

Práticas alfabetizadoras contadas pelo “armário secreto” de uma professora experiente

Taís Aparecida de Moura

Mestra em Educação Escolar pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)

Resumo

Neste trabalho, o objetivo é analisar as práticas de alfabetização de uma professora experiente em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa teve como instrumentos a observação em sala de aula e entrevista. Os dados foram organizados no eixo temático “A natureza do processo de alfabetização” e analisados em três categorias: concepção de alfabetização; escolha dos métodos de alfabetização; saberes docentes para alfabetizar. Contudo, os resultados revelam o quão complexo é ensinar a leitura e a escrita. Mas também se revelou que, para compreendermos esse objeto de estudo, é preciso ver nas entrelinhas e, portanto, descobrimos que o “armário secreto” de uma docente tem muito a nos contar sobre como estão sendo constituídas práticas alfabetizadoras.

Palavras-chave: Práticas de alfabetização. Professor experiente. Saberes docentes.

Abstract

Literacy practices counted by the “secret cupboard” of an experienced teacher

In this work, the objective is to analyze the literacy practices of an experienced teacher in a class of the 1st year of elementary school. The qualitative research had as instruments the observation in the classroom and interview. The data were organized in the thematic axis “The nature of the Literacy process” and analyzed in three categories: literacy conception; choice of literacy methods; teacher knowledge. However, the results reveal how complex it is to teach reading and writing. But it has also been shown that in order to understand this object of study we must see between the lines and therefore we discover that a teacher’s “secret cupboard” has much to tell us about how literacy practices are being constituted.

Keywords: Literacy practices. Experienced teacher. Teacher knowledge.

Resumen

Prácticas alfabetizadoras contadas por el “armario secreto” de una profesora experiente

En este trabajo, el objetivo es analizar las prácticas de alfabetización, de una profesora experimentada, en una clase del 1º año de la Enseñanza Fundamental. La investigación cualitativa tuvo como instrumentos la observación en el aula y la entrevista. Los datos fueron organizados en el eje temático “La naturaleza del proceso de Alfabetización” y analizados en tres categorías: concepción de alfabetización; elección de los métodos de alfabetización; conocimientos docentes para alfabetizar. Sin embargo, los resultados revelan lo complejo que es enseñar la lectura y la escritura. Pero, también se ha revelado que para comprender este objeto de estudio hay que ver entre las líneas, y por lo tanto, descubrimos que el “armario secreto” de una docente tiene mucho que contarnos sobre cómo se están constituyendo prácticas alfabetizadoras.

Palabras clave: Prácticas de alfabetización. Profesor experimentado. Saberes docentes.

Palavras introdutórias

O presente trabalho é decorrente de uma pesquisa de mestrado realizada pela autora, na área de educação escolar, em que se discutiu a respeito das práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras alfabetizadoras com tempos de docência diferenciados, neste caso, uma professora iniciante e uma experiente na carreira docente.

Para tanto, o escopo deste artigo visa analisar especificamente as práticas de alfabetização, realizadas por uma professora experiente, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Reconhecemos que as trajetórias profissionais são marcadas por diferentes contornos, pois cada sujeito traz traços de um determinado contexto formativo, tem uma determinada história de vida e suas experiências são atravessadas por diferentes pessoas, lugares, paisagens, etc. Nesse sentido, compreendemos que “o processo de desenvolvimento profissional docente é marcado desde as primeiras brincadeiras na escola, lembranças da primeira professora, memórias enquanto estudantes e se estende por diferentes experiências entrelaçadas com a arte de educar” (MOURA, SILVA, 2014, p. 05).

Portanto, de início, discutiremos sobre os atravessamentos teóricos que perpassam o conceito de professor experiente, em seguida, apresentaremos os caminhos metodológicos do estudo, os quais nos conduziram à análise de dados relacionada ao eixo temático “A natureza do processo de alfabetização”.

Assim, é olhando com mais detalhes para a natureza do processo de alfabetização, a partir de três categorias (concepção de alfabetização; escolha dos métodos de alfabetização; saberes docentes para alfabetizar), que o cotidiano escolar nos revela os meandros que envolvem o ensino da leitura e escrita, nos despertando a perceber que um simples armário de uma professora tem muito a nos contar sobre as práticas de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Afinal, “não se pode descobrir a realidade do que ocorre no ensino senão na própria interação de todos os elementos que intervêm nessa prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 204).

Por isso, sustentados por algumas inquietações, como: o que determina o conceito de professor experiente? Quais saberes docentes têm embasado a atuação de uma professora experiente no ensino da leitura e da escrita? E quais os “segredos” guardam o armário de uma alfabetizadora? Buscaremos dialogar sobre o desenvolvimento profissional docente e as práticas de alfabetização de crianças, na rede estadual paulista.

A trajetória docente e o status de professor experiente

Partimos do pressuposto de que os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Dessa maneira, é o tempo que vai favorecer a acumulação de conhecimentos ou, conforme sinalizam Gauthier et al. (1998), o tempo, a experiência favorece a criação de um reservatório de conhecimentos próprios ao ensino que permite aos professores com seus repertórios se construírem em suas trajetórias profissionais.

Segundo Huberman (2000), a aspiração profissional na carreira docente se constitui de cinco fases, ou podemos nomear de cinco etapas (GONÇALVES, 2000). Essas fases/etapas marcam a trajetória do professor experiente, mas que em via de regra não é vivida por este profissional na sua sequência. Isso porque, conforme ressalta Neto (2009), o modelo de ciclo de vida profissional dos professores é um “modelo não-linear” e “não monolítico”, significando com isso, que na carreira docente podemos encontrar várias sequências ou “percursos-tipo”, reveladores de outros vários padrões de carreira.

Todavia, de acordo com Huberman (2000), a primeira fase é marcada pela *Entrada na Carreira*, que envolve vivências pautadas em sentimentos contraditórios, pois há momentos de sobrevivências e descobertas, cujo período pode ser delimitado entre 1 aos 3 anos de experiência docente. Posteriormente, segundo o autor, dos 4 aos 6 anos de experiência no exercício docente, o professor vivencia a segunda fase que corresponde à *Estabilização na Carreira*. Isso significa que, em geral, há uma consolidação do repertório pedagógico e um comprometimento definitivo com a profissão. Dessa maneira, estabilizar traz uma percepção positiva do que é ser professor, pois é nesse período que o sujeito fortalece seu pertencimento a um corpo profissional e conquista independência.

Na perspectiva de Gonçalves (2000), essa segunda etapa refere-se à *Estabilidade* que oscila dos 5 aos 7 anos de carreira, mas que pode se estender até os 10 anos e pode ser representada como o momento em que “os pés se assentam no chão”. Nesse contexto, o professor passa a ter mais confiança em sua prática e em sua gestão do processo de ensino-aprendizagem, pois os resultados conquistados pelo ensino geram maior satisfação.

Assim, evidenciamos que o próprio tempo vai esculpindo, constituindo e de-

finindo o status de professor experiente. Porém, nessa conceitualização, ainda que consideremos que o tempo cronológico pode ser generoso com a ampliação do conhecimento e contribuinte para a melhoria da qualidade da prática de ensino, Guarnieri (1996) reforça que mais experiente não significa mais competente. Nessa direção, precisamos ser cautelosos nas conceitualizações.

De acordo com Neto (2009), de fato, é o tempo especializado e o tempo da escola que esculpem o professor experiente a partir da identidade constituída na fase/etapa da estabilização. Por isso, nesse processo de reconhecimento da carreira, o professor passa a ser anunciado pelos seus pares como mais experiente porque somou experiências práticas, criou oportunidades para refazer-se, reconstruir-se e formar-se permanentemente.

Desse modo, quando se é um professor experiente, fases/etapas subsequentes à estabilidade podem marcar a trajetória profissional docente. Por exemplo, dos 8 aos 15 anos de profissão, segundo Gonçalves (2000), o docente, na etapa três, pode passar por momentos de *Divergências Positivas*, que estão associadas com maior empenho no trabalho e entusiasmo ou enfrentar *Divergências Negativas* emergentes da descrença das atividades práticas, que estão circunscritas numa rotina escolar. Nessa etapa necessariamente não há um desinvestimento na profissão, porém existe um amadurecimento em relação às escolhas da carreira, que permitem ao professor lidar com sentimentos opostos quanto ao futuro do seu trabalho.

Em relação à terceira fase correspondente ao momento de *Experimentação ou Diversificação* na docência, Huberman (2000) é mais longínquo no tempo, porque concebe esse período dos 7 aos 25 anos da carreira docente, que envolvem *Ativismo* e *Questionamento*. Esse ativismo pressupõe que, para alguns professores, há motivação e entusiasmo que permitem buscar novos desafios. Para outros, tal diversificação provoca um questionamento da profissão, frente à monotonia vivenciada no cotidiano escolar. Dessa maneira, “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Em direção aos períodos que o professor mais experiente pode vivenciar, Gonçalves (2000) indica que há uma quarta etapa denominada de *Serenidade*, delimitada aproximadamente entre os 15 e os 25 anos de profissão, que posteriormente resulta na etapa final da carreira demarcada entre os 25 e os 40 anos de serviço, os quais podem

acarretar numa *Renovação do Entusiasmo* ou nota-se um desinvestimento na profissão, uma saturação que cerca o *Desencanto* nos últimos anos do exercício profissional docente.

Nas palavras de Huberman (2000, p. 45), a fase quatro de *Serenidade e Distanciamento Afetivo e/ou Conservantismo* (25-35 anos de exercício profissional) faz com que o professor experiente se apresente menos vulnerável à avaliação da equipe escolar. O autor também explicita que “o distanciamento entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes “subculturas”, entre as quais o diálogo é mais difícil”. Logo, nesse mesmo período, pode ocorrer em alguns casos que os professores divirjam da sensação de serenidade para a apropriação de um sentimento de conservantismo.

Quanto ao conservantismo e às lamentações, Loureiro (1997) é conclusivo ao ressaltar que normalmente os professores se tornam mais ranzinzas e acabam:

[...] manifestando-se nos queixumes frequentes em relação à evolução negativa dos alunos (considerando-os mais indisciplinados, menos motivados, menos bem preparados), contra os colegas mais jovens (menos sérios, menos empenhados), na atitude negativa em relação ao ensino e política educacional (sem direção clara), contra os pais e até contra as atitudes do público em geral face à educação. (LOUREIRO, 1997, p. 124).

Já próximo ao final da carreira docente (35-40 anos de exercício profissional), na quinta fase apontada por Huberman (2000) como *Desinvestimento*, verificam-se alguns aspectos positivos, porque é o momento em que alguns professores vão se libertando progressivamente da carreira. Porém, outros docentes desinvestem já no meio da profissão e, portanto, na fase final chegam desiludidos com os resultados do seu trabalho (HUBERMAN, 2000, p. 46).

Pienta (2007) nomeia essa última fase como preparação da jubilação que, na mesma perspectiva, compreende que pode ser encerrada de modo mais ou menos positivo ou negativo, dependendo de como o professor encarar esse momento da docência.

Assim, a partir dos estudos apresentados, formulamos que o professor experiente é aquele que já conhece os meandros do cotidiano escolar. Logo, por mais que cada turma seja única e que cada ano seja ímpar na vida do professor, esse profissional com mais tempo de carreira consegue dispor de alguns manejos para enfrentar

questões relacionadas à indisciplina, relação com a equipe escolar, pais e alunos, entre outras adversidades, de forma mais centrada e objetiva. Nessa direção, é esperado que, com a experiência, o professor organize melhor sua forma de expor o conteúdo e de interagir em sala de aula.

Ao que se referem às fases/etapas e períodos abordados para conceituar o professor experiente, verificamos que na literatura não há um consenso para definir esse momento profissional, pois quando se é mais experiente o professor passa por diferentes etapas/fases que vão desde uma sensação de estabilidade até chegar ao final da carreira com entusiasmo ou desencanto.

Diante disso, reconhecemos que mesmo um professor mais experiente na carreira, pode estar na posição de iniciante, na medida em que seu ciclo de vida profissional oportunize que ele saia de sua zona de conforto. Por exemplo, um docente que esteja há anos atuando no Ensino Fundamental, às vezes, pode precisar atuar em outra etapa de ensino como a Educação Infantil e, por consequência, isso também será um processo de iniciação, diferente do ingresso da carreira, mas que também trará novas sensações, sabores, angústias e descobertas.

Portanto, acreditamos ser possível conceituar como experiente aquele sujeito que tem no mínimo de 6 a 10 anos no exercício da docência, presumindo que este profissional já está mais familiarizado com a realidade escolar, tem maior entendimento do que se espera do seu trabalho e, portanto, na maioria das vezes responde de forma mais apropriada e adequada às diferentes situações relacionadas à prática pedagógica.

Dadas às considerações teóricas, na sequência apresentaremos a trajetória metodológica desse estudo.

A trajetória metodológica

A presente pesquisa foi desenvolvida com base numa abordagem qualitativa, a qual visa compreender a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, no sentido de entender o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo, em termos que ofereçam uma rica visão sobre diferentes fenômenos sociais (GIBBS, 2009).

Bogdan e Biklen (1994) indicam cinco características da abordagem qualitativa. Nesta perspectiva, consideram que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento. Também apontam que se trata de uma pes-

quisa descritiva, na qual o maior interesse do pesquisador é estudar o processo. Além disso, o significado que as pessoas atribuem às situações e à sua própria vida detém uma importância vital para o investigador que, ao analisar os dados, tende a seguir um processo indutivo, isto é, ele utiliza-se de múltiplas observações dos fenômenos, em que se partindo do específico busca-se conclusões de cunho generalizante.

Fundamentada a metodologia, destacamos que o universo de estudo foi uma escola estadual de Ensino Fundamental do interior do estado de São Paulo, especificamente com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, e contou com a participação de uma professora alfabetizadora experiente que há 23 anos exerce a docência.

Os instrumentos de coleta utilizados foram a observação em sala de aula e a realização de uma entrevista semiestruturada. As observações diárias nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental tiveram duração de 4h30 e perfizeram um total de 15 aulas assistidas, durante o primeiro semestre de 2015. A entrevista semiestruturada com a professora experiente ocorreu fora do horário escolar. As perguntas da entrevista foram organizadas em blocos temáticos que tiveram como foco as concepções, o planejamento e as práticas de alfabetização.

Os dados obtidos foram organizados em três eixos temáticos, sendo destacado para esse trabalho o eixo temático nomeado “A natureza do processo de alfabetização”, em que compreendeu as seguintes categorias: concepção de alfabetização; escolha dos métodos de alfabetização; saberes docentes para alfabetizar. Vejamos, a seguir, os resultados obtidos.

A natureza do processo de alfabetização: entre o falado, o praticado e o secreto

Com relação ao eixo temático “A natureza do processo de alfabetização”, foi possível compreender quais são as concepções, os métodos e saberes sobre alfabetização que fundamentaram a ação pedagógica da professora participante. Assim, as falas da professora experiente (PE), no decorrer da apresentação dos resultados, podem ser identificadas como Entrevista PE e outros dados coletados pela pesquisadora/autora¹

1 A pesquisa descrita foi desenvolvida pela autora do artigo. Mais detalhes em MOURA, Taís A. *Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2016.

citam trechos do seu diário de campo.

Inicialmente dialogamos a respeito da primeira categoria do eixo - **concepção de alfabetização** -, para averiguar a percepção da professora em relação a este conceito e fazer uma antecipação sobre o conhecimento que ela tem desse assunto. Na entrevista, ela afirmou que “*alfabetização é a aquisição da leitura e da escrita que possibilita a todos os nossos alunos a se tornarem leitores e escritores competentes, verdadeiros cidadãos*” (Entrevista PE, 06/06/2015).

Podemos observar que esse discurso está alinhado com a concepção expressa nas orientações curriculares do Estado de São Paulo², já que a proposta de alfabetização tem por objetivo maior possibilitar que todos os alunos se tornem leitores e escritores competentes. Entretanto, para além da constatação de uma repetição de ideias ou reprodução de um discurso é possível predizermos que a PE sabe que existe uma diferença na extensão e na qualidade desse domínio da leitura e da escrita por parte da criança.

De acordo com Soares (2004b), essa diferença consiste na definição do que é um sujeito ser alfabetizado e letrado, porque:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004b, p. 39-40).

Nesse sentido, apesar da PE não usar em nenhum momento o termo letramento tanto na entrevista, quanto em conversas entre nós (pesquisadora e professora), suas ações e práticas de alfabetização revelam uma preocupação em que a criança saiba cultivar e exercer práticas sociais que usam a leitura e a escrita.

Para tanto, a própria compreensão do que é uma criança alfabetizada sinaliza, ainda que não seja de forma explícita, que para a professora é importante alfabetizar e

² Ver mais a respeito das orientações curriculares em SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I / Secretaria da Educação; coordenação, Neide Nogueira, Telma Weisz; elaboração, Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. São Paulo: FDE, 2008.*

letrar, ao comentar que “*um aluno alfabetizado é aquele que tem o domínio da leitura e da escrita e que faça uso dessa escrita no ambiente onde ele está, na escola, em casa, em diferentes lugares*” (Entrevista PE, 06/06/2015).

Portanto, ao que se refere à dimensão de alfabetizar letrando, Carvalho (2008, p.67) afirma que “não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo”.

Nessa lógica, um estudo feito por Almeida (2013) com uma alfabetizadora experiente e bem-sucedida demonstrou que uma boa prática de alfabetização, se configurava exitosa, na medida em que a professora atua como leitora e traz informações sobre o universo escrito para as crianças, dotando-as de um repertório de conhecimento para que se tornem, posteriormente, bons sujeitos leitores e escritores.

Dando prosseguimento à análise dos dados, foram verificados os critérios que estão envolvidos na **escolha dos métodos de alfabetização**, por parte da professora alfabetizadora experiente, sendo esta a segunda categoria de análise do eixo temático. Quanto a isso, observamos algumas contradições nos depoimentos da professora em relação a algumas observações feitas em sala de aula e registradas no diário de campo. Para averiguar quais são os pontos contraditórios seguem trechos da entrevista:

O construtivismo está dentro da proposta que eu trabalho. Alguns anos atrás quando surgiu o construtivismo, a gente trabalhava com um estilo mais tradicional, quando chegou o construtivismo eu não vou mentir, me senti meia perdida. O construtivismo, na verdade, ele foi jogado pra gente, pra você aprender a trabalhar depois devagarzinho, a rede foi oferecendo alguns cursos de capacitações, mas a maioria das coisas foi assim, correr atrás, ler muito, mas devagarzinho foi chegando, não tinha um material, era correr atrás, se conversava com outro colega de trabalho, na verdade, acabava mesclando. Era cobrado, mas não tinha uma orientação adequada. (Entrevista PE, 06/06/2015).

Agora hoje sim, eu sinto segurança em trabalhar, por exemplo, o nosso guia³

3 O guia citado pela entrevistada refere-se a um material de apoio ao professor adotado na rede paulista de ensino. SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e Escrever*: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de

de planejamento, a gente foi muito bem orientada pela Diretoria de Ensino em como usar, então é válido, porque ali você tem praticamente tudo pronto, explica como deve preparar a rotina, os projetos a serem desenvolvidos, lógico que você não vai ficar só no guia, pode usar outros livros, outras fontes de pesquisa [...] Hoje em dia, eu não misturo práticas tradicionais, eu me sinto com segurança pra desenvolver atividades na proposta construtivista. (Entrevista PE, 06/06/2015).

Ao analisar o depoimento da professora, é possível fazer algumas ponderações. Ponto principal, a professora afirma que é construtivista. Nesse processo de consolidação do construtivismo, relata que no decorrer da carreira enfrentou dificuldades para se apropriar dessa proposta de trabalho e que seu aperfeiçoamento teórico se deu por meio de iniciativa própria, de cursos de formação continuada e de trocas com seus pares.

O fato é que a implementação do construtivismo acarretou mudanças no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1980. Houve por parte do grupo do professorado certa aceitação, minada por inseguranças e descontentamentos. Os reflexos desse processo de consolidação são notáveis não apenas na fala da participante, mas também resultados de outras pesquisas acadêmicas sugerem certa insatisfação por parte dos docentes com a implantação dessa proposta, sendo que:

A prática, após os vinte e cinco anos de chegada do construtivismo ao Brasil e, primeiramente aos professores alfabetizadores, foi imposta aos que já estavam no exercício da docência como um remédio amargo, mas necessário, capaz de curar a doença dos educadores que não sabiam alfabetizar. (MOLINARI, 2010, p.71).

Essa situação foi vivenciada pela PE, que apesar de enfatizar inúmeras vezes que atualmente se sente segura para atuar com base na proposta construtivista, revelou que sua experiência docente foi marcada por desencontros, considerando que havia a sensação de estar reaprendendo a ensinar a ler e a escrever.

É preciso salientar que, na resposta da entrevista, a PE argumentou que não faz uso de práticas tradicionais para alfabetizar, mas houve episódios durante a observação em sala de aula que o discurso não estava alinhado com a prática. Os registros do diário de campo retratam que havia contradições em relação à abordagem metodológica para

Gouveia Jorge [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy [e outros]. 4 ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014.

ensinar a ler e a escrever, dessa forma, seguem descrições de algumas aulas:

Eu sempre circulo entre a sala das professoras participantes da pesquisa. Hoje quando fui levar um bilhete para a professora experiente, tive uma surpresa, pois verifiquei que em sua mesa ela estava chamando o aluno e tomando a leitura das famílias silábicas, da letra L e M. (Diário de campo da autora, 18/03/2015).

Com o passar de algumas observações cheguei à conclusão que a professora alfabetiza ensinando com o apoio e detalhamento das famílias silábicas. Mas, isso é uma prática escondida de mim, porque constatei que ela faz isso quando eu não vou à sua sala, mas como fiz o registro em outros dias, às vezes, eu ia dar algum recado e a surpreendia fazendo essa prática. Certa vez, cheguei a questioná-la sobre esse procedimento e comentou que passa tarefas constantes de leitura pra casa e depois gosta de ver como as crianças estão desenvolvendo essa habilidade. (Diário de campo da autora, 02/04/2015).

Como eu sempre colava as tarefas de casa no caderno das crianças, já sabia que entre as lições constavam as famílias silábicas, sendo uma ou duas letras por tarefa, por exemplo, família da letra B e C. E ela sempre chamava a criança individualmente na sua mesa para fazer a chamada oral, isto é, cobrava a leitura das famílias silábicas, mas não tinha essa prática nos dias em que eu fazia observação em sua classe. (Diário de campo da autora, 02/04/2015).

Com base em algumas pesquisas, como a de Barbosa (2008), é sabido que existem divergências entre o discurso e a prática de alfabetização efetiva. Esse tema foi objeto de estudo desta autora e apontou que em alguns contextos educativos os professores investem pouco em estratégias que realmente favoreçam o processo de alfabetização.

Dadas as circunstâncias, ao avaliar essa situação é possível supor que a professora ficava constrangida em realizar essa prática na presença da pesquisadora. Isso porque, com a implementação do construtivismo, dependendo da forma como for interpretado pelos dirigentes do ensino e especialistas que ministram os cursos de formação continuada e pela equipe técnica da escola, o uso de famílias silábicas era considerado inadequado, “proibido”. É como se ela estivesse fazendo algo errado, fosse infratora das orientações recebidas. Para complementar a análise, as figuras⁴ 1 e 2

4 Houve a tentativa de reproduzir na íntegra as atividades executadas pela professora experiente. Todavia, a figura exemplificada não se trata de uma cópia original da tarefa, mas sim de

ilustram como eram essas atividades das famílias silábicas:

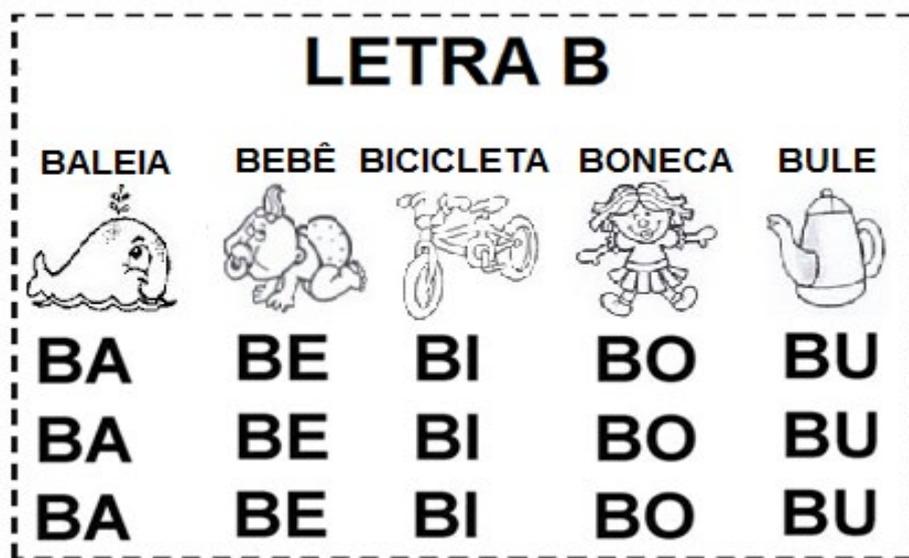


Figura 1: Tarefa de casa da família silábica da letra B, professora experiente.

Fonte: Elaboração da autora.



Figura 2: Tarefa de casa da família silábica da letra L, professora experiente.

Fonte: Elaboração da autora.

uma aproximação por parte da pesquisadora, já que a professora participante não cedeu cópia das atividades escolares e das tarefas de casa.

Por consequência, a partir da entrevista e observações em sala de aula, esse episódio das tarefas das famílias silábicas pode ser interpretado como algo velado nas práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Em síntese, a professora omitia que se valia de estratégias tradicionais para ensinar a ler e a escrever, isso porque sempre era monitorada pela coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I que a orientava a seguir e usar o Guia de Alfabetização do Ler e Escrever na íntegra. Ou seja, ela procurava seguir o currículo, que, segundo Gimeno Sacristán (2000), se configura como um resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos, como aspectos culturais, econômicos, políticos e pedagógicos.

Desta maneira, ao analisarmos a escolha dos métodos de alfabetização feita pela professora alfabetizadora experiente, a partir do referencial teórico de Gimeno Sacristán (2000), compreendemos que o uso do guia de alfabetização trata-se do currículo prescrito, isto é, são prescrições ou orientações que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, e a atitude da professora em fazer adaptações ao conteúdo refere-se ao currículo moldado que na ação se concretiza pela aplicação das tarefas escolares.

Considerando sua experiência profissional, a professora alfabetizadora experiente parece ter desenvolvido maior sensibilidade para reconhecer e elencar alguns **saberes docentes para alfabetizar**, que englobam a terceira categoria do eixo. Notamos em sua fala conscientização sobre a importância de haver uma articulação entre teoria e prática para alfabetizar, sendo que alguns trechos da entrevista exemplificam tal aspecto:

[...] muitas coisas são importantes, conhecimento teórico, saber quais são os conteúdos para alfabetizar. Você tem que tá preparada, conhecer os conteúdos da série que você trabalha, pra você fazer um bom planejamento, pra conseguir preparar sua aula, sua rotina semanal eu acho isso importantíssimo. (Entrevista PE, 06/06/2015).

A professora precisa saber sobre as fases da alfabetização, pra isso existe a sondagem, que você deve fazer mensalmente, pra ver o nível que as crianças estão pra poder retomar, até mesmo voltar com o conteúdo, trabalhar diferenciado com aquelas crianças que necessitam mais. (Entrevista PE, 06/06/2015).

Para a PE conhecer os conteúdos e as fases da alfabetização, saber planejar e preparar a rotina são saberes importantíssimos no exercício da docência para alfabetizar. Essa ênfase sobre a relevância que o professor deve ter acerca do universo da

alfabetização se trata de um destaque muito pertinente feito pela participante, isso porque, de acordo com Gauthier et al. (1998), para existir uma formação de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério, é cabível a manifestação de saberes profissionais específicos, que tiram o profissional da educação do amadorismo. Isso significa que saber, conhecer e ter domínio sobre o conteúdo específico para a alfabetização qualifica o docente que atua nessa área.

Nesse sentido, chamamos a atenção para um episódio que ocorreu durante a fase de coleta de dados, referente à questão dos saberes docentes e que foram registrados pela pesquisadora:

Esta tarde, estava sentada no fundo na sala de aula a observar uma atividade que a professora realizava para averiguar o nível de alfabetização. A tarefa consistia em nomear algumas figuras que a professora desenhou na lousa. No momento da correção, a professora chamou as crianças individualmente para escrever a palavra na lousa, assim, organizou a tarefa por desenho, ou seja, em cada fileira composta por aproximadamente 5 ou 6 alunos, eles escreviam a mesma palavra, por exemplo, cabide e depois conduzia uma discussão oral para verificar se esse grupo de crianças conseguia escrever a palavra corretamente ou qual escrita foi mais aproximada. Cabe uma observação, ela só falava se a palavra estava correta depois que todos os alunos da fileira tivessem feito à tentativa de escrever na lousa.

Assim, enquanto observava a prática e aprendendo bastante com a forma que a professora conduzia a tarefa, de repente, ela me questiona: Taís a criança escreveu AIE (cabide), você sabe em qual nível de alfabetização ela se encontra?

Logo respondi que o garoto está na fase silábica com valor sonoro em vogais, pois estas foram as letras que ele conseguiu identificar. A professora então deu um belo sorriso, comentou que minha análise estava correta e, assim, foi explicando que essa atividade é muito importante para ver o nível de alfabetização das crianças e também lidar com a questão do erro, porque sempre enfatiza com a turma, que estão lá para aprender. (Diário de campo da autora, 20/03/2015).

Para conhecimento, a figura 3 ilustra a atividade de classe:



Figura 3: Atividade para averiguar nível de alfabetização, professora experiente.

Fonte: Elaboração da autora.

Contudo, a interpretação inicial desse episódio é que primeiro a PE estava testando a pesquisadora para verificar se a mesma tinha conhecimento sobre os níveis de alfabetização a partir da proposta construtivista. Uma segunda observação importante é o cuidado que esta professora tem ao compartilhar seu conhecimento, porque foi explicando calmamente sobre a importância desse exercício e dando detalhes sobre como ela lida com a questão do erro no processo de alfabetização.

Por último, não se pode deixar de mencionar que, nas últimas décadas, a compreensão conceitual do que é dado como erro nas práticas de alfabetização teve modificações no cenário educacional. Assim, conforme Soares (2004a) notificou: os erros no método tradicional eram considerados “deficiências” ou “disfunções” na aprendizagem, contudo, passaram a ser vistos como “erros construtivos”, na medida em se compreendeu que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento.

Em síntese, verificamos que as falas da professora experiente nos dão pistas importantes para compreendermos a natureza do processo de alfabetização, movimentando a refletir sobre as concepções, métodos e saberes docentes voltados para o ensino da leitura e da escrita. Mas, olhando o objeto de estudo em sua totalidade, reconhecemos que para mapear as práticas de alfabetização de crianças, no 1º ano do Ensino Fundamental, na rede estadual paulista, é preciso olhar além, ver as entrelinhas. Isso porque:

Ao surpreender a professora experiente usando o método tradicional, se di-

zendo construtivista, ficou evidente que há práticas secretas de alfabetização e que as atividades silabadas ficam trancadas em seu armário. (Diário de campo da autora, 02/04/2015).

Palavras finais

Ao buscarmos conceituar o professor experiente, verificamos que não é possível determinar com exatidão quando o sujeito é determinado como experiente. Tal status envolve fatores subjetivos, na medida em que os pares legitimam esse reconhecimento à carreira do indivíduo. Nesse contexto, até podemos pontuar que um professor experiente é aquele sujeito que tem no mínimo de 6 a 10 anos no exercício da docência, presumindo que este profissional já está mais familiarizado com a realidade escolar, no entanto, conforme destacamos, mais experiente não significa mais competente, por isso reconhecemos que mesmo um professor com mais tempo de carreira pode ser iniciante em algum determinado momento do seu ciclo de vida profissional. Dessa maneira, como o próprio exercício docente, o conceito de professor experiente é flutuante, tem variações de acordo com o contexto escolar, o tempo, as vivências do desenvolvimento profissional, etc.

Do ponto de vista da atuação de uma professora experiente voltada ao ensino da leitura e da escrita, verificamos que a alfabetização é compreendida como a aquisição da leitura e da escrita, em que possibilita aos alunos se tornarem leitores e escritores competentes, de modo que saibam cultivar e exercer práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Nesse sentido, na voz da experiente, um aluno alfabetizado seria aquele que tem domínio da leitura e da escrita e que sabe fazer uso dessa escrita no ambiente onde ele está, como na escola, em casa ou em diferentes lugares.

Dando prosseguimento, também observamos que o erro foi visto com um elemento construtivo no processo de alfabetização, sendo que a professora afirma que com a experiência docente se sente preparada para alfabetizar e tem segurança para ensinar as crianças. Porém, pondera que houve uma fragilidade em sua formação acadêmica, pois o curso de Licenciatura em Pedagogia deixou lacunas em relação aos conhecimentos voltados para o planejamento de ensino e a alfabetização.

Neste contexto, podemos inferir que os saberes docentes que embasam a atuação de uma professora experiente no ensino da leitura e da escrita estão circunscritos aos conhecimentos teóricos sobre o conteúdo de alfabetização e letramento, mas também estão entrelaçados aos construtos, encontros e tentativas vivenciadas na prática

por cada docente, num determinado tempo histórico e lugar.

Portanto, é olhando para o ambiente da sala que aflora a inquietação de uma última pergunta: quais os “segredos” guardam o armário de uma alfabetizadora?

Podemos dizer que tal resposta é transitória e local, mas com base entre o falado, o praticado e o secreto, verificamos que o armário de uma professora experiente tem muito a nos contar sobre como estão sendo constituídas as práticas de alfabetização de crianças na rede estadual paulista. Tais práticas, às vezes, são veladas e desenhadas a partir de um currículo prescrito, moldado e até mesmo oculto.

Dessa maneira, desejamos que este estudo desperte um olhar mais sutil para todos os elementos que compõem uma cena de sala de aula. Afinal, o ensino da leitura e da escrita se faz em cada detalhe, em um gesto corporal, na forma de organização das carteiras, no cartaz de decoração e, até mesmo, a partir dos “segredos” que envolvem as atividades pedagógicas trancadas em um armário.

AGRADECIMENTOS: agência de fomento CNPq.

Referências

ALMEIDA, Lenita C. *Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

BARBOSA, Viviane R. *Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática de professores alfabetizadores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 5. ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. Os professores como planejadores. In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. São Paulo: Artmed, 1998, p.271-293.

_____. O currículo na ação: a Arquitetura da Prática. In: GIMENO SACRISTÁN, José. *O Currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 201-280.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 141-197.

GUARNIERI, Maria Regina. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.) *Vidas de Professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000, p.31-78.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria T. *Viver e construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997, p.

117-159.

MOLINARI, Simone G. S. *Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, Taís A.; SILVA, Gabriella P. Desenvolvimento profissional docente, PIBID e bonecas russas. IN: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO: POR UMA REVOLUÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 12.; 2014, Águas de Lindóia. *Anais* [...]. Águas de Lindóia: UNESP, 2014, p. 377-383.

NETO, Orestes Z. *Tempo e saberes: a constituição do professor experiente em matemática*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

PIENTA, Ana Cristina G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro nº 25, p. 05-17, abr. 2004a. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. 8.reimpr. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

Submetido em: 05-04-2018

Aceito em: 13-08-2018