Tinha um pouco de teoria, quando pude observar o quanto é importante ter a prática do dia-a-dia no chão da escola. Tive muitas dificuldades tanto para alfabetizar como por causa das inclusões, porque começava a fase da inclusão. Então, era uma situação bastante atípica dar conta de inclusões de diferentes níveis com a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Fiquei mais ou menos uns cinco anos na sala de primeiro ano do ensino fundamental, onde percebi que os alunos vinham muito despreparados para a aprendizagem, para a parte letrada mesmo, porque a filosofia que eles tinham na pré-escola era só de brincadeiras e atividades lúdicas. Então, quando vieram para o ensino fundamental, queriam continuar naquele ritmo de brincadeira e eram bastante imaturos para o uso da parte da escrita e da leitura. Assim, o processo é muito lento, muito difícil, porque você tem que ensinar a criança a pegar no lápis, a ter tônus muscular, a usar o caderno. Não tinham noção se o

caderno estava na posição certa ou se de cabeça para baixo, qual folha e qual linha usar. Tudo isso a gente só aprende na prática, porque quando vamos alfabetizar, pensamos que só vai ensinar a parte de leitura e escrita, letrada, e não é por aí. Tem que ensinar desde o início, como usar um caderno, como sentar numa sala de aula, como fazer atividade em grupo, respeitar a diferença do colega. O trabalho vai muito além do que só alfabetizar. É comportamental também. A gente tem que considerar a parte social do aluno, pois há alunos que têm um apoio da família, um ambiente mais letrado, enquanto a maioria não tem esse ambiente letrado, só tem a escola onde tem contato com esse ambiente com estímulos e motivações. Para esses é muito difícil! Muitos não têm a maturidade nem interesse para entrar no processo. Tem os que estão em vulnerabilidade social, familiar e que vêm para a escola só para se alimentar, pois o alimento é a prioridade dela naquele momento. São crianças que, acredito eu, tenham anemia, desnutrição, o que compromete a saúde e também na aprendizagem. Enfim, para não me prolongar muito, acredito que na alfabetização, a professora alfabetizadora lida com vários aspectos que não se trata só da parte da escola. Tem que fazer encaminhamentos quando percebe essa vulnerabilidade na criança, se ela sofre violência, se não tem os cuidados com a saúde, se não tem ninguém que a assista e fica meio largada...temos que fazer vários encaminhamentos, mas antes disso, temos que detectar. Quando se detecta que tem alguma coisa que está obstruindo ou bloqueando a aprendizagem dessa criança, se consegue chegar até uma parte. Você detecta, mas não consegue dar conta de todos os problemas dela, que são problemas diferentes, individuais de cada um. Detecta, encaminha e fica dependendo de terceiros para te dar uma devolutiva. Por exemplo, da parte psicológica, da parte de assistência social, da parte do Conselho Tutelar e até da parte da família ausente, porque você vai detectando e vai acionando esses órgãos que demoram muito para atuar e para te dar retorno. De repente, quando você tem algum retorno, o que é bem difícil, essa criança já saiu da sua mão, já está no ano seguinte e leva esses problemas que vão passando ano após ano. Quando continua na mesma unidade, você passa para a professora do ano subsequente e o processo é contínuo, porém, bem lento. Nesse sentido, a professora alfabetizadora se sente bem desamparada e sozinha, tanto da parte da escola, como da parte desses órgãos competentes. A gente encaminha, mas eles... não sei, acho que isso legalmente, não tenho certeza, não são obrigados a te dar uma devolutiva sobre o que está

acontecendo com essa criança, mas seria importante tê-la, até para elaborarmos um plano de avaliação. As crianças não podem ser avaliadas todas de uma única maneira. Elas precisam ser avaliadas individualmente e dentro do processo dos conteúdos dados. Quando se tem esse retorno, se consegue avaliar de uma forma mais eficiente para intervir de uma forma mais eficiente. Independentemente de ter esse retorno ou não, a professora alfabetizadora, como muitas outras colegas e eu, nos desdobramos em tentar suprir as necessidades das crianças. Como a gente tenta suprir as necessidades das crianças? Primeiro, a gente leva um tempo para detectar se é defasagem de aprendizagem ou se é algum comprometimento cognitivo ou intelectual. Leva um certo tempo através de sondagens, de sondagens comportamentais, de observação; depois disso, precisamos criar as intervenções dentro da nossa própria aula, nas nossas próprias ações; criamos algumas atividades direcionadas a cada criança especificamente. Fora isso, tentamos incluir as crianças em grupos de proximidade de aprendizagem, para haver a troca entre eles mesmos e conseguirem evoluir. Então, eu, enquanto tive primeiro ano e ainda no ciclo de alfabetização até o terceiro ano, porque eles têm até o terceiro ano para estarem alfabetizados, sempre acreditei muito no trabalho de atividades direcionadas, em atividades em grupo, em agrupar as crianças por proximidade, porque ali existe uma troca e, de repente, com a troca com um amigo, ele consegue assimilar melhor do que com a explicação e intervenção do professor. Quando isso se dá, realmente é bastante gratificante porque você vê que no processo, ele está evoluindo, mas quando você detecta, já depois de um certo tempo, que a criança não evoluiu, a gente tem que procurar outros encaminhamentos. Na alfabetização, acredito na sondagem, no trabalho com listas, com temas que fazem parte do cotidiano deles e que eles gostam, em temas bastante atrativos; acredito no trabalho em duplas, em grupos, porque ali existe uma troca; acredito no trabalho da construção do conhecimento e não em dá tudo mastigado e sempre estar desafiando-os a te dar uma devolutiva. Essas intervenções são muito gratificantes porque ao final, quando se compara a primeira sondagem do ano com a terceira ou quarta sondagem, se consegue ver a evolução da criança. Esse acompanhamento tem que ser contínuo. A recuperação paralela, também, na alfabetização tem que ser contínua. Nada pode ser avaliado numa única atividade. Avaliamos o aluno diariamente, com atividades diferenciadas e sempre as adaptando. Quanto a isso, gosto muito da sondagem de níveis de escrita e de leitura em que a

Emília Ferreira abriu os horizontes para mim. Fiz alguns cursos do PROFA, que foram indicados pela rede lá nos anos de 2004 em diante, que também me ajudaram bastante a fazer essas sondagens, fazer a leitura e diagnóstico de cada sondagem. As avaliações contínuas são atividades diárias, permanentes que você consegue acompanhar o processo de desenvolvimento da criança. Outra coisa que faço e que acho bastante importante nesse processo de alfabetização, além de tudo isso que falei, que é a parte prática, acho importante a gente gostar daquilo que fazemos. Quanto à parte emocional, nunca tive problemas muito graves. Claro que a gente tem sempre um aluno ou outro que são mais indisciplinados, são mais agitados que nos dão mais problemas, mas sempre conquistei esses alunos. Isso não é mentira, não é demagogia. Sempre consegui trazer esses alunos para mim com bastante carinho, amor e atenção. Porque esses alunos mais difíceis, já tenho comprovado nos meus 20 anos de carreira, são carentes emocionalmente, querem chamar a atenção. Nunca fui uma professora de gritar, de chamar atenção, de dar castigo. Eu sempre falei baixo, no pé do ouvido e sempre com carinho. Isso realmente funciona! Ser carinhosa, dar a atenção que eles precisam e deixar eles te darem a resposta; colocá-los em xeque de uma maneira amorosa, nunca de uma maneira agressiva, porque quando você dá agressividade para o aluno que já é agressivo, você só recebe agressividade de volta. É claro que isso fui aprendendo, porque tem alguns alunos que te desafiam o tempo todo e quando você chega de forma mais truculenta, não consegue conquistar esse amor. Quando consegue ir aos poucos, com carinho, ele fica seu maior aliado. Aprende também, no decorrer dos anos, que não adianta tentar na truculência, tem que ser no carinho, no amor, na compreensão, no falar sério, no olho no olho, porque, às vezes, ficam até envergonhados das próprias atitudes. Consigo sempre, em toda a sala que entro, a pontuar e fazer esse trabalho com eles. Fico muito feliz com esse avanço da parte emocional, também. Acho que gostar do que faz, fazer com carinho e ter amor pelas crianças, faz toda a diferença na aprendizagem. Isso é um processo de longos anos, mas agora a gente teve um corte por conta da pandemia, teve um afastamento físico, emocional, de carinho e está tentando voltar. Do ano de 2020 para 2021 e 2022, a gente esteve afastado, mesmo que em 2021 voltamos um pouco, mas ainda de maneira remota também, percebi que para eles fez muita falta o contato do abraço, de encostar nos colegas, encostar no professor, a troca de carinho... Nesse ano de 2022, em que já voltamos mais ou menos ao normal, e está podendo ficar um

pouco mais próximo, senti já em um mês de aula, que estamos conseguindo ficar mais próximos, que posso chegar próximo do aluno e apontar para ele o que está errando, o que não está; senti em um mês de aula, uma avanço. A proximidade física, a proximidade de olhares, a proximidade, apesar de ainda estarmos de máscara e seguindo todos os protocolos, senti essa diferença. A dois anos atrás, a gente já nem percebia mais essa troca, que era automática. Depois que teve essa ruptura e agora a gente está voltando, isso faz toda a diferença. Esse trabalho de contato, de pegar, de poder abraçar, porque eles adoram abraçar a gente, como consegue ter eles mais próximos. Vejo isso quando chega na sexta-feira e fala que tem fim de semana, que só vamos nos ver na segunda, o quanto ficam sentidos e tristes porque não vamos nos ver, que gostam de vir para a escola, que gostam de estar comigo, para mim já é um retorno do trabalho. O fato de eles gostarem de estar na escola, gostarem da professora e dos amigos, é sinal de que a escola e a aprendizagem são prazerosas. Por conta da pandemia, ainda estamos sobrecarregados, porque temos que lidar com a defasagem dentro da mesma sala com vários níveis diferentes. Estamos nos desdobrando para tentar atendê-los. Essa cobrança de nós mesmos e esse trabalho paralelo que a gente faz, sabemos que estamos tentando fazer o melhor para eles evoluírem. É isso, se tiver mais alguma coisa.

Pesquisadora: Como foi falar de sua experiência?

Professora: Foi uma nostalgia. Voltei lá atrás, no ano de 2000 e conforme eu ia falando, ia passando um filminho na minha cabeça das outras escolas pelas quais passei, dos problemas que tive e com eles que eu aprendi; porque além da sala de aula e de estar há cinco anos de experiência com primeiro ano, eu também fui para a sala de apoio pedagógico; trabalhava com as crianças com dificuldade de aprendizagem, que hoje tem outro nome; na época era SAP, Sala de Apoio Pedagógico. Eu pegava alunos de todas as idades com diferentes defasagens. Tinha aluno de sexto e sétimo ano que ainda estava em processo de alfabetização. Claro que, na época, a proposta dessa sala de apoio pedagógico era para pegar alunos com dificuldade de aprendizagem, mas isso não era claro para as professoras que me encaminharam as crianças e acabavam me encaminhando alunos de inclusão. Então, eu tinha os dois grupos: tinha alunos com microcefalia, tinha alunos com hidrocefalia e alunos com Down. Pude perceber que nada é impossível, porque estavam só atrasados, mas que no momento deles, aprenderiam. Tive um aluno que tinha

hidrocefalia, já tinha ficado comigo nesta sala de apoio por três anos e no quarto ano começou a se alfabetizar. Trabalhávamos com jogos, lateralidade, essas coisas que era para ter feito lá na pré-escola e ainda nesses três anos (já era mocinho e estava no sétimo e oitavo ano ainda comigo), foi ali que começou a se alfabetizar. Demorou, mas nunca foi impossível. Eles tinham um atendimento de psicologia, também. Vinha uma psicóloga na escola para atender, então a gente trabalhava em conjunto. É uma pena que não tenha mais esse atendimento, que acho que seria de suma importância, o psicólogo e o pedagogo trabalhem juntos, na sala de apoio, ou na sala de aula ou fazendo atendimentos de terapia em grupo ou individual. Eu acho que faz muita falta na escola para o aluno, uma terapia, porque quando ele é encaminhado para fazer fora, muitas coisas emperram.

Pesquisadora: Tinha uma psicóloga dentro da escola?

Professora: Tinha. Ela me acompanhava. Tinha um projeto comigo e com outra professora da sala de apoio.

Pesquisadora: Era funcionária da prefeitura?

Professora: Ela era da DRE e fazia, eu acho, uma visita por semana, para mim. Só que quando eu precisava que ela visse a criança, ela a via, fazia atendimento conjunto, não fazia exatamente uma terapia individual, mas tinha alunos que achava importante fazer parte da anamnese. Então, ela fazia anamnese com a mãe junto comigo. Eram dois olhares diferentes que depois nos reuníamos, fazíamos uma troca de experiências. Era uma pessoa já bastante experiente, muito bem formada, com uma formação excelente e também me dava um norte, me orientava sobre o que eu poderia fazer. Conseguia às vezes tirar da família o que eu não conseguia. Então, a gente trabalhou poucas vezes, mas em conjunto, foi um trabalho excelente. Ela fez um projeto comigo e com outra professora, para fazermos um atendimento em sala de aula, não só com os alunos, mas com a sala ... com os jogos matemáticos... Isso foi muito bom. Eu acho que isso enriqueceu bastante o meu currículo. Foi uma experiência fantástica. Sinto falta desse apoio da saúde na escola, porque na escola facilita. A mãe que pega um encaminhamento para levar no CAPS, ok, mas às vezes ela não tem dinheiro; às vezes, não, a maioria dos meus alunos da sala de apoio, a mãe não tinha dinheiro. A escola cobrava: "Mãe, porque você não levou a criança?" E a mãe dizia: "Porque não tenho dinheiro para a condução. Eu moro na periferia." Para chegar no CAPS, elas têm que pegar duas conduções. Ela tem dois ou três filhos,

não pode largá-los em casa, para atender um. Penso que é aí que entra a parte social. Se tivesse um trabalho na escola, da parte social, se elas tivessem uma ajuda (já não sei o que pode ser feito), viabilizaria a ida, mas independentemente de ela conseguir ir, acho que esses serviços tinham que chegar na escola. Minha mãe e meu pai me falam (são do ano de 1949 e 1946), que eles tinham esse atendimento na escola quando estudavam em escola pública. Tinha psicólogo, tinha um médico que fazia biometria (medir altura, peso), tinha dentista que vinha na escola. Então, a área da saúde trabalhava um pouco em conjunto com a escola. Disso sinto falta nos dias de hoje. Ao invés de a mãe ir lá, que é mais difícil, porque a escola não as recebe aqui? Acho muito importante a gente trabalhar em conjunto com a área da saúde: porque a gente vai e detecta, depois encaminha... não temos mais o trabalho em conjunto, fica cada um trabalhando no seu quadradinho e não tem um atendimento global que é o que o aluno precisa. Tem aluno que precisa de fisioterapia, tem aluno que precisa de terapia ocupacional, tem aluno que precisa de terapia individual, coletivo etc., etc. junto com a pedagogia, e faríamos essa troca. Como a gente tem um grupo de JEI para isso, para discutir caso a caso, por que não? Mas isso acho que é um sonho, quem sabe um dia. Não sei. Teria que mexer no sistema. Sinto falta disso, acho que isso ia complementar a ajuda que o aluno precisa, principalmente no período de alfabetização, porque no período de alfabetização, acredito eu, tem uma idade apta para estar aprendendo o que ele precisa naquele momento; quando passa daquela idade, fica tão mais difícil! O aluno tem hoje dos cinco aos seis anos, sete, oito, nove anos, no máximo para se alfabetizar; quando passa dessa idade, fica muito mais difícil. Ele já tem outros bloqueios, outras barreiras; tem vergonha, auto estima baixa. Então, nesse período, temos que fazer de tudo para alfabetizar. Se ele precisa de ajuda extra professora, precisa ter o apoio. Senão, vai levando essa dificuldade para o quarto e quinto ano, chega no ensino fundamental dois com essa defasagem, com bastante vergonha, perde a motivação, o interesse pela escola; ou a abandona ou começa a ficar por obrigação, porque a mãe não deixa faltar. É quando começa a atrapalhar o processo, porque para ele não faz mais sentido. Para resgatar esse aluno que já está lá no fundamental dois, é muito difícil. Entra o fator da adolescência, que é genético, tem o fator da indisciplina, tem o fator das más companhias, tem o fator da família, que já largou de mão, também, então fica cada vez mais difícil. Por isso, a gente tinha que tentar realmente alfabetizar o aluno no ciclo de primeiro.... De preferência no

primeiro e segundo, que eu acho que é o momento, idade física normal, digo normal, mas não tem normal para ninguém, não tem um padrão, mas eu acho que dentro desses três anos a gente tinha que tentar de tudo para ele se alfabetizar para não passar para frente. Está bom?

Pesquisadora: Obrigada, professora.

Professora: Eu que agradeço.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DAIANE

Pesquisadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: A minha experiência como professora alfabetizadora. Eu iniciei como professora alfabetizadora já tem mais de 10 anos, eu fiz magistério e minha formação inicial foi magistério então desde o magistério a gente já tinha contato já com a sala de aula, posso dizer que a minha formação inicial foi de uma base muito grande muito maior do que na própria faculdade. Depois eu fui fazer pedagogia, mas o magistério era muito mais prático, ali na mesma escola que eu fazia magistério eu fazia os estágios e aí em escola pública, muitas vezes faltavam professores e aí as estagiárias assumiam e acredito que isso daí me deu uma base muito importante. Como professora né, e ali no caso eu já percebia uma afinidade maior com alfabetização, ali que era o público que eu gostava que eu tinha mais prazer mesmo em acompanhar, mas quando eu comecei, quando eu iniciei, passei concurso público as séries né que me sobravam era os ciclos interdisciplinares, quarto e quinto ano, e no quarto quinto ano não consegui avançar com os alunos porque a grande maioria dos alunos ali não estavam alfabetizados, então aquilo gerava muita angústia né que não dá pra prosseguir com o conteúdo com toda a demanda que precisa pra aquela aquela séries ali, porque existiu muitos alunos ali que não estavam alfabetizados, em salas super numerosas e aí eu falei, bom onde que tá o buraco aí né provavelmente é lá no início, e comecei a escolher depois de alguns anos as séries iniciais, primeiro, segundo e terceiro ano. Chegando no primeiro ano a gente chega com todas as expectativas achando que vai dar conta de tudo, que vai sair ali a classe redondinha e a gente se depara com uma série de questões que angustiantes, primeiro o número de crianças em sala, uma sala de primeiro ano com 32, 35 alunos é humanamente impossível alfabetizar e as escolas da prefeitura ainda tem programas como estagiários, mas estagiários que vão pra nós, a formação é a qualificação acho que já começa na escolha ali da, desses os profissionais que estão iniciando, acho que

a própria formação da pedagogia vem sendo falha, cada vez, a cada ano que passa eu percebo que os professores estão chegando pra gente cru eu também devo ter iniciado cru, mas a percepção que eu tenho que tá cada vez pior, e essas ajudantes essas estagiárias ali com a experiência, o formato que chega né pra ali ó de trabalho que dá Pra elas fazerem é muito pouco do que a gente precisa, até por conta de número de alunos e tudo mais, mas essa é só uma das questões. Outro desafio, o período que a gente passa com os alunos e é um período que eu posso dizer, poderia ser aproveitado de outra forma, os alunos ficam muito tempo na escola, mas eu posso dizer que até mal aproveitado, vejo período de horas aula, os alunos poderiam ter ali um trabalho direcionado, de estrutura de políticas públicas mesmo, direcionado de uma outra forma e mais uma vez coloco com outros profissionais além do professor, outra dinâmica ali, especificamente as classes de alfabetização, precisam ali de um trabalho lúdico de projetos voltados ali para um outro formato. Métodos a prefeitura fala disso né, de métodos, e que propõe cursos para os professores alfabetizadores, e que a gente tem até meta pra bater ali, e que isso não vem dando certo já tem muito tempo, mais do que na hora de ser revisto, que não adianta ficar batendo em um método de que tem que vim do global, isso não vem dando certo tão esperando mais o que gente pra nos ouvir, porque acho que todo professor alfabetizador fala disso, de que não vem dando certo, que eles estão, é fazendo com que o professor de escola pública coloque goela abaixo ali, e por que não experimenta um formato onde o professor tá falando, olha na minha sala funciona assim, que acho que a grande maioria iria ter uma não tradicional, mas uma, uma coerência no que vem dando certo né, porque tem salas que tem um número maior de crianças alfabetizadas, então ouvir esses profissionais, trabalhar mesmo com dados, mas não aquele dados que a gente há as práticas que são apresentadas, é a gente percebe que é muito nítido que são práticas apresentadas que os alunos foram feitos ali só pro videozinho né mais práticas reais do dia a dia mesmo. Voltando pro método que a gente vê que, como vem acontecendo é ineficaz, a gente vem vendo resultados aí de que passa ano, passa ano e nada modifica e que chega no final do ano a gente precisa ali que essas crianças vão à frente, não é possível uma retenção, só no que consta de aprendizagem ali mesmo pra, como professor acreditando que ver que seria mais benéfico para aquela criança, não reprovar mas é eu acho que é o método mesmo né ser feito de num formato diferente então como professor alfabetizador eu acho que a gente deveria ser mais ouvida, a voz naquele de

concepção de do que acredita ali né por que esse método global, a família não entende quando o professor vai partir de um texto de leitura e vai passar isso, por exemplo de lição de casa, leia com a criança, sim, as famílias não têm esse tempo, eles a querem ali aqui como se os professores fossem os únicos responsáveis e só eles olham pra gente como salvadores, então se vira ali no tempo que você tem, em casa pouco vai se fazer, o que dá pra eles fazerem algo concreto ali de orientar a criança mas não baseado numa intervenção, então seria uma coisa prática né mudar ali pra para os pais poderem acompanhar e ser efetivo esse acompanhamento dos pais.

Pesquisadora: Como você faz se a prefeitura, adota o método global, como você faz na sua sala de aula?

Professora: Eu preciso mostrar que isso tá sendo feito né, eu preciso de uma maneira geral de que as formações elas surtem efeito, que eles não estão simplesmente falando para o profissional da prefeitura fazer um curso e que isso não estaria sendo aplicada, então eu preciso mostrar e até nas próprias formações tá levando aí o trabalho que eu tô aprendendo em curso eu preciso tá levando de volta essa devolutiva. Então a gente tá sempre meio que mesclando o que eu acredito com um trabalho da prefeitura com o que, é claro que tem muita coisa boa, não é de todo ruim, mas a defasagem se essa defasagem no meu ponto de vista melhoraria se o professor tivesse mais voz de acreditar, de poder falar que a, posso até dizer que o tradicional uma metodologia não voltada pro tradicional, mas em outro contexto, que seria o aluno tá trabalhando ali de forma, qual palavra eu posso usar, agora trabalhando ali de forma que ele veja mais sentido ,né ,seja mais rápido o resultado, o professor chegue nisso tenha a ouvido nisso possa, mostrar essa, é, esse diagnóstico né professor mostra ali o diagnóstico seja feito até, taxas em salas que, que o professor trabalha em determinado método em como tá sendo desenvolvido. Quando, enquanto professora alfabetizadora, quando você vai questionar esses formadores do método global, o que quer passar, é como se eu não soubesse aplicar, não é que o método não funciona, eu que não sei aplicar, porque eu tô fazendo de outro jeito, a estratégia é outra, fala olha isso aqui funciona assim e é o que eu tô dizendo muita coisa funciona, mas não tá sendo eficaz nesse formato, então não há não vejo que é a minha formação, ou o meu desempenho em sala, são outras questões precisam ser olhadas, ,uma delas é a metodologia, existem outros fatores como eu falei no início mas uma delas é a metodologia, sim e não é o professor ser desafiado como se eu

tivesse entendendo errado, porque formato que eu tô entendendo não é só um professor né são vários, há uma defasagem de como tá sendo passada então. Falando um pouco depois de ter se, acho que eu pode dizer do tempo ali que a criança tem pra se alfabetizar né, colocado ali como o ciclo do primeiro ao terceiro ano ela pode ser alfabetizar, mas a gente vê que quando a criança não consegue no primeiro ano a faixa etária de 6 para 7 anos, os desafios ficam muito maiores porque essa criança começa a ficar toda inibida, porque os coleguinhas já né tá fazendo ali a festa que conseguiram ler as primeiras palavras e ela não consegue, aí encaminhar essas crianças para projeto, atividade de reforço, são chamados pais e o processo com acho que é de auto estima mesmo, dessa criança vai caindo mais e o desafio com o professor vai se tornando cada vez maior né, é como se formasse um buraco ali que me nada tapa. E aí nas provas externas...nas provas externas existe ali uma base né um teste mesmo e essa criança não atinge e ela vai percebendo que ela não tá adequada, ela se sente inadequada, e cada vez mais se tornando desafiador. O professor e família, ali quando se há esse, essa postura de que os dois, família e professor podem contribuir para aprendizagem da criança funciona muito bem, mas a grande maioria não percebem essa necessidade né de parceria, então muitas vezes eu professora, muitas vezes grande maioria é só o solitário, gestão faz ali a possibilidade de intervenção com projetos e trabalhos de reforço, mas é ineficiente quando a criança chega ao final de um ciclo sem estar alfabetizado.

Pesquisadora: E a formação em JEIF, não ajuda?

Professora: A formação em Jeif, que capacita mais uma vez no global ali, não trabalha a individualidade de cada aluno, cada desafio de cada um, é um número muito grande de aluno que não é alfabético.

Pesquisadora: Como foi falar sobre sua experiência?

Professora: Ao mesmo tempo dá sentido, parece que estamos sendo ouvidas, mas ao mesmo tempo fala, poxa quando será que isso vai mudar né? Vem uma angústia de que tá sendo feito um trabalho, eu tenho aí, as coisas pra construir, mas e a possibilidade de mudança será que é uma luzinha no fim do túnel? Eu quero ver essa esperança, que ela talvez não seja alcançada.

Pesquisadora: Muito obrigada por participar da pesquisa.

ENTREVISTA COM PROFESSORA JANE

Pesquisadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: Bom, eu trabalho como professora alfabetizadora já há bastante tempo e assim, eu gosto muito, porque é uma experiência muito diferente, e você tem um retorno rápido, porque você começa conversar com as crianças, várias crianças já te dão um retorno de você assim, você mostra a palavra e você fala com eles né, o que está escrito. Tem crianças que já te retorna, olha, tem essa palavra aqui, tem essa letra tem essa sílaba, então é muito gostoso e cada dia é uma coisa diferente, você não tem assim, aquela parte que você, é uma rotina fixa. Se tem uma rotina, você vai dar português, você vai dar matemática, você vai dar ciências, tem dia que você vai ao parque e a todo momento eles estão aprendendo alguma coisa e o que é gostoso é que eles falam né, olha pro aqui tem tal letra, olha pro aqui, em qualquer lugar que a gente tiver é no pátio se você tiver brincando você tá mostrando um jogo, você tá ensinando um jogo eles te proporcionam isso, No parque também né, é... não só com a parte de alfabetização as palavras em si, o letramento tudo isso, mas com a parte de matemática também ah... eu fui no mercado com a minha mãe e eu vi tal número aí eu comecei a ver um monte de número, que você falou aqui na sala. Então é muito gostoso, é uma experiência assim que é... muito, é uma coisa gostosa, é uma interação muito gostosa, só que assim ao mesmo tempo que você trabalha todo esse conteúdo, tem todo o lado emocional, que o lado emocional é..., eu acho que a aprendizagem acontece mais por aí também, a alfabetização, o letramento, que a gente trabalha muito essa parte também, é a leitura de mundo que eles fazem e você acha que você vai conduzir a aula por um lado e de repente ela caminha para outro lado, que você nem tinha imaginado e eles trazem né, coisas, vivências deles que você já caminha por ali também, então não é aquela rotina fixa né, é uma rotina que você vai por onde as crianças querem caminhar, é uma aprendizagem não só para as crianças, mas pra nós professoras também é muito gostoso, é muito bom, muito bom.

Bom eu é...comecei a minha carreira, na verdade já fazendo magistério né, durante todo o período de estágio eu já fui assim gostando de toda essa parte de alfabetização, que a gente faz estágio, a gente entra em várias salas, né e quando eu entrava na primeira série, que era o jeito que a gente falava né um pouquinho de

tempo atrás, era exatamente a pura alfabetização né, a alfabetização mais tradicional, que a gente colocava as sílabas na lousa e exigia que a criança decorasse tudo isso, então eu comecei a gostar mesmo dessa parte de alfabetização lá durante os estágios do magistério, aí eu terminei o magistério, comecei a fazer pedagogia e já trabalhando né, comecei a trabalhar com uma sala de maternal, crianças de 2 e 3 anos e na turminha de 3 anos, é eu tinha uma criança que tinha um QI um pouquinho mais elevado e dando uma atividade de recorte para eles, ele começou a ler né, que eu sempre fui mostrando, mesmo sendo pequenininhos, eu sempre mostrei, olha essa aqui é a letra A , e ele começou a juntar e então ele terminou o ano alfabetizado, alfabetizado uma graça, ele aquele toquinho de gente, pegando a revista, aí aqui tá escrito dia, aqui tá escrito carro, tanto que a mãe dele conduziu né, , a mãe dele, ela é pediatra e a gente tava sempre conversando então ela foi conduzindo e como eles moravam perto da minha casa então eu fui acompanhando um pouquinho também, com 18 anos ele terminou engenharia na USP, uma graça, então assim é uma satisfação muito grande, né, toda essa parte de alfabetização que as pessoas não acham que é importante, é importante, né, é você é... fazer mais a parte de letramento mesmo né, é a leitura do mundo que eles trazem para dentro da sala de aula e a partir daí você vai conduzindo, você vai orientando, você mostrando e eles chegam na alfabetização, eles percebem que eles começam a ler, né eles, é muito gostoso, é uma descoberta muito importante, é uma fase muito importante, e infelizmente as pessoas não dão tanta importância, né muita gente fala sobre a professorinha, aquela professorinha que era só para mulheres, graças a Deus hoje em dia a gente vê mais rapazes fazendo pedagogia, e tentando entrar em sala de aula, porque ainda temos esse tabu, né a professora tem que ser mulher e não necessariamente, né , na outra escola que eu trabalho tem um rapaz que ele sempre tá na minha sala, então ele sempre fala, ele sempre tá perguntando, tá questionando, mas como que eu faço isso, como eu faço, e ele quer trabalhar com alfabetização e é muito legal, porque é um rapaz que se identificou com essa parte e assim é uma profissão que não é só para mulher né, e ele é super assim a fim de trabalhar mesmo com alfabetização, né o Vitor. Então aquela profissão que antigamente as pessoas viam como a professorinha que é aquela pessoa que só vai trabalhar com isso, não é assim, né já mudou muito né, existem muitos cursos por aí que te dá um direcionamento, mas nada como a sala de aula né, nada como você estar ali no dia a dia, receber as crianças,

cada dia é uma novidade, muito gostosa né, então a professorinha não é mais aquela professorinha que as pessoas achavam que ia quebrar, hoje em dia não, são professoras que se especializam e procuram fazer cursos, que vão atrás da melhor maneira, tem crianças que a gente trabalha mais com tradicional, tem criança que a gente trabalha mais com a orientação, com letramento, então a gente vai direcionando, o que a criança precisa? É mais trabalhoso, é mais trabalhoso, porque cada um tem um ritmo né, mas é gostoso o resultado final. E assim cada dia é um dia, né.

Bom, aí depois da pedagogia eu fiz pós-graduação em didática de 1ª a 4ª série, antigamente era de 1ª a 4ª série, agora do 1º ao 5º ano né, terminei essa pós-graduação aí fiz outra pós-graduação, a última que eu fiz foi TEA, Transtorno do espectro autista que hoje em dia é muito gostoso trabalhar com criança assim, é muito gostoso, eles também, quando você consegue se aproximar deles né, quando eles percebem que eles podem confiar, a alfabetização é feita por aí, é totalmente emocional, então é muito gostoso, porque eles confiam, então eles aceitam melhor o material que você coloca nas mãos deles, né, então a alfabetização vai acontecendo, é um pouquinho mais demorado, mas ela acontece, então é muito gostoso também trabalhar .com criança altista, criança com Dow, todas essas crianças, de manhã eu tenho uma criança com Dow que eu estou alfabetizando, e é muito gostoso, então ele já consegue identificar muita coisa, é uma satisfação enorme né, e sempre assim procurando curso, procurando congresso pra ta participando, é.. .né, palestras, né para sempre tá melhorando esse desempenho, esse desenvolvimento.

Bom alfabetizar, é assim, você não tem um método específico né, porque eu acho assim, a criança ela precisa, você precisa perceber, o profissional precisa perceber em qual maneira ela vai se sentir melhor, que ela vai se sentir mais segura, né, então tem gente que trabalha mais com tradicional, tem gente que trabalha mais com o silábico, tem gente que trabalha de inúmeras maneiras, né, então assim, eu acho que é uma mistura de tudo isso, então alfabetizar não é você escolher um método, e não vou alfabetizar só desse jeito, não é assim, a própria criança, ela precisa de coisas diferentes, né, então um dia você trabalha de um jeito, você trabalha com silábico, outro dia você vai mais para o tradicional, outro dia você trabalha com o fonético, então a criança precisa dessa diversidade, então alfabetizar é ... é aquele momento, é aquela fase super importante na vida da criança que está nesse processo de conhecer

de fazer leituras de diversas maneiras, as vezes ela pega um livro e ela vai vendo as figuras ela vai contando a história do jeitinho dela, isso é uma maneira de alfabetização também, então alfabetizar é algo muito amplo, não só conhecer as letras, as sílabas, o som, mas também, você fazer a leitura de outros materiais também, de estar no supermercado, de identificar o que você viu na sala de aula, ou então estar na sala de aula, ah eu vi é essa embalagem, eu vi essa letra lá no supermercado em um produto que a minha mãe comprou, então alfabetizar é algo muito assim, é maior do que a gente, do que as pessoas acham que é, que é só, a criança tá lendo, é.. o bebe baba, não é só isso, né é muito mais que isso, é mais profundo, ela leu, tá, mas ela entendeu? Então tem essa interpretação também do que ela leu, né, então alfabetizar não é só saber ler é saber interpretar também tudo isso que ela leu.

Bom, é...a escola exerce um papel muito importante, porque assim é..., socialmente é na escola que a gente aprende um monte de coisa, né, socialmente é assim, mas não é assim, não é só isso, né, a gente aprende muita coisa fora da escola também, e as crianças, hoje em dia, elas trazem pra dentro da escola toda a vivência que ela teve, né, ela não é mais aquele papel em branco de anos atrás, não ela tem uma vivência e ela já foi iniciada na alfabetização. No momento que ela conversa, que ela aprende a falar, ela já tá sendo ali, é, fazendo leituras de diversos momentos, de diversas coisas ela já tá fazendo essa interpretação, né, então ela já começou essa alfabetização, então ela não é uma pessoa que não sabe nada, ela sabe alguma coisa, ela tem alguma coisa, ela tem uma carga social muito grande também e é isso que a gente precisa aproveitar também, né, a gente também precisa direcionar isso. É, e assim, a escola ajuda? Ajuda por essa parte social, que ela sabe que ela vem pra escola para aprender também, mas ela também sabe que ela vai ensinar algum amigo alguma coisa, né?

A gestão poderia ser mais participativa, porque quando a pessoa tá do lado de fora da sala de aula, ela consegue ver muito mais coisas, então eu acho que aí dá pra gestão direcionar melhor o trabalho do professor. Infelizmente a gente não tem dentro das escolas uma gestão que faça isso, a única coisa que eles querem, é assim, são números, né, números porque que vai fazer parte de uma pesquisa, porque quando chegar no final do ano tem aquelas provas, que são impostas, e de repente são aquelas questões que a gente sabe que não é da vivência da criança, né, então a

proposta é muito interessante, mas pra chegar num resultado, eles querem que chegue num resultado que é totalmente diferente do que você está trabalhando, da maneira que você trabalha, né, então acho a gestão deveria partir daí, peraí vamos reformular algumas coisas, né eu tô vendo que a sala de primeiro ano de segundo ano, ela está sendo conduzida de um jeito, então vamos fazer todo esse trabalho em cima disto, né, eu não posso deixar, a gestão não pode deixar que a professora vá só por um caminho, olha tô vendo que a sua sala está tentando ir para um lado, então vamos junto com eles, então, eu acho que a gestão por estar fora de sala, ela consegue ver muito mais. Ela poderia fazer mais, não apenas receber as folhinhas e xerocar, e falar, olha tá aqui o que você pediu, né, eu acho que não é por aí. Porque você está dando esta atividade? Será que tem a ver com o trabalho que você está fazendo? Será que isso não vai podar um pouquinho as crianças pelo trabalho que você fazendo em sala de aula? Então assim, é importante a folhinha, é importante, mas tem que ter aquele objetivo, né, o objetivo de levar a criança a pensar um pouco mais também, né? De ela mesmo ser, fazer parte de toda essa alfabetização e perceber que ela pode mudar as coisas, então eu acho que alfabetização é isso também, né, a pessoa perceber que ela consegue mudar muita coisa, ela consegue mudar a realidade dela, através da alfabetização ela consegue, né, ela não vai mais precisar de outras pessoas, ela mesma vai caminhar, é uma autonomia, alfabetização é, você deixa a criança mais autônoma, mais confiante, deixa a criança mais, ela vai caminhar sozinha, né, eu acho que a partir daí, ela consegue fazer todas as outras coisas, no momento que ela consegue essa alfabetização, ela vai interpretar um problema, ela vai conseguir solucionar um problema, ela vai conseguir ler um texto de ciências, ela vai conseguir perceber as diferenças que existem dentro da própria ciências, mesmo história, geografia, ela vai conseguir, ela consegue, então toda essa alfabetização vai mais para essa parte da interpretação.

Bom, é assim, eu me sinto muito sozinha, né, eu cheguei aqui na escola e chegaram para mim e falaram, olha você vai dar aula para o 1º ano, eu... tá, mas, assim foi só isso, eu conheci a sala, né, foi uma tarde conhecendo as crianças, vendo o que realmente eles tinham de conhecimento, para poder conduzir o meu trabalho, mas isso sozinha, sozinha não porque graças a Deus tem as colegas que ajudam, né, as colegas chegam e falam assim, olha eu trabalhei tal coisa na minha sala e deu super certo, ah, então vou fazer na minha, então a gente tem uma troca de experiência, e

isso faz a gente caminhar porque na verdade a gente se sente sozinha em relação na escola no geral, porque a gestão não dá esse respaldo, e na verdade elas é que deveriam estar, né conduzindo tudo isso, porque elas estão fora de sala, elas conseguem perceber muito mais coisas, né, e elas tem muito mais, é, elas ficam a frente da escola, elas conhecem melhor a clientela que a gente tá recebendo e de repente elas se afastam, e falam a sala é sua, e não é por ai, né, elas têm essa vivência, elas tem mais esse contato com eles, elas que deveriam chegar pra gente e falar, olha essa clientela é assim, assim e assim, a partir daí nós vamos começar a fazer nosso trabalho com a s crianças e não é feito isso, né, então a gestão acaba ficando com a parte burocrática, enquanto isso, as crianças estão ali, pedindo, né , pedindo conhecimento, pedindo que a gente esteja sempre com eles, pra gente é, eles aprendem, mas a gente aprende muito porque eles conversam de coisas da realidade deles, da vivência deles, né, então assim, a realidade que eu tenho, eu tenho as duas realidades, na verdade, eu tenho a realidade da escola particular e eu tenho vivência da escola pública, são totalmente diferentes, muito diferentes, numa escola a gente tem uma quantidade de material muito grande, a gente tem jogos em madeira, a gente tem jogos em EVA, a gente tem vários, várias coisas, né, então se a gente pede mais alguma coisa a direção vai atrás, por outro lado, eu tenho a realidade da escola pública que a gente não tem tanta coisa, a gente não tem tanto material, então a gente precisa saber lidar com isso também, que é uma coisa que a gestão poderia estar auxiliando, né, e infelizmente a gente não tem esse auxílio e assim, os profissionais, eles são excelentes, os profissionais da rede pública são excelentes, porque enquanto os professores da particular, eles tem uma série de coisas, eles tem lousa digital, eles tem todo o material que precisar, que eles imaginarem, eles vão ter, por outro lado a escola pública, os profissionais são excelentes, porque eles fazem coisas sem nada disso, eles conseguem fazer sem precisar, não acesso a tudo isso, a uma lousa digital, a quantidade de material, né, que seria necessário, ele tem que dá um jeito ali no dia a dia, né, então ele não pode ficar pedindo material como a escola particular pede, não, ele tem um caderno, uma caixa de lápis de cor, borracha, quando tem o lápis grafite, né, porque tem muita criança que chega sem isso, então é mais difícil, eu considero os profissionais da rede pública excepcionais, é aquele famoso tirar leite de pedra, porque eles não tem uma gestão que caminha do lado, a gente não tem uma coordenação que fala agora eu

não vou mais fazer a parte burocrática, não estou preocupada com isso, vamos focar no aprendizado, vamos lá, vou ajudar, a gente não tem isso. A gente problemas comportamentais, os alunos, eles são crianças, eles têm os problemas comportamentais, a gente tem as crianças que tem os transtornos e a gente não tem esse respaldo, a gente não tem outro profissional para trabalhar com eles, quer dizer a gente tem fazer tudo ao mesmo tempo, a gente tem que trabalhar com a criança indisciplinada, com a criança dita normal, com as crianças que tem diversos problemas, a quantidade em sala é um absurdo, porque você está sozinha, você está desenvolvendo todo o seu trabalho sozinha.

Tem a questão familiar também tem pouquíssimas famílias que ajudam também uma lição de casa ou que olha o caderno porque hoje em dia a maioria não olha o caderno das crianças tem criança que arranca trabalho tem a questão familiar também tem pouquíssimas famílias que ajudam também as crianças, que cobram uma lição de casa ou que olham caderno porque hoje em dia a maioria não olha caderno das crianças tem criança que arranca a folha do caderno tem assim umas 15 folhas no caderno ninguém faz nada então toda essa a professora tem que conversar sobre higiene tem que conversar sobre por que a família também ela acabou se ausentando de muita coisa então a gente não tem mais respaldo da família assim infelizmente não tenho poucos você percebe que a criança é organizada que a criança faz a lição que a criança faz a lição que a criança caminha melhor no dia a dia na sala de aula agora muitas crianças não bem porque os pais eles mandam pra escola pergunta como foi o que você aprendeu não ninguém mais esqueceu acontece que a criança é que a criança só vem para a escola, ela tem um comportamento assim que ela queira aprender, bom a questão da família assim porque a família também pode incentivar a criança tá fazendo a lei a descobrir muitas famílias nem deixa a cara na escola fazer aquelas cobrança então a professora acaba fazendo todos aqueles papéis né ela é ela precisa dar exemplos de comportamento ela o que que acontece também é uma pessoa aí com essa frustração a gente acaba é muitas professoras acabam deixando de trabalhar por causa de depressão longe de toda essa parte da educação por causa de depressão alguma outra doença que sempre vem é acarretada com toda essa é muito complicado hoje em dia a gente fala muito de saúde mental então todo mundo se move para as crianças estarem bem terem uma saúde mental com isso a família também ganha com esse lado só que é professor e a saúde mental da professora é

uma coisa que as pessoas não estão preocupadas precisa isso precisa aquilo precisa fazer várias mas ninguém pergunta você está bem você precisa de ajuda ninguém faz então a gente fica mais a gente tentando ficar bem a gente tentando dar conta não só lado profissional mas o nosso lado pessoal a maioria é casada tem a família tem os filhos nem também precisa em supermercado vai lavar roupa vai passar roupa vai organizar a casa a gente também tem só que ninguém se preocupa com acha que é professora é 24 horas e não é assim precisa ter mais esse acolhimento importância saber que ele é essencial, na comunidade ele é essencial, pra tudo, ... Pra tudo ele é importante se ele não trabalha bem que profissional que ele vai aqui a gente trabalha nós professores trabalhamos com a formação de pessoas se a gente não estiver bem como é que a gente vai passar alguma coisa então é assim tem que ter uma preocupação maior não é só uma formação técnica do professor não é só o curso que ele faz à ele sabe fazer isso fazer aquilo não é só isso é o lado humano a gente fala tanto de humanizar todos os setores por que não humanizar não é trabalhar com pessoas humanizar é justamente a poeira é cuidado é se preocupar com essa saúde mental físico e mental então isso é muito importante é uma coisa que nós professores nunca tivemos nunca tivemos quem sabe um dia a gente consiga né queria necessário principalmente o pós pandemia depois da pandemia muita gente muitos países é fala da saúde muitos países hoje em dia você pega link que você tá lendo sobre outros países todos eles mas ninguém cita e a saúde mental do professor então é um descaso é um caso com uma e é uma profissão muito importante extremamente importante é o professor que alfabetiza, é o professor que forma caráter, os diversos caminhos que desenvolvendo o que ele pode seguir e assim infelizmente a nível de Brasil as pessoas só dão importância pro médico engenheiro pro advogado mas se as pessoas estão trabalhando informam então é muito assim é uma profissão solitária tem a gente essa gente não tem respaldo além da própria gestão das escolas que a gente trabalha. Professora como foi falar da sua experiência... eu gosto muito de contar sobre desespero nem tudo cada música falo lembro de momento né vai passando um filme assim na cabeça puxa eu já fiz isso eu já trabalhei com tantas crianças é muito gostoso assim você tá passando oi pro você lembra de mim é muito gostoso esse tipo de recompensa e é satisfação eu acho que todos aqui problemas que a gente enfrenta muitas vezes que você é trabalha com uma criança o que você vê dificuldade puxa vida essa criança né o que será que vai acontecer e de repente

depois de alguns anos você passa e você vê quem é profissional é uma pessoa boa é uma pessoa que deu certo né uma pessoa que tá vivendo a vida que tá indo que conseguiu uma profissão que conseguiu tá conseguindo se desenvolver por completo eu acho que na nossa profissão ela é a gente se sacrifica de várias maneiras mas a recompensa vem depois quando a gente encontra essa pessoa né aquela pessoa que você fala puxa vida o que vai ser e de repente puxa faz parte dessa história então é muito gostoso te falar das experiências eu acho que quem tá na profissão sabe quanto é isso é importante quanto é importante quanto é as pessoas não valores mas a gente precisa se valorizar é muito importante a troca de experiência eu chegar chateada na escola e depois de alguém Perus.... Poxa tem alguém tá olhando pra mim nessa percebendo e é uma satisfação muito grande e é bom porque a gente desabafa também a gente bota pra fora né aquelas coisas que estão deixando a gente triste é as frustra sono é aquela luta que a gente fala não é uma luta diária que todo dia a gente ali né a gente é passa por cima de mim né, trabalhar a cabeça das pessoas é muito importante. É um trabalho que a gente se sente realizado né as coisas positivas você consegue fazer uma coisa então vamos ... gente sempre tem uma solução pra tudo a gente consegue trabalhar com isso, com o lado bom das coisas. Agora eu vou chorar.

Pesquisadora: Professora, obrigada por participar da pesquisa.

Professora: eu que agradeço por participar, fora as ansiedades e frustrações, é isso que importa pra gente pra poder ficar bem,

Pesquisadora: foi um prazer te ouvir, obrigada.

ENTREVISTA COM PROFESSORA ANDRÉA

Pesquisadora: Professora, relate sua experiência como professora alfabetizadora.

Professora: Tenho 42 anos a minha experiência se deu, na verdade quando eu era criança eu já brincava muito de escolinha, então eu reproduzia muito o que eu vivia na escola, e aí eu fui crescendo já com aquele desejo né de na verdade, o meu desejo maior primeiro era não ser não era ser professora era ser é dentista, mas eu tinha um uma relação muito gostosa com os meus professores, assim da primeira infância e sempre brincava quando eu falei sempre brincava com de escolinha ensinava aos meus priminhos, as bonecas né e aí conforme eu fui crescendo, a

escola né foi me trazendo assim mais essa vivência mesmo, foi me chamando mais atenção, o foi me despertando atenção o que que os professores faziam né que me cativavam né, então eu fui tendo assim muita atenção dos professores muita afetividade então o jeito que os professores me tratavam o jeito que que eles ensinavam, aquilo despertava mesmo uma curiosidade de ser, de querer ser também como eles, e aí a minha família é de professores né, as minhas primas com a minha irmã, então quando a minha prima que se formou começou a fazer o magistério né ela fez o Cefam é e a gente se encontrava ela sempre falava muito né, que ai fiz tal coisa apresentei tal situação, no curso aprendi tal atividade tal jeito de ensinar, e aí eu fui pelo interesse cada vez mais pelo interesse aí a minha irmã foi fazer também o magistério e eu depois também é na verdade, eu também queria fazer o magistério, mas aí eu entrei no colegial, ensino médio né naquela época no ensino médio, eu fiz o primeiro ano do ensino médio os 4 primeiros meses 3 primeiros meses e eu vi que não era aquilo que eu queria, e sempre dentro de mim a eu vou fazer o magistério e aí passei na mesma escola ali transferir pra turma do magistério, e aí realmente eu me encontrei né, toda entendendo ali toda didática é aprendendo como que os alunos aprendem né, eu acho que isso foi me chamando muita atenção foi me cativando e também o meu envolvimento com crianças né, então logo já nesse primeiro ano que eu entrei no magistério mas no final né do ano eu comecei a trabalhar numa escolinha numa escola de bairro, e naquela época podia né você podia assumir sala porém com acho que a diretora né que que respondia a pedagoga coordenadora que respondia pela sala, mas eu ficava com um grupo de 12 crianças de 4 anos, então eu me dedicava muito né, então foi um grupo assim que eu que realmente eu é tive a percepção de que realmente eu queria ser professora, vendo todo aquele carinho né das crianças a minha utilidade na sala né utilidade na vida daquelas crianças tão pequenas que eles chegavam é muito pequenininhos né praticamente ficava o dia todo na escola e eu podendo ter esse lado da maternagem com eles acho que foi, foi despertando esse cuidar e se querer também fazer com que eles, era um desafio né que é fazer com que eles prestassem assim atenção é né tanto na parte da questão bem lúdica né mas que ali já tava já estava trabalhando vários conteúdos desenvolvendo várias habilidades então acho que esse momento aí desse primeiro ano né que eu entrei nessa escola foi um momento mesmo onde firmou a isso mesmo que eu quero fazer. É aí eu fiz os 4

anos de magistério e aí as experiências foram acontecendo né, então teve esse primeiro esse primeiro ano que eu peguei essa turminha de era Jardim um né criança de 4 anos, aí depois eu já fui pra uma outra escola no ano seguinte eu já entrei numa outra escola, com a turma já de primeiro ano, também era uma escola maior né e aí foi uma turma de pré na verdade, né que naquela época a gente alfabetizava no pré né as crianças da escola particular alfabetizadas no pré, e aí nesse pré também foi um desafio bem grande porque lá que eu aprendi mesmo como que era alfabetizar e a escola que eu essa escola já tinha uma proposta assim uma abordagem já mais construtivista, né então a gente alfabetizava através de parlendas através das brincadeiras dos projetos né então é foi assim desafiador mas ao mesmo tempo foi sendo prazeroso. então é eu venho de uma escola onde eu estudei é tem um ensino muito tradicional e então, estar em contato né com essas novas, novas metodologias novas abordagens, não que tenha sido desafiador, mas é algo que embora eu tenha sido alfabetizada no método tradicional muitas, muitas das maneiras, é muita das formas como eu pensei como eu pensava a vida como eu pensava o ensino passava, pelo... por uma maneira mais construtivista, né onde eu sempre dava oportunidade, sempre dei oportunidade pro pra que a criança o aluno pudesse, tendo desenvolvendo a consciência né e construindo o seu próprio conhecimento mas com as intervenções feitas por mim né, é aí depois eu fiz do magistério eu fiz a psicologia porque eu queria entender mais como que era o pensamento né das crianças dos adolescentes queria entender mais é...como que se davam as relações e após eu fazer a psicologia eu fiz a pedagogia e depois a psicopedagogia, e aí foi nesse tempo aí que eu entrei na no setor público né no ensino público. É a minha turma de alfabetização então assim a minha experiência com alfabetização na rede pública, é uma experiência assim que ela não ela não perpassa apenas pelo, pela questão do conhecimento né a gente trabalha ali muito com a com a situação da vida de cada criança isso a gente percebe né eu percebo que tem um impacto mesmo nesse processo da alfabetização, né têm as questões sociais aqui vão atravessando, é tem o próprio... a própria maneira como cada família também valoriza ou não o ensino o estudo da criança ou a forma como eles também entenderam né deram a importância da escola e do ensino, tem ali a qualidade da do desenvolvimento de cada de cada criança, e o a formação né de cada professor também. É na escola pública é como eu falei né tem temos esses desafios aí, é tem a questão do número

de da quantidade de alunos por sala é a maneira como cada um pensa né como cada um aprende então isso tudo é desafiador, é as crianças já vinham né nesse tempo que eu tenho de ensino público são mais ou menos 12 anos e como professora alfabetizadora praticamente 10 anos então é o meu tempo todo de professora de magistério esteve muito voltado para alfabetização, né ora alfabetização de adultos, ora primeiro ano segundo ano né terceiro ano que todos na rede pública a gente considera que é o ciclo de alfabetização. e aí cada ano né quando a gente pega ali a criança de quando eu pegava as crianças de primeiro ano, a gente vai percebendo que algumas coisas elas já não vinham trabalhadas da educação infantil então se tornava um movimento até maior do professor né pra trazer, desenvolver habilidades que poderiam ter sido desenvolvidas na educação infantil, pra que a criança tivesse um certo já amadurecimento pra poder entrar nesse universo da alfabetização, né e ampliando esse repertório desde a da leitura de mundo até mesmo a questão mesmo mais formal da alfabetização né o ensino das letras é decodificar né o som trazer de codificar né o sons as letras é fazer a junção né das da das letras dando, formando a sílabas e assim por diante. É então as crianças já vinham com essas, é com essas lacunas e ai a gente teve a pandemia né, então com a chegada da pandemia as crianças passaram a quase não frequentar, na verdade fica o primeiro ano né... num por falta até de recursos mesmo materiais as crianças é recursos digitais né tecnológicos, as crianças ficaram totalmente é... sem serem assistidas né, embora os professores, eu né os meus colegas estivéssemos disponíveis pra ensinar, pra acompanhar as crianças não tiveram esse acesso né, seja por uma questão social ou mesmo pelo material que não se teve né não teve essa disponibilidade, então quando essas crianças retornaram desse ano pós pandémico é aquilo que já estava em falta, a lacuna que já estava grande se tornou gigantesca né, então hoje é com a minha turma de alfabetização, e o resgate que temos que fazer né que eu que eu percebo assim que eu tenho que fazer um resgate de coisas bem mais bem simples que deveria já ter as crianças já terem adquirido né, e não e não tem, então a demanda ficou muito maior e a dificuldade ficou muito maior, é...então o que eu venho percebendo é que assim, é os professores ficam estão assim bem é desesperados mesmo com essa clientela né... com a situação do ensino hoje, né a com essas lacunas todas é a gente acaba não tendo né um apoio ou mesmo formação qualificada pra que a gente

possa é.. ajudar com qualidade e assertivamente que essa criança é consiga é... recuperar, né por mais que a escola ofereça projetos ou outros recursos ainda assim parece que não é algo que às vezes não é tão assertivo, né e a criança mesmo... ela fica com uma lacuna, porque se ela não adquiriu alguns conhecimentos anteriores ou desenvolveu algumas habilidades, algumas competências anteriormente quando ela passa né pra séries um pouquinho avançadas, ela não consegue acompanhar, então é algo que vai virando uma bola de neve mesmo, porque ela não conseguiu na série aonde era o o esperado né embora, a gente entende eu entendo que cada criança tem o seu tempo mais a gente observa assim que tem um tempo né um período que é esperado para que ela se alfabetize pra quando passar no próximo no próximo período ela já tem adquirido aquelas habilidades, então se isso não vai acontecendo a criança ela só vai sendo, estando ali na sala é.. apenas pra cumprir aquele ano né, e realmente será que ela está adquirindo conhecimento, desenvolvendo o que precisa desenvolver e a gente também na rede pública é a questão da não reprovação né então os 3 primeiros anos a criança ela não pode ser reprovada, é por um lado tem um lado um lado que é positivo porque a gente tá incluindo as dificuldades sociais mas por outro lado é... a criança está tendo chances dela... a gente tá dando chances para que ela consiga é recuperar o que ela perdeu, recuperar as habilidades recuperar o tempo Perdido? ou não a gente vai empurrando, empurrando e aí quando chega numa série que realmente é permitido uma reprovação, uma retenção o que que essa criança o que que foi feito por essa criança realmente? Então eu acho que essa responsabilidade de alfabetizar, ela não pode ser colocada só na mão do professor né, porque isso é vai deixando também o professor numa situação de se sentir incompetente né, quando na verdade tem todo o sistema por trás é a rede pública ela tem os livros né tem as concepções, mas será que todos os professores é... conseguem trabalhar da forma como aquele material proporciona né exige? Então ali a alfabetização às vezes vai ficando muito engessada né, esse professor fica engessado dentro da sala de aula porque às vezes ele não consegue trabalhar da forma como ele acredita como ele quer e às vezes com a necessidade mesmo real da criança porque às vezes ele tem que cumprir um protocolo é um protocolo vindo do próprio, próprio sistema mesmo educacional. É.. mas, enquanto professor, enquanto professora, a gente vai sempre seguindo na esperança né de que coisas melhores acontecerão.

Pesquisadora: Professora muito obrigada por participar da pesquisa.

ENTREVISTA COM PROFESSORA ODETE

O que pensamos quando assumimos uma sala de aula? Quais as prioridades que devemos ter? O que será que vem pela frente?

Tantas incertezas...

Mas, a única certeza que temos é que vamos fazer de tudo com todas as nossas forças na diferença na vida destas crianças.

O ano se inicia e o com ele os desafios. Dentro de um parâmetro curricular, descobrimos que numa sala com 29 de alunos temos diferenças gritantes. E o trabalho começa com força total. Em uma primeira soldagem descobrimos que os desafios são divididos em 4 grupos. Quatro grupos?? Sim! no grupo um, hipótese alfabética, aqui a criança já compreende que a escrita é uma forma de comunicação e que pode fazer uso social dela. Ela já conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras e já apresenta uma estabilidade na escrita das palavras. No grupo 2, hipótese silábica alfabética, nesta fase a criança vê que não é possível escrever apenas com uma letra para cada sílaba. Como essa é uma transição da "silábica" para a "alfabética", a criança começa a escrever algumas vezes representando a sílaba inteira, e em outras usando uma letra para cada sílaba. No grupo três, hipótese pré-silábica, esses alunos ainda não compreendem a correspondência entre o falado e o escrito. Sua leitura é feita de forma global, com o dedo deslizando por toda a escrita, de forma contínua. A escrita do aluno, nessa hipótese, pode ser grafada com letras, desenhos e outros símbolos. No grupo quatro as Inclusões. Agora eu pergunto, como trabalhar e seguir um conteúdo curricular com estas diferenças e como atender este público tão diferente e carente de orientações. Após esta verificação eu divido os grupos dentro de suas realidades. Nossa professora dividiu? Sim!! Seria a única forma de atendê-los com respeito dentro de suas especificidades. As aulas são elaboradas no contexto do conteúdo do Currículo da Cidade. Dentro deste plano e montado semanalmente quatro diferentes aulas e atividades para cada grupo. Uffa! Nossa, mas você tem auxiliar??? Claro que não! Faço e monto tudo sozinha. Os estudantes no contra turno tem auxílio alfabetizador, mas infelizmente nem todas as famílias me apoiam neste processo de evolução. Os estudantes inclusivos têm atendimento com uma professora que frequenta a sala uma vez por semana, isso quando consegue ir por conta da

demanda. Um estudante hoje mora no abrigo e é extremamente violento, já bateu em vários alunos inclusive em mim. Começou neste mês a ter acompanhamento clínico. Não é fácil! Como é apresentado estes conteúdos para os alunos. Realmente eu fiz os grupos de estudos, dentro de hipótese. Neste momento eu atendo os alfabetizados e direciono em tudo e me coloco a disposição. E assim vou nos outros grupos. Claro que não é fácil! Se multiplicar por quatro e ainda fazer as obrigações burocráticas... muito serviço e trazido para a casa para ser feito, pois na sala em minhas Horas Atividades se tornam inviáveis. Outra estratégia usada também é de fazermos duplas de alunos alfabetizados com as outras hipóteses, no primeiro bimestre fizemos muito isso. Positivo no segmento dos alunos alfabetizados se aprimorarem ainda mais, mas cômodo para os outros que só queriam copiar os resultados sem nenhum esforço. Outros desafios são as correções e pós orientações, montar material de alfabetização, avançar com os conteúdos programáticos para os alfabetizados que estão no nível de 4 ano e cuidar e zelar por todos dentro de um contexto de terror com as crises dos estudantes clínicos. Só o milagre da obra e amar muito o que faz. Correção de cadernos, livros, produções textuais e dar conta da minha saúde mental é para os fortes. O estudante tem 8 aulas diárias, passando pela sala diversos especialistas, lutadores como eu. Cada um dentro de sua realidade e obrigações a cumprir. Você acha que estas crianças que tem muita dificuldade estão garantindo algum aprendizado com tantas informações?

Mas a escola não te dá o suporte necessário???

Informativos se tem diariamente, não se pode ajudar com que não tem. Prazer este é o ensino público do Estado de São Paulo.