

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MILKA HELENA CARRILHO SLAVEZ

**PERCURSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA –MS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MILKA HELENA CARRILHO SLAVEZ

**PERCURSOS IDENTITÁRIOS DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA –MS**

Tese apresentada à Banca de Examinadora, como parte das exigências para obtenção do título de **Doutor em Educação**, no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

**SÃO PAULO
2012**

ERRATA

- p. 27** – 2º parágrafo, 3ª linha – onde se lê: ... de base na socialização, **leia-se:** ... de base na socialização”,
- p. 31** – 1º parágrafo, 1ª linha – **suprimir:** – item 4 –
- p. 32** - pergunta nº 5 linha – onde se lê: ... perceber e expressar? Em que seu trabalho... – **leia-se:** ... perceber e expressar em que seu trabalho...
- p. 41** – 4º parágrafo, 4º linha – onde se lê: ... seve, **leia-se:** ... serve.
- p. 42** – Último parágrafo 3º linha – onde se lê: O causa mais espanto..., **leia-se:** O que causa mais espanto...
- p. 50** – 1º parágrafo, 2ª linha – onde se lê: ... de que modo foram sendo construídas... **leia-se:** ... *de que modo foram sendo construídas...*
- p. 51** – 4º parágrafo, 3ª linha – onde se lê: Aas dificuldades enfrentadas... **leia-se:** As dificuldades enfrentadas...
- p.73** – 2º parágrafo, 4ª linha – onde se lê: ... (MORTTTI, 2006, p.10) ... **leia-se:** ... (MORTATI, 2006, p.10)...
- p. 75** – Excluir o último parágrafo
- p. 79** – 3º parágrafo, 2ª linha – onde se lê: ... iniciando na profissão e seriam. Provavelmente. Jovens...
leia-se: ... iniciando na profissão e seriam provavelmente jovens...
- p. 81** – no item 3.4, 1º parágrafo 3ª linha – onde se lê: nas Tabelas **8** e **9**, a seguir... **leia-se:** nas Tabelas **9** e **10**, a seguir ...
- p. 83** – 1º parágrafo, 4ª linha – onde se lê: ...magistérios nos anos iniciais... - **leia-se:** ...magistério nos anos iniciais...
- p. 84** – tabela 10 - onde se lê:
- | | | | | | |
|-----------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Total | 34 | 13 | 04 | 03 |
| leia-se: | Total | 39 | 19 | 04 | 03 |
- p. 84** - 1º parágrafo, 3ª linha – onde se lê: ... 13 delas... – **leia-se:** ... 13 vezes...
- p. 84** - 1º parágrafo, 6ª linha – onde se lê: ... foram 11, e 04 confirmaram o apoio na formação continuada. Além disso, 05 respondentes... – **leia-se:** foram 11, e 04 vezes confirmados o apoio na formação continuada. Além disso, 05 vezes...
- p. 84** - 1º parágrafo, 7ª linha – onde se lê: ... participando de cursos e 02 destacaram... – **leia-se:** ... participando de cursos e 02 vezes destacaram...
- p. 84** - 2º parágrafo, 1ª linha – onde se lê: ... As professoras que responderam, negativamente, à pergunta nº19... – **leia-se:** ... As professoras que responderam negativamente à pergunta nº19...

p. 84 - 2º parágrafo, 2ª linha – onde se lê: ... contribuições; 07 destacaram a importância da experiência, da prática para seu aprendizado, e 06 comentaram... – **leia-se:** contribuições; 07 vezes destacaram a importância da experiência, da prática para seu aprendizado e 06 vezes comentaram...

p. 84 – Último parágrafo – onde se lê: ... As respostas e os comentários apresentados, na tabela 09, revelam que a maioria das professoras... – **leia-se:** As respostas e os comentários apresentados, na tabela 10, revelam que 11 das 54 professoras...

p. 85 - 1º parágrafo, 1ª linha – onde se lê: ... Essa atitude é válida, pois, em todas as profissões, ... **leia-se:** ... Em todas as profissões, ...

p. 87 – Na tabela 11 faltou o total no item Superação. O Total desse item no momento inicial é **85** e no momento atual é **62**

p. 88 – 5º parágrafo última linha – onde se lê: ...respostas sobre as dificuldades atuais e em apenas 02 respostas atualmente... **leia-se:**...respostas sobre as dificuldades no momento inicial e em apenas 02 respostas anteriormente...

p. 91 – 1º parágrafo, 1ª linha – onde se lê: ... apesar de a maioria usar apostilas, livros didáticos ou apostilas,... **leia-se:** ...apesar de a maioria usar livros didáticos ou apostilas, ...

p. 92 - tabela 13 – onde se lê:

Fatores	Contribuíram Muito
Materiais e orientações recebidos da Secretaria da Educação (livros/ apostilas / materiais didáticos)	78
Contato com outras professoras alfabetizadoras	78
Formação inicial	59
...	...
TOTAL	451

Leia-se:

Fatores	Contribuíram Muito
Materiais e orientações recebidos da Secretaria da Educação (livros/ apostilas / materiais didáticos)	49
Contato com outras professoras alfabetizadoras	42
Formação inicial	30
...	...
TOTAL	357

p. 96 – no item 4.2, primeiro parágrafo – onde se lê: O Quadro 3, a seguir, apresenta revela imagens das professoras... **leia-se:** O Quadro 3, a seguir, apresenta imagens das professoras...

p. 102 – Último parágrafo, 3ª linha – onde se lê: ... o primeiro, quando viaja a trabalho para participar de cursos; e o segundo, quando visita o filho... **leia-se:** ... a primeira, quando viaja a trabalho para participar de cursos; e a segunda, quando visita o filho...

p. 132 – 2º parágrafo, 5ª linha – onde se lê: Como se pode observar... **leia-se:** Como se pode observar...

BANCA EXAMINADORA

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. 2011. *Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba –MS*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade. (Orientação: Professora Dra. Luciana Maria Giovanni)

RESUMO

Os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, o primeiro e segundo anos, representam a principal etapa no processo de alfabetização. Consequentemente, exige-se do professor, que atua nesses anos, conhecimentos específicos sobre os aspectos que envolvem a alfabetização e competências para promover o ensino da leitura e da escrita. A complexidade dessa etapa, muitas vezes, leva os professores mais experientes a não escolherem essas classes, e elas são atribuídas a outros professores que, por não terem outra opção, assumem essa responsabilidade a despeito de sua preferência, conhecimentos e competências. Assim, a escolha e permanência, por opção dos professores, nas classes de alfabetização, ocorrem por razões que merecem ser explicitadas. Numa perspectiva sociológica, busca-se investigar como são adquiridos os saberes específicos à alfabetização, ao longo das trajetórias de professores que optaram por permanecer nas classes de alfabetização e quais elementos dos dois processos identitários básicos – o biográfico e o relacional – foram determinantes para a constituição da identidade social, em especial, para uma *identidade profissional de professores alfabetizadores*. Constituem apoios teóricos, para a pesquisa, os estudos sobre socialização primária e secundária de Berger e Luckmann, sobre socialização profissional docente de Dubar e sobre o fator tempo na constituição dos saberes e da identidade profissional de Tardif e Raymond. A pesquisa, de abordagem qualitativa, efetivou-se em 2009/2010, por meio de questionários para o estudo preliminar, com 54 professores alfabetizadores de escolas públicas e particulares do município de Paranaíba-MS e por meio de entrevistas intensivas, semi-estruturadas, com 06 desses professores alfabetizadores. Os resultados obtidos, organizados em quadros e tabelas e analisados, à luz do referencial teórico, norteador da pesquisa, confirmam a hipótese de que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários, forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais, isto é, com base em práticas reconhecidas, herdadas de gerações anteriores de alfabetizadores e de diretrizes/projetos impostos aos professores, ao longo de sua carreira profissional; e a partir de estratégias identitárias, desenvolvidas, nos espaços das instituições que percorreram em suas trajetórias sociais e profissionais.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores, identidade profissional, trajetória docente, saberes docentes.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. 2011. *Literacy teachers' identity trajectories in the city of Paranaíba –MS*. Dissertation (Doctor's degree in Education). São Paulo: Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP: Program of Graduate Studies in Education, History, Politics, Society. (Phd Advisor: Professor Luciana Maria Giovanni)

ABSTRACT

The initial grades of Primary School, especially the first and the second grades, represent the main stage in the literacy process. Consequently, there is a demand of specific knowledges about the aspects that comprehend the literacy and competences to promote the teaching of reading and writing on the professional that teaches those grades. The complexity of this stage frequently leads the most experienced teachers to choose other grades so the initial ones are given to other teachers that, because they do not have another option, take this responsibility despite their preference, knowledge and competences. Therefore, the choice and stability, by the teachers' option, in the literacy classes, happen because of other reasons which should be explained. Taking into account a sociological perspective, we aim to investigate how the specific literacy knowledges through the trajectories of teachers who decided to remain in the literacy classes are acquired, and which elements of both basic identity processes – the biographical and the relational process – were decisive to the constitution of the social identity, especially to a *professional identity of literacy teachers*. The theoretical support for this research is constituted by Berger's and Luckmann's studies about primary and secondary socialization, by Dubar's studies about teaching professional socialization, and by Tardif's and Raymond's studies about the time factor in the constitution of knowledges and professional identity. The qualitative research was carried out in 2009/2010, by means of questionnaires to accomplish the preliminary study with 54 literacy teachers of public and private schools of the city of Paranaíba-MS and by means of intensive, semi-structured interviews with 06 of these literacy teachers. The results obtained were organized in charts and tables and analyzed on account of the research theoretical reference, and confirmed the hypothesis that the teachers which had chosen to remain in the first and second grades of primary school built their identities as literacy teachers from identity elements produced in their biographical and relational times and spaces, that is, based on acknowledged practices inherited from previous generations of literacy teachers, from guidelines/projects imposed to teachers through their professional career, as well as from identity strategies developed in the spaces of the institutions that they had passed through in their social and professional trajectories.

Keywords: Literacy teachers, Professional identity, Teaching trajectory, Teaching knowledges.

A meus pais, **Francisco e Joanna Slavez**,
exemplos de dedicação e amor incondicional aos filhos;
a **Luiz**, companheiro paciente e presença acolhedora;
a **Vinicius**, meu filho querido, incentivo para minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir e me amparar até aqui e me iluminar nessa caminhada;
à professora Dr^a Luciana Maria Giovanni, minha orientadora, que me escolheu e me apresentou a perspectiva das Ciências Sociais, uma ferramenta fundamental para estudar a educação. Por sua competência, experiência e sensibilidade para enxergar no orientando um ser humano e um pesquisador, a segurança de suas orientações tornou possível este trabalho, a ela toda minha gratidão;

à professora Dr^a Alda Junqueira Marin e Prof^a Dr^a Maria Regina Guarnieri, pelas valiosas contribuições oferecidas no exame de qualificação;

aos professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, pelos apoios teóricos e pelas discussões que contribuíram para minha formação e meu desenvolvimento como pesquisadora e professora;

às professoras que responderam ao questionário e especialmente às alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa, pela disposição em colaborar e por compartilharem suas histórias contribuindo para o avanço da pesquisa em Educação;

à secretária do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, Elisabete Adania, pela eficiência e presteza, em todas as solicitações;

à CAPES, agência que financiou todo o período dessa formação;

ao Setor de Capacitação da Divisão de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, por viabilizar o afastamento integral, especialmente à Jorgina Espíndola Ortega de Lima e Giseli Mendonça de Camargo;

aos companheiros do curso de doutorado, Marciano Cunha, Leinete Dotta e Elaine Furlan, pelo diálogo, pela escuta das dúvidas, pude aprender com vocês por estarem sempre um passo a frente;

aos colegas da unidade de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul por me substituírem e assumirem a sobrecarga de trabalho para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos; e

a Christianne Gally, pela disposição e pelo auxílio na revisão das normas técnicas.

Ao nascer eu não estava acordado, de forma que
não vi a hora.
Isso faz tempo.
Foi na beira de um rio.
Depois eu já morri 14 vezes.
Só falta a última.
Escrevi 14 livros
E deles estou livrado.
São todos repetições do primeiro.
(Posso fingir de outros, mas não posso fugir de mim.)
Já plantei dezoito árvores, mas pode que só quatro.
Em pensamento e palavras namorei noventa moças,
Mas pode que nove.
Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.
Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um
abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,
um prego que farfalha, um parafuso de veludo etc etc.
Tenho uma confissão: noventa por cento do que
Escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira...

Manoel de Barros, in *Ensaio Fotográfico* – Autorretrato

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: APOIOS TEÓRICOS	39
1.1. As determinações da sociedade no homem	39
1.2. Processos de socialização: conceituação	43
1.3. Processos de socialização profissional docente	47
1.4. O tempo, saberes e identidade na constituição profissional docente	49
CAPÍTULO 2: DIRETRIZES OFICIAIS E CONCEPÇÕES ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO	54
2.1. Diretrizes oficiais para a alfabetização	54
2.2. Concepções atuais de alfabetização: o indivíduo alfabetizado	65
2.3. Concepções atuais de alfabetizador: o perfil esperado	73
CAPÍTULO 3: QUEM SÃO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE PARANAÍBA-MS: UMA FACETA DA CULTURA ALFABETIZADORA DO MUNICÍPIO	76
3.1. O Município de Paranaíba-MS: o contexto da pesquisa	78
3.2. O perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS	78
3.3. O processo de atribuição/escolha de classes de alfabetização	80
3.4. Percurso de formação das professoras alfabetizadoras	81
3.5. Prática Pedagógica	85
3.6. Fatores que mais contribuíram para compor o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar	91
CAPÍTULO 4: RETRATOS DAS ALFABETIZADORAS: IMAGENS REVELADAS A PARTIR DE UMA LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	94
4.1. As professoras alfabetizadoras: imagens reveladas	96
4.2. Percurso pré-profissional e de formação na constituição da <i>identidade social e profissional</i> das professoras alfabetizadoras: alguns elementos biográficos e relacionais... ..	96
4.3. Definindo-se como alfabetizadoras: a aprendizagem da profissão, os conhecimentos necessários para alfabetizar, a rotina sala de aula, a relação com os alunos e com os pares.	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS	
Anexo 1: roteiro para análise de documentos	152
Anexo 2: questionário para estudo preliminar	153
Anexo 3: roteiro para entrevista com professores	156
Anexo 4: retratos das alfabetizadoras	161

RELAÇÃO DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1: Características dos documentos que regulam a formação de professores no Brasil e referências à formação de professores alfabetizadores	56
Quadro 2: Características dos documentos de Mato Grosso do Sul e referências à alfabetização e formação de professores alfabetizadores	60
Quadro 3: Perfis pessoal e profissional das professoras – diferenças e semelhanças.....	97
Quadro 4: Visão das professoras sobre seu trabalho como alfabetizadoras – diferenças e semelhanças	112

RELAÇÃO DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1 – Teses e dissertações sobre <i>identidade do professor e identidade do professor alfabetizador</i> (1987 a 2007)	18
Tabela 2 – Teses e dissertações sobre identidade do professor alfabetizador (1987 a 2009) organizados por década	19
Tabela 3 – Teses e dissertações sobre identidade do professor alfabetizador (1987 a 2009) organizados, segundo o tema	20
Tabela 4 – Teses e dissertações sobre identidade do professor alfabetizador (1987 a 2009) segundo região do país e instituição em que foram realizadas	21
Tabela 5 – Artigos em Periódicos sobre a identidade do professor alfabetizador (2000-2011)	24
Tabela 6 – Sujeitos da pesquisa	34
Tabela 7 – Perfil das professoras alfabetizadora de Paranaíba-MS	79
Tabela 8 – Processo de atribuição/ escolha de classes de alfabetização.....	80
Tabela 9 - O perfil de formação das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS.....	82
Tabela 10 – Contribuições do percurso de formação quanto ao preparo para alfabetizar..	84
Tabela 11 - A primeira experiência com Turma de Alfabetização – dificuldades.....	86
Tabela 12 - Atividades e livros utilizados para alfabetizar/quantidade de alunos	90
Tabela 13 - Fatores que contribuíram para compor o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar.....	92

INTRODUÇÃO

Justificativa e constituição do objeto de pesquisa

Para apresentar a justificativa desta pesquisa, será necessário recorrer à trajetória de formação e de atuação profissional da pesquisadora, que possibilitou chegar à temática que se pretende investigar. Esse olhar retrospectivo permite constatar que formação e atuação profissional sempre estiveram entrelaçadas. Desse modo, inicialmente, será exposto como se chegou a esse tema e os estudos que fundamentam a pesquisa, pois, como afirma Mercado (2010), “(...) não se pode fazer investigação sem olhar para si mesmo primeiro”.

O início dessa caminhada se dá, em 1985, em uma sala de pré-escola, mantida por um convênio entre o extinto MORAL – Movimento Brasileiro para Alfabetização – e a Prefeitura Municipal de Coroados-SP, que funcionava em uma creche, mantida por uma Associação Beneficente. Essa primeira atuação docente ocorreu, concomitantemente, no quarto ano do magistério. Problemas encontrados, na prática escolar, somados às lacunas da formação inicial constituíram-se marcas dessa trajetória e transformaram-se em impulsos para um processo constante de procura de explicações e busca de atualização, pois, assim, como afirma Geraldi (1997), “(...) ser professor é desatualizar-se”.

Essa experiência, somada ao trabalho com formação de professores na área de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino em cursos de Magistério, gerou inquietações, quanto à atuação do professor alfabetizador, que levaram à continuidade dessa formação. Desse modo, a questão da alfabetização tornou-se uma “ideia fixa”, como diria Machado de Assis, citado por Esteban e Zaccur (2002, p. 15): “(...) Deus te livre, caro leitor, de uma ideia fixa”. E que as ideias fixas, uma vez “(...) encarapitadas no tapetão da mente passam a exigir respostas, leituras, discussões, reflexões e, portanto, pesquisa...”. Assim, o interesse por esse assunto conduziu à busca pela especialização na área de Alfabetização do Programa de Pós-graduação *lato sensu* denominado PRPES, na PUC de Belo Horizonte.

Esse curso foi realizado nas férias, em quatro módulos – de julho de 1993 a janeiro de 1995 –, ministrado por professores da UFMG e da UNICAMP, proporcionou o contato com pesquisas e obras – que, na época, foram fundamentais para uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização – e instigou a continuação dos

estudos em nível de mestrado. O passo seguinte foi o ingresso no programa de Pós-graduação *stricto-sensu* da UNESP de Marília, na área da Educação.

Nesse período, a atuação profissional ocorria no curso de formação de professores, no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM – da cidade de Araçatuba-SP. Outras inquietações tornaram-se visíveis na supervisão dos estágios. Frequentemente eram presenciadas situações em que as crianças acabavam sendo ignoradas pelos professores, que davam mais atenção àqueles alunos que conseguiam acompanhar as atividades propostas.

A suspeita de que esse desinteresse das crianças decorria de uma prática pedagógica desmotivadora e do trabalho efetuado com a leitura e a escrita distante da realidade provocou o interesse por desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir para compreensão das barreiras entre o ambiente escolar e a vida. Desse modo, a possibilidade de testar a introdução do uso de jornal como alternativa à utilização exclusiva do livro didático, nas séries iniciais do ensino fundamental, pareceu ser bastante apropriada a esse fim.

Como parte da pesquisa desenvolvida no mestrado, foi realizada uma experimentação com crianças da 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de uma escola pública, na cidade de Araçatuba-SP. Os resultados apresentados corresponderam às expectativas, pois foi possível trabalhar com o jornal sem didatizá-lo, fazendo com que os alunos se envolvessem em situações prazerosas e significativas de leitura, vinculadas a seu uso em nossa sociedade. Esse trabalho, sob a orientação da Profª Drª Maria Alice de Oliveira Faria, resultou na dissertação de mestrado “*A imprensa na escola: o aprendizado da leitura do jornal como proposta metodológica*”, defendido na UNESP - Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília-SP, em fevereiro de 2000.

O objeto de estudo *Alfabetização*, como se vê, esteve sempre presente nesta trajetória, porém as lentes usadas para sua compreensão foram as das áreas de Linguística Aplicada e Psicologia, ora com contribuições sobre especificidades próprias da língua materna, ora com conhecimentos a respeito de como os sujeitos aprendem a língua materna.

Os caminhos que passaram a ser percorridos, após esse período, provocaram um intervalo em que houve um distanciamento do tema alfabetização, pois foi necessário o envolvimento com assuntos diversos demandados pelas disciplinas variadas oferecidas nos

curso das faculdades particulares que passaram a ser os locais de atuação profissional da pesquisadora.

Em meados de 2004, foi iniciada a carreira na universidade pública, após a aprovação em concurso público da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, no curso de Pedagogia da Unidade de Paranaíba. Esse foi um passo importante dessa trajetória, pois, finalmente, a tão desejada estabilidade profissional começava a tornar-se realidade. A partir daí, surgiu a necessidade de conhecer melhor a realidade daquele local para poder realizar um trabalho mais apropriado àquele contexto e, assim, desenvolver alguma atividade de extensão que pudesse contribuir com a melhoria da Educação Básica e, ao mesmo tempo, se tornar campo específico de pesquisa.

Em 2005, essa oportunidade consubstanciou-se no Projeto de Extensão *Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica do Bolsão Sul Mato-grossense*. Embora seja preciso considerar a afirmação de Geraldi (1997, p. 224), segundo a qual “(...) cada curso é uma ilha no processo de desqualificação que as condições de trabalho vão produzindo”, o *Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica do Bolsão Sul Mato-grossense* mostrou-se uma excelente oportunidade para uma aproximação dos docentes universitários com os professores das escolas públicas de Paranaíba.

Por meio desse projeto de extensão com os professores e com as escolas públicas de Paranaíba-MS, não só foi possível conhecer melhor a realidade educacional local, como também foram delineadas novas inquietações, que se tornaram novas “ideias fixas” e provocaram uma nova etapa dessa trajetória, agora no âmbito do doutorado, cursado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a partir de 2008.

As questões que envolvem, por exemplo, os fatores que levam os professores a escolherem e permanecerem nas classes de alfabetização, os saberes que eles adquirem ao longo de suas trajetórias ao exercerem esse ofício e a identidade profissional que desenvolvem, pareciam reunir as condições para propiciar uma compreensão sobre as necessidades formativas que se apresentam na prática e, com isso, fornecer elementos, tanto para melhor direcionar o trabalho nas disciplinas Metodologia de Alfabetização e Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia de Paranaíba-MS, quanto (e sobretudo) para investigar, especificamente, o percurso de formação e construção de identidade profissional de professoras alfabetizadoras.

No Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, os estudos têm possibilitado à pesquisadora repensar, agora sob o olhar da Sociologia da Educação, alguns aspectos desse objeto de pesquisa.

Vale destacar, ainda, que esta pesquisa insere-se, no interior desse programa de pós-graduação, no Eixo Temático *Escola e Cultura* e na Linha de Pesquisa *Escola e Cultura: perspectivas das Ciências Sociais* – que investiga como a instituição social escolar realiza os processos e as práticas educacionais, visando à formação e à educação dos seus profissionais e dos sujeitos que envolve. Além disso, esta pesquisa integra o Projeto Coletivo, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni – *Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério* – que, por sua vez, visa compreender:

(...) os elementos que envolvem os processos de formação de professores, seja nos cursos de formação inicial e continuada, seja no próprio exercício da profissão docente, apreendendo como esses processos se desenvolvem no interior das escolas em que se formam e em que atuam os professores, considerando as condições de exercício da profissão docente que têm caracterizado o magistério brasileiro desde o final do século XIX (Giovanni, 2006).

No âmbito desse Projeto Coletivo, a presente pesquisa, realizada na perspectiva sociológica, busca entender o processo de construção da identidade do professor alfabetizador, tendo, como referencial norteador, os conceitos de *socialização e identidade profissional docente*, segundo Berger (1986), Berger e Luckmann (2003), Dubar (1997), Tardif (2001; 2002) e Tardif e Raymond (2000) – tal como será apresentado, mais detalhadamente, no Capítulo 1.

Trata-se de identificar os processos de construção da identidade profissional nos percursos de socialização secundária das professoras, alvos deste estudo – o que, para Dubar (2005, p. 122), significa investigar, identificar e analisar os saberes especializados ou *profissionais* que “(...) são definidos e construídos com referência a um campo especializado de atividades”.

É pela análise dos “mundos” construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Essas “representações ativas” estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, à aquisição de um saber legítimo que

permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida”. (idem, p. 129).

Para esse autor, o espaço de reconhecimento das identidades é, também, o espaço de legitimação dos saberes e competências associadas às identidades, ou seja,

para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações. Esta perspectiva ancora a identidade na experiência relacional e social do poder e, portanto, faz das relações de trabalho o “lugar” em que se experimenta o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder. (idem, p.151).

Da mesma forma, segundo Berger e Luckmann (1985), é possível considerar a identidade como o “elemento-chave da realidade subjetiva” e “em relação dialética com a sociedade”:

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 228).

Investigando saberes de professores, Tardif (2000) Tardif e Raymond (2000) também trazem contribuições específicas para compreensão do processo de constituição da identidade docente. Para esses autores,

(...) se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assumo assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2000, p.239).

Nesta perspectiva, a identidade das professoras, aqui investigadas, é constituída a partir das relações que se estabeleceram, ao longo do tempo e nos espaços vividos, em suas trajetórias, envolvendo, desde sua condição social de origem, seu percurso escolar, os professores que as formaram, as professoras alfabetizadoras de que se lembram, sua entrada na profissão e condições de exercício do magistério, seus alunos, seus pares, as

exigências legais da profissão, os materiais de ensino até a percepção delas próprias sobre suas identidades.

Assim, são utilizados, como referencial teórico, norteador da pesquisa, os estudos realizados por Berger (1986), Berger e Luckmann (2003), Dubar (1997; 2005) e Tardif (2000) sobre as Teorias da socialização e socialização profissional docente, para compreender os percursos *identitários*, isto é, percursos em direção à identidade social e profissional das professoras investigadas.

É este quadro teórico, portanto, que permitirá identificar o processo de socialização e a construção da identidade profissional das professoras alfabetizadoras.

Antes de prosseguir, porém, e delinear a pesquisa, cabe, neste momento, apresentar os resultados do levantamento bibliográfico realizado sobre essa temática.

Revisão de pesquisas já realizadas sobre a temática e relevância deste estudo

Conhecer os estudos já realizados sobre o tema que se pretende investigar constitui procedimento vital à pesquisa acadêmica, não só para mapear o que já se conhece a respeito do tema que se pretende investigar, mas, sobretudo, para delinear a relevância da pesquisa a ser realizada, no sentido de fazer avançar o conhecimento sobre a temática em estudo. Neste sentido, procurou-se saber o que tem sido produzido sobre identidade do professor, em especial, do professor alfabetizador, em duas fontes específicas: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e alguns periódicos nacionais – considerados *Qualis A* pela CAPES – e estrangeiros – que permitissem mapear parte da produção, em alguns países da América Latina, e em Portugal e Espanha, na Europa.

Pesquisas sobre *identidade do professor alfabetizador* encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (1987-2009)

As consultas ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES (www.capes.gov.br) foram feitas no período de março a junho de 2009 e, posteriormente, em agosto de 2010.

Inicialmente, optou-se por considerar todas as pesquisas produzidas entre os anos 1987 a 2009 – período disponível no referido *site*. Partiu-se de um universo bem amplo para, em seguida, apurar a busca, utilizando, num primeiro momento, o descritor

identidade do professor. A síntese geral desse levantamento, conforme se pode observar no Quadro 1, apresentado, a seguir, demonstra que foram produzidas, no período de 1987 a 2009, nos Mestrados e Doutorados do país, 1.255 teses e dissertações sobre essa temática.

Para refinar a busca, foi acrescentada ao descritor *identidade do professor*, a palavra *alfabetizador*, por ser o foco desta pesquisa – o resultado desse segundo levantamento revelou, como se pode constatar, na Tabela 1, um número menor de teses e dissertações – elas passam a totalizar apenas 60 pesquisas.

Tabela 1 – Teses e dissertações sobre *identidade do professor* e *identidade do professor alfabetizador* (1987 a 2007)

Ano	Teses e dissertações sobre <i>identidade do professor</i>			Ano	Teses e dissertações sobre <i>identidade do professor alfabetizador</i>		
	Teses	Dissertações	Total		Teses	Dissertações	Total
1987	-	002	002	1987	-	-	-
1988	-	001	001	1988	-	-	-
1989	-	004	004	1989	-	01	01
1990	-	005	005	1990	-	01	01
1991	-	010	010	1991	-	-	-
1992	002	005	007	1992	-	-	-
1993	-	009	009	1993	-	-	-
1994	004	008	012	1994	-	-	-
1995	001	007	008	1995	-	01	01
1996	005	024	029	1996	-	03	03
1997	011	025	036	1997	-	-	-
1998	010	026	036	1998	-	01	01
1999	014	023	037	1999	-	-	-
2000	012	048	060	2000	01	-	01
2001	018	055	073	2001	01	01	02
2002	018	071	089	2002	01	03	04
2003	020	105	125	2003	01	03	04
2004	030	106	136	2004	02	03	05
2005	041	139	180	2005	01	04	05
2006	035	140	175	2006	04	04	08
2007	045	176	221	2007	02	03	05
2008*	-	-	-	2008	01	05	06
2009*	-	-	-	2009	01	12	13
TOTAL	266	989	1255	TOTAL	15	45	60

*O segundo levantamento feito em agosto de 2010 considerou apenas o descritor *identidade do professor alfabetizador*, por isso não há dados desses anos.

Deste modo, por ser mais específico, optou-se por selecionar apenas os resumos das 15 teses e 45 dissertações resultantes da busca, totalizando 60 trabalhos apontados pelo descritor *identidade do professor alfabetizador*.

Este primeiro mapeamento possibilitou observar, conforme a Tabela 1, que o número dos estudos produzidos é, relativamente, pequeno se for considerado que o período compreendido é de um pouco mais de duas décadas e que são produções de programas de Pós-graduação do Brasil.

A leitura mais detalhada dos resumos das teses e dissertações, apresentada a seguir, traz as características dessa produção específica selecionada com base no descritor *identidade do professor alfabetizador*. A análise dos dados coletados observa as tendências dos estudos em relação ao período de realização, temas abordados e à instituição em que foram realizadas as pesquisas.

Em relação ao período de realização das Teses e Dissertações encontradas, a Tabela 2, a seguir, reúne os dados organizados por década.

Tabela 2 - Teses e dissertações sobre identidade do professor alfabetizador (1987 a 2009) organizados por década.

Ano	Dissertações	Teses	Total
1987 - 1990	02	–	02
1991 - 2000	05	01	06
2001 - 2009	38	14	52
Total	45	15	60

Os dados da Tabela 2 demonstram que é recente o interesse pelo assunto em nível de doutorado: apenas, a partir do ano 2000, há registros de teses com essa temática específica. As dissertações, porém, começam a aparecer no Banco de teses e dissertações da CAPES a partir de 1989. Contudo, é expressivo o aumento dos trabalhos de mestrado na última década.

Um dado já emerge dessa primeira etapa de análise das teses e dissertações encontradas por meio do descritor *identidade do professor alfabetizador*: todas as autoras são mulheres – o que sugere que o processo de feminização, já constatado no magistério primário especialmente, parece se estender também aos profissionais dedicados à pesquisa sobre essa temática.

No que se refere aos temas abordados, nas pesquisas a Tabela 3, a seguir, apresenta os dados agrupados em 18 temas. Por meio da análise da Tabela 3, é possível, portanto, observar a variedade de temas. Acredita-se que isso se deva à abrangência do descritor *identidade do professor alfabetizador* que contempla pesquisas cujo tema se aproxima de questões que envolvem *o professor e sua formação*; ou *aspectos da alfabetização*, ou ainda *a identidade dos professores ou dos alunos*.

Tabela 3 - Teses e dissertações sobre identidade do professor alfabetizador (1987 a 2009) organizados segundo o tema.

Temas Trabalhados	Dissertações	Teses	Total
Concepções de professores alfabetizadores	03	–	03
Prática pedagógica em sala de aula	06	05	11
Alfabetização com portadores de deficiência	01	03	04
Alfabetização bilíngue	02	–	02
Alunos / aprendizagem / identidade	08	–	08
Identidade profissional do alfabetizador	08	01	09
Fracasso escolar na alfabetização	01	–	01
Leitura e escrita nas classes populares	01	–	01
Saúde emocional dos professores	01	–	01
Formação de professores*/ políticas	06	02	08
Histórias de práticas de alfabetizadores	03	01	04
Representações de professores alfabetizadores	02	02	04
Formação de professores / EAD	01	–	01
Jogos/conhecimentos geográficos**	01	–	01
Literatura**	01	–	01
Influência da Religião**	01	–	01
Currículo**	02	–	02
Raça/etnia**	03	03	06
TOTAL***	51	17	68

Obs.: * Tratam de perspectivas de professores sobre formação continuada 3 e 1 sobre identidade na formação. **Perspectivas pelas quais os estudos abordaram identidade dos alunos. *** O total não se refere aos números exatos de teses e dissertações analisadas (15 e 45, respectivamente), mas ao número de vezes que cada temática foi contemplada pelos estudos.

Um olhar atento sobre a Tabela 3 revela que alguns temas concentram maior número de pesquisas no mestrado, e poucas ou nenhuma no doutorado. Nota-se um número reduzido de pesquisas que tratam, especificamente, do tema *Identidade profissional do alfabetizador*, apenas 08 dissertações – Lima (1995), Lacerda (1996), Benedito (2001), Linhares (2006), Silva (2007), Prado (2008), Rambo (2009) e Diehl (2009) – e uma única tese – Dias (2003). O levantamento feito, por meio desse descritor, revelou discrepâncias entre o que sugerem os títulos dos trabalhos e o conteúdo dos resumos. Esse problema tem sido recorrentemente apontado por diferentes pesquisadores e, também aqui: a observação dos resumos demonstra a não correspondência entre título e conteúdo.

Partindo-se da leitura dos resumos, é possível constatar que a investigação, em 05 destes 09 estudos, se dá a partir de programas de formação continuada – Lima (1995), Lacerda (1996), Benedito (2001), Prado (2008) e Diehl (2009) –, em situações nas quais são obtidos registros reflexivos dos professores alfabetizadores ou utilizados seus relatos orais. Os demais estudos foram feitos a partir das histórias de vida dos sujeitos.

Quanto à fundamentação teórica, observa-se em 02 – Lacerda (1996), Silva (2007) – dos 09 resumos, a opção pela Psicologia Social e Psicologia Sócio-histórica. Contudo,

nesses e nos demais resumos, são mencionados autores de diferentes áreas como suporte teórico aos estudos. Sabe-se que os conteúdos dos resumos, muitas vezes, podem ser pouco precisos nas informações que trazem e podem levar a conclusões equivocadas. Nos resumos em questão, entretanto, esta imprecisão, decorrente da variedade de autores citados, dificultou situar em que perspectiva teórica foram realizados esses estudos sobre a identidade do professor alfabetizador.

Cabe ainda ressaltar, em relação aos 09 estudos encontrados, a instituição e região do país em que foram realizadas as pesquisas:

Tabela 4: Teses e dissertações sobre identidade do professor alfabetizador (1987 a 2009), segundo região do país e instituição em que foram realizadas.

Região do país / Instituição	Frequência
Nordeste: Fundação Universidade Federal do Piauí UFCE	02
Centro-oeste: UFG	01
Sudeste: PUC/SP UFF Universidade Católica de Petrópolis	03
Sul: Universidade do Vale do Itajaí Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul PUC/RS	03
TOTAL	09

Finalmente, cumpre pôr, em destaque aqui, a única tese encontrada com o tema *Identidade profissional do alfabetizador*, denominada *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: Mitos, Ritos, Espaços e Tempos*, de autoria de Cleuza Maria Sobral Dias, defendida, em 2002, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Nessa pesquisa, a autora utiliza o conceito de *identidade*, segundo Anthony Giddens, António Nóvoa e Claude Dubar, bem como utiliza a abordagem (auto)biográfica, com o apoio de autores ,como Jean Clandinin, Michael Connelly, Pierre Dominicé e Ivor Goodson.

A autora apresenta e analisa narrativas de percursos de vida de 08 professoras alfabetizadoras para buscar a compreensão do processo de *ser e tornar-se alfabetizadora*. A riqueza de elementos presentes nas narrativas possibilitou a Dias (2002, p. 192) uma análise muito bem fundamentada sobre “(...) os percursos que falam da infância, a partir da

presença de pessoas do meio familiar e do contexto escolar; da escolha da profissão; dos lugares de formação acadêmica e do ingresso no magistério”. Mas, ela reconhece a necessidade de estudos que busquem compreender “(...) outros percursos, outros tempos, vividos (e por viver) pelas alfabetizadoras na continuidade da profissão, não menos importante na (re)construção da identidade profissional (...)” (idem).

Constata-se, portanto, a existência de uma lacuna específica nas investigações sobre esta temática – o que permite configurar a relevância da pesquisa aqui exposta, ao investigar, ao longo das trajetórias e do exercício da profissão das professoras alfabetizadoras, os motivos que as levam à escolha e permanência, por opção, nas classes de alfabetização, considerando-se a percepção que expressam sobre seu próprio trabalho como alfabetizadoras e procurando identificar elementos dos dois processos identitários básicos, apontados por Dubar (1997) – o biográfico e o relacional – que foram determinantes para a constituição de suas *identidades profissionais de professoras alfabetizadoras*.

Pesquisas sobre identidade do professor publicadas em periódicos

A busca por pesquisas publicadas, em periódicos, sobre a identidade do professor alfabetizador, efetuou-se por meio de consulta aos *sites* de revistas nacionais, consideradas *Qualis A* pela CAPES. Foram analisadas as revistas utilizadas com mais frequência pela pesquisadora e que oferecem uma produção, reconhecidamente, relevante para a área, tais como: *Revista Brasileira de Educação*; *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Currículo sem Fronteiras*.

Decidiu-se escolher artigos, publicados a partir do ano 2000. O critério que norteou a escolha deste período para fazer o levantamento foi a intensificação da produção de teses e dissertações a partir desta data, conforme já exposto na Tabela 1.

O levantamento feito na *Revista Brasileira de Educação* foi realizado por meio do acesso ao endereço eletrônico; foram lidos os sumários de 30 números da revista, do nº 13 ao 42, último disponível no *site* no período da consulta. Neste periódico, a leitura minuciosa dos títulos e resumos dos artigos possibilitou encontrar apenas 02 pesquisas que se aproximam do tema aqui investigado.

A busca nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas foi feita a partir da leitura dos sumários de cada um dos números disponíveis no *site*. Deste modo, foram lidos 33 sumários e respectivos resumos, de 2000 até 2010. Essa leitura mais detalhada permitiu localizar 3 trabalhos voltados para o tema *identidade do professor*.

Na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nenhum artigo foi localizado utilizando o descritor *Identidade do professor alfabetizador*, mas, quando retirada a palavra alfabetizador, como resultado, apareceram 07 trabalhos. Após a leitura dos resumos, porém, constatou-se que apenas 02 artigos se referiam a professores alfabetizadores.

Foi ainda consultado o *site* da revista *Currículo sem Fronteiras*, de Pelotas – Rio Grande do Sul, com publicações que pretendem “reforçar o diálogo entre os países de Língua Portuguesa”. A leitura dos resumos de todos os números disponíveis deste periódico revelou a presença de apenas 02 artigos, ambos abordando o tema *identidade docente moldada pelo currículo*.

Seguindo os mesmos critérios, foi feita a busca nos periódicos internacionais. Foram consultados os *sites* e realizadas leituras dos títulos nos sumários e respectivos resumos dos seguintes periódicos: *Revista Educação, Sociedade & Culturas* – do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto-Portugal; *Revista Novedades Educativas* – de Buenos Aires-Argentina e *Revista de Educación* – uma publicação científica do Ministério da Educação Espanhol Madrid-Espanha. Essas também são revistas utilizadas com frequência pela pesquisadora, pois oferecem produção reconhecidamente relevante para a área, além de apresentarem panorama luso-espanhol e latino-americano das pesquisas sobre a temática em foco.

Na *Revista Novedades Educativas*, 03 artigos foram encontrados, considerando-se o tema da identidade no contexto de docência, no título e/ou no interior do resumo. Este critério também foi utilizado nas revistas *Educação, Sociedade & Culturas*, com 04 artigos e *Revista de Educación*, com 02 artigos. Nessas três fontes, também foi considerado o período de 2000 a 2011.

A Tabela 5, a seguir, sintetiza os dados obtidos com o levantamento de estudos sobre *identidade do professor/alfabetizador*, realizado nesses periódicos nacionais e estrangeiros.

TABELA 5: Artigos em Periódicos sobre a identidade do professor alfabetizador – (2000-2011)

Periódicos – quais / quando	De onde são os artigos	O que estudam
Revista Brasileira de Educação (2000- 2009)	São Paulo	Investiga a possibilidade de construção da identidade coletiva da categoria docente (Vianna, Jan/Fev/Mar/Abr 2000, N° 13)
	Rio de Janeiro	Focaliza a identidade social do magistério forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional (Lelis, Maio/Jun/Jul/Ago 2001, N° 17)
Caderno Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (1999 a 2010)	Rio de Janeiro	Investiga a gestão com foco na formação e identidade de profissionais de educação infantil (Kramer & Nunes, N° 131, May/Aug. 2007)
	México	Tem como objetivo conhecer os processos de constituição identitária dos pedagogos egressos nas décadas de 1950, 1970 e 1990. (Cazales, 2008, vol.38, N° 134, pp. 503-533.)
	São Paulo	Pretende colaborar para a compreensão das relações aprendizagem-identidade e teoria-prática dos professores em formação.(Oliveira, Silva, Cardoso, Augusto,Vol.26, N° 129 , Sept./Dec. 2006)
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2000- 2011)	Rio de Janeiro	Focaliza a dedicação como elemento central das representações dos professores sobre suas próprias identidades. (Alves-Mazzotti, Vol. 89, N° 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
	São Paulo	Investiga a constituição da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor. (Almeida, Ambrosetti, Vol. 90, N° 226, p. 592-608, set./dez. 2009.).
Currículo sem Fronteiras (2001-2010)	Rio Grande do Sul	Discute a produção do currículo como um instrumento de controle disciplinar do trabalho educativo e da identidade docente. (Vieira, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002)
	Reino Unido	Defende que as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir mudanças. (Lawn, Vol.1, N° 2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001)
Revista Novedades Educativas (2000-2010)	América Latina	Analisa como vão se formando as identidades docentes e se conjecturam alternativas superadoras à perda de prestígio e desfavoráveis condições de trabalho (Vaillant, N° 234, Junho, 2010)
		Focaliza a construção da identidade de professores como sujeitos políticos, que assumem uma dimensão e uma definição pedagógica, educativa. (Nemiña, N° 234, Junho, 2010)
		Investiga a importância das relações com os alunos na construção a identidade laboral docente. (Mórtola, N° 234, Junho, 2010)

Continua...

... continuação

Periódicos – quais / quando	De onde são os artigos	O que estudam
Educação, Sociedade & Culturas (2000-2011)	Portugal	Analisa percursos e subjetividades de professoras primárias, revelando suas identidades e experiências. (Araújo, N° 3, 1995, 7-36)
		Sistematiza conjunto de referências e informações sobre o estado atual da discussão teórica sobre o papel de professor e sua identidade. (Lima, N° 6, 1996, 47-72)
Revista de Educación (2000-2011)	Espanha	Apresentam-se conclusões e perspectivas decorrentes de estudo sobre construção de identidades profissionais em docentes do 1° CEB. (Lopes, N° 13, 2000, 43-58)
		Busca a compreensão sobre o modo como os atores mobilizam e reorganizam seus saberes em contexto profissional para assegurarem a sua atividade e identidade no trabalho. (Silva, N° 28, 2009, 145-160)
		Destaca a importância dos desenvolvimentos teóricos e da investigação educativa sobre os processos de identidade que têm lugar nos contextos educativos. (Coll, C. y Falsafi, L., N° 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 17-27)
		Focaliza o modo como se constrói a identidade escolar de alunos e alunas de Pedagogia, mediante análise de relatos autobiográficos. (Rivas Flores, J.I., Leite Méndez, A.E., Cortés González, P., Márquez, M.J. y Padua Arcos, D., N° 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209)

Total 18

*Para a elaboração desta Tabela, observou-se o modelo apresentado por Giovanni (2010).

Ainda que representando uma pequena amostra de periódicos nacionais e estrangeiros, a observação da Tabela 5 revela um baixo número de artigos, se for considerado o número de periódicos analisados (07) e o período abrangido (2000-2011): um total de 18 artigos apenas.

Considerando-se que, nos periódicos nacionais pesquisados, foram localizados apenas 07 artigos, confirma-se a, ainda restrita, produção nacional sobre o tema, já apontada pelo levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, exposto na Tabela 2.

Quanto aos periódicos internacionais, também são poucos os artigos publicados sobre o tema identidade docente, principalmente, se for observado que são revistas que divulgam produções de três países europeus e de diferentes países da América Latina.

Entre os estudos apresentados na Tabela 3, observa-se que o tema identidade é tratado de modo abrangente, não se destaca uma categoria particular dentro da profissão docente. Apenas dois artigos da revista *Educação, Sociedade & Culturas* de Portugal, um de Araújo (1995) e outro de Lopes e Ribeiro (2000) explicitam o interesse pela constituição da identidade de futuras professoras primárias, portanto, futuras alfabetizadoras. Dentre estes dois artigos, o primeiro analisa esse tema no período que vai de 1870 a 1933, procurando contribuir para a explicação do processo da “feminização” do ensino. Assim, constata-se, por meio do levantamento feito nos periódicos nacionais e estrangeiros, o número ainda reduzido de pesquisas sobre a constituição de identidade profissional do professor, em geral, e do professor alfabetizador, em particular.

Para avançar um pouco mais neste mapeamento da produção acadêmica sobre a temática aqui em estudo, no item 3, a seguir, são postas, em destaque, algumas pesquisas específicas sobre o tema identidade docente e seus resultados.

Alguns estudos sobre identidade profissional docente

Entre os estudos selecionados, destacam-se as pesquisas de Amélia Lopes, cujos trabalhos puderam ser melhor explicitados, durante o *Seminário Escola, Docência e Formação de Identidades*, ocorrido em julho de 2010 e promovido pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade da PUC –SP.

Lopes (2001) discute a construção de identidades profissionais docentes, utilizando, como referência, Dubar e Berger e Luckman. Ela ampara-se no conceito apresentado por Dubar (1997), ao afirmar que:

(...) as identidades profissionais são identidades “especializadas” que dizem respeito a “atividades especializadas”, ou seja, respeitantes a mundos institucionais especializados ligados a saberes específicos e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho. (LOPES, 2001, p.188).

A autora ressalta a contribuição desses teóricos para o estudo da construção de identidades profissionais, no sentido de terem introduzido “(...) a problemática dos saberes de base na socialização, ou “(...) campos semânticos que orientam a leitura do mundo e a ação sobre o mundo” (idem).

Este aspecto, presente na socialização, aparece como bastante relevante no estudo da construção de identidades profissionais, apresentado por Lopes (2001), principalmente, porque abrange o trabalho biográfico como meio de se efetuar uma “reinterpretação da biografia passada” pela tomada de consciência das mudanças na maneira de pensar pelo próprio sujeito – o que pode levar à transformação da identidade.

Esta perspectiva parece interessante, principalmente, por apontar caminhos a serem pensados para a formação docente. Isto fica evidente na conclusão da primeira parte de seu livro *Libertar o desejo, regatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes* (LOPES, 2001, p. 209), denominada “um modelo de formação para a construção de identidades profissionais na lógica da subjetivação”.

Mas, este não é o único aspecto destacado pela autora: o “reconhecimento recíproco” que possibilita identificar a si próprio pelo reconhecimento do outro “é um ponto de chegada da socialização” dos professores.

Quanto à dupla transação, a *biográfica* e a *relacional*, a autora fundamenta-se em Dubar, para explicar a articulação existente entre esses aspectos que constituem a identidade social e profissional. Ela apresenta, ainda, o caráter mutável das categorias de identificação, que, em relação à influência do tempo nas referidas categorias, onde a ênfase pode mudar, conforme Dubar (*apud* LOPES, 2001, p.193), ela exemplifica que, atualmente, as categorias profissionais e escolares se sobressaem: “a identidade para si é essencialmente um problema de geração”:

Aqui interessa saber como as categorias oficiais, nomeadamente de gênero, etnia e de classe social, são recusadas, aceites ou transformadas nas situações. No

domínio profissional, assume relevância a identidade profissional de base. Ela corresponde a uma trajetória e a uma estratégia: ela é uma projeção de si, do passado no presente e do presente para o futuro, pondo em jogo a imagem de si, a apreciação das suas capacidades, a realização de desejos. Interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo em contextos profissionais cada vez mais marcados pela incerteza, pela surpresa e pela discrepância. (LOPES, 2001, p. 194)

A pesquisa sobre a identidade profissional docente de Maria da Conceição Moita (1992), *Percursos de formação e de trans-formação*, utiliza a abordagem biográfica com “histórias da vida” de quatro professoras. Ressalta que “(...) ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage, interage com os seus contextos” (MOITA, 1992, p.115).

Para essa autora, a identidade de uma pessoa vai sendo construída no processo de formação em que cada indivíduo, sem deixar de ser ele próprio e de reconhecer-se ao longo de sua história, se forma e se transforma em interação. Desse modo, ela busca, em sua pesquisa, “(...) compreender como cada pessoa se formou e assim encontrar as relações que atravessam a vida” (idem, p.114).

Moita (1992) discute a questão da formação da identidade do indivíduo como resultante de múltiplas determinações, entre o *eu* e o *outro*, entre o subjetivo e o objetivo, entre o pessoal e o social. Portanto, a formação da identidade profissional é um processo que “(...) não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.” (idem, p.116).

A pesquisa biográfica utilizada pela autora permite conhecer melhor os contextos em que vivem, se formam e em que atuam os/as professores/as para entender a sua relação com o processo de constituição da identidade docente.

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um caráter unidimensional. (MOITA, 1992, p.138)

Bernadete Angelina Gatti (1996), em seu artigo *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*, expõe pistas que resultam de um conjunto de pesquisas realizadas de modo coordenado, nos anos 1990, em seis países da América

Latina¹. A autora apresenta alguns resultados dessas pesquisas, em relação ao modo como se fala sobre os professores e os alunos: “(...) fala-se de generalidades, supondo-se sujeitos abstratos pertencentes a um conglomerado homogêneo”. (GATTI, 1996, p.86).

No decorrer de seu texto, a autora revela que a heterogeneidade caracteriza a realidade dos professores e de suas identidades. O primeiro aspecto apontado é o impacto sobre o ensino e sobre a identidade profissional docente, da feminização da profissão. As diferenças nesse conglomerado demonstram que ele não é homogêneo, pois o nível socioeconômico familiar das professoras demonstrava, já no período em que a pesquisa foi feita, a origem nas camadas mais baixas das escalas de indicadores socioeconômicos.

A busca pela ascensão social e pela instrução é uma característica forte desse grupo, que também vê, no exercício de sua profissão, um meio de sobrevivência. Esse grupo tem, em comum, com as professoras que provém das camadas médias, fazer do exercício do magistério um meio de sair das limitações da vida privada. Além disso, Gatti (1996, p. 86) destaca que tal característica associa-se também:

(...) ao estereótipo social da função de mulher – cuidar. E esse é um aspecto interessante a ser aprofundado, pois cuidar não significa necessariamente ensinar, avaliar, alavancar. Pode significar apenas guardar ou, no limite, um “não deixar morrer” simbólico.

Quanto às expectativas pessoais e profissionais insatisfeitas, outro aspecto apontado, na pesquisa da autora, é que a natureza dessas insatisfações varia. Para uma parte das professoras, advinda das camadas médias, há mais idealização em relação a “(...) fazer com que as crianças aprendam e ter reconhecimento social” (idem, p.86). Já as expectativas daquelas que se originam de famílias com nível socioeconômico mais baixo “(...) as expectativas estão relacionadas à contribuição da profissão para o rendimento familiar, com ter um emprego mais seguro e conciliar a atuação profissional com a manutenção da família”. (ibdem).

A heterogeneidade dos/as professores/as é marcante também quanto aos fatores que causam frustração: baixos salários, condições inadequadas para o exercício profissional, problemas da formação, trabalho extraclasse, indisciplina. Do mesmo modo, os fatores que causam satisfação são variados, mas estão relacionados ao trabalho em sala de aula e às

¹ Trata-se do estudo SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B. A., FARRÉS, P. Las Características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, 1994.

identidades profissionais: sentirem-se donas desse espaço; realização afetiva com as crianças; não se sentirem vigiadas ou cobradas.

Gatti (1996, p. 87) refere-se, também, ao aspecto contraditório a respeito da escolha pelo magistério: a maioria das professoras diz que “*sempre quis ser professora*”, contudo “(...) 40% delas optariam por outra profissão, quer pela não valorização atual da profissão, quer pelos baixos salários, quer pelo trabalho muito desgastante”.

Outra contradição aparece quando é investigada a imagem social que as professoras têm de si mesmas: por um lado admitem que são reconhecidas pelos pais e alunos, mas, por outro, reclamam da políticas educacionais, dos alunos desinteressados, e das famílias descomprometidas.

De acordo com Gatti (1996), também são apontados, além dos baixos salários, o modo arbitrário como as inovações e as reformas são impostas a elas – o que consideram “*falta de respeito das autoridades*”. O pouco respeito dos alunos, segundo a autora, aparece entre as professoras que trabalham com crianças de baixa renda, demonstrado pelo descaso pela aula e pela escola, mas também é apontado por aquelas que trabalham com alunos de melhor nível socioeconômico, por se sentirem desprezadas por pais e alunos e serem tratadas “*como empregadas*” (idem, p.87).

Todos os dados apresentados pela autora a fazem considerar a necessidade de se desvelar os significados construídos pelos professores em relação aos conhecimentos, à vida em sociedade, às pessoas.

Apontados os aspectos que demonstram as heterogeneidades presentes nas identidades dos/as professores/as a partir da pesquisa realizada, Gatti (1996, p. 89) admite que “(...) ao tentarmos traduzir componentes desta identidade, (...) estamos correndo o risco de homogeneizar o que é plural”. Mesmo assim, conclui a autora, essa busca de compreensão das identidades docentes é necessária.

.....

Diante do panorama até aqui apresentado das pesquisas já realizadas sobre o tema, é possível afirmar que a investigação delineada, a seguir, avança no sentido de buscar explicitar alguns dos elementos presentes nas identidades das professoras alfabetizadoras – perfil sócio-econômico-cultural, percurso de formação, experiência / atuação profissional,

percepção sobre o próprio trabalho – e que as levam a escolher e a permanecer, por opção, atuando em classes de alfabetização.

O próximo item desta Introdução – item 4 – reúne as informações essenciais sobre a investigação realizada.

Delineando a investigação

O estudo aqui proposto está voltado para os seguintes **eixos** de investigação:

- As razões que levam professores/as de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental à escolha e permanência nas classes de alfabetização no município de Paranaíba – MS²;
- A trajetória, socialização profissional e constituição da identidade desses professores/as como alfabetizadores;
- A percepção das especificidades do trabalho que realizam, como se veem e se reconhecem como alfabetizadores/as.

Os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente o primeiro e o segundo anos, representam a principal etapa no processo de alfabetização. Consequentemente, exige-se do professor, que atua nessas séries, conhecimentos específicos sobre os aspectos que envolvem a alfabetização e competências para promover o ensino da leitura e da escrita.

A complexidade dessa etapa, muitas vezes, leva os/as professores/as mais experientes a não escolherem essas classes, e elas são atribuídas a outros que, por não terem opção, assumem essa responsabilidade, a despeito de sua preferência, conhecimentos e competências. Por outro lado, há professores/as que escolhem tais classes e decidem nelas permanecer, ano após ano. Tais escolha e decisão parecem estar ligadas a aspectos próprios da identidade profissional que esses professores constroem ao longo de seus percursos profissionais. Ou seja, a escolha ou permanência, por opção dos professores, nas classes de alfabetização, ocorre por razões que merecem ser explicitadas – esse é o ponto de partida das questões que norteiam esta pesquisa.

Assim, pretende-se responder, nesta pesquisa, às seguintes **perguntas norteadoras**:

² A escolha do município de Paranaíba – MS justifica-se pela busca de entendimento da situação dos professores alfabetizadores daquele local, para ressignificar seus discursos, isso foi provocado pelas inquietações iniciadas diante das afirmações dos professores cursistas durante o Projeto de extensão, mencionado na p. 14 do presente texto.

1. Quem foram e são os *outros significativos*³ para a confirmação da identidade das professoras alfabetizadoras?
2. Quem são os *interlocutores* das professoras alfabetizadoras? Com quem elas conversam para objetivar suas dúvidas e saberes relacionados à alfabetização?
3. Que razões levam as professoras a escolherem e a permanecerem, por opção, nas classes de alfabetização?
4. Quais elementos dos dois processos identitários, o *biográfico* e o *relacional*⁴, foram determinantes para a constituição da *identidade social e profissional* das professoras alfabetizadoras?
5. Como as professoras se veem e se reconhecem como alfabetizadoras? As professoras alfabetizadoras conseguem perceber e expressar? Em que seu trabalho se diferencia do trabalho dos/as demais professores/as?
6. Como são ou foram as relações que as professoras alfabetizadoras tiveram ou têm com seus formadores, com os pais dos alunos, com seus pares, com os coordenadores pedagógicos e com as diretrizes curriculares e determinações legais que tratam da alfabetização?
7. De que maneira as alfabetizadoras “modificam-se” ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais?

Desse modo, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar os processos de constituição da identidade profissional de professoras de 1º e 2º ano do ensino fundamental do município de Paranaíba-MS, considerando os motivos que os levam à escolha e permanência, por opção, nas classes de alfabetização; considerando a percepção que expressam sobre seu próprio trabalho como alfabetizadora e os elementos presentes em sua trajetória pessoal e profissional.

São **objetivos específicos** da investigação:

1. Identificar os “*outros significativos*” para a confirmação da identidade das professoras alfabetizadoras;
2. Caracterizar os *interlocutores* das professoras alfabetizadoras, com quem eles dialogam para objetivar suas dúvidas e saberes relacionados à alfabetização;

³ Para Berger e Luckmann (2003, p. 175), “todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização”. Neste trabalho, os “outros significativos” referem-se às pessoas, relações, situações, outros profissionais, livros, concepções com as quais os sujeitos da pesquisa podem ter entrado em contato ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional e que consideram ter sido importantes para sua formação.

⁴ A teoria sociológica, apresentada por Dubar (1997), tem como ponto central a articulação entre dois processos identitários heterogêneos: *biográfico* (identidade para si) e *relacional* (identidade para outro).

3. Descrever o processo de atribuição/escolha das classes nas escolas para examinar se possibilita projeções para o futuro, de modo que a instabilidade não seja uma ameaça para a construção da “*identidade profissional para si*” das professoras alfabetizadoras;
4. Identificar as razões que levam as professoras à opção pelas classes de alfabetização;
5. Descrever o percurso identitário das professoras alfabetizadoras, identificando os dois processos identitários, o *biográfico* e o *relacional*, na constituição da identidade social dos professores alfabetizadores;
6. Caracterizar as relações que os professores alfabetizadores tiveram e têm com seus formadores, pais dos alunos, pares, coordenadores pedagógicos, diretrizes curriculares e determinações legais que tratam da alfabetização; e
7. Caracterizar a percepção das professoras sobre seu trabalho como alfabetizadoras.

Para definir os objetivos, as leituras realizadas na busca de referencial teórico foram fundamentais e envolveram os seguintes **conceitos básicos**:

- processos de socialização (Berger e Luckmann, 2003)
- processos de socialização profissional docente (Dubar, 1997)
- trajetória profissional docente: espaço, tempo e saberes na constituição do profissional docente e sua identidade (Tardif, 2001; 2002 e Tardif e Raymond, 2000).

Considerando-se os estudos teóricos já mencionados sobre socialização e construção de identidade profissional de Berger (1986), Berger e Luckman (2003), Dubar (1997), e Tardif (2001; 2002) e Tardif e Raymond (2000), a serem expostos no Capítulo 1, a **hipótese** central que norteia esta pesquisa está relacionada à ideia de que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais:

- tempos: práticas reconhecidas herdadas de gerações anteriores de alfabetizadores e de diretrizes/projetos impostos aos professores;
- espaços: estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais e profissionais.

Na pesquisa aqui proposta, os **sujeitos selecionados** são professores dos 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas estaduais, municipais e particulares de Paranaíba - MS. Foram escolhidos esses dois anos porque, no Estado de Mato Grosso do Sul, foi

implantado o ensino fundamental de nove anos e, portanto, a série que correspondia à pré-escola, atualmente, é o 1º ano, e aquela que era denominada 1ª série agora corresponde ao 2º ano. Vale ressaltar que a Lei Federal nº 11.274/2006 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos apresenta o seguinte texto no seu artigo Art. 32: “ (...) O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, (...)”. (BRASIL, 2006).

Desse modo, esses dois anos compreendem o período, na vida escolar do aluno, que deve ser destinado a alfabetizá-lo.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa foram utilizados, como instrumentos iniciais para coleta de dados, **questionários**⁵, elaborados de acordo com a perspectiva apontada por Januário (1996) e Ludke e André (1986). Eles foram aplicados em 25 professores de 06 escolas estaduais; 24 professores das 07 escolas municipais e 05 professores de 02 escolas particulares, existentes no município, totalizando 54 professores, como pode ser observado na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 – Sujeitos da pesquisa

Sujeitos da pesquisa*	1ª série	2ª série	Total
Escolas Estaduais	09	16	25
Escolas Municipais	11	13	24
Escolas Particulares	03	02	05
Total	23	31	54

* Dados referentes ao ano de 2009, fornecidos no 1º semestre do mesmo ano, pela Secretaria Municipal de Educação e pela representante da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul que também supervisiona as escolas particulares.

A partir das respostas apresentadas nos questionários, foi possível identificar aqueles professores que vinham escolhendo salas de alfabetização e nelas permanecendo há mais de 10 anos. Esse critério de escolha das professoras que foram entrevistadas foi decidido, considerando o “longo prazo” observado por Carrolo (1997, p. 47):

Se a constituição da identidade profissional em termos individuais se realiza ao longo de toda carreira e requer um acompanhamento **a longo prazo**; em termos de grupo, ela consubstancia-se historicamente na *cultura profissional*, como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.

⁵ O estudo preliminar será apresentado no Capítulo 3 (ver questionário no anexo 2).

Uma vez identificados os professores que atuavam há mais de dez anos nas classes de alfabetização – 25 professores, foi, então, possível realizar contatos com os mesmos. O contato foi feito por telefone, cujos números foram fornecidos nas respostas dos questionários respondidos no ano anterior, por isso alguns números de celulares não atendiam, possivelmente por terem sido desativados ou mudados. Algumas professoras contatadas não se dispuseram a responder a entrevista, alegando faltar tempo. Desse modo, foram selecionadas 06 professoras que concordaram em participar da pesquisa.

De acordo com Dubar (2005), para compreender o processo de construção da identidade profissional é importante olhar para as histórias de vida dos sujeitos, “mergulhar” nelas por meio de suas próprias narrativas ou depoimentos. Por isso, a **entrevista como instrumento para coleta dos dados** tornou-se vital para esta pesquisa, porque cada percurso identitário constitui, segundo Dubar (2005, p. 129), uma construção ou estratégia pessoal em relação à profissão:

É pela análise dos “mundos” construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Essas “representações ativas” estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais “especializadas” graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de “receitas”, à incorporação de um programa, à aquisição de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de “estratégias práticas” e a afirmação de uma “identidade reconhecida.

Assim, as entrevistas, que duraram, em média, 03 horas, foram agendadas previamente e realizadas em uma sala da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em horários e dias escolhidos pelas alfabetizadoras. Em um único caso, foi feita na residência da entrevistada. Foram entrevistas semi-estruturadas, intensivas e em profundidade, que possibilitaram o conhecimento da história de vida e percurso identitário profissional das 06 professoras, observando-se as orientações apontadas por Januário (1996), Ludke e André (1986) e Zago (2003).

Vale observar que tais entrevistas foram realizadas com auxílio de um roteiro norteador, elaborado e testado⁶ com base nos resultados do estudo preliminar, bem como considerando: questões, hipótese e objetivos da pesquisa e, sobretudo, os conceitos teóricos norteadores da pesquisa (ver Roteiro de Entrevista com Professoras Alfabetizadoras no

⁶ O teste do Roteiro de Entrevista foi realizado em duas etapas: a) análise do Roteiro por 02 “juízes” – pesquisadores experientes na área – seguida de revisão da versão inicial do Roteiro e b) entrevista-teste com uma professora nas mesmas condições das selecionadas, cujo desempenho e posteriores comentários sobre o Roteiro serviram de base para o reajuste final na redação e seqüência das perguntas no Roteiro.

Anexo 3). O roteiro foi construído, portanto, contemplando os seguintes blocos de informações:

- 1º Bloco – Dados Pessoais
- 2º Bloco – Perfil sócio-econômico-cultural
- 3º Bloco – Percurso de formação
- 4º Bloco – Experiência / Atuação profissional
- 5º Bloco – Trabalho docente em ação

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, após anuência dos entrevistados, transcritas na íntegra, de forma literal e acrescidas de observações da entrevistadora/pesquisadora.

Para a **análise dos dados obtidos**, optou-se pela organização de quadros-síntese de informações, extraídas dos depoimentos nas entrevistas, organizados em categorias propostas por Berger y Luckman (2003), Dubar (1997) e Tardif (2000), identificando e caracterizando a trajetória profissional das professoras entrevistadas, seus processos de socialização e construção de identidade profissional:

- Dados referentes ao perfil das professoras entrevistadas (pessoal, familiar, sócio-cultural);
- Dados referentes ao percurso de formação das alfabetizadoras;
- Dados relativos à experiência profissional das professoras;
- Dados acerca das condições de atuação profissional;
- Dados relativos aos olhares dos outros significativos sobre o trabalho das alfabetizadoras ao longo de seu percurso profissional;
- Dados referentes aos conhecimentos considerados necessários para alfabetizar e às referências para as aprendizagens sobre a profissão;
- Dados acerca da rotina de sala de aula e da relação com os alunos;
- Dados relativos às impressões das professoras sobre suas próprias condições como alfabetizadoras.

Para organização desses quadros, procurou-se utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo dos depoimentos das professoras, nas entrevistas, visando identificar elementos indicadores de seu percurso na construção da identidade profissional de alfabetizadora.

Tais quadros alimentaram, por sua vez, a construção de perfis das professoras entrevistadas, baseados em parte nos “retratos sociológicos”, tal como propostos por Lahire (2004)⁷, procurando expressar o percurso identitário das entrevistadas.

Além disso, considerando-se que, para atingir os objetivos da pesquisa, se faz necessário conhecer as concepções de alfabetização e, conseqüentemente, as orientações das diretrizes curriculares e determinações legais que tratam desse assunto, bem como do processo de atribuição/escolha das classes nas escolas dos professores alfabetizadores, tornou-se necessária ainda, a **análise documental** – etapa que foi realizada com auxílio de um Roteiro para análise dos documentos (ver anexo 1) e levada a efeito por meio da consulta a documentos oficiais elaborados em âmbito nacional, estadual e municipal, cujos resultados são apresentados no Capítulo 2.

Vale ressaltar, ainda, a respeito da metodologia deste trabalho, que a dinâmica decorrente dos procedimentos metodológicos propostos para esta pesquisa inclui um potencial formativo (tal como propõe Giovanni, 1994; 1998) para todos os envolvidos no processo de pesquisa. Trata-se de considerar que o processo interativo-reflexivo presente nas relações entre pesquisador e pesquisados, nos momentos de entrevista e mesmo de aplicação de questionários aos professores, constituiu condição privilegiada, seja para a pesquisa, seja para a formação e desenvolvimento profissional dos professores e da própria pesquisadora.

Desse modo, considera-se que os elementos dos dois processos identitários – o biográfico e o relacional – determinantes para a constituição da identidade profissional dos professores alfabetizadores, podem ser reconhecidos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa aqui apresentada, bem como podem ter contribuído para sua formação e atuação como professores alfabetizadores de Paranaíba-MS.

.....

Cumprindo ainda acrescentar, nesta Introdução, que esta investigação está organizada em 04 partes, a saber:

⁷ Aqui foi utilizada esta forma de organização com base nos procedimentos metodológicos criados por Bernard Lahire (2004) apresentados na obra *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Para mostrar as forças e contraforças, às quais os indivíduos são submetidos desde a infância e que determinam seus comportamentos e atitudes, o autor realiza entrevistas com oito pessoas sobre temas diferentes, como: escola, família, trabalho, sociabilidade, lazer, atividades culturais, corpo.

- O capítulo 1 apresenta os apoios teóricos que fundamentam a pesquisa;
- o capítulo 2 apresenta os resultados da pesquisa documental, delineando as diretrizes oficiais sobre alfabetização e professor alfabetizador, bem como trazendo os resultados de pesquisa bibliográfica acerca desses conceitos atualmente;
- no capítulo 3, são expostos os dados relativos ao estudo preliminar, trazendo o contexto da pesquisa e o perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS;
- o capítulo 4 apresenta os resultados das entrevistas com os sujeitos selecionados a partir do estudo preliminar, organizando-os em quadros-síntese de informações, bem como traçando, sob a forma de “retratos sociológicos”, os percursos identitários das professoras entrevistadas; e,
- finalmente, são apresentados, nas considerações finais, os principais achados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

APOIOS TEÓRICOS

—Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava de frente do espelho, levantei os olhos, e... o vidro reproduziu então a figura integral(...); era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior.
(Machado de Assis, 1986, p.39)

1.1 As determinações da sociedade no homem

No Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, alguns estudos têm possibilitado à pesquisadora repensar, agora sob o olhar da Sociologia, alguns aspectos do objeto de pesquisa referente à alfabetização, que ela tem procurado entender no mestrado e no doutorado.

Um dos autores estudados que oferece uma importante fundamentação, na perspectiva sociológica, é Peter Berger (1986). Esse autor esclarece sobre o poder que a sociedade exerce sobre os indivíduos; suas explicações procuram respostas ao questionamento sobre o porquê de nossos desejos quase sempre coincidirem com o que a sociedade espera de nós. Para ele, “a sociedade determina, não só o que fazemos, como também o que somos. (...) A localização social não afeta apenas nossa conduta; ela afeta também nosso ser.” (idem, p. 107).

As análises de Berger (1986) avançam sobre três áreas de investigação e interpretação: “a teoria do papel, a sociologia do conhecimento e a teoria do grupo de referência.” A primeira delas, “a teoria do papel”, derivou da linguagem do teatro – o autor define o papel como “uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada.” Ele argumenta que “a sociedade proporciona o *script* para todos os personagens” (idem, p.108). Desse modo, os atores devem assumir seus papéis, conforme o estabelecido no *script*, e o drama social pode prosseguir de acordo com o planejado.

O modo como o indivíduo age em cada situação segue o padrão determinado pelo papel definido na sociedade. Assim, em cada profissão, ou como diz Berger (1986), em cada papel ocupacional, existe um padrão de hábitos de linguagem e gestos, mas ele

esclarece, ainda, que “os papéis trazem em seu bojo tanto as ações como as emoções e atitudes a elas relacionadas” (idem, p.109). E isso faz com que uma pessoa passe a sentir aquilo que representa, por exemplo, o professor que se sente sábio ao representar uma cena de sabedoria.

Nesta perspectiva, Berger (1986, p. 111) esclarece que “o papel dá forma e constrói tanto a ação quanto o ator. (...) Todo papel na sociedade acarreta uma certa identidade. (...) até mesmo as identidades que julgamos constituir a essência de nossas personalidades foram atribuídas socialmente”. Desse modo, ele sintetiza o significado da teoria do papel, de acordo com a perspectiva sociológica, ao afirmar que “a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente.” (idem, p.112)

Partindo desse pressuposto, considera-se, na presente pesquisa, a possibilidade de reconhecer o modo como a sociedade atribui, sustenta e transforma as identidades dos professores que têm a tarefa de alfabetizar. Para tanto, são considerados o Sistema social, econômico e político, por meio da análise da origem social dos professores, do *status* de professor, das concepções de alfabetização no decorrer do tempo, e pelo perfil de cidadão alfabetizado esperado; o Sistema escolar e como ele define a formação inicial e continuada, a estabilidade por meio de concursos, as condições e jornada de trabalho; a Unidade escolar, como ela determina suas normas e rotinas, a recepção do professor iniciante, a atribuição de classes, a valorização, ou não, do professor alfabetizador.

Para explicar o processo de socialização da criança, em sua aprendizagem de pertencer à sociedade, Berger (1986, p. 112) destaca o trabalho teórico de Mead, no qual “a gênese do eu é identificada com a descoberta da sociedade”. Por meio da brincadeira, as crianças desempenham vários papéis sociais e, assim descobrem o significado de quem elas são. A interação da criança com outros seres humanos – que, no início, são seus pais ou um adulto responsável por sua educação – torna possível esse aprendizado dos papéis. Primeiramente, ela irá assumir papéis ligados a essas pessoas, chamadas por Mead de seus “outros significativos”. Esse processo será decisivo para a criança adquirir a concepção de si própria. Aos poucos, ela irá perceber a relevância desses papéis na relação com as expectativas da sociedade. Mead denomina esse nível mais alto de abstração como a descoberta do “outro generalizado”.

Todo esse processo é explicado por Berger (1986, p. 113), quando afirma: “(...) identidade não é uma coisa pré-existente; ela é atribuída em atos de reconhecimento social. Somos aquilo que os outros crêm que sejamos”.

Berger e Luckmann (2003), no texto *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* utilizam o conceito “*outros significativos*” para explicarem a intermediação que ocorre no primeiro contato do indivíduo com a sociedade na infância, denominado, pelos autores, de socialização primária.

Desse modo, considera-se o quanto a sociedade é determinante na atribuição das identidades e também é responsável por sustentar essas identidades, com bastante regularidade, seja por meio de ritos ou do reconhecimento de outras pessoas. Como afirma Berger (1986, p. 115), “(...) a identidade vem com a conduta, e esta ocorre em resposta a uma situação social específica”.

A estrutura social, por meio de seus mecanismos de socialização, produz as pessoas de que precisa para seu funcionamento. Como afirma Berger (1986, p. 124), “(...) cada sociedade produz os homens de que necessita”. Por meio da teoria dos papéis, o autor explica a presença da sociedade no homem e, de modo semelhante, ele apresenta sua análise da segunda área de investigação e interpretação: “a sociologia do conhecimento” que trata da “localização social das ideias” e “(...) tenta traçar a linha que une o pensamento, seu autor e o mundo social deste” (idem).

Partindo desse pressuposto, explica-se e justifica-se uma determinada situação social por meio de um pensamento. Assim, uma ideologia passa a existir quando ideias são criadas para atender a um interesse da sociedade. Muitas vezes, as ideologias alteram a realidade social para atender seus interesses. A ideologia tanto seve para justificar o que é feito pelo grupo favorecido por ela, como para interpretar a realidade social de maneira a tornar aceitável a justificativa.

Contudo, ainda que o exame das ideologias possibilite a localização social das ideias, seu domínio é limitado para demonstrar o pleno significado da sociologia do conhecimento. Nas palavras de Berger (1986, p. 129), “(...) a sociologia do conhecimento reivindica a jurisdição sobre todo o reino do pensamento (...) na medida em que qualquer pensamento está fundado na sociedade”. Nessa perspectiva, são consideradas todas as ideias, bem como sua localização na existência social das pessoas que as pensaram.

O indivíduo, por conseguinte, adquire socialmente sua cosmovisão quase da mesma forma como adquire seus papéis e sua identidade. Em outras palavras, tanto quanto suas ações, suas emoções e sua auto-interpretação são pré-definidas para ele pela sociedade, da mesma forma que sua atitude cognitiva em relação ao universo que o rodeia. (BERGER, 1986, 131).

A maneira de enxergar, interpretar reconhecer o mundo que o rodeia é determinada, socialmente, aos indivíduos. Essa cosmovisão é incorporada por meio da linguagem que lhes é imposta pelo grupo responsável pela socialização inicial. A linguagem é o mecanismo simbólico com o qual os indivíduos apreendem o mundo, organizam sua experiência e interpretam sua própria existência. Assim, de acordo com Berger (1986, p. 132) “(...) a sociedade fornece nossos valores, nossa lógica e o acervo de informação que constitui nosso ‘conhecimento’”.

A terceira área de investigação e interpretação sobre a determinação da sociedade no homem, examinada por Berger (1986), é a “teoria do grupo de referência”. Sua definição demonstra que uma pessoa dirige suas ações pautada por esses grupos:

um grupo de referência, nesse sentido, é a coletividade cujas opiniões, convicções e rumos de ação são decisivos para a formação de nossas próprias opiniões e rumos de ação. O grupo de referência nos proporciona um modelo com o qual nos podemos comparar continuamente. Especificamente, ele nos oferece um determinado ponto de vista sobre a realidade social, que poderá ou não ser ideológico no sentido anteriormente mencionado, mas que em qualquer caso será parte e parcela de nossa participação nesse grupo particular. (idem, p.133).

A participação das pessoas, nesses grupos de referência, permite enxergar o mundo, segundo a perspectiva desse grupo. Desse modo, enquanto a sociologia do conhecimento oferece um panorama social da realidade, a teoria do grupo de referência indica a existência de muitos pequenos modelos do *cosmo* incorporados em diferentes grupos.

Diante das análises de Berger (1986), sobre a sociedade no homem nas três áreas de investigação e interpretação, “a teoria do papel, a sociologia do conhecimento e a teoria do grupo de referência”, pode-se concluir que a palavra que resume os temas principais aqui expostos é “internalização” – o mundo social é internalizado pela criança, ocorrendo o mesmo processo no adulto a cada novo contexto social em que for inserido.

Como finaliza Berger (1986, p. 136), além de controlar nossos movimentos, a sociedade “ainda dá forma à nossa identidade, nosso pensamento e nossas emoções. As estruturas da sociedade tornam-se as estruturas de nossa própria consciência”. O que causa mais espanto é que tudo isto se dá com a nossa cooperação.

1.2. Processos de socialização: conceituação

Para Berger e Luckmann (2003), a sociedade é constituída por uma realidade, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, deve ser entendida num processo dialético composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização, que ocorrem, simultaneamente.

A interiorização resulta da compreensão do mundo no qual os outros vivem e da apropriação desse mundo pelo indivíduo. Há uma identificação mútua entre os indivíduos que vivem no mesmo mundo e que participam, reciprocamente, do ser do outro. Isso se realiza pelo processo de socialização, definido por Berger e Luckmann (idem, p. 175), como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”.

O primeiro contato do indivíduo com a sociedade ocorre na infância e é denominado, pelos autores, de socialização primária; ocorre intermediada pelos “outros significativos”⁸ que apresentam ao mundo, a realidade objetiva, segundo suas próprias definições. O mundo social é mediado pelos “outros significativos” que o entendem, segundo sua posição na estrutura social, e também de acordo com sua própria biografia – esses são “filtros” por meio dos quais o mundo é apreendido.

O aspecto emocional é fundamental na socialização primária, facilita o processo de aprendizado. A identificação emocional do indivíduo com os “outros significativos” irá determinar a interiorização. Desse modo, a identidade da criança é, subjetivamente, apropriada e, objetivamente, atribuída, num processo dialético em que ocorre a identificação pelos outros e a auto-identificação. A identidade recebida pela criança, quem ela é, irá determinar o lugar que ocupa no mundo. Na socialização primária, os papéis e atitudes absorvidos pela criança, por meio dos outros significativos, são, progressivamente, abstraídos para o outro generalizado, isto é, para a sociedade.

Não há escolhas na socialização primária; a criança se identifica com os outros significativos, automaticamente. Também não se cogita a possibilidade de outros mundos –

⁸Para Berger e Luckmann (2003, p. 175), “todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização”.

o mundo interiorizado por ela é único, por isso é mais firmemente delineado em sua consciência.

Quanto aos conteúdos que o indivíduo precisa para aprender e as sequências desse aprendizado, Berger e Luckmann (2003) reconhecem que os aspectos biológicos precisam ser considerados no que se refere à idade em que a criança se encontra e o que pode aprender. Contudo, afirmam que também devem ser observadas as variações de cada sociedade, pois aquilo que pode ser considerado como infância, em uma realidade social, em outra, já será tido como fase adulta. Portanto, a socialização primária é extremamente importante para a inserção do indivíduo na sociedade, pois é a primeira e a mais marcante; mas a socialização nunca está terminada – a sociedade, a identidade e a realidade serão constantemente interiorizadas.

Segundo os autores, as novas interiorizações, chamadas de socializações secundárias, são definidas como a "(...) aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho (...) e a concomitante distribuição social do conhecimento" (idem, p.185).

Diferente do que ocorre na socialização primária, quando o "mundo básico" é adquirido, na socialização secundária, constituem-se os "submundos". Neles são interiorizadas realidades parciais, compostas por elementos normativos, afetivos e cognoscitivos. Sua interiorização requer aquilo que os autores denominam de "aparelho legitimador", muitas vezes, acompanhado por símbolos rituais ou materiais, porque nem sempre a tarefa a ser realizada facilita a identificação, assim, ela é legitimada por meio de ritos.

O principal problema da socialização secundária é a interiorização de novos conteúdos, sobrepondo-os à realidade já interiorizada. Nem sempre, porém, isso ocorre de modo coerente e sem conflitos.

Os aspectos biológicos são menos determinantes para o aprendizado na socialização secundária, sua sequência depende mais da estrutura do conhecimento a ser adquirido. Porém, a maneira como são estabelecidas estas sequências poderá ou servir a interesses ideológicos, ou reforçar o prestígio da função a ser apreendida. Diferente da socialização primária, quando a identificação é acompanhada de emoção, na socialização secundária, o que predomina é o formalismo e o anonimato das relações. Contudo, é muito mais difícil desintegrar a realidade interiorizada na primeira do que na segunda. Por isso, os conhecimentos a serem ensinados precisam ser reforçados; eles devem parecer vívidos,

importantes e interessantes, ou seja, aproximarem-se do que já é o “mundo doméstico” da criança.

Como existe a divisão do trabalho e a conseqüente distribuição social do conhecimento, a socialização secundária ocorrerá de modo diferenciado, dependendo das exigências para exercer as tarefas e podendo, até mesmo, requerer mais racionalidade e menos emoção ou vice-versa. Assim, *interessa a esta pesquisa investigar em que consiste a socialização de professores alfabetizadores.*

Esclarecido como ocorrem as duas formas de socialização, a primária e a secundária, os autores questionaram: como são conservadas ou transformadas as realidades interiorizadas nessas socializações?

Para responder a esse questionamento, Berger e Luckmann (2003) enfocam o processo pelo qual a realidade é apreendida na consciência individual. Para eles, existem dois tipos de conservação da realidade interiorizada: um denominado “conservação rotineira”, que ocorre em situações do cotidiano, e é mantida pelas rotinas; o outro chamado “conservação crítica” – nela a conservação da realidade ocorre em situações de crise.

A realidade interiorizada é mantida na consciência por processos sociais que conservam o princípio de que a realidade subjetiva e a objetiva têm uma relação socialmente definida. Nessa relação, tanto os outros significativos como os outros menos importantes, que são encontrados pelo indivíduo no seu cotidiano, servem para reafirmar a realidade objetiva, mesmo que isso ocorra numa situação pouco significativa.

Os contatos casuais do dia-a-dia com outros menos importantes servem para confirmar, progressivamente, a *identidade*, mas ela precisa ser confirmada, explicitamente carregada de emoção e deve ser atribuída pelos outros significantes, por isso eles são tão importantes, são os principais agentes na confirmação da realidade subjetiva.

Diante disso, interessa-nos investigar: *quem foram e quem são os outros significativos para a confirmação da identidade dos professores alfabetizadores?*

Neste tratado de sociologia, os autores apontam a conversa como o veículo mais importante da conservação da realidade. Neste sentido, afirmam: “(...) pode-se considerar a vida cotidiana do indivíduo em termos do funcionamento de um aparelho de conversa, que continuamente mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva” (BERGER e LUCKMANN, 2003, p.202).

Numa conversa, a troca de palavras, entre dois ou mais indivíduos, tem, como pano de fundo, o mundo conhecido por eles como verdadeiro. Desse modo, ela irá confirmar a realidade subjetiva desse mundo. Assim, até mesmo a maioria das conversas casuais servirá para confirmar a realidade subjetiva

O indivíduo, ao se expressar por meio da conversa, poderá ter reforçada a realidade subjetiva de uma coisa já apreendida. Do mesmo modo, aquela realidade subjetiva sobre a qual ele nunca fala torna-se frágil. Isso revela, segundo os autores, que “(...) a força geradora da realidade, possuída pela conversa, é dada já no fato da objetivação linguística” (idem, p.204).

Desse modo, o uso da mesma língua para “objetivar a experiência biográfica” entre os indivíduos, faz deles outros mantenedores da realidade. Para que a realidade subjetiva seja efetivamente mantida, o aparelho de conversa deve ser contínuo e coerente. Os autores afirmam que a manutenção da auto-identificação dos indivíduos dar-se-á na convivência em um meio que confirme essa identidade, com um grupo de referência. O contato social com esse grupo irá reavivar as lembranças e conservar sua contínua auto-identificação.

Partindo dessas considerações, pretende-se identificar *quem são os interlocutores dos professores alfabetizadores. Com quem eles conversam para objetivar suas dúvidas e saberes relacionados à alfabetização?*

Percebe-se, diante do que foi exposto, que a realidade subjetiva pode ser transformada, pois o simples fato de o indivíduo estar em sociedade já possibilita esse processo de modificação que exigirá processos de “re-socialização”. Mas, para que isso aconteça, será necessária uma base social, uma “estrutura de plausibilidade”. Nela o indivíduo irá se identificar com outros significativos, assim a transformação radical da realidade subjetiva e da identidade será possível.

Porém, a re-socialização não é simples: ela exige uma reconstrução da realidade, novamente, mesmo que, para isso, o indivíduo seja levado à uma ruptura biográfica, fazendo uma reinterpretação dos acontecimentos do passado para harmonizá-los com a realidade presente.

Portanto, a interiorização da realidade subjetiva inicia-se com a socialização primária, mas, considerando-se que a socialização é inacabada, ela continuará a ocorrer na socialização secundária e até mesmo na re-socialização. Contudo, os outros significativos são determinantes para qualquer uma das socializações em questão. Assim, poderá ocorrer constantemente a interiorização da sociedade, da identidade e da realidade.

1.3. Processos de socialização profissional docente

Dubar (1997, p. 104) também destaca a importância do outro, em sua definição de identidade. Para ele, são inseparáveis a identidade para si e identidade para o outro, pois “(...) eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro”. Porém, isso provoca incertezas, pois o Eu constrói e reconstrói sua identidade na impressão que tem sobre o que os outros pensam sobre ele. Mas, nunca se terá a certeza de que isso é a realidade.

Também é possível, ao indivíduo, recusar a identificação atribuída pelo outro. De todo modo, serão utilizadas “categorias socialmente disponíveis”, como por exemplo, denominações oficiais, étnicas ou profissionais. Assim, o tipo de homem que se é, ou seja, a identidade para o outro, é chamada, segundo Dubar, de “atos de atribuição”. Ele denomina “atos de pertença” a identidade para si, isto é, o modelo de homem que se quer ser. Mas, somente por meio da atividade com outros, as identificações que o indivíduo recebe justificarão e mostrarão seus motivos; nessas situações, ele poderá recusar ou aceitar a maneira como é identificado.

A teoria sociológica, apresentada por Dubar (1997), tem, como ponto central, a articulação entre dois processos identitários heterogêneos. Primeiramente, aquele que trata da atribuição da identidade e decorre da interação das instituições e agentes com o indivíduo deve ser analisado dentro dos “sistemas de ação” onde o indivíduo está inserido. Neles são legitimadas categorias que são impostas coletivamente e que levam à etiquetagem. Assim, empresta-se uma identidade social “virtual” a uma pessoa.

O outro processo refere-se à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Sua análise deve ser feita, considerando-se as “trajetórias sociais” por meio das quais os indivíduos constroem a “identidade para si”, também chamadas de identidades sociais “reais”. Neste caso, a legitimidade irá depender daquilo que tem “subjetivamente” importância para o indivíduo.

Desse modo, a identidade social é marcada pela dualidade; ela resulta da articulação entre a identidade virtual e identidade real, numa configuração identitária estável, mas sempre evolutiva.

Apesar da heterogeneidade desses dois processos, *biográfico* (identidade para si) e *relacional* (identidade para outro), ambos utilizam “esquemas de tipificação” que

pressupõe a existência “(...) de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias” (ERIKSON *apud* DUBAR, 1997, p.110). Temos, portanto, categorias que servem tanto para identificar os outros como a nós mesmos. Elas variam em relação aos espaços sociais e ao tempo histórico e biográfico onde se desenvolveram as trajetórias sociais.

Dubar (1997) esclarece que, embora as categorias possam sofrer variações, os campos escolar e profissional adquiriram grande legitimidade a partir dos anos 1980, porque “trabalho, emprego e formação” são considerados aspectos pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos. Ele destaca que, a partir do período mencionado, se tornou cada vez mais estreita a relação emprego/formação, mas adverte que as identidades sociais não devem ser reduzidas a essas duas categorias.

Antes, porém, de ocorrer a identificação nas relações profissionais ou nas escolares – assim como Berger e Luckman (2003) –, Dubar (1997) atribui primordial importância à primeira identidade adquirida na infância, na relação da criança com a mãe ou quem a substitui. Mas, a primeira identidade social é experimentada na escola por meio das categorizações dos outros, que no caso são os colegas e professores.

Como explica Dubar (1997, p.113), o processo identitário biográfico, ou seja, o aprendizado que nos leva a sermos quem somos é marcado pela dualidade:

(...) entre a nossa identidade para o outro conferida e a nossa identidade para si construída, mas também entre nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda vida todas as nossas estratégias identitárias.

A construção da identidade autônoma, que ocorre quando o indivíduo sai do sistema escolar e se depara com o mercado de trabalho é, atualmente, um momento crucial, pois a realidade é marcada por fatores, como desemprego, mudanças organizacionais, aceleração da modernização tecnológica e falta de estabilidade no emprego. No confronto com essa realidade, a primeira “identidade profissional para si” é construída – mas ela não é definitiva – e será, frequentemente, confrontada com outras transformações do mercado de trabalho, além de ter que sofrer ajustes constantes, por isso é marcada pela incerteza.

Diante desse quadro inconstante, para a pesquisa aqui proposta, é possível levantar-se o seguinte questionamento: *o processo de atribuição/escolha das classes nas escolas possibilita projeções para o futuro, de modo que a instabilidade não seja uma ameaça para a construção da “identidade profissional para si” dos professores alfabetizadores?*

Ainda, com apoio nos estudos apresentados por Dubar (1997), é possível observar que, por meio das relações de trabalho ou da participação nas associações profissionais, realiza-se, nos indivíduos, a construção biográfica de uma identidade profissional, num movimento denominado *processo identitário relacional*. Mas o autor apresenta a seguinte hipótese: “(...) o investimento privilegiado num espaço de reconhecimento identitário está intimamente dependente da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença” (idem, p.117).

Portanto, segundo Dubar (1997), a articulação dos dois processos identitários – o *biográfico* e o *relacional* – revela a projeção do espaço-tempo identitário, pois uma geração constrói sua identidade social, a partir das categorias herdadas das gerações anteriores e também por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições em que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais.

Essa observação instiga a necessidade de identificar *quais elementos dos dois processos identitários – o biográfico e o relacional – foram determinantes para a constituição da identidade social dos professores alfabetizadores*.

1.4. O tempo, saberes e identidade na constituição profissional docente

Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000) concordam com Dubar (1997) quando afirmam “(...) trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.209). Assim, ao abordarem as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem no magistério, eles esclarecem como isso determina a construção dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário.

Embora os saberes adquiridos, na profissão, não sejam o centro da presente pesquisa, não há como ignorar que, ao alfabetizarem por tanto tempo – a “lida” rotineira e o enfrentamento dos problemas relacionados à alfabetização –, as professoras adquirem uma prática com suas especificidades, o que possibilita acreditar que isso as torna diferentes das demais professoras que atuam no ensino fundamental – talvez portadoras de uma especialidade como ocorre com os professores de áreas como matemática ou história.

O aspecto temporal é evidenciado, na análise de Tardif e Raymond (2000, p. 210). Eles partem do pressuposto de que “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade,

modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. Desse modo, os saberes relacionados ao trabalho são construídos, gradativamente, durante um período de aprendizagem que pode variar, conforme as particularidades de cada profissão. Isto ocorre porque as situações de trabalho requerem especificidades que só podem ser adquiridas ao serem experienciadas.

Assim, é fundamental, para esta pesquisa, conhecer, por meio das trajetórias das professoras alfabetizadoras, de que modo foram sendo construídas, nas situações de trabalho, as especificidades necessárias à alfabetização, os saberes adquiridos no decorrer do tempo dedicado a esta prática.

A importância dada à dimensão temporal dos saberes docentes se deve à relevância que esse aspecto tem para a compreensão da genealogia desses saberes. As marcas da socialização primária e da socialização escolar do professor servirão de referenciais de que dispõem para incorporar qualidades inspiradas em seus antigos mestres. Assim, o Eu profissional constitui-se por meio da memorização das experiências educativas marcantes, estruturadas pela temporalidade. Contudo, a sequência cronológica não é linear. Ela é bastante relativa, pois vai depender do que passa a se tornar significativo, segundo o que é resgatado como imagens da profissão, num determinado momento.

Desse modo, os profissionais do magistério contam com uma larga experiência vivida enquanto ainda eram alunos. Os professores carregam consigo conhecimentos, crenças e representações sobre a prática docente e lançam mão desse repertório quando começam ensinar, portanto, estas são, de acordo com Tardif e Raymond (2000), as fontes pré-profissionais do saber-ensinar.

Em duas pesquisas com professores – uma realizada por Raymond em conjunto com outros pesquisadores, em 1993, utilizando escritos autobiográficos ;e outra, por meio de narrativas, feita por Lessard e Tardif, publicadas em 1996 e 1999 – pode-se observar a importância da história de vida dos professores, evidenciando-se a influência desse fator pré-profissional, desde a escolha da carreira, no estilo de ensino e até mesmo na relação afetiva no trabalho. Além disso, estes estudos demonstram que a socialização profissional não é passível de neutralidade, pois a relação com a escola foi, anteriormente, estruturada no professor iniciante. Também apontam que o tempo de aprendizagem do trabalho docente vai além da vida profissional, perpassa toda a existência pessoal dos professores.

Resultados de pesquisas, realizadas por Raymond, Butt e Yamagishi e apresentadas por Tardif e Raymond (2000), confirmam a influência das fontes pré-profissionais, tanto

para a escolha da profissão, quanto para as práticas das professoras. Nas autobiografias analisadas por esses autores, são mencionadas a influência significativa exercida pelas pessoas da família na postura das professoras em relação ao ensino. Aparecem, ainda, as experiências vividas como aluno, assim como “(...) as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (idem, p.219).

Pode-se concluir, a partir destas pesquisas, que o tempo de aprendizagem do trabalho docente antecede à formação profissional, pois eles aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo. Mas, isso não é tudo, é preciso considerar também a carreira profissional como fonte de conhecimentos e de aprendizagem.

Desse modo, além das fontes pré-profissionais, o outro fenômeno temporal analisado por Tardif e Raymond (2000) é a *carreira*, pois o processo de socialização dos professores também se realiza na medida em que ele consegue se adaptar às exigências da equipe de trabalho e às rotinas, práticas e regras do universo escolar.

Os estudos sobre a carreira docente são realizados pelos autores por meio da análise da situação dos indivíduos num determinado momento do tempo e de sua trajetória ocupacional. A análise da carreira deve se amparar no estudo de dois fenômenos: “*a institucionalização da carreira*”, que se refere às normas, atitudes, comportamentos próprios da profissão, aprendidas no âmbito da socialização profissional; e “*a representação subjetiva entre os atores*”, que considera o sentido que os indivíduos dão à sua vida profissional. As normas e papéis institucionalizados “interiorizados” pelos indivíduos, com a remodelação dessas normas e papéis, possibilitam transformações.

Entretanto, essa relação que o professor tem entre os dois fenômenos, a institucionalização da carreira e a representação subjetiva dela, irá variar ao longo de sua trajetória. Aas dificuldades enfrentadas por eles, ao iniciarem na profissão, podem determinar sua permanência ou o abandono dessa profissão.

Alguns autores passaram a agrupar, em fases, as diferentes experiências vividas nas trajetórias dos professores, observando que as especificidades de cada fase, apontadas nas diferentes pesquisas, convergem no que diz respeito ao momento crítico que é o início da carreira. Mas, a duração desta primeira fase varia entre três e sete anos, de acordo com cada autor.

Michael Huberman (1992), com seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores e Simon Veeman (1988), com seus estudos sobre o início da carreira docente,

denominam de “*choque da realidade*”, “*choque de transição*” ou “*choque cultural*”, para definir o impacto sofrido pelos professores, ao ingressarem na profissão, quando se deparam com situações para as quais não se sentem preparados. Esse período é considerado de extrema importância por esses autores interessados pela socialização profissional dos professores, porque, segundo eles, essa fase poderá determinar o futuro profissional e a relação com o trabalho a ser desenvolvida pelos professores.

Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) argumentam que a estreia na profissão provoca julgamentos em relação à formação universitária: para os professores iniciantes, muito do que se aprende sobre a profissão acontece na prática, ou seja, no próprio trabalho, por isso consideram que estavam mal preparados, principalmente, para enfrentar as situações difíceis. Este primeiro período de afastamento dos conhecimentos acadêmicos suscita, ainda, questionamentos quanto ao “professor ideal” e conduz a reajustes das expectativas e das percepções anteriores.

Outras mudanças que ocorrem ao longo da carreira são evidenciadas, no que se refere à delimitação dos territórios de atuação do professor. Desse modo, ele passa a assumir somente aquilo que compete ao seu papel e suas responsabilidades, especialmente no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. O professor passa a entender melhor seus limites e se torna mais flexível. Ele adquire também o domínio progressivo de seu trabalho, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da ação pedagógica e, com isso, obtém o sentimento de segurança. Conforme resumem Tardif e Raymond (2000, p. 232), “(...) constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”.

Essa adaptação às exigências da profissão possibilita ao professor fazer carreira no magistério ao fazer parte de uma equipe, exercer um papel, procurar atingir objetivos definidos, ou seja, incorporar o estatuto dessa profissão, no que diz respeito ao cumprimento das normas que esse papel exige. O estatuto, portanto, refere-se à questão da identidade do trabalhador, no que diz respeito à organização do trabalho e à organização social, cujo funcionamento depende das determinações das normas e regras que fixam os papéis e as posições dos atores. De acordo com esses autores, ao fazerem referência a Dubar (1991), essa identidade “(...) não é simplesmente um ‘dado’, mas também um ‘construto’ que remete ‘aos atos’ de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.238).

Por isso, a compreensão da identidade dos professores requer o conhecimento das suas histórias, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Desse modo, a trajetória social e profissional docente acarreta custos existenciais diante das situações vivenciadas como o choque da realidade, a descoberta dos próprios limites, a negociação com os outros, e somente porque podem contar com seus recursos pessoais, os professores conseguem enfrentá-los e suportá-los. A identidade pessoal e profissional é modelada nesse processo. Inseridos nele e vivenciando-o, eles tornam-se professores e se reconhecem assim.

Pode-se concluir que a identidade profissional do professor será construída na sua trajetória, por meio dos elementos que determinam a sua atuação e a aquisição dos saberes, que são permeados pelo tempo e espaço específico em que vivem e atuam os professores.

CAPÍTULO 2

DIRETRIZES OFICIAIS E CONCEPÇÕES ATUAIS DE ALFABETIZAÇÃO E DE ALFABETIZADORES

Ao ingressar na atividade profissional, as professoras se veem submersas na especificidade cultural da instituição escolar, porém essa instituição guarda, também, similaridades com as demais instituições da sociedade, portando marcas da cultura mais ampla em que está inserida. Uma das marcas dessa cultura mais ampla é a existência de processos de socialização. No caso da escola trata-se de socialização à cultura do sistema escolar e de cada escola com suas particularidades, suas normas e regras gerais e próprias, apreendidas por meio das suas práticas.
(MARIN, 2003, p.8)

2.1. Diretrizes oficiais para a alfabetização

João Cardoso Palma Filho (2004), no texto *A Política nacional de formação de professores*, considera que, a partir da implantação da LDB, promulgada em 1996, e sua consequente reforma educacional, a maior dificuldade do governo federal consiste na formação do pessoal docente.

Para esse autor, a indefinição do governo em relação à formação de professores permanece, mesmo após todas as idas e vindas, na legislação, para a formação de professores da educação básica, tanto as mencionadas por ele como objeto de crítica de associações como a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Graduação (Anped), quanto ao que é apresentado nos artigos 61 e 62 da Lei Federal n. 9394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre essas críticas, Palma Filho (2004, p. 151) afirma que “(...) de modo geral, as divergências referem-se à concepção do tipo de profissional que se quer formar e o local dessa formação”.

Após análise da resolução que acompanha o Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Palma Filho (2004) destaca os aspectos que representam avanços e os que considera contestáveis, ou que significam “(...) retrocesso em relação ao estabelecimento de uma política nacional de formação de professores para a educação básica” (p.165). Por exemplo, o autor considera

um retrocesso a atual LDB ter silenciado um dispositivo que havia na LDB de 1961, que permitia ao sistema federal de ensino, delegar aos sistemas estaduais de ensino as atribuições de atuar efetivamente na gestão do sistema estadual em relação à melhoria da qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. O autor cita como exemplo os professores que atuam na rede pública do estado de São Paulo, que são formados, na sua maioria, em cursos de licenciatura plena de instituições particulares de ensino que, por sua vez, são submetidas à normatização do sistema federal de educação. Desse modo, o sistema estadual encontra dificuldade em articular todos os elementos envolvidos na formação dos professores. De acordo com o autor, esse ponto há anos vem sendo discutido na esfera dos Conselhos Estaduais de Educação.

Os estudos Marin (1996 e 2002) e Giovanni e Marin (2007) demonstram um crescente interesse por pesquisas sobre formação de professores no Brasil. Essas pesquisas demonstram que as dificuldades enfrentadas por professores não são recentes. Resgatando problemas de modelos formativos propostos e implantados ao longo do século XX e começo do século XXI, as autoras apresentam como essas dificuldades permanecem e se agravam por décadas, mas apontam possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades na formação de professores.

E esse panorama é ainda mais grave, especialmente quando se considera a formação de professores alfabetizadores.

A esse respeito, merece destaque a dissertação de mestrado de Orgides Maria da Silva Neta (2008) – *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil*. Trata-se de pesquisa relevante para o conhecimento das diretrizes oficiais voltadas à alfabetização, de modo particular à formação de professores alfabetizadores.

A partir da pesquisa de Silva Neta (2008) apresenta-se a seguir um panorama da legislação atualmente em vigor, referente à formação de professores alfabetizadores no Brasil, bem como são acrescentadas informações específicas relativas à formação e atuação de professores alfabetizadores no Estado de Mato Grosso do Sul, já que os sujeitos da pesquisa residem neste estado e, portanto sua atuação obedece às normas emitidas pelo governo federal, governo estadual e Secretaria Estadual de Educação.

Vale ressaltar que os documentos do referido estado não são específicos sobre formação de professores. São documentos obtidos mediante busca na página oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Nesta página, no item onde se lê

a palavra *Institucional* está a primeira legislação localizada: a Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul de 24/12/2003. Por considerar sua importância e abrangência partiu-se, então, para a busca de referências à alfabetização e à formação de professores alfabetizadores.

Consta ainda no item *Institucional* da referida página os *links* denominados *Legislação MS* e *Legislação SED*. Em ambos é possível fazer uma busca escolhendo uma palavra como descritor e o tipo de legislação. No caso desta pesquisa, a palavra empregada na busca foi *alfabetização*. Contudo, no *link Legislação SED* a busca foi feita de modo diferente, tendo sido selecionado o item denominado *Resoluções* e por estarem disponíveis as Resoluções desde o ano de 1979 a 2011, decidiu-se fazer a leitura de todas as ementas disponíveis – 964 resoluções – observando-se os assuntos relacionados à alfabetização e à formação de professores alfabetizadores.

Para a presente pesquisa os documentos do Estado de Mato Grosso do Sul foram analisados com auxílio de um Roteiro específico para análise documental (Ver Anexo 1). As informações encontradas nos documentos foram organizadas em Quadros-síntese, de acordo com os modelos de quadros elaborados por Silva Neta (2008) presentes em sua Dissertação de Mestrado.

O Quadro 1, a seguir, é uma adaptação dos quadros de Silva Neta (2008) denominados: *Características dos documentos analisados e Referências à formação de alfabetizadores nos documentos*.

QUADRO 1: Características dos documentos que regulam a formação de professores no Brasil e referências à formação de alfabetizadores

Documento/ Tipo de documento	Referências à alfabetização e à formação de alfabetizadores
1. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 3.276 – 06/12/1999. DECRETO/ CNE: Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica = disposições gerais/ diretrizes	Não há referências à formação de alfabetizadores

Continua...

Documento/ Tipo de documento	Referências à alfabetização e à formação de alfabetizadores
<p>2. BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2000. PROPOSTA MEC: Propõe diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior = disposições gerais / diretrizes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda as mudanças propostas à Educação Básica no Brasil com a LDB 9394/96 desencadeando desafios à formação de professores, mas não se refere especificamente aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental; • Aponta que o mundo contemporâneo tem trazido questionamentos e redefinições ao papel do professor em geral e que as novas concepções sobre educação, as novas teorias de desenvolvimento e aprendizagem (não cita quais são essas novas teorias), o impacto tecnológico da informação e comunicação são desafios aos professores que, diante deste cenário de exigências, não foram e não se encontram preparados para enfrentá-los; • Cita algumas das exigências modernas aos professores: orientar e mediar o ensino e a aprendizagem dos alunos, responsabilizarem-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos, assumir e saber lidar com a diversidade entre os alunos, incentivar atividades de enriquecimento curricular, elaborar e executar projetos; utilizar novas metodologias, estratégias, materiais de apoio desenvolver hábitos de coloração e trabalho em equipe (não faz referência específica ao ensino da leitura e da escrita e à formação do alfabetizador) • Diante destes desafios aponta a necessidade de revisão dos cursos de formação docente indicando que estes necessitam: <i>fomentar e fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar o currículo frente às exigências; articular a formação correspondendo a realidade escolar na sociedade contemporânea; articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnologias em todas as instituições ou programas de formação</i> (nenhuma dessas novas finalidades para a formação de professores para o processo de alfabetização); • Considera que a melhoria da qualificação profissional dos professores irá depender também de: <i>estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema de avaliação e certificação de cursos, diplomas e competências de professores em âmbito nacional</i>= nenhuma dessas novas exigências se refere à formação dos professores que se dedicam à alfabetização. • A proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores e os princípios prescritos pela LDBEN, DCN para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como as recomendações dos PCN (essa vinculação a outros documentos não se faz referência explícita à formação de professores para o processo de alfabetização); • Objetiva a proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor para atendimento das necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira (sem referência explícita à formação de professores para o ensino da leitura e da escrita); • Reporta-se a documentos anteriores nos quais se baseia, já existentes no MEC, a textos elaborados por colaboradores individuais, comissões de especialistas e grupos de trabalho no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação e estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ INEP (indicados em bibliografia anexa, mas sem referência explícita a professores que se dedicam à alfabetização).
<p>3. BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: 2000. PROPOSTA/MEC: Projeto de estruturação do Curso Normal Superior = orientações específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É feita uma introdução a respeito da importância de cada área do conhecimento para formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e faz referências a conteúdos considerados essenciais, incluindo referências a Metodologia da Alfabetização.

Continua...

... continuação

Documento/ Tipo de documento	Referências à alfabetização e à formação de alfabetizadores
<p>4. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Portaria nº1403, de 09/06/2003.</p> <p>PORTARIA/ CNE: Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores. =orientações específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aponta por meio dos artigos as instruções instituídas para o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica <p style="text-align: center;">Não há referências à formação de alfabetizadores.</p>
<p>5. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 15/05/2005.</p> <p>RESOLUÇÃO/CNE: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura = disposições gerais/diretrizes</p>	<p style="text-align: center;">Não há referências à formação de alfabetizadores</p>
<p>6. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº5/2005 aprovado em 13/12/2005.</p> <p>PARECER/CNE: Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia = disposições gerais/diretrizes</p>	<ul style="list-style-type: none"> O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por Conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Posteriormente, foi promovida uma audiência pública (2003) na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida. Finalmente, em 2004, a Comissão Bicameral do CNE recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais para o ensino fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia resultam, de um conjunto de documentos determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e discussões, em que experiências e propostas inovadoras, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. Especificamente com relação à formação de professores que vão se dedicar a alfabetizar seus alunos, as Diretrizes prevêem; Aponta que é importante considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita, com a finalidade de desenvolver seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão Os três núcleos de estudos, propostos pelo documento da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo; O tema se apresenta em dois momentos distintos tomando ambos um trecho de duas frases que apontam requisitos necessários à formação de pedagogos, entretanto, não há um enfoque, um tópico que sistematize como este processo para professor alfabetizador deva acontecer; A referência consiste em atribuir as Instituições em formar professores alfabetizadores, mas não sugere procedimentos, currículo, métodos ou teorias; Faz referência à alfabetização como códigos instituídos modos de codificação e decodificação, processos de letramento e alfabetização em múltiplas linguagens. Estas referências estão citadas como necessárias, mas não é explícito que devam fazer parte do currículo

Continua...

... continuação

Documento/ Tipo de documento	Referências à alfabetização e à formação de alfabetizadores
<p>7. BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº1, de 15/05/2006. RESOLUÇÃO/CNE: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura = disposições gerais / diretrizes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamenta a instituição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, Licenciatura em todo o território Nacional; • Especificamente com relação à formação de professores que vão se dedicar a alfabetizar seus alunos, as Diretrizes prevêm: • Aponta no art. 5, inciso VI que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; • Aponta no art. 6, inciso I, letra i, que a estrutura do curso de pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: • Articulará: i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física.
<p>8. BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de educação Superior. Departamento de supervisão do ensino superior. Despacho do Diretor. 6 de julho de 2006. DESPACHO/MEC-SES: Estipula prazo para as Instituições de Ensino para adaptarem os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia (licenciatura e bacharelado) e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares = orientações específicas</p>	<p>Não há referências à formação de alfabetizadores</p>
<p>Fonte: Adaptado de Silva Neta (2008, p. 122-3; 132-5).</p>	

Os estudos de Silva Neta (2008) a respeito da legislação sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil revelam um aspecto importante dos documentos analisados:

A principal constatação é que nenhum documento menciona “formação de professor para alfabetizar”. A lei não trata do “professor alfabetizador”, embora todos os profissionais formados nos cursos que “formam professores para a educação infantil e anos iniciais da escolarização”, sejam igualmente autorizados/ licenciados para lecionar em classes de alfabetização. Além disso, percebe-se também que a legislação está muito defasada em relação às pesquisas sobre alfabetização e sobre o trabalho de professores alfabetizadores, suas proposições e recomendações são caracteristicamente genéricas e inespecíficas a esse respeito. (p.142)

E o que a legislação do Estado de Mato Grosso do Sul apresenta a esse respeito?

No quadro 2, apresentado a seguir, são analisados 07 documentos encontrados na página da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

QUADRO 2: Características dos documentos de Mato Grosso do Sul e referências à alfabetização e formação de professores alfabetizadores

Documento/ Tipo de documento	Referências à alfabetização e à formação de alfabetizadores
<p>1. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/MS - Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul –2003 LEI Nº 2.787, DE 24 DE DEZEMBRO DE 2003 Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O documento representa a organização do Sistema Estadual de Ensino, nos termos das leis federais e estaduais, observando os princípios e normas das Constituições Federal e Estadual e das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. • Não há referências à alfabetização. • Não há referências à formação de alfabetizadores
<p>2. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO/MS Lei Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul-2003 LEI Nº 2.791, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2003 Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O plano estadual de Educação apresenta a palavra alfabetização uma única vez, em um quadro onde são expostos os números de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, por etapa e modalidade de ensino. <p>Não há referências à formação de alfabetizadores</p>
<p>3. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO/MS RESOLUÇÃO/SED Nº 1.631, DE 16 DE ABRIL DE 2003. Dispõe sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFAs, e dá outras providências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Institui no art. 1º o programa de formação continuada para os professores atuantes no Ensino Fundamental, denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFAs. • Objetiva no art. 3º promover formação continuada com metodologia baseada na realidade do Ensino Fundamental, e os conteúdos ministrados tratarão da alfabetização através de texto
<p>4. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO/MS RESOLUÇÃO/SED Nº 1.803, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2004. Dispõe sobre a Formação Continuada em Língua Portuguesa para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dá outras providências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não há referências à palavra alfabetização • Institui no art. 1º o projeto especial de formação continuada em Língua Portuguesa para os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. • Objetiva <i>promover formação continuada aos coordenadores e docentes do ensino fundamental, com metodologia respaldada na realidade do referido nível de ensino, e os conteúdos ministrados serão pautados numa metodologia de resolução de problemas por meio de textos</i>

Continua...

...continuação.

Documento/ Tipo de documento	Referências à alfabetização e à formação de alfabetizadores
<p>5. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO/MS RESOLUÇÃO/SED Nº 2.230, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2009. Dispõe sobre o Projeto “Além das Palavras” – e dá outras providências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há referência a formação dos professores no art. 2 ao mencionar como <i>objetivo subsidiar a prática docente, por meio de capacitação, assessoramento e monitoramento aos professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.</i> • A palavra alfabetização é mencionada no art.4 ao apontar que <i>O Projeto “Além das Palavras” será instalado para melhorar o desempenho dos alunos nos anos iniciais – 1º e 2º anos/Alfabetização e dos alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental nos municípios, cujas unidades escolares estaduais apresentaram adesão a ele.</i>
<p>6. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO/MS RESOLUÇÃO/SED Nº 2.241, DE 27 DE MARÇO DE 2009. Dispõe sobre o Programa Pró-Letramento, e dá outras providências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O art. 1º apresenta o Programa de Formação Continuada voltado a <i>professores que estão em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental;</i> • Aponta no art. 4 o modo como funcionarão os encontros semanais atendendo no contraturno de trabalho, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da Rede Estadual de Ensino • Nos artigos 8, 10, 14, são mencionados cursos de Alfabetização/Linguagem como parte dos estudos • Esclarece no art. 16. O modo como os cursos de Alfabetização • Linguagem serão organizados: <i>terão 8 fascículos, distribuídos em 21 encontros de 4 horas, em que serão abordados os seguintes temas: capacidades linguísticas da alfabetização e letramento; alfabetização e letramento: questão sobre avaliação.</i> • No art. 20 aponta que a certificação na área de <i>Alfabetização e Linguagem será de responsabilidade da Universidade de Campinas – UNICAMP</i>
<p>7. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO/MS RESOLUÇÃO/SED Nº 2.427, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2011. Dispõe sobre o Projeto “Além das Palavras” – e dá outras providências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aponta no art. 2 os objetivos do Projeto “Além das Palavras”: • <i>I - melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes;</i> • <i>II -melhorar o rendimento escolar dos estudantes;</i> • <i>III - subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores;</i> • <i>IV - sistematizar e consolidar o processo de alfabetização com metodologia e materiais específicos;</i> • <i>V - desenvolver as habilidades e competências definidas no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática;</i> • <i>VI - monitorar a prática docente e o desempenho acadêmico dos estudantes</i> • No art. 17 menciona que a Formação Continuada para <i>Língua Portuguesa/Alfabetização e Matemática/Alfabetização será realizada de acordo com o cronograma a ser ajustado pela escola, utilizando as horas de planejamento e/ou aulas programadas</i>

A observação do Quadro 2 leva à constatação de que os documentos de nº3; nº 4 e nº 6 tratam especificamente de Programas de Formação Continuada. Os documentos não deixam claro quais princípios, conteúdos e metodologias sobre alfabetização norteiam esses programas de formação continuada. Contudo, apresentam indícios de que a

perspectiva de alfabetização que os sustenta é baseada em aspectos linguísticos e tem como referência o texto.

Mudanças educacionais ocorridas, a partir das décadas de 1980, passaram a enfatizar a aprendizagem, desde o início, partindo de textos com significado social para que o alfabetizando pudesse compreender o objetivo do que se lê e também fazer: “(...) correspondência entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento do mundo receptor” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.49).

Ao que tudo indica, o Projeto “*Além das Palavras*”, apresentado nos documentos nº5 e nº7 do Quadro 2, não acompanha essa mesma orientação no que diz respeito à alfabetização e ao professor que alfabetiza.

Na página da *internet* da Secretaria Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, não foram obtidos maiores detalhes referentes a esse projeto. As informações sobre esse assunto aparecem no *site*, em forma de notícias do andamento do referido projeto. Em uma dessas notícias, menciona-se, por exemplo, que “(...) O projeto é reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e recebe recursos do *Plano de Ações Articuladas (PAR)*”. No *site* do MEC, nada que pudesse esclarecer esse assunto foi localizado.

Em outra notícia, do dia 13 de agosto de 2009⁹, é disponibilizado o Manual de Capacitação para os Coordenadores de Área de Língua Portuguesa, para capacitação dos professores em seus respectivos municípios. Trata-se do *Manual de capacitação do Programa Alfa e Beto de alfabetização*, segundo o qual os fundamentos básicos do referido programa são três: “(...) 1. Consciência Fonológica; 2. Familiaridade com textos impressos; 3. Metalinguagem (p.23)” .

O olhar mais atento ao referido manual permitiu localizar o ponto em que o programa apresenta sua síntese, reproduzido a seguir. O que causa espanto, neste trecho, é a pouca importância dada ao professor que irá trabalhar com o material, como pode ser observado a seguir:

- O Programa Alfa e Beto é um programa de alfabetização **completo, consistente e estruturado:**
COMPLETO
- Inclui todas as competências relevantes para a alfabetização.
Leva em conta que a maioria dos alunos da escola pública não frequentou pré-escola, e os que frequentaram não possuem competências básicas.
- Inclui materiais para alunos, professores, classe, escola e Secretaria.

⁹Projeto: “*Além das Palavras*” Alfabetização. disponibiliza Manual de Capacitação para os Coordenadores de Área de Língua Portuguesa em: www.sed.ms.gov.br/index.php?...

- Não supõe que professor ou escola possui materiais, recursos e condições para produzir todos os materiais necessários e suficientes para alfabetizar.
- Mesmo o professor sem uma formação sólida em Língua Portuguesa, literatura ou **Alfabetização** pode ir aprendendo alfabetizar ao longo do processo. (p. 22). (grifo nosso).

Diante do exposto, no *Manual de capacitação do Programa Alfa e Beto de alfabetização*, pode-se afirmar que a banalização do papel do professor pode se dar de modo explícito, como exposto acima, ou de forma mais sutil e bastante eficaz, como esclarece Lawn (2001).

De acordo com esse autor, “(...) as identidades dos professores são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir mudanças” (idem, p.118). A esse respeito, vale acrescentar aqui, como descreve este autor, o que ele próprio denomina de: “fabricação das identidades docentes”.

Martin Lawn (2001) apresenta, em *Os professores e a Fabricação de identidades*, um estudo sobre as alterações na identidade nacional dos professores na Inglaterra. Sua análise, contudo, é bastante esclarecedora, pois se observa que o caso inglês não é único e pode ser comparado com algo semelhante que vem ocorrendo no Brasil quanto à produção da identidade docente.

A maneira como isso é feito pode ser sutil, pois, de acordo com Lawn (2001), ou a formação dos professores não aparece nas descrições dos sistemas educativos ou essas informações podem surgir apenas como “elementos neutros” nos textos e discursos oficiais:

A produção da identidade envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (...) a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. (LAWN, 2001, p.118).

No caso dos documentos aqui analisados, isso também fica evidenciado, em especial, nos documentos nº 1 – *Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul de 2003* – e nº 2 – *Lei Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul de 2003* – apresentados no Quadro 2.

Em seu estudo, Lawn (2001) aborda identidade como uma forma de moldar e gerir professores. Ele expõe o modo como, em diferentes períodos-chave do século XX, as

identidades oficiais se apresentavam na Inglaterra. De modo resumido o autor expõe dois modos de formação de identidade:

- *o profissional colonizado*, no contexto dos anos 1920, assim denominado, pois foi aplicado o método de controle colonial dominante, que predominava era o discurso da responsabilidade profissional, a atividade apolítica e uma “neutralidade” na educação;
- Nos anos 1940 e 1950 foi construída uma nova identidade pós-guerra para forjar o *profissional moderno*, anunciando “(...) novas qualidades essenciais, como maturidade, entusiasmo, experiências e personalidade, ajustadas aos novos tipos de escolas, surgiram como componentes-chave da identidade” (LAWN, 2001, p.127).

Por volta dos anos 1980, segundo o autor, a gestão da identidade do professor – que estava limitada a paredes da sala de aula – entrou em crise. No final dos anos 1990, o novo “*professor profissional*” inglês deveria ter competências que envolvessem expectativa de sucesso dos alunos, seu autodesenvolvimento, sua autoavaliação, o trabalho sob forte liderança e o estabelecimento de redes com seus pares.

Atualmente, argumenta o autor (idem), o conceito de *qualidades* está sendo substituído pelo de *atitude* no processo de construção de uma nova identidade genérica. O discurso das competências do professor disfarça a obrigatoriedade de atitudes incorporadas do mundo empresarial: “Hoje, os professores transformaram-se numa “massa” de empregados de organizações pseudo-privadas, homogêneas por este processo, ao mesmo tempo que pela competição entre elas, se diferenciam”. (LAWN, 2001, p.129-30).

Assim, a nova identidade oficial do professor inglês está sendo formada.

No Brasil e, em especial, no Estado do Mato Grosso do Sul, o modo como foram e estão sendo moldadas as identidades dos professores alfabetizadores certamente requer mais atenção das instituições que são responsáveis pela formação inicial e continuada. Exige-se, para tanto, o conhecimento dos elementos sutis e explícitos, presentes na Legislação, que servem para gerir e moldar a identidade dos professores, principalmente, no que tange à alfabetização, especialmente, quando se consideram as concepções sobre alfabetização e indivíduo alfabetizado apresentadas a seguir.

2.2. Concepções atuais quanto a alfabetização: o indivíduo alfabetizado

Muitas contribuições vêm sendo oferecidas ultimamente por meio dos estudos que têm proporcionado avanços no sentido de compreendermos como se processa o aprendizado da leitura e da escrita. Entre eles, destacamos, inicialmente, os estudos do psicolinguista Frank Smith que, há mais de 30 anos, vem desenvolvendo pesquisas nesta área.

De um mero processo de decodificação da palavra impressa em sons, um ato puramente mecânico, a leitura passou a ser compreendida por meio da explicação de aspectos perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais que a envolvem, bem como o seu aprendizado.

(...) a leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de decodificar a palavra impressa em sons. (SMITH, 1991, p. 16).

A perspectiva apresentada por Smith (1991) procura explicar o que ocorre por trás dos olhos durante o ato de ler, ou seja, a busca de sentido direciona os olhos. Desse modo, as intenções do leitor irão determinar sua compreensão durante a leitura. Por isso, ele aponta quatro características essenciais da leitura sobre as quais o leitor deve ter controle: a primeira delas é sobre o *objetivo* do leitor – deve haver uma finalidade a ser buscada, do contrário a leitura será inútil. A partir dos objetivos, haverá uma seleção para que haja maior atenção àquilo que é relevante – essa é a segunda característica: a leitura é *seletiva*. A terceira característica da leitura é que ela é *antecipatória*, porque as expectativas serão definidas pelos objetivos, portanto não há muita surpresa no que se lê quando já se espera algo do texto. A *compreensão* é a quarta característica; ela é a base da leitura e não sua consequência – porque o ato de ler sem compreender é apenas um ato mecânico, não é leitura.

Diante dessas considerações, o processo de aprendizagem da leitura não pode mais ser explicado apenas pela decodificação de letras captadas pelos olhos, mas pela compreensão possível por meio do sentido baseada nos conhecimentos prévios que o cérebro detém.

O conhecimento prévio, também chamado por Smith (idem) de informação não-visual, juntamente com a informação visual, ou seja, aquela que se encontra na página impressa combinadas entre si, estão envolvidos na leitura. À proporção em que cada uma destas informações é empregada na leitura irá variar porque, quanto mais informação não-visual o leitor possui, menos informação visual ele irá utilizar e quanto menos informação ele dispõe, mais informação visual necessitará.

Nesta perspectiva, o leitor será mais hábil quando dispuser de mais informação não-visual; quando isto não ocorre, a leitura se torna mais difícil. O uso da informação visual por meio da leitura de palavras soltas ou letras impede a compreensão, surge aí a dificuldade, porque não se extrai significado do que se lê. Deste modo, as recomendações bastante frequentes nas escolas para que se leia devagar, examinando cada palavra, pode causar confusão.

É importante que o leitor aprenda a tirar sentido do que lê de modo geral, mesmo que alguma palavra não seja compreendida, pois isto agiliza sua leitura, porque a compreensão é mais rápida. Por isso, Smith considera que a finalidade máxima da leitura é a compreensão, e o significado pode ser obtido mesmo que não haja a identificação anterior de palavras individuais ou de letras isoladas. Mas, quando isto não ocorre, a leitura é feita por meio da identificação de palavras, uma de cada vez, em um tom monótono, como se cada palavra não tivesse nenhuma relação com a outra.

(...) tais crianças parecem crer, e até podem ter sido ensinadas assim – que o significado deveria ser a última preocupação; que o sentido cuidará de si mesmo, desde que leiam as palavras corretamente, em vez de o sentido facilitar a identificação de palavras. (SMITH, 1991, p. 183)

O significado deve ter prioridade sobre a identificação de palavras individuais porque pode proporcionar aos leitores fluentes esta identificação com o uso de uma quantidade menor de informação visual e, no caso de leitores iniciais, as palavras podem ser entendidas sem serem precisamente identificadas. Muitas vezes, observamos isto ocorrer quando o leitor “troca” uma palavra por outra de igual significado sem que o sentido seja comprometido. Isto pode ser interpretado pelo professor que avalia a leitura da criança como distração ou erro, sem levar em consideração a busca do significado. Nesse caso, muitas vezes, pede-se para ler novamente “mais devagar”, ou “palavra por palavra”. O que deve ser enfatizado é que

[...] o significado não reside na estrutura de superfície. O significado que os leitores compreendem, a partir do texto, é sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber. Colocado de outra maneira, a compreensão envolve a redução da incerteza do leitor, que faz perguntas e obtém respostas. (SMITH, 1991, p. 186).

Desse modo, o conhecimento anterior do leitor é fundamental, porque reduz as incertezas e requer uma menor utilização de informação visual. É interessante ressaltar que o conhecimento prévio permite previsões, mas estas não acontecem ao acaso e sim dentro daquilo que é mais provável, naquele contexto em que o texto é apresentado. O leitor já traz consigo expectativas sobre o sentido que poderá encontrar no texto.

Quanto mais habilidade o leitor tiver para encontrar respostas nas informações visuais, mais fluente ele será. Contudo, esta habilidade só será adquirida mediante a familiaridade com diferentes espécies de textos. Até mesmo leitores mais experientes podem apresentar dificuldade diante de um texto cujo conteúdo ele não esteja familiarizado, ou seja, seu conhecimento prévio é bastante reduzido. Nessa situação, ele irá agir como um leitor iniciante.

A partir do que foi exposto até aqui, pode-se questionar como fica o ensino da leitura e da escrita. O que é marcante nas considerações de Smith é o fato dele não reconhecer nos métodos o poder de produzir aprendizagem, por isso não defende e nem discute nenhum método. Sua ênfase recai no professor como elemento essencial porque este precisa ter a “(...) compreensão do objeto de conhecimento que está oferecendo aos alunos e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem”. (WEIZ *apud* SMITH, 1991, p. 7).

Desse modo, a compreensão é fator principal para o aprendizado da leitura. Não só por parte do professor como também da criança que deve compreender o que está fazendo o tempo todo em que está aprendendo. Ela só se sentirá estimulada a aprender quando perceber a possibilidade de extrair sentido. Assim, é necessário que o professor tenha sensibilidade tanto para compreender aquilo que ensina quanto para entender o aluno que adquire o conhecimento.

A perspectiva apontada pelo autor contraria o que, habitualmente, observamos nas salas de aula de alfabetização onde se ensina, primeiramente, o código, as letras e somente após a criança “dominá-la” com segurança, apresenta-se sua utilização. Smith (1991) propõe que ambos, a linguagem e seu uso, sejam aprendidos simultaneamente. Na verdade,

ele argumenta que o aprendizado ocorre em decorrência do uso social da leitura e da escrita.

O papel principal do professor, portanto, é proporcionar às crianças demonstrações adequadas da leitura sendo utilizada significativamente, levá-las a perceber a finalidade da leitura. Nas situações em que as crianças não vêem esta finalidade, o professor deve torná-las interessantes, mas, para isso, antes de tudo, o professor deve ser um usuário respeitável da linguagem escrita. Desse modo, ele poderá provocar a aprendizagem por empatia.

O conhecimento prévio, ou melhor, a informação não-visual, conforme mencionada anteriormente, deve ser utilizado pela criança para ela tornar-se um leitor fluente. Uma parte central da informação não-visual é a compreensão das finalidades e convenções dos textos. O autor considera que as habilidades essenciais da leitura, especialmente as utilizações eficientes das informações não-visuais, não podem ser ensinadas, mas podem ser demonstradas para as crianças. Outra coisa que o professor pode fazer é encorajar a criança a fazer previsões, compreender, saborear o texto, utilizar materiais que tenham sentido que possam ser compreendidos.

A compreensão será facilitada à medida que o professor introduzir outros recursos para aprofundar um tema e torná-lo mais compreensível; estes recursos poderão ser palestras, filmes, estudo do meio e outros.

Saber selecionar o tipo de leitura que irá familiarizar mais as crianças com a linguagem escrita, também é fundamental. Deve-se considerar, acima de tudo, que sejam histórias coerentes, presentes desde em jornais e revistas até nos contos de fadas tradicionais, aventuras, histórias do mundo, lendas: “(...) todos estes tipos de histórias são verdadeiramente linguagem escrita – produzidas com uma finalidade em um meio convencional e distinto da maioria dos textos escolares, por sua extensão, sentido e riqueza sintática e semântica”. (SMITH, 1991, p. 243).

Infelizmente, muito do que se chama de leitura, nas salas de aula, não tem o menor sentido e contribui para o aumento de não-leitores. Smith (1991) acredita que se os professores podem mudar algo no sentido de melhorar o aprendizado da leitura, antes eles deverão entender sobre a leitura e sobre como as crianças aprendem a ler. Suas recomendações quanto à leitura sem sentido, presente no meio escolar, são muito simples e ao mesmo tempo surpreendentes:

(...) Os professores que não conseguem aliviar seus alunos das perturbações de demandas e atividades irrelevantes, podem, ao menos, protegê-los, observando

que as atividades têm pouco a ver com a leitura ou com a capacidade de aprendizado da criança. As crianças compreendem que tarefas sem sentido lhes são exigidas com frequência pelo simples fato de mantê-los ocupados e quietos, mas não são ajudadas se as levamos a acreditar que tais tarefas são uma parte importante do aprendizado da leitura. (idem, p. 254).

Portanto, o aprendizado da leitura será possível na medida em que a criança puder compreender a linguagem escrita, participando de situações de uso significativo, para que ela possa gerar e testar hipóteses, seja por si própria, seja pela demonstração feita por outras pessoas. Conforme Smolka (1993, p. 09), “(...) é através de outros que o sujeito estabelece relações com os objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro.”

O outro, que no ambiente escolar poderá ser o professor, tem o papel de ensinar a leitura, lendo para as crianças, quando elas ainda não sabem ler, até adquirirem a capacidade de ler sozinhas. Os outros também poderão ser os colegas em situações de leitura compartilhada, como Nogueira (1993, p. 16) apresenta: “(...) a mediação social das atividades da criança permite a construção partilhada de instrumentos e de processos de significação que irão, por sua vez, mediar as operações abstratas do pensamento”. Quando as crianças já conseguirem realizar sua própria leitura, os outros serão os autores dos textos, que também ensinam as crianças a ler.

Esse aspecto cultural, que irá determinar a produção de sentidos, também é explicitado por Goulemot (2001, p. 114-5): “(...) o sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasce o sentido a ser adquirido”.

Partindo de uma concepção semelhante à exposta até aqui, Jean Foucambert, pedagogo francês, considera primordial a compreensão do que é leitura. Para ele, a “ (...) leitura é a atribuição voluntária de um significado à escrita.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Além de eleger o significado como o mais relevante para a leitura, existem outros pontos em comum entre o que foi apresentado sobre as ideias de Smith e as considerações de Foucambert. Um destes pontos refere-se a não-linearidade da leitura, ou seja, a busca do sentido permite que elementos desconhecidos sejam “pulados”. Outro ponto em comum é a antecipação da leitura: “(...) a criança cria um sistema provisório que lhe permite antecipar índices pertinentes para a classificação, a denominação, a ação...” (FOUCAMBERT, 1994,

p. 6). A respeito do conhecimento prévio necessário à leitura, também exposto anteriormente, são feitas observações interessantes, vejamos:

(...) Durante a leitura, como em toda atividade de comunicação, só é possível entender um texto quando previamente já se sabe bem mais sobre ele do que nele consta. (...) por exemplo, para ler um verbete de uma enciclopédia ou um livro-documentário, é preciso saber antes o que é uma enciclopédia ou um livro-documentário, como se utiliza um índice, um sumário, como localizar rapidamente as páginas, chegar rapidamente aos títulos dos verbetes, aos parágrafos, e linhas ... Isto é, ou se conhecem os meios de obter rapidamente a informação desejada – o que supõe dispor previamente de outras informações –, ou a leitura será um trabalho lento, e será mais interessante perguntar a alguém que saiba do assunto. (FOUCAMBERT, 1994, p. 15).

Foucambert (idem) condena, por isso, um meio educativo artificial que simula situações futuras. Ele defende o aprendizado que interfira no presente, modificando-o por meio da ação do próprio educando. Nesse sentido, ele propõe que a escola deve oferecer um acesso ao saber, que permita a promoção coletiva:

(...) A diferença está numa atitude e numa abordagem geral quanto à construção dos saberes; está, portanto, em considerar as condições do saber. Assim, aprender a ler não é receber um saber existente, mas sim, transformar a situação que faz com que não se saiba ler. (idem, p. 132).

As considerações expostas até aqui são muito importantes porque propiciam uma melhor compreensão sobre a leitura e o processo de alfabetização. Entretanto, François Bresson (2001) adverte a respeito de que o processo de aquisição da leitura e da escrita não se trata de um procedimento espontâneo:

(...) trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir (...) não é suficiente que em nossa vida cotidiana o cartaz, a embalagem, os sinais de trânsito ou as paradas de ônibus ou metrô sejam oferecidos aos nossos olhares desde a mais tenra idade. (p.26)

As concepções de Bresson (2001, p. 34), quando afirma que “(...) não podemos prescindir de um ensino para ter acesso a leitura”, são compartilhadas por esta pesquisadora. Entretanto, as questões que envolvem o ensino, atualmente, esbarram em disputas entre defensores de métodos de alfabetização e aqueles que se posicionam favoráveis ao construtivismo. Não se pretende aqui entrar no mérito dessas disputas. Acredita-se que a análise, apresentada por Cagliari (2007), mostra-se bastante apropriada aos propósitos da presente pesquisa:

(...) Essa é a questão central desse “duelo dos métodos”. Essa situação confusa e destrutiva começou quando tiraram a competência do professor. (grifo nosso) Apostaram tudo na eficácia dos livros didáticos e dos métodos. A educação passou a não dar certo mesmo. Daí para frente a educação foi de mal a pior porque o agente da educação na sala de aula, que é o professor, tornou-se uma figura posta de lado. Em suma, o “duelo dos métodos” surgiu quando a ação de ensinar dos professores passou para os programas dos métodos. (CAGLIARI, 2007, p.59).

Portanto, é, no âmbito da competência do professor, que se pretende desenvolver essa pesquisa, à medida em que se reconhecem os saberes já incorporados à prática e constroem-se outros, buscando respostas aos problemas encontrados no ensino da leitura e escrita.

Aos defensores do construtivismo, as pesquisa de Magda Becker Soares (1996) ofereceram – e ainda oferecem – sua contribuição. Ela busca os motivos que conduzem a uma nova compreensão da presença da escrita no mundo social que levaram a necessidade de uma nova palavra para representá-la – essa palavra é letramento. Sua análise parte da etimologia da palavra *literacy*, que, no inglês, significa letramento, originada do latim *littera* (letra), com sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Esta palavra letramento está cada vez mais ganhando espaço nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas.

(...) **literacy** é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la ... **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1996, p. 84-5).

Mas, por que introduzir uma nova palavra? Soares (1996, p. 86) esclarece que, atualmente, o significado da palavra **alfabetizado**“(...) nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura ou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Do mesmo modo, em oposição a esta palavra, analfabeto, não é apenas aquele que não dispõe de “tecnologia” do ler e do escrever; é aquele que não se utiliza desta habilidade para atuar como cidadão, não tem acesso aos bens culturais, por isso é

marginalizado. Entretanto, vivemos em um país com elevados índices de analfabetismo – aqui designado como “falta absoluta de instrução”. (FERREIRA, 1994, p. 40).

Essa realidade vem se modificando aos poucos, ultimamente, devido às exigências da sociedade atual. Até mesmo os testes que avaliam se o sujeito é, ou não, alfabetizado, mudaram. Da simples verificação da habilidade de codificar o próprio nome, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social – ler e escrever um bilhete simples.

Segundo Britto (2007), o que a UNESCO estabeleceu, em 1958, como padrão internacional para a definição de pessoa alfabetizada não difere muito disso, pois somente seria necessário que o sujeito demonstrasse ser “capaz de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre seu cotidiano.” (BRITTO, 2007, p.20).

Os critérios aplicados pelo censo populacional de 2000 mostram-se bastante simples:

(...) aos entrevistados se existe em sua casa alguém que não saiba ler e escrever.
(...) Não se conclua que isso invalida o indicador: conforme mostram os resultados do INAF, a percepção da capacidade de leitura e escrita que as pessoas têm de si coincide muito com os resultados do teste. (idem, p.21)

Os países desenvolvidos já passaram por isso e, como já superaram o tipo de analfabetismo citado acima, concentram seus esforços, atualmente, para aumentar os índices de letramento, ou seja, de pessoas que fazem uso da leitura e da escrita. No Brasil caminha-se nesta direção também e Soares (1996, p. 86-7) adverte que “(...) não basta apenas saber ler e escrever; é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever; saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento**”.

As consequências desse conceito e tudo o que ele representa para o processo de aprendizado da leitura e escrita chegaram a ponto de haver um confronto entre os adeptos de “letrar” e os de “alfabetizar”, conforme argumenta Rojo (2006, p. 571):

(...) Não somente os professores alfabetizadores, mas também os pesquisadores interessados no campo dos letramentos e da alfabetização deram testemunho desses dois fatos, quando se questionaram, por exemplo, sobre se teriam dado excessiva atenção- nas formações de professores, na divulgação de suas pesquisas e em sua participação em políticas públicas – às considerações sobre os letramentos, sem se preocuparem em estabelecer e re-afirmar as óbvias conexões desses processos com a alfabetização. (p.571)

2.3. Concepções atuais quanto ao alfabetizador: o perfil esperado

Diante do exposto até aqui, quanto às concepções atuais sobre a alfabetização e ao indivíduo alfabetizado, cabe apresentar o perfil esperado do alfabetizador, pois, conforme afirma Chartier (1997, p. 4), “(...) o conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas”.

No Brasil, de acordo com pesquisas realizadas por Mortatti (2006), e apresentadas de forma bastante resumida, em *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*, vivemos, atualmente, um momento que pode ser denominado “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” (MORTATTI, 2006, p.10). Segundo a autora, a partir da década de 1980, “(...) introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores” (idem). Desse modo, o foco das discussões deixou de ser o método e passou para a compreensão do processo de aprendizagem da criança.

As consequências da introdução de uma proposta de alfabetização, fundamentada no construtivismo, para o professor alfabetizador, de acordo com Mortatti (2006, p. 10), podem ser assim descritas:

(...)verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.

Um dos principais fatores que levaram à disseminação do construtivismo, segundo Mortatti (2006), foi o enfrentamento do fracasso da escola na alfabetização de crianças. Contudo, no decorrer das últimas três décadas, esse problema ainda se encontra atual.

Soares (2010) faz uma releitura de vários artigos seus, publicados em periódicos diversos, na publicação atual do texto intitulado *Alfabetização: em busca de um método?* – escrito no início dos anos 1990, no qual afirma:

Nessa época – fim dos anos 80, início dos anos 90 – vivia-se o período inicial de introdução, na área do ensino, de uma nova concepção do processo de alfabetização, aquela que ganhou a denominação, talvez inadequada, de construtivismo. Essa nova concepção, ao rejeitar as concepções anteriores e, com elas, os métodos de alfabetização em que se traduziam e que até então orientavam o ensino e a aprendizagem da língua escrita, levou ao que se poderia chamar de um impasse na questão do método de alfabetização, (...) Embora já transcorrida mais de uma década, esse impasse ainda não foi superado, e a questão do método no processo de alfabetização continua viva e polêmica. (idem, p. 85)

Essa polêmica tem tomado espaço na mídia, ocupando as páginas de jornais de grande circulação, como a *Folha de S.Paulo*, com aquilo que passou a ser chamado de “duelo” dos métodos, entre defensores do construtivismo e os defensores do método fônico.

A esse respeito, Cagliari (2007), por sua vez, esclarece que, mais uma vez, não é no método que se encontra a resposta ao sucesso da alfabetização:

O país precisa mesmo é de alfabetizadores competentes, conhecedores dos problemas lingüísticos relacionados com a própria atividade em sala de aula. O importante não é a questão da escolha de um método ou de outro, ou a atitude de quem acha que não precisa de nenhum dos métodos tradicionais ou oficiais. (...) Como já disse várias vezes e estou repetindo mais uma vez: a educação começou a ter problemas sérios quando tirou a competência do professor e começou a apostar nos métodos; quando o governo, em vez de cuidar da vida dos professores, começou a cuidar da vida das editoras, dos que produzem métodos ou teorias para vender material escolar, sobretudo para o governo. (CAGLIARI, 2007, p.70).

Desse modo, o perfil esperado do professor alfabetizador passa a ser menos observado. Quando a ênfase é dada aos métodos, desconsidera-se o principal ator nesse cenário: o professor, que deve ter autonomia para decidir a respeito do posicionamento teórico-metodológico que irá subsidiar seu trabalho.

A implantação de programas apostilados ou de métodos tidos como mais exitosos, vem ganhando força em várias regiões do Brasil, o que acarreta, entre outras consequências, uma gradativa perda de autonomia. Quanto a isso, Apple (1991, p. 67) adverte: “em vez de professores profissionais que se importam muito com o que fazem e por que o fazem, podemos ter executores alienados de planos alheios.”

Assim, diante do exposto sobre os impasses advindos de questões, como a utilização, ou não, de métodos específicos para ensinar, dos conhecimentos necessários sobre o aprendizado da leitura e da escrita pela criança a serem considerados pelo professor

alfabetizador, acredita-se que a exposição de Soares (2005, p. 14) melhor define o perfil esperado do professor alfabetizador

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas (...) exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais (...) Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes lingüísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores.

Contudo, devem ser acrescentados os saberes da prática defendidos por Chartier (2007, p. 187-8): “As narrativas de prática, (...) o visionamento de gravações seriam então, ao mesmo tempo, excelentes meios para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício”.

Também, na presente pesquisa, conforme já foi escrito, entre os objetivos gerais, destaca-se aquele que pretende identificar os saberes que os professores alfabetizadores expressam sobre suas práticas de alfabetização e como foram adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

A esse respeito, cabe destacar, no item, a seguir, as diretrizes oficiais que orientam, no Brasil, a formação e o perfil esperado dos alfabetizadores e de sua ação para alfabetização de nossas crianças.

CAPÍTULO 3

QUEM SÃO AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE PARANAÍBA-MS: UMA FACETA DA CULTURA ALFABETIZADORA DO MUNICÍPIO

(...) as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e a direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada das vidas das pessoas.
(Goodson, 2000, p.74)

O ingresso na carreira pelos professores e sua trajetória revelam marcas de sua socialização profissional docente, pois, no ambiente escolar, as professoras se veem imersas na especificidade da cultura da escola. De acordo com Marin (2003), as escolas

(...) não conformam apenas as dimensões cognitivas dos professores nos seus aspectos técnico-pedagógicos. Elas conformam suas condutas, atitudes, abrigam práticas em que ocorrem relações profissionais e pessoais. Conhecer essa faceta da formação implica abordar o processo educativo escolar como um conjunto de relações e práticas institucionalizadas cujo conteúdo varia em certos aspectos de uma formação social para outra, de uma escola para outra, embora estejam presentes em todas. (p.3)

Assim, conhecer o perfil das professoras alfabetizadoras de uma dada região pode trazer elementos importantes para compreensão da cultura alfabetizadora desse local. Esse é, em parte, o objetivo deste capítulo, que relata o estudo preliminar realizado com o objetivo de apresentar o contexto onde se realizou a pesquisa, ou seja, as redes de ensino ao qual pertencem as professoras respondentes ao questionário (anexo 2), para uma primeira aproximação à compreensão dos motivos que as levaram escolher as classes de alfabetização e a permanecer nelas.

Para tanto, pretende-se conhecer o perfil das professoras alfabetizadoras do município de Paranaíba-MS; o processo de atribuição/ escolha de classes de alfabetização; o percurso de formação das professoras alfabetizadoras e contribuições no preparo para alfabetizar; as contribuições do percurso de formação quanto ao preparo para alfabetizar; a prática pedagógica; os recursos e livros utilizados para alfabetizar e, ainda, os fatores que contribuíram para compor tudo o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar.

São apresentados os dados coletados por meio de questionários para investigar quantas e quem eram, à época da coleta dos dados – 2º semestre de 2009 –, as professoras alfabetizadoras do município de Paranaíba-MS.

Os sujeitos escolhidos foram professoras dos 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas estaduais, municipais e particulares de Paranaíba- MS. No Estado de Mato Grosso do Sul, foi implantado, nessas duas séries, o ensino fundamental de nove anos e, portanto, a série que correspondia à pré-escola, atualmente é o 1º ano e aquela que era denominada 1ª série agora corresponde ao 2º ano. Assim, essas duas séries são destinadas à alfabetização.

Neste estudo preliminar, a coleta de dados foi feita por meio de questionários, de acordo com a perspectiva apontada por Januário (1996) e Ludke e André (1986). Eles foram aplicados no 2º semestre de 2009 e foram respondidos por 25 professoras das 07 escolas municipais – incluindo zonas urbana e rural; 24 docentes de 06 escolas estaduais e 05 professoras de 02 escolas particulares, existentes no município, totalizando 54 alfabetizadoras.

Os questionários foram aplicados nas escolas onde as professoras atuavam, nos horários vagos, ou seja, intervalos ou durante as aulas, como as de educação física, informática, inglês que são dadas por outros professores. Em algumas escolas, foi possível contar com a colaboração dos coordenadores que permaneciam na sala enquanto as professoras respondiam os questionários. Também foram aproveitadas situações em que as professoras estavam participando de reuniões pedagógicas para que todas, da mesma escola, pudessem responder, numa única visita da pesquisadora.

A pesquisadora esteve presente durante o preenchimento dos questionários para que possíveis dúvidas pudessem ser esclarecidas e também para assegurar a obtenção do questionário respondido, considerando-se que é comum que os professores assoberbados com seus afazeres se esqueçam de responder, quando ficam de entregá-lo em outra ocasião, o que ocasiona um número reduzido de participantes. O tempo gasto para responder esses questionários foi de trinta minutos, em média.

Assim, pode-se constatar que foi possível abranger a totalidade dos professores alfabetizadores, em exercício no ano de 2009, no município de Paranaíba-MS.

3.1. O Município de Paranaíba-MS: o contexto da pesquisa

Paranaíba é uma cidade antiga – completou, neste ano, 153 anos e conta com uma população da sede de 40.259 habitantes, conforme o censo de 2009. A principal atividade econômica é a pecuária de corte, atividade que demanda pouca mão-de-obra; recentemente, foram instaladas algumas indústrias no município.

A cidade conta com duas universidades públicas: a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – e a UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –, além de duas faculdades particulares: a FIPAR – Faculdade Integrada de Paranaíba – e a UNOPAR – Universidade Norte do Paraná, que é uma universidade virtual. Por isso, a cidade recebe estudantes de cidades da região e também dos estados vizinhos, como São Paulo, Minas Gerais e Goiás.

Paranaíba não possui cinema nem shopping; o principal local de diversão e lazer é a avenida da Carnaíba, onde se situam os bares, restaurantes e lanchonetes, mais frequentados. Essa avenida é assim denominada porque é nela que ocorre o carnaval, bastante prestigiado pelos moradores e por visitantes de várias regiões de Mato Grosso do Sul e de outros estados.

3.2. O perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS

A Tabela 7, a seguir, apresenta os dados relativos ao perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS, sob os seguintes aspectos: idade, tempo de magistério e de atuação em classes de alfabetização.

Tabela 7 – Perfil das professoras alfabetizadora do município de Paranaíba-MS

Idade		Tempo de magistério		Tempo de atuação em classes de alfabetização	
- de 25 anos	01	- de 1 ano	01	- de 1 ano	05
26 a 30 anos	07	01 a 05 anos	05	01 a 05 anos	15
31 a 35 anos	05	06 a 10 anos	06	06 a 10 anos	05
36 a 40 anos	07	11 a 15 anos	08	11 a 15 anos	04
41 a 45 anos	10	16 a 20 anos	07	16 a 20 anos	08
46 a 50 anos	18	+ de 20 anos	26	+ de 20 anos	16
+ de 50 anos	06	Não respondeu	01	Não respondeu	01
Total	54	Total	54	Total	54

Inicialmente, cabe observar que todas as professoras respondentes são mulheres. Estudos já realizados sobre a feminização do magistério (em especial, nos anos iniciais da escolaridade) tornam esse fato, de certa forma, previsível.

O perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS, revelado na Tabela 7, demonstra que essas professoras não são jovens. Observa-se que 34 delas – portanto, mais da metade – têm acima de 40 anos. Esses dados, por si só, não revelam nada de surpreendente, mas, quando são comparados com o tempo de magistério, exposto na mesma tabela, constata-se que elas não estão iniciando na profissão; ao contrário, 26 das alfabetizadoras têm mais de 20 anos de atuação.

Supunha-se, no início da pesquisa, que as professoras alfabetizadoras estariam iniciando na profissão e seriam, provavelmente, jovens. Os dados deste estudo preliminar permitem perceber, de imediato, que isso não se confirma no município estudado.

Quando se busca a especificidade quanto ao tempo de atuação em classes de alfabetização, os dados revelam que 16 professoras atuam nessas classes há mais de 20 anos. Somados àquelas que atuam há mais de 6 anos, observa-se que um total de 33 professoras, também mais da metade dos sujeitos, permanece nessa condição.

Se, por um lado, estes números permitem considerar que a maioria dessas alfabetizadoras é composta por professoras experientes, por outro lado, também é expressiva a quantidade de professoras que tem menos de 1 ano a 5 anos de tempo de atuação na alfabetização. Somadas, elas totalizam 20 professoras com pouca ou nenhuma experiência nessa etapa da escolaridade.

As professoras investigadas estariam atuando em salas de alfabetização por falta de opção, ou por não poderem escolher, sendo atribuídas a elas essas classes contra sua vontade? No item, a seguir, podem se encontrar respostas a essa pergunta.

3.3. O processo de atribuição/escolha de classes de alfabetização

A Tabela 8, a seguir, reúne dados relativos ao processo de atribuição/escolha de classes de alfabetização.

Tabela 8: Processo de atribuição / escolha de classes de alfabetização

Como começou a trabalhar com classes de alfabetização		Escolheria outra classe se pudesse? Por quê?	
		Sim (12)	
- Substituição ou contrato temporário, monitoria	15	Razões apontadas:	
- início em outras classes (<i>educação infantil, alfabetização de adultos, sala multisseriada, zona rural, classe especial</i>)	13	- Prefere o 3º, 4º e 5º anos	03
- convite, cedência*	10	- Prefere Educação Infantil	02
- falta de opção	04	-Porque o professor alfabetiza em todas as séries	02
- começou com sala de alfabetização	04	- Poderia aplicar sua experiência para realfabetizar alunos	01
- resposta inadequada	04	- Leciona no 5º ano em outro período	01
- atuou em outras séries, mas gostou mais das séries iniciais	02	- Para variar e para adquirir novos conhecimentos	01
- durante a formação inicial (estágio) já pensava em alfabetizar	02	-Está atuando fora da área de formação (Letras)	01
		-Se sente insegura	01
		Não (40)	
		Razões apontadas:	
		- Gosta de alfabetizar	18
		- Resposta generalizada	08
		- Gosta de crianças nessa fase	07
		- Gosta/é gratificante ver as crianças aprendendo a ler e escrever	07
		Sim e Não (01)	
		Razões apontadas:	
		- Gostaria de ter experiência em outro nível	01
		Não respondeu (01)	
		Razões apontadas:	
		-Trabalha do 1º ao 5º ano sem dificuldades.	01
Total	54	Total	54

Conforme se pode observar na Tabela 8, organizada com os dados coletados neste estudo preliminar, o início das professoras, nas salas de alfabetização, ocorreu de maneiras variadas. Observa-se, por exemplo, que apenas 04 professoras admitiram que não puderam escolher ou “*Inicialmente foi falta de opção, era o que restava, hoje é opção*”. Além disso, 10 professoras começaram a atuar nessas classes por convite e 15, como substitutas, contratadas ou monitoras.

Há, ainda, na mesma tabela, 02 professoras que tiveram experiências com outras séries, mas gostavam mais de alfabetizar. Esse número somado às 13 respostas que revelam o início em outras classes, como educação infantil, alfabetização de adultos, sala

multisseriada, zona rural, classe especial, totaliza 15 respostas, o que leva a supor que, mesmo após ter tido experiências com outras turmas, elas optaram pelas classes de alfabetização.

Ainda na Tabela 8, vê-se que 04 professoras tiveram o começo de sua atuação profissional no magistério já em classes de alfabetização. Outras 02 já pensavam em alfabetizar desde a formação inicial.

A Tabela 8 apresenta também dados referentes às respostas das professoras à pergunta: *Escolheria outra classe se pudesse? Por quê?*

Constata-se, a esse respeito, que 40 professoras manifestaram que não mudariam de opção, permaneceriam nas classes de alfabetização. Quanto aos motivos, observa-se que 18 afirmaram “*gosto de alfabetizar*”. Há ainda 07 respostas com o argumento de que é “*gratificante ver o aprendizado da leitura e da escrita*”. Nota-se, ao somar essas duas formas de justificar, que 25 respostas revelam uma identificação com a alfabetização e com o que ela compreende.

Mas, as razões apontadas nos outros depoimentos, não, necessariamente, se referem a uma identidade em relação a alfabetizar. Em 08 questionários, os argumentos foram generalizados, ou seja, não apresentavam nada de específico sobre a alfabetização, apenas menções quanto ao fato de se adaptar ou gostar de lecionar de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Também as 07 respostas que revelam gostar de crianças dessa faixa etária não têm nada peculiar à alfabetização, porque se pode gostar de crianças pequenas e sequer ser professor, menos, ainda, alfabetizador.

As professoras que escolheriam outras classes, ao todo 12, apontam razões diversas, entre elas a preferência por outras séries, para ter *experiências variadas*, por estar atuando fora da área de formação.

3.4. Percurso de formação das professoras alfabetizadoras e contribuições no preparo para alfabetizar

O percurso de formação das professoras alfabetizadoras, bem como a avaliação desse percurso em termos de sua contribuição para a tarefa de alfabetizar, segundo as professoras – descritas, respectivamente, nas Tabelas 8 e 9, a seguir –, trazem informações interessantes a respeito do perfil das professoras alfabetizadoras de Paranaíba-MS.

O exame dos dados da Tabela 9 revela que, no Ensino Médio, 33 das professoras alfabetizadoras cursaram o Magistério e 06, fizeram o CEFAM, totalizando 39 – a maioria delas já foi para o ensino superior, portanto, com esse tipo de iniciação aos estudos sobre o magistérios nos anos iniciais do ensino fundamental. Apenas 03 professoras cursaram o ensino médio regular e outras 03 afirmaram ter cursado supletivo. Desse modo, observa-se que a formação voltada para a docência ocorreu, inicialmente, no ensino médio.

Considerando-se o período em que concluíram o Ensino Médio, décadas de 1980 e 1990, vê-se que a maioria, 38 delas, cursou esse nível de ensino num período em que bastava a formação de magistério, em nível médio, para exercer a profissão de professor.

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em vigor desde 1996, apresenta a exigência da formação, em nível superior, para os professores que atuam no ensino fundamental.

A influência da obrigatoriedade da formação, em nível superior, para os professores que atuam no ensino fundamental, após a década de 1990, é bastante visível na Tabela 9, pois, entre os anos de 1991 e 2000, cursaram o Ensino Superior 25 docentes, e após 2000 foram 21. O Curso de Pedagogia teve 45 respostas e o Normal Superior, 05. Esse curso foi oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, “(...) com a finalidade de atender aos docentes sem formação superior da rede pública de ensino Estadual e dos municípios conveniados” (UEMS, 2004).

Quanto à formação continuada, observa-se que as professoras alfabetizadoras têm participado de vários cursos nos últimos cinco anos. Ao responderem a essa questão, a pesquisadora constatou que tiveram dificuldade em se lembrar dos nomes dos cursos. O *PROFA* foi o mais lembrado, sendo mencionado em 20 respostas. O curso oferecido pela UEMS de Paranaíba, denominado *Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica do Bolsão Sul Mato-grossense*, foi citado em 10 respostas.

A iniciativa pela continuidade dos estudos também fica evidente nas respostas, reunidas na Tabela 9. Cursaram Pós-Graduação (*Lato sensu*) 34 professoras, e 02 estavam cursando quando responderam o questionário.

Assim, no que tange à formação das professoras respondentes, o que se observa é que são formadas no nível superior na totalidade e que a maioria teve uma formação para a docência, anteriormente, no ensino médio. Além disso, participam de cursos de formação continuada, e uma quantidade considerável já cursou Pós-Graduação (*Lato sensu*). Porém,

é necessário avançar na análise desses dados para saber a influência dessa formação no preparo para alfabetizar.

Tabela 10: Contribuições do percurso de formação quanto ao preparo para alfabetizar

Contribuições do percurso de formação, segundo as professoras					
Sim		Não	Um pouco	Ñ resp	
-Prática/dia-a-dia/troca de experiências	13	-Tudo foi adquirido com experiência e prática	07	Respostas ambíguas	04
-na formação inicial	11	-Interesse próprio por livros e cursos	06		
-na formação continuada	04	Aprendeu muito com os alunos	01		
- Continuar aperfeiçoando / pesquisando	05	Aprendeu com os colegas	01		
- Ajuda teórica	03	-Aprendeu muita coisa, mas ã como alfabetizar	01		
- Resposta inadequada	03	-A teoria apenas não nos prepara	01		
		Resposta inadequada	02		
Total	34		13	04	03

*O total não se refere ao número de respondentes (54), mas ao número de vezes que cada item foi mencionado.

Na Tabela 10, podem ser observadas as respostas à questão nº19 do questionário, a respeito da contribuição da formação para alfabetizar. Mais da metade das professoras, 34 ao todo, respondeu, afirmativamente, a essa pergunta e, nos comentários, 13 delas enfatizaram a importância da prática para seu aprendizado, adquirida após a formação inicial. Comentários sobre a contribuição da formação inicial, no preparo para alfabetizar, foram 11, e 04 confirmaram o apoio na formação continuada. Além disso, 05 respondentes admitiram a necessidade de continuar se aperfeiçoando e participando de cursos e 02 destacaram a importância de toda teoria para a realização da prática.

As professoras que responderam, negativamente, à pergunta nº19 somam 13, seus comentários foram sobre outras contribuições; 07 destacaram a importância da experiência, da prática para seu aprendizado, e 06 comentaram que o que sabem foi por empenho pessoal em buscar informações por meio dos estudos e cursos. Outros comentários foram feitos a respeito de ter aprendido com os alunos, ou por ter contado com o apoio dos colegas. Merece destaque um comentário que admite: *“aprendi muita coisa; mas não como alfabetizar”*.

Apresentando comentários ambíguos, 04 professoras responderam que a formação contribuiu um pouco para o que sabem sobre alfabetizar e 03 não responderam.

As respostas e os comentários apresentados, na tabela 09, revelam que a maioria das professoras valoriza a contribuição que teve na formação inicial. Mesmo as respostas

negativas não apresentam comentários totalmente negativos quanto à sua formação: a maioria das ressalvas está relacionada à experiência, à prática e admitem a necessidade de buscar respostas em cursos e estudos.

Essa atitude é válida, pois, em todas as profissões, o aperfeiçoamento constante é necessário, porém, na formação inicial, uma atenção maior à alfabetização é essencial. Os estágios podem ser organizados de modo semelhante ao que ocorre na formação de médicos, para que haja um maior envolvimento entre estagiários e escolas, “estas exerceriam na educação, a mesma função que os hospitais de prática na profissão médica.” (Veenman, 1988, p. 65)

Algumas das afirmações apresentadas podem ser analisadas com amparo nas reflexões de Arnaus (1999) sobre o processo de formação, bem como sobre a complexidade da prática educativa e suas decorrências para formação,

ao deixar à margem a complexidade que gera o contexto concreto de onde o docente desenvolverá seu trabalho, assim como a experiência acumulada pelo professorado, os programas de formação se baseiam sobretudo, na distribuição de soluções pré-fabricadas aos problemas da escola, procedentes de investigações acadêmicas e poderíamos acrescentar, de modos de racionalização e o que o pensamento universitário só traduziu suas perspectivas pedagógicas para uso dos docentes. (idem, p. 607).

Portanto, a formação inicial requer considerar essa complexidade para que sua contribuição seja mais efetiva na formação dos professores. Desse modo, o estágio tem um papel fundamental neste sentido.

3.5. Prática Pedagógica

As respostas das professoras investigadas, neste estudo preliminar, referentes às dificuldades encontradas, na primeira experiência, com turma de alfabetização, às dificuldades atuais e ao modo como as superaram encontram-se sintetizadas na Tabela 11, apresentada, a seguir:

Tabela 11- A experiência com Turma de Alfabetização – dificuldades

Dificuldades	Momento inicial	Qt	Momento atual	Qt
	Como iniciar, pois são várias crianças e cada uma c/ um nível de aprendizagem:	06		12
Dificuldades reconhecidas pelo professor que envolvem sua atuação	Falta de experiência:	06	Indisciplina	02
	Insegurança:	05	Crianças c/ dificuldade de aprender	01
	Dificuldade em alfabetizar:	02	Não ter tido o preparo necessário (é graduada em Letras)	01
	Indisciplina:	02	Organizar melhor o tempo das atividades:	01
	De colocar a teoria na prática	01		
	Falta de preparo, conhecimento:	01		
	Vivência em relação à escola:	01		
	Diagnosticar aluno problema (especiais):	01		
	Controle da sala de aula:	01		
	Cansaço, porque exige muito do professor, é um trabalho constante em sala de aula:	01		
	Ensinar a todos de maneira que progridam:	01		
	Queria todos iguais, perfeição:	01		
	Planejamento e planos de aula:	01		
	Como introduzir aula que despertasse interesse da maioria dos alunos	01		
		Total	31	Total
Dificuldades de ordem estrutural	Materiais didáticos	04	Diversos: falta de materiais	09
	Salas lotadas	04	Sala c/ muitos alunos:	03
	Espaço físico e sala multisseriada	01	Espaço físico:	02
	Falta de apoio pedagógico da escola:	01	Projeto Além das Palavras	02
	Nº de alunos e obrigatoriedade de Alfabetizar	01	Falta tempo p/ dar atenção individual:	01
			Questões sociais	01
			Com o novo Projeto Alfa e Beto	01
			Mudanças nos livros didáticos :	01
			Mudanças que trazem desconforto e exigem superação da dificuldade:	01
			Excesso de conteúdos em pouco tempo, pois fica difícil fazer c/ que as crianças se deleitem na execução das atividades	01
			(pois o estado implantou o método fônico pelo Programa Alfa e Beto)	01
			A imposição da Secretaria de Educação na implantação de Projetos e nos obriga a trabalhar sem saber se vai ou não dar resultados:	01
		Total	11	Total

Continua...

				...continuação
Dificuldades	Momento inicial	qt	Momento atual	qt
Dificuldades detectadas nos alunos e familiares	Falta de compromisso dos pais	04	Falta de participação familiar	27
	Alunos repetentes	02	Família desestruturada:	02
	Crianças c/ dificuldade de aprender:	02	Alunos incluídos:	03
	Dificuldade de apreensão dos conteúdos ministrados:	02	Crianças carentes:	01
	Falta de interesse do aluno:	02	Calor, conversas paralelas, aluno hiperativo:	02
	Falta de maturidade e limite	02	Falta de limite dos alunos	04
	Alunos PNE	02	Falta de interesse do aluno	06
	Alunos com déficit de atenção, hiperativos, problemas familiares, deficiência mental, dificuldade na aprendizagem	01	Crianças imaturas	02
	Alunos que vieram pela 1ª vez p/ a escola	01	Alunos repetentes	01
	Alunos evadidos e outros tipos de deficiência de aprendizagem	01		
		Total	19	
Superação	Com a busca de estudo/leituras	24	Novos métodos/técnicas/recursos	23
	Com ajuda dos colegas	17	Com apoio técnico/pedagógico	10
	Com ajuda dos coordenadores	10	Com ajuda dos pais	08
	Com ajuda dos cursos	08	Busca estudos/leituras	07
	Com novos métodos/técnicas/recursos	07	Com diálogo	05
	Adaptando o ensino para o aluno	06	Com ajuda dos colegas	04
	Com a experiência	05	Com ajuda dos cursos	03
	Com a internet	02	Busca tirar dos alunos, pois a resposta de um colega faz o outro entender melhor	01
	Com a ajuda dos pais	01	Não superadas	01
	Respostas inadequadas	03	Respostas inadequadas	13
	Não superadas	01		
Não respondeu	01			
Nenhuma dificuldade	03			
Não respondeu	01			

Veenman (1988), em seu artigo “*El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*”, apresenta uma extensa revisão dos problemas dos professores, em seus primeiros anos de ensino, com base em investigação internacional sobre o tema, realizada na década de 1980:

O primeiro ano é também um período de aprendizagem intenso, há que adquirir perspicácia e aperfeiçoar novas habilidades. Esta aprendizagem no trabalho está baseada fundamentalmente no método de ensaio e erro. (...)Esta transição desde a Escola de Magistério ao primeiro posto de ensino se vive a miúdo como “o choque da realidade”. (p.39)

Tal como no estudo de Veenman (1988), também foram apontadas pelos professores deste estudo preliminar, várias dificuldades encontradas na primeira experiência com Turma de Alfabetização.

As respostas à pergunta “*Em sua primeira experiência com turma de alfabetização que tipo(s) de dificuldades encontrou?*” foram organizadas na Tabela 11 e estão agrupadas em três blocos: dificuldades reconhecidas pelo professor que envolvem sua atuação; dificuldades de ordem estrutural e dificuldades detectadas nos alunos e familiares. É necessário esclarecer que há casos em que um mesmo professor apontou mais de uma dificuldade em sua resposta.

Procedeu-se do mesmo modo quanto às dificuldades atuais. Esses dados e também o modo como superaram as dificuldades no passado e hoje, apresentados na Tabela 11, revelam aspectos curiosos.

No momento atual, é visível a diminuição dos itens que apontam dificuldades reconhecidas pelo professor que envolvem sua atuação. Tais dificuldades vão de 31 ocorrências, no início, para 16, em relação à situação/experiência atual com a classe de alfabetização. A indisciplina é mencionada em maior número de respostas se comparada com as dificuldades encontradas no início da atuação. Este problema é apontado em 12 respostas sobre as dificuldades atuais e em apenas 02 respostas atualmente.

Quanto às dificuldades de ordem estrutural, ocorreu o oposto: do início para o momento atual duplicaram essas dificuldades. Os principais motivos das queixas continuam: falta de materiais e salas lotadas. As dificuldades de ordem estrutural ultrapassam os limites da formação inicial, porém precisam ser conhecidas pelos

professores durante a sua formação e reivindicadas pelos docentes em exercício, contando, para isso, com os sindicatos.

Do mesmo modo, as dificuldades detectadas, nos alunos e familiares, também aumentaram muito do início para o momento atual – de 19 para 48. Entre as respostas sobre as dificuldades que encontram, atualmente, para alfabetizar, é expressiva a queixa quanto à falta de participação familiar com 27 respostas que, somadas à referência à “*família desestruturada*”, com 02 respostas, constituem mais da metade das respostas. Este assunto merece maior esclarecimento, talvez, em pesquisa futura, pois ao que parece, atribui-se às famílias a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas em salas de alfabetização.

A Tabela 11 apresenta ainda dados sobre como os professores que iniciaram em salas de alfabetização superaram suas dificuldades. A soma das respostas relacionadas aos estudos e aos cursos de formação continuada revela que, no início, mais da metade das professoras foi em busca de auxílio para suas dificuldades consultando a teoria. Não há informações sobre o que as professoras leram, estudaram, pesquisaram, nem mesmo o que foi abordado nos cursos de formação continuada. Mas, é possível considerar a hipótese de que o conteúdo dos temas que tratam da alfabetização e das demais dificuldades mencionadas nas respostas à pergunta nº 11 do questionário, tenham uma fundamentação teórica, mesmo quando isto não é explicitado.

O curioso é que esse modo de superação das dificuldades tenha diminuído em relação ao momento atual: no início, foram apontados os estudos e cursos em 32 respostas e, atualmente, foram citadas em apenas 10 respostas.

Ainda na Tabela 11, observa-se uma variedade de soluções para superação das dificuldades no início, mas é expressiva a ajuda que receberam dos colegas mais experientes, com 17 respostas, e o apoio recebido dos coordenadores com 10 menções. Como pode ser observado, o apoio técnico/pedagógico recebido da coordenação, direção da escola, supervisores/psicólogos não oscilou do início da atuação para hoje. Mas, diminuem bastante as respostas relacionadas à ajuda de colegas, passando a ser apontado em apenas 04 respostas.

Os novos métodos, técnicas e recursos são o principal modo como as professoras superaram as dificuldades, no momento atual, com 23 respostas, enquanto, no início, foram mencionados por 07 professoras apenas.

Os dados que apresentam os recursos e os livros didáticos utilizados pelas professoras para alfabetizar se encontram na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12: Recursos e livros utilizados para alfabetizar

Recursos / atividades que utiliza para alfabetizar	Livro didático / cartilha / apostila que utiliza para alfabetizar	
Atividades de escrita: 50	Material apostilado (ANGLO, Atividades de Alfabetização e leitura “ <i>Chão de estrelas</i> ”, Projeto “ <i>Além das palavras</i> ”, “ <i>Projeto Alfa e Beto</i> ”)	26
-Começa mostrando as vogais e na seqüência as consoantes, família silábica,nomes, palavras 17	Livro didático e cartilha	18
-Textos curtos e diversificados 10	Não tem, usa diversos tipos de textos	02
-Nome do aluno e História de sua vida 05	Usa vários livros para pesquisa como suporte.	08
-1ª sondagem da escrita para verificar a hipótese de cada aluno 04	Não respondeu	02
-Escrita espontânea 03	Não tem	02
-Ditados 03	Não usa	01
-Produção de textos 02	Resposta ambígua	01
-Atividades de escrita 02		
-Coordenação motora fina, grossa, lateralidade, formação pré-silábica, silábica 01		
-Fonemas, letras, sons 01		
- Consciência fonológica- Iniciamos c/ os sons 01		
- Junção de todos os métodos de alfabetização 01		
Leitura diversificada (leitura e interpretação de textos, leitura de cartazes, livrinhos e historinhas, Contos infantis,leitura individual e coletiva): 22		
Gêneros diversificados (Rótulos e embalagens, Poemas e poesias,Parlendas , Quebra-cabeça, Cruzadinha, Jornal e Revistas, Bilhete, Cartas, Receitas ,Lenda ,Fábula , Notícia ,Convite, Anúncio,Cruzadinhas , Livro didático): 20		
Recursos diversificados : 42		
Músicas 13		
Alfabeto e Alfabeto móvel 12		
Jogos 10		
Brincadeiras 03		
Recorte e colagem 02		
Vídeo 01		
Atividades na sala de tecnologia 01		
Outras: 08		
Segue as instruções do Programa Alfa e Beto 04		
Projeto Além das Palavras 03		
Segue o planejamento anual estabelecido pela direção e coordenação 01		

Os dados reunidos, na Tabela 12, demonstram que o uso de material apostilado para alfabetizar, apontado por 26 professoras, supera os livros didáticos e as cartilhas, mencionado em 18 respostas. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul tem investido neste sentido, conforme já foi apresentado, no Capítulo 2, no item *Diretrizes oficiais para a alfabetização*. Também há professoras, 10 ao todo, que responderam não usar um único livro, pois recorrem a diversos textos e livros para pesquisa.

O predomínio das atividades de escrita pode ser observado de imediato na Tabela 12: foram 50 referências a essas atividades, o olhar mais atento revela que em 17 respostas

o ensino ocorre da “parte para o todo”¹⁰, ou seja, das vogais, às consoantes até chegar às palavras. Mas, outras atividades de escrita, como *textos curtos e diversificados, nome do aluno e história de sua vida, 1ª sondagem da escrita para verificar a hipótese de cada aluno, escrita espontânea, produção de textos*, presentes na mesma tabela, demonstram influências do construtivismo¹¹.

Nota-se que, apesar de a maioria usar apostilas, livros didáticos ou apostilas, a Tabela 12 apresenta, ainda, os recursos e atividades variados que utilizam para alfabetizar. Ao todo, 20 professoras afirmaram lançar mão de gêneros diversos, e 22 mencionaram o uso de leitura diversificada, o que é positivo para uma alfabetização que considere os textos que circulam em nossa sociedade. Elas também investem em recursos diversificados que nem são sofisticados, tais como músicas – apontadas em 13 respostas – e alfabeto móvel – mencionado por 12 respondentes –, jogos – citados por 10 professoras – e brincadeiras, por 03 delas.

Outros dados apresentados nas respostas aos questionários são referentes ao número de alunos por classe. Esses resultados não se encontram em nenhuma tabela, mas foram citados pelas professoras uma média de 24 alunos por classe. Elas gostariam de ter 20 alunos, algumas apontaram a necessidade de ter um número mais reduzido e justificaram pelo fato de terem alunos Portadores de Necessidades Especiais que requerem mais atenção.

3.6. Fatores que mais contribuíram para compor tudo o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar

Na Tabela 13, a seguir, são apresentadas as respostas das professoras alfabetizadoras acerca dos diferentes fatores ou fontes que contribuíram para compor tudo o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar. Vale ressaltar que foram assinalados na Tabela 13 apenas os fatores que, segundo as professoras, tiveram forte contribuição para o seu trabalho como alfabetizadora.

¹⁰ Ver a esse respeito o texto de Maria Rosário Longo Mortatti *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil* disponível no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

¹¹ Idem.

Tabela 13: Fatores que contribuíram para compor o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar

Fatores	Contribuíram Muito
Materiais e orientações recebidos da Secretaria da Educação (livros/ apostilas / materiais didáticos)	78
Contato com outras professoras alfabetizadoras	78
Formação inicial	59
Contato com os alunos no dia a dia de sala de aula	52
Leituras específicas sobre o assunto	48
Experiências e atividades que dão certo em sala de aula	46
Formação continuada	37
Orientações recebidas da equipe técnica da escola	33
Alfabetizadoras que teve na infância	18
Outros	02
TOTAL	451

Obs: O total não se refere ao número de respondentes, mas ao número de vezes que cada item foi mencionado.

O exame da Tabela 13 permite perceber que os 05 itens mais assinalados recaem no exercício da prática, como: *Contato com os alunos no dia a dia de sala de aula* (com 52 menções); *Livros, apostilas e outros materiais didáticos* (apontados 49 vezes); *Leituras específicas sobre o assunto* (marcados em 48 questionários); *Atividades que dão certo em sala de aula* (46 respostas) e *Contato com outras professoras alfabetizadoras que eu conheci* (anotados por 42 das professoras respondentes).

Vale destacar que os estudos, como forma de buscar por respostas, foram apontados no item *Leituras específicas sobre o assunto* – por 48 vezes – como fator que contribuiu muito para compor tudo o que essas professoras sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar. As professoras não indicaram, por meio dessa resposta, que leituras são essas, mas esse dado suscita curiosidade, principalmente, por observamos afirmações como “(...) *a prática é mais importante porque a teoria é diferente da prática, A teoria apenas não nos prepara.*” O conhecimento presente nas leituras específicas sobre alfabetização não seria entendido como teórico?

Quanto à formação inicial e aos estágios, cada um desses itens reúne, aproximadamente, 30 respostas. Estes resultados reforçam os dados expostos na Tabela 10, onde 34 respostas afirmativas foram mencionadas a respeito das *Contribuições do percurso de formação quanto ao preparo para alfabetizar.*

Os resultados apresentados, neste estudo preliminar, comprovam que o perfil das alfabetizadoras, no município estudado, caracteriza-se por professoras experientes, formadas no nível superior, a maioria formada para a docência desde o Ensino Médio, são participantes de cursos de formação continuada e muitas cursaram a Pós-Graduação (*Lato sensu*).

Alguns dados já são indicadores das razões da escolha e permanência, por opção das professoras, nas classes de alfabetização: essas professoras optam por alfabetizar porque *gostam* e porque *se sentem realizadas com o aprendizado das crianças*.

Finalmente, observa-se que, entre os fatores que contribuíram para compor tudo o que sabem hoje sobre o trabalho de alfabetizar, pode-se destacar a interação com os alunos e com as professoras mais experientes. A formação inicial e os estágios também são mencionados, embora tenham sido apontadas falhas quanto ao preparo para a realidade escolar. Além disso, o exercício da prática, os fatores ligados ao dia a dia da profissão e o conhecimento presente nas leituras específicas sobre alfabetização também são mencionados.

Os dados apresentados até aqui representam uma faceta que compõe a cultura alfabetizadora do município do qual as professoras são parte. Passo a analisar, em seguida, os retratos sociológicos das 06 professoras alfabetizadoras selecionadas como sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 4

**RETRATOS DAS ALFABETIZADORAS:
IMAGENS REVELADAS A PARTIR DE UMA LEITURA, SOB A
PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA**

*Venho de um Cuiabá de garimpos e de ruelas entortadas.
Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha, onde nasci.
Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão,
aves, pessoas humildes, árvores e rios.
Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar
entre pedras e lagartos.
Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.
Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me sinto como que
desonrado e fujo para o Pantanal onde sou
abençoado a garças.
Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que
fui salvo.
Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.
Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de gado.
Os bois me recriam.
Agora eu sou tão acaso!
Estou na categoria de sofrer do moral, porque só faço
coisas inúteis.
No meu morrer tem uma dor de árvore.
(Manoel Barros, 2010, p. 324.)*

A epígrafe acima, denominada *Auto-Retrato Falado*, foi escolhida por dois fortes motivos: aborda tema semelhante ao do presente capítulo e é de autoria de um estimado poeta mato-grossense, Manoel de Barros.

Os retratos das professoras alfabetizadoras, apresentados e analisados a seguir, têm por objetivo explicitar os resultados obtidos, por meio da investigação, sobre os processos de constituição da identidade profissional de professoras de 1º e 2º ano do ensino fundamental do município de Paranaíba/MS, não só considerando os motivos que as levam à escolha e permanência, por opção, nas classes de alfabetização, mas também atentando para a percepção que expressam sobre seu próprio trabalho como alfabetizadora e sobre os elementos presentes em sua trajetória pessoal e profissional.

Os retratos foram delineados a partir das entrevistas feitas com seis professoras alfabetizadoras que concordaram ser entrevistadas – dentre as 25 que apresentaram, em seu perfil, a opção pelas salas de alfabetização e permanência nelas há mais de 10 anos. As questões que nortearam a elaboração do roteiro das entrevistas merecem ser retomadas,

pois, à medida que serão apresentados os dados obtidos, espera-se que as repostas sejam esboçadas. Seguem abaixo as perguntas:

1. Quais foram (ou são) os *outros significativos* para a confirmação da identidade das professoras alfabetizadoras?
2. Quem são os *interlocutores* das professoras alfabetizadoras? Com quem elas conversam para objetivar suas dúvidas e saberes relacionados à alfabetização?
3. Que razões levam as professoras a escolherem as classes de alfabetização e a permanecerem nelas por opção?
4. Quais elementos dos dois processos identitários, o *biográfico* e o *relacional*, foram determinantes para a constituição da *identidade social e profissional* das professoras alfabetizadoras?
5. Como as professoras se veem e se reconhecem como alfabetizadoras? As professoras alfabetizadoras conseguem perceber e expressar em que seu trabalho se diferencia do trabalho dos/as demais professores/as?
6. Como são (ou foram) as relações que as professoras alfabetizadoras têm (ou tiveram) com seus formadores, com os pais dos alunos, com seus pares, com os coordenadores pedagógicos e com as diretrizes curriculares e determinações legais que tratam da alfabetização?
7. De que maneira as alfabetizadoras “modificam-se” ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais?

A **hipótese** central que norteia esta pesquisa está relacionada à ideia de que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais:

- tempos: práticas reconhecidas herdadas de gerações anteriores de alfabetizadores e de diretrizes/projetos impostos aos professores;
- espaços: estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais e profissionais.

O capítulo está organizado a partir de quadros que apresentam os retratos das professoras alfabetizadoras, seguidos das análises quanto ao percurso pré-profissional e formação na constituição da *identidade social e profissional* das professoras alfabetizadoras; quanto às definições que expressam sobre si mesmas como

alfabetizadoras, bem como quanto à aprendizagem da profissão, conhecimentos necessários para alfabetizar, rotina em sala de aula e relação com os alunos e com os pares.

4.1. As professoras alfabetizadoras: imagens reveladas

O exercício proposto ao leitor, a seguir, consiste em imaginar-se revelando fotografias e, ao observar o papel mergulhado no líquido revelador, poder ver surgirem, diante de si, as imagens desvendadas.

Os quadros 3 e 4, que se apresentam a seguir, foram organizados com o objetivo de facilitar a leitura e permitir visualização dos mesmos aspectos em todas as alfabetizadoras., pois se encontram perfiladas. A elaboração dos quadros foi feita a partir dos retratos das professoras alfabetizadoras (ver anexo 4), elaborados com base nas informações fornecidas nas entrevistas. Desse modo, a leitura, na íntegra, desses retratos pode ser feita consultando-se o referido anexo.

4.2. Percurso pré-profissional e de formação na constituição da *identidade social e profissional* das professoras alfabetizadoras: alguns elementos biográficos e relacionais

O Quadro 3, a seguir, apresenta revela imagens das professoras no que tange a seus perfis pessoal e profissional, bem como permite detectar semelhanças e diferenças entre elas.

QUADRO 3: Perfis pessoal e profissional das professoras – diferenças e semelhanças

	Nanci	Luiza	Paloma	Iara	Jandira	Rute
1. Perfil pessoal, familiar, sócio-cultural	+ de 50 anos/nasceu em Paranaíba, mas morou em outras cidades e estados/ família de baixa renda/ pouca escolaridade/ tem só 1 irmão com Ens. Sup./ marido Ens. Méd./ Assistente Social, mas nunca atuou/ Fora da escola, faz serviços habituais de casa e também os planos de aula/não cinema/ teatro infantil / ã exposições, só o museu da cidade / <i>Nova escola</i> e livros pedagógicos / ã internet/ jornais TV/amigos: colegas de trabalho, família, igreja e colegas do marido	+ de 50 anos/negra/nasceu em outro estado/mora em Paranaíba há 23 anos/ família de baixa renda/ pouca escolaridade/ 3 irmãos: 1 pedagoga, outro técnico, 5º do Fundamental/ marido ens. méd./ fora da escola, faz serviços habituais de casa e também os planos de aula e trabalha como distribuidora de cosméticos e produtos para a saúde/ não cinema/ teatro infantil / ã exposições, só o museu da cidade / <i>Nova escola</i> e livros pedagógicos/ internet / jornais TV/amigos: colegas de trabalho, vizinhos, família, igreja e colegas do marido.	De 45 a 50 anos/nasceu em outro estado/ mora em Paranaíba há 9 anos/família de classe média/pais tem cursos técnicos /6 irmãos, todos com ensino superior/ marido tem ens. sup./fora da escola, ã menciona afazeres domésticos, participa de grupos de estudo e oração, compromisso de ler com filha e dia da família com marido/ frequenta exposições, cinema, teatro, livrarias pq viaja p outras cidades/ jornais TV /assina e lê jornal e revistas, lê romance/ internet / amigos: colegas de trabalho, família, igreja e colegas do marido, pais de alunos	De 40 a 45 anos/ nasceu em Paranaíba/ família de baixa renda/ pouca escolaridade/ 2 irmãos, pouca escolaridade/1º marido tinha o ens. sup. o 2º, falecido, tinha o ens. fund./ fora da escola faz serviços habituais de casa e também os planos de aula/ não cinema/ teatro infantil / exposições só o museu da cidade/ <i>Nova escola</i> e livros pedagógicos/ internet/ jornais/ TV/amigos: colegas de trabalho, família, vizinhos, igreja e colegas do marido	De 45 a 50 anos/ nasceu em outro estado/ mora em Paranaíba há 3 anos/ família de baixa renda/ mãe pouca escolaridade, pai técnico/tem 4 irmãs, todas com ens. sup./ também acompanha tarefas monitoradas/ fora da escola, faz serviços habituais de casa e também os planos de aula/ deixou de ir a cinema, teatro e exposições depois que se mudou para Paranaíba, só o museu da cidade/ <i>Nova escola</i> e outras revistas e livros pedagógicos/ internet / jornais TV/ deixou de ler jornais/ amigos: colegas de trabalho, família, vizinhos, igreja e-colegas do marido	De 40 a 45 anos/ nasceu em outro estado/ morou em outras cidades e estados/ mora em Paranaíba há 30 anos/ família de baixa renda/ pouca escolaridade/ tem 9 irmãos, é a única que chegou ao ensino superior/ marido ens. méd./ Fora da escola, faz serviços habituais de casa e também os planos de aula, atua na igreja/ não cinema/ teatro infantil / exposições fora da cidade/ só o museu da cidade / livros evangélicos e pedagógicos/ internet / jornais TV/amigos: colegas de trabalho, família, vizinhos, igreja e colegas do marido

Continua...

... continuação

	Nanci	Luiza	Paloma	Iara	Jandira	Rute
2. Percurso de formação	Só lembra do período que cursou o ens. sup./toda formação em escolas públicas, com exceção de 5ª a 8ª/decidiu fazer HEM pq sempre gostou e já ajudava o prof. da escola rural onde começou estudar e pq as filhas precisavam de acompanhamento/ Decidiu fazer Pedagogia automaticamente/ professoras que marcaram: 2ª ano do Fundamental- tinha muita atenção e carinho; do Hem – capitalismo; do Superior – Psicologia/sempe teve bom relacionamento com os colegas	Recorreu aos certificados para confirmar períodos dos estudos/ toda formação em escolas públicas com exceção do ens. sup. feito em fac. particular/decidiu fazer HEM pq tinha uma tia que era professora e por ser disponível e gratuito/no ens. fund. foi agredida no 1ºano por D. Isqui. 3º ano Maria Lúcia - elegante/ Era quieta e insegura / no HEM, profª Teiko de didática e estágio- postura/ fez Pedagogia p ganhar mais/ prof. de estatística – sabia muito sem ler nada/foi sofrido cursar por dificuldades financeiras/ o relacionamento com os colegas era na sala, porque morava em outra cidade.	Não se lembra dos períodos em que cursou/toda formação em escolas particulares/1ª a 4ª gostava de todas, menos de D. Chiquita/ de 5ª a 8ª passou a estudar em colégio de freiras/ Prof. Ari- História -paciente e companheiro/decidiu fazer HEM porque a avó sempre a incentivou/ Márcia, de didática e espanhol/ Pedagogia para complementar os seus estudos e exigência dos chefes/ sempre teve bom relacionamento com os colegas, só na faculdade ã gostava de colegas descompromissadas.	Só lembra do período que cursou o ens. sup./ toda formação em escolas públicas, com exceção do ens. sup. feito em fac. particular/ens. fund. D. Eutália a inspirou a ser professora, era líder com os colegas/de 5ª a 8ª - situação traumática, grupos dos pobres e da elite /decidiu fazer HEM por opção/D. Ansenir, de artes- bondosa e muito aberta, continuava segregação /pedagogia para complementar o magistério p ganhar mais/Natal, de história, filosofia e Anésia muito didática e rígida.	Só ã lembra do período que cursou o ens. fund./ estudou em instituições particulares, com exceção dos cursos superiores feitos em universidades públicas/ no ens. fund. - professora de português, incentivo ao gosto pela leitura e escrita/ relacionamento com colegas era fechada/ decidiu fazer HEM por causa da professora de português na quarta série/Irmã Soriana - serena, segura e tranquila naquilo q falava, com os colegas era tímida, mas conseguia ter amizades, apesar de ser seletiva e reservada/decidiu fazer Pedagogia por exigência da lei/prof. de didática- fazia trabalhos práticos. No relacionamento com colegas, se soltou mais.	Não se recorda ens. fund. e o ens. sup., se lembra apenas quando terminou o HEM/ toda sua formação foi em instituições públicas/no ens. fund. a professora do 1º ano- gentil, agradável/ decidiu fazer HEM pq já atuava como profª, mas as circunstâncias a levaram a ficar só no magistério/ Irani- sentia que ela apostava em seu potencial/Normal Superior, para complementar os seus estudos/ sempre teve bom relacionamento com os colegas, mas acaba liderando o grupo.

Continua...

	... continuação					
	Nanci	Luiza	Paloma	Iara	Jandira	Rute
3. Experiência profissional	Tem + de 10 anos no ens. fund./ 2 anos de 5ª a 8ª com Hist. E Geog./e no ens. médio/ tem 2 anos de EJA/atualmente, é efetiva nas 2 redes municipais de ensino.	Tem 24 anos nas séries iniciais/1 ano de 5ª a 8ª com Literatura/1 ano com didática no CEFAM e 1 ano no ens. médio com Literatura./1 ano no EJA com Literatura e Artes/ é concursada na rede estadual e tem apenas 1 turma no vespertino.	Tem 24 anos de pré-alfabetização/1 ano de inglês de 1º ao 5º ano/5 anos de experiência no EJA/trabalha há 9 anos no 1º ano nos 2 períodos como contratada em uma escola particular.	Tem 25 anos nas séries iniciais alternando ed. Infantil e 1º e 2º ano, ininterruptos/ 6 anos no 1º ano/1 ano de 5º a 7º ano – Artes/substituições de Língua Port. no ens. médio/2 anos no supletivo/ trabalhou na APAE/concursada na rede estadual há 5 anos onde tem a turma de alfabetização/ na rede municipal, é concursada há 25 anos na alfabetização de adultos, classe de aceleração (supletivo).	Tem 27 anos nas séries iniciais do ens. fund./ nas séries finais, tem 3 anos com Hist. e Geo./3 anos no EJA com Língua Portuguesa. Já atuou como coordenadora pedagógica, nunca deixou a sala de aula/ Na escola particular, onde trabalha com alfabetização, atua há 2 anos como contratada/ na escola estadual, é contratada.	Iniciou na pré-alfabetização como contratada qd cursava a 8ª série/ tem 25 anos de experiência/ 1 ano de inglês até o 5º ano do ens. fund./ concursada na rede municipal, onde tem uma turma de alfabetização/Jardim II na rede particular, como contratada.

Continua...

	... continuação					
	Nanci	Luiza	Paloma	Iara	Jandira	Rute
4. Condições de atuação profissional	<p>Início alf. de adultos qd cursava a faculdade/ 8 anos em classes multisseriadas na zona rural de Paranaíba como contratada/Sempre trabalhou com alf e continua. Escolha: <u>foi preferindo as séries iniciais pq assim, acredita que é possível ver o resultado, o crescimento das crianças/ dificuldade no início: pouca experiência/ atribuição: critério é pontuação, quem faz é a direção e secretaria/ dificuldades atuais: falta de recursos, questões sociais da família/ autonomia: tem que cumprir o calendário, tem que se submeter às normas desde o governo federal, estadual e municipal; sua autonomia depende do momento político, da coordenação, da direção/ participação em movimentos da categoria profissional: participava das greves, acha importante, é o modo de reivindicar os direitos, em Paranaíba há medo de sanções de punições.</u></p>	<p>Início como professora: foi na APAE, não quis permanecer mesmo tendo os aparelhos, orientação. Depois, educ. inf. do Mobral/ dificuldade no início: ao chegar a Paranaíba, não tinha apoio das professoras mais experientes, recorria à tia que já era professora e comprava livros, para estudar sozinha/ escolha: <u>não teve escolha no início, pois fechou a educ. inf. no Estado, foi inserida imediatamente na educ. fund. nos primeiros anos. Mas escolheu permanecer na alf./</u> atribuição: os efetivos são chamados pelo diretor que distribuiu as classes previamente, não foi questionada se queria mudar ou assumir mais turmas/ dificuldade: atualmente não tem dificuldade como alfabetizadora, com as colegas de série falta diálogo/ autonomia: sente que tem autonomia no que faz, calcula que isso se deve ao resultado das crianças no final do ano.</p>	<p>Início como professora: com 13 anos, com as freiras do colégio onde estudava pq sempre à tarde. Qd entrou no magistério, ficava como assistente de sala, aprendeu alfabetizar antes de fazer o magistério/ escolha: <u>por já atuar e gostar a escolha foi natural/</u> dificuldade no início: alega que não eram muitas, pois tinha material, cursos e apoio pedagógico/ atribuição: entrega do currículo, diretor e coordenadora analisam, fazem entrevista, depois não muda de sala/ dificuldade: por causa da mudança que houve da pré-alfabetização que trouxe outras exigências/ autonomia: não se sente controlada.</p>	<p>Início como professora: teve dificuldade por ser contratada, Começou na APAE, teve apoio de professores experientes que a ensinavam a fazer planejamento, e das coordenadoras que davam livros para ela ler e a auxiliavam/ na transição p escola municipal sofreu preconceito por ser “professor de APAE”/ início na alf: sentiu frio na barriga e ainda sente/ escolha: <u>sua opção de ser professora –D. Eutália que a alfabetizou. A opção por alfabetizar, acredita que tenha ocorrido naturalmente/</u> atribuição: no município - critérios ficha de avaliação com os dados: tem facilidade, pós-graduação, depois a avaliação, soma dos pontos. Quem tem + pontos, escolhe primeiro. Na estadual, é por tempo de serviço. Sempre escolhe o primeiro ano pq prefere/ dificuldades falta de entusiasmo dos professores, desânimo, reclamações, apatia e a falta de apoio da família/ autonomia: não tem muita interferência em seu trabalho.</p>	<p>Início como professora: precisava trabalhar p custear estudos pediu uma oportunidade ao diretor da escola particular. Ele ofereceu jardim II, entrou na sala de aula e descobriu que era isso que queria fazer/ Dificuldades: no início encontrou dificuldades, mas teve apoio das coordenadoras/ Início na alf.: confessa que teve receio/ escolha: o diretor e as coordenadoras haviam gostado do seu trabalho no jardim II, por isso deram, no ano seguinte, a alf. e foi tranquilo/ atribuição: na escola particular, qd entra de férias, já sabe que irá permanecer. Na estadual, é contratada, faz inscrição, o diretor é quem determina, não pode escolher, se pudesse escolheria a alf./ Dificuldade: atualmente é com a nova legislação do ens fund de 9 anos/. Autonomia: tem em seu trabalho na escola particular e na estadual.</p>	<p>Início como professora: começou com pré-alfabetização na rede municipal, qd cursava a 8ª série/ dificuldade: não tinha noção de como trabalhar, tinha só o desejo, a vontade de ser professora/ escolha: relata que qdo iniciou, ofereceram a pré-alf. e aceitou. Declara que parece não ter sentido dificuldade, pq brincava de dar aula e assumia a postura de professora. Acredita que sua experiência como aluna ajudou. Fez cursos, e suas colegas de trabalho e a coordenadora a apoiavam/ atribuição: no município critério: 1º a escolaridade, os da casa escolhem primeiro. A pontuação é referente ao curso feito pelo professor 2º é tempo de serviço, ninguém quer o primeiro e segundo ano. Sempre sobram, estão sempre disponíveis/ dificuldades: parece que elas permanecem, o que é diferente é a inexperiência e a falta de apoio da família/ autonomia: pode fazer o que acha mais apropriado sem ninguém interferir.</p>

Os dados do Quadro 3 permitem observar os retratos das professoras alfabetizadoras com suas peculiaridades e semelhanças. No que diz respeito ao **perfil pessoal, familiar e sócio-cultural**, a **idade** acima de 40 anos é um traço comum a todas. Esse dado demonstra que as alfabetizadoras não são mais tão jovens – ou seja, o que era uma suspeita, no início desta pesquisa, não se confirmou como já se demonstrou por meio do estudo preliminar¹² que identificou um número expressivo de 34 professoras ao todo, com mais de 40 anos. Outro aspecto particular do grupo investigado é o fato de serem todas mulheres, escolhidas a partir de um universo de 54 professoras alfabetizadoras, o que novamente confirma que as classes de alfabetização, a exemplo do que ocorre com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, estão destinadas, massivamente, a professores do sexo feminino.

Apenas uma professora, Luiza, é afrodescendente e se identifica como tal. Iara e Jandira apresentam características que as colocariam nessa categoria, mas não se autotransferem assim e utilizam alguns recursos, como tintura de cabelo e alisamento, que mudam sua aparência de origem (étnica).

No que se refere à **família de origem** foram considerados, nesta pesquisa, os pais e irmãos das professoras entrevistadas. Nesse aspecto, com exceção da professora Paloma, todas as demais são de origem muito simples. Três já moraram na zona rural, e seus pais eram lavradores, como é o caso de Nanci, Iara e Rute. Cinco, das seis mães, eram donas de casa e apenas a mãe de Paloma tinha uma profissão e trabalhava como secretária. Quanto ao **nível de escolaridade dos pais**, constata-se que tiveram poucos estudos, apenas o pai de Jandira e os pais de Paloma chegaram a fazer cursos técnicos.

Observa-se, a partir desses dados, que os familiares, responsáveis pelo processo de socialização primária dessas professoras, que de acordo com Berger e Luckmann (2003) ocorre intermediado pelos “outros significativos”, não teriam sido os principais determinantes na constituição de suas identidades profissionais, ou como alfabetizadoras. A única exceção é a professora Paloma que teve o incentivo da avó desde cedo como mostra seu depoimento:

Decidi fazer HEM porque desde que eu era pequenininha, a minha avó me chamava de tia P..... E falava: “Você vai ser professora”, eu gostava demais de brincar com criança. Tudo o que minha mãe ensinava, eu ensinava para os vizinhos... (Paloma).

¹² Conforme exposto no capítulo 3.

As famílias de origem das alfabetizadoras são numerosas – com exceção de Nanci, que tem apenas um irmão, as demais possuem 03, ou mais irmãos. O nível de escolaridade dos irmãos, dependendo da posição que elas ocupam na família, também pode ter sido uma influência para essas alfabetizadoras. Todos os irmãos de Nanci, Paloma, Jandira, por exemplo, chegaram ao ensino superior. O mesmo não é observado nas famílias de Iara e de Rute, que foram as únicas a alcançar o ensino superior. Na família de Luiza, apenas uma irmã, também professora, chegou a esse nível de ensino.

A profissão exercida, no caso, o magistério, certamente as levou a alcançar esse nível de escolaridade por exigências decorrentes da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Esse dado permite observar que a profissão destas professoras confere-lhes certo destaque, considerando a família de origem e a família atual, por consequência da escolaridade obtida por exigência de sua atuação.

Nas **famílias constituídas**, pelas alfabetizadoras, os maridos de cinco professoras também têm menor escolaridade que elas. Apenas o esposo de Paloma cursou o ensino superior. Com exceção de Nanci, todas as outras tiveram até dois filhos. Nanci, Paloma e Rute, cujos filhos cursaram ou estão cursando o ensino superior, têm filhos de maior idade. Observa-se, portanto, uma mudança em relação às famílias de origem dessas professoras, pois as famílias que elas formaram são menos numerosas, as mães são profissionais e cursaram até o ensino superior, seus filhos também estão chegando a esse nível de ensino, ou seja, em uma geração essas transformações já são bastante significativas.

Na **rotina vivida**, as professoras dividem-se entre preparação das aulas, correção de tarefas e o trabalho doméstico. Somente Paloma não mencionou estes afazeres.

Todas se queixam da falta de tempo para o lazer e **atividades culturais**. Neste aspecto, a cidade não oferece muitas opções, apenas o museu da cidade foi citado, mas como mais uma atividade pedagógica, pois referem-se a visitas feitas com seus alunos. O mesmo ocorre com teatro, que se limita a peças infantis apresentadas para estudantes. Jandira, por exemplo, deixou de ir ao cinema, teatro e exposições depois que se mudou para Paranaíba, apesar de voltar, todos os anos, à sua cidade natal para visitar a família. Rute e Paloma costumam frequentar cinema ou exposições: o primeiro, quando viaja a trabalho para participar de cursos; e o segundo, quando visita o filho que mora na capital ou quando viaja para fazer tratamento médico, quando também aproveita para frequentar teatro e livrarias.

As professoras que não têm a oportunidade de frequentar grandes livrarias encomendam livros para o dono de uma papelaria da cidade, como é o caso de Rute e Iara. Elas os adquire também por catálogo da *Avon*, ou ainda por meio da *internet*, assim como Luiza, que ainda herdou muitos livros das professoras que se aposentaram. Neste caso, observa-se que a herança de professores de outras gerações (Dubar, 1997) é também material. Os livros de Jandira são xerocopiados de livros emprestados de colegas ou foram adquiridos ao longo de seu curso de formação em nível superior.

As **leituras** que fazem estão, prioritariamente, relacionadas a temas do trabalho pedagógico. Frequentam as bibliotecas nas escolas onde trabalham e informam-se por meio de telejornais, ou jornais impressos quando os encontram em suas escolas. A única professora que possui assinatura de jornal é Paloma. A revista mais lida pelas alfabetizadoras é *Nova Escola*, conforme mencionaram Nanci, Luiza, Iara e Jandira. Todas, com exceção de Nanci, costumam utilizar a *internet* para pesquisas e acessar *e-mails*.

Como se observa, o cotidiano vivido pelas professoras alfabetizadoras de Paranaíba não favorece, nem alimenta seu capital cultural, pois a cidade não dispõe de locais que possam ser freqüentados, como cinema, teatro, eventos, exposições ou espetáculos artísticos. Também a proletarização a que os professores têm sido submetidos há décadas dificulta a aquisição de bens culturais, conforme se queixou Luiza que deixou de assinar jornal por questões econômicas.

Florestan Fernandes (1986, p. 30) em seu texto denominado *A formação política e o trabalho do professor* expõe essa “brutalização cultural” a que se acham, sistematicamente, submetidos os professores e argumenta: “(...) o desnivelamento pelo qual passa a atividade do professor (...) é um desnivelamento profissional e também econômico e, sendo as duas coisas, acaba sendo também cultural.

Provavelmente, a rotina vivida fora da escola e as condições do local onde vivem explicam o modo de vida reservado, também constatado por meio dos círculos de amizades revelados pelas professoras alfabetizadoras, que são muito parecidos, compostos, invariavelmente, pelas colegas de trabalho, familiares, vizinhos e alunos e, em alguns casos, pessoas da igreja.

Hoje em dia, pra ser amigo mesmo, é bem difícil. A gente tem colegas né. Bom, eu tenho alguns amigos de verdade, fiéis mesmo. (Luiza)

Meu círculo de amizades não é muito aberto não, antes era, agora não. Devido aos tombos da vida, você fica seletiva né. Porque se não, não cabe na sua vida,

não tem tempo e as pessoas cobram né. Então eu gosto de ficar mais no meu canto. (Iara)

Constata-se, por meio do perfil exposto, que as relações mantidas pelas alfabetizadoras ultrapassam sua atuação, mas influenciaram no seu percurso, pois fizeram parte de sua socialização primária, como sua família e ofereceram as condições para a constituição de sua identidade profissional docente.

Tardif e Raymond (2000, p.218) denominam esse período que precede a formação de trajetória pré-profissional, uma etapa de grande influência na constituição da identidade:

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Desse modo, por meio da análise do **percurso de formação**, verifica-se que, para quatro alfabetizadoras, suas professoras das séries iniciais do ensino fundamental foram os “outros significativos” no processo de constituição de sua identidade profissional docente. Nanci, Iara, Jandira e Rute fazem referência à influência de antigas professoras para a **escolha da profissão**, como mostram seus relatos:

A professora do segundo ano: eu me identifiquei bastante com ela. (Nanci)

Teve dona Eutália que marcou minha trajetória escolar, por três anos foi minha professora, ela me inspirou a ser professora. (Iara)

A professora de português na quarta série: Maria Penha. Achei legal o jeito dela dar aula. Aquilo me fez pensar em ser professora. (Jandira)

No geral, eu gostava dos meus professores. O que mais marcou, que eu me lembre, era a professora do primeiro ano. Ela foi muito gentil comigo assim, ela era muito agradável. E onde eu morava tinha muitas flores, nascia aqueles lírios assim, sempre tava aquele campo de lírio. Eu apanhava aquele monte e levava pra ela. (Rute).

Essa influência levou as alfabetizadoras a cursarem a Habilitação Específica para o Magistério, em nível médio. As outras duas, Paloma e Luiza, também buscaram esse curso, mas os motivos foram outros:

Escolhi por gostar mesmo, por estar dentro e eu acho que sempre foi natural pra mim. (Paloma)

Nós não tínhamos como escolher, e era o que tinha mais perto e o que era grátis, entendeu? (Luiza)

Um fato ocorrido durante as entrevistas, que merece destaque aqui, refere-se à dificuldade que as alfabetizadoras demonstraram em se lembrar de datas, anos e períodos em que cursaram o ensino fundamental, o ensino médio, no caso o magistério, e até o ensino superior. Não conseguiram sequer fazer cálculos aproximados, ou mesmo relacionar esses períodos a ocorrências de sua vida pessoal ou a fatos sucedidos no país, ou no mundo. Uma hipótese é de que a formação não seja algo tão relevante em suas vidas. Embora a atividade profissional exercida por elas dependa da formação, principalmente, no magistério e no ensino superior, há a possibilidade de que as identidades profissionais não sejam sua identificação principal. Dubar (2009, p. 239-40) explica o fato de existirem várias identidades no sentido de “posições” em categorias oficiais que cada indivíduo possui. Nas suas palavras,

a questão de saber se existe uma identidade principal constitui um problema, há muito tempo, entre os sociólogos. A categoria socioprofissional tem seus partidários incondicionais na França: ela apresenta a vantagem de combinar certa idéia de classe social com um reagrupamento racional de “grupos profissionais”, estando ancorada numa dimensão importante no estatuto social (societário): o trabalho como fornecedor de renda. Mas nem todo mundo privilegia a esfera profissional: a família, a religião, a política, os lazeres podem apresentar domínios igualmente legítimos de identificação “principal”. E a identidade pessoal não se reduz, longe disso, à soma dessas identificações oficiais. De fato, tudo depende do cenário em que se desenvolvem esses jogos de identificação, que são ao mesmo tempo jogos de linguagem e atualizações do vínculo social: enquanto o Estado e suas instituições representam um princípio unificador e hegemônico, as categorias “oficiais” tendem a impor sua lógica e a limitar os jogos de linguagem; mas, uma vez que os centros de poder se multiplicam e se dispersam, lógicas divergentes permitem a generalização desses jogos de linguagem e a multiplicidade das “faces identitárias”, tornando delicada a manutenção da identidade pessoal.

O percurso de formação de quatro professoras – Nanci, Rute, Luiza e Iara – deu-se, predominantemente, em escolas públicas. As duas primeiras, juntamente com Jandira, fizeram o Normal Superior em universidades públicas. Todo o percurso de formação de Paloma deu-se em instituições particulares. Iara e Luiza cursaram faculdades particulares. A segunda teve muita dificuldade para pagar: “(...) *quando meu salário atrasava tinha até que soltar cheque sem fundo para poder fazer as provas, caso contrário tinha que fazer prova substitutiva*”. O curso superior para essas professoras representou uma complementação ao magistério, diferente do que ocorre em outras profissões, pois todas já

exerciam o ofício quando buscaram esta formação, impulsionadas pela exigência legal, pelos chefes imediatos e também pela busca de melhores salários.

Do curso de formação profissional, as professoras de Didática foram as mais lembradas pelas quatro alfabetizadoras Luiza, Paloma, Iara e Jandira. Certamente por se tratar de uma disciplina que lida com aspectos, diretamente, vinculados à prática docente e por terem tido professoras que valorizavam, de acordo com seus depoimentos, a “*postura*” do professor.

Durante suas trajetórias como estudantes, Nanci, Paloma e Rute sempre tiveram bom relacionamento com os colegas; Luiza e Jandira, entretanto, sentiram um pouco de dificuldade de se relacionar por causa da timidez. Iara se diz “*vítima de segregação*” porque, na escola do centro da cidade, onde passou a estudar a partir da 5ª série, havia “*grupos dos pobres e grupos da elite*”. De fato, as três professoras que relataram ter tido alguma dificuldade no relacionamento com seus colegas apresentam características de afrodescendentes, o que permite supor que podem ter sido vítimas de preconceito nas escolas.

De acordo com Dubar (1997), a construção das categorias sociais ocorre por meio dos campos escolar e profissional. Esse autor ressalta, entretanto, que as identidades sociais não devem ser reduzidas a estatutos de emprego e a níveis de formação. A respeito das relações de trabalho, esclarece:

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de actores.(idem, p. 115).

Assim, a exemplo do que foi exposto quanto ao percurso de formação, considera-se necessária a apresentação da **experiência profissional** das alfabetizadoras, por conter elementos importantes e que merecem ser evidenciados para o entendimento do processo de constituição de suas identidades profissionais.

As professoras entrevistadas são bastante experientes. Com exceção de Nanci, que começou mais tarde e atua há 10 anos no ensino fundamental, as outras cinco alfabetizadoras têm acima de 24 anos de experiência profissional. Quatro delas – Nanci, Luiza, Paloma e Jandira – têm, em comum, a atuação em Educação de Jovens e Adultos.

A estabilidade na profissão foi alcançada por quatro alfabetizadoras, que se efetivaram na rede estadual ou municipal, ou ainda nas duas redes, como é o caso de Iara. Essa estabilidade assegura a permanência dessas professoras nas salas de alfabetização. Apenas as duas professoras que atuam em escolas particulares, Paloma e Jandira, não são efetivas. A última almeja esta estabilidade, pois também atua há três anos na rede estadual como contratada, onde ainda não consegue escolher classes de alfabetização que são sua preferência.

As **condições de atuação profissional** que as alfabetizadoras tiveram, em seu início, também apresentam suas peculiaridades. Paloma e Rute iniciaram, na profissão, antes mesmo de terem cursado o magistério. Luiza e Iara, por sua vez, começaram atuando na APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais); Jandira, na Educação Infantil; e, Nanci, em classes multisseriadas na zona rural.

Mas, como começaram nas classes de alfabetização? Jandira foi preferindo as séries iniciais porque acreditava (e acredita, ainda) que nas classes de alfabetização “(...) *é possível ver o resultado, o crescimento das crianças*”. Para Iara, que na transição para a escola municipal sofreu preconceito por ser “*professor de APAE*”, sua opção por alfabetizar está relacionada à *D. Eutália* que a alfabetizou. Paloma, Jandira e Rute não escolheram: iniciaram na Educação Infantil e foram convidadas a assumir alfabetização. As três e também Iara contaram com apoio pedagógico de colegas mais experientes e de coordenadores pedagógicos e, segundo elas “(...) *isto facilitou a permanência nas classes de alfabetização*”. Embora não tenha sido exatamente uma escolha, os modos como se expressaram não demonstraram contrariedade quanto a essa atribuição; chegaram a afirmar, como é o caso de Paloma, que a escolha “*foi natural*”.

Para Luiza, porém, a transição para a classe de alfabetização foi traumática. Mesmo tendo se efetivado na educação infantil da rede estadual, ela não teve escolha no início, pois esse nível de ensino passou a ser da responsabilidade do município. Desse modo, foi inserida, imediatamente, no ensino fundamental, nos primeiros anos. Mas escolheu permanecer na alfabetização, apesar das dificuldades, como mostra seu depoimento:

Era cada uma na sua, parecia (as outras professoras) que tinha medo de mostrar o que sabia. Ou tinha medo de dizer que não sabia, eu não sei. Mas não era aquilo que eu queria, eu queria sentar e perguntar, como você trabalhou isso aqui? Qual foi a reação dos seus meninos? Quantos meninos aprenderam você trabalhando? Era isso que eu queria. Queria trocar ideias, mas nunca aconteceu. Sempre os cursos que a gente tinha, era mais teoria. Quando acabou a educação infantil, que eu me vi no primeiro ano, na primeira série da época,

eu me desesperei. Mas assim, eu não sei quem falou, mas um escritor importante sempre disse que a nossa carreira de professor pode não ser a mais antiga, sabe Milka, mas ela é a mais individual. E trabalhar individualmente, você erra mais. Então essa foi a minha maior dificuldade. (Luiza)

Nanci também sentiu **dificuldades** no início devido a sua inexperiência, e Rute não tinha noção de como trabalhar – tinha só o desejo, a vontade de ser professora. Quanto às dificuldades atuais, Rute declara que, aparentemente, elas permanecem: “(...) *o que é diferente é a inexperiência*”, mas acrescenta que “(...) *a falta de apoio das famílias dos alunos é um problema do presente*”. Esta também é a queixa de Iara e de Nanci que incluem, nesse rol de dificuldades, a falta de recursos. As duas professoras das escolas particulares, Paloma e Jandira, apontaram as dificuldades atuais como decorrentes da implementação do ensino fundamental de nove anos, por causa das mudanças “*que trouxeram muitas exigências*”. Apesar das dificuldades, as professoras continuaram escolhendo e puderam permanecer nas classes de alfabetização.

A maneira como as **aulas são atribuídas** também possibilitou a permanência nessas classes. Na rede de ensino municipal, o critério utilizado, na atribuição, é a pontuação obtida por meio de uma ficha de avaliação, com os dados sobre os cursos de graduação, pós-graduação e tempo de serviço. Depois da soma dos pontos, o professor que tiver a maior pontuação escolhe primeiro. Essa soma é realizada pela direção e pela secretaria. Rute declara que ninguém quer o primeiro e segundo anos, por isso essas classes sempre “*sobram*”, estão sempre disponíveis. Desse modo, acaba escolhendo o que prefere: *a classe de alfabetização*.

Na rede estadual, onde Luiza trabalha, os professores efetivos são chamados pelo diretor que distribui as classes previamente, mas, segundo ela, “(...) *neste ano não fui questionada se queria mudar ou assumir mais turmas*”. Alega que gosta do primeiro ano, por isso permanece com esta classe. Iara, que também atua na rede estadual, sempre escolhe o primeiro ano porque *prefere*.

Na escola particular, onde trabalha Paloma, o processo é iniciado com a entrega do currículo. Quando há uma vaga, o diretor analisa os currículos, chama os candidatos para serem entrevistados por ele e pela coordenadora: “(...) *O diretor é quem aprova, quem decide. Uma vez que a professora assumiu uma sala, será dela, não há mudanças*”. O mesmo procedimento é adotado na escola particular onde atua Jandira que, ao entrar em férias, já sabe que irá permanecer na mesma classe no ano seguinte.

O fato de poderem permanecer nas classes de alfabetização – por ser sua preferência e pelas condições que propiciam essa permanência –, considerando a estabilidade e a maneira como as aulas são atribuídas, favorece a projeção de si para o futuro e a construção de uma identidade profissional de base. De acordo com Dubar (1997, p. 114), o momento essencial para a construção da identidade autônoma ocorre a partir da saída do sistema escolar no confronto com o mercado de trabalho:

Do resultado deste primeiro confronto dependem as modalidades de construção de uma **identidade “profissional” de base** que constitui não só uma identidade no **trabalho**, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de **emprego** e o desencadear de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de **formação**.

Além das condições para permanecerem nas classes de alfabetização, outro aspecto importante das **condições de atuação profissional** é a **autonomia**. Para cinco alfabetizadoras, a autonomia está relacionada ao fato de não se sentirem controladas e de não reconhecerem interferência para trabalhar. A esse respeito, a única que apresentou uma opinião diferente foi Nanci, que considera o fato de terem que cumprir o calendário e serem submetidas a normas estabelecidas desde o governo federal, estadual e municipal. Ela declarou ainda que sua autonomia “(...) *depende do momento político, da coordenação, da direção, porque na rede municipal, a cada nova gestão ocorrem mudanças*”. Mas, ressalta que “(...) *é possível fazer adaptações para trabalhar os conteúdos de maneira diferente, desde que sejam cumpridas as metas*”.

A visão das alfabetizadoras que admitem ter autonomia é restrita a seu ambiente imediato, no caso, a sala de aula. Elas não percebem as influências que sofrem em decorrência de mudanças na legislação, por exemplo, como é caso de Paloma e Jandira, ao apontarem as dificuldades enfrentadas, atualmente, com a implementação do ensino fundamental de nove anos. Ou ainda, não se referem à maneira como é feita a atribuição de aulas, a exemplo da escola de Luiza, que não lhe assegura o direito de assumir mais turmas e, principalmente, a maneira como foi obrigada a assumir classe de alfabetização desde que a pré-escola deixou de ser da responsabilidade do Estado. Além disso, todas foram levadas a cursar o ensino superior também por mudanças na legislação. Lawn (2001), como já foi exposto no Capítulo 2, do presente trabalho, examina como a identidade dos professores, de modo sutil, mas eficaz, vai sendo formatada pelo Estado, por variados meios, desde o

momento da formação. Essa moldagem a que são submetidos cerceia a autonomia sem que se deem conta disso.

A **participação em sindicatos** pode possibilitar uma maior conscientização a respeito da categoria e da conjuntura que a cerca, mas a única alfabetizadora que apresentou certa atuação no sindicato foi Nanci. Ela participa do sindicato nos dois municípios onde trabalha. Sua participação vem da época em que morou em outro estado e tomou parte em greves e movimentos, como o dos “caras pintadas”, para exigir a renúncia do presidente Collor na década de 1990. Suas palavras demonstram essa atuação:

*O sindicato auxilia a categoria funcional a exigir seus direitos, estar sempre atento que tem muita coisa que passa, que você nem sabe que vai ser votado, que vai ser feita. E o sindicato fica sempre atento a isso. Então eles comunicam pra gente. Olha eu penso assim, a gente está reivindicando os direitos da gente. Desde que seja uma participação com responsabilidade, pra melhoria mesmo, todos devem participar. A gente deve participar, deve buscar pra melhoria mesmo. Inclusive nas questões dos direitos sociais conquistados anteriormente, e que a gente vai perdendo ao longo do tempo. Como estamos perdendo aí agora, o nosso décimo terceiro. É importantíssimo. Eu penso também na educação, mas eu tenho que pensar também no meu contexto social que eu vivo. Então o que tem que fazer? Conscientizar, levar o pessoal ao movimento. **Aqui você participa?** Aqui não tem tido. O pessoal daqui não se manifesta dessa maneira, eles têm medo de sanções de punições. Lá não, lá já tinha um sindicato forte né, que trabalhava. E a gente ia, mesmo sendo contratado, não tinha problema nenhum. A gente não recebia nenhum tipo de sanção, nem punição porque você participava da greve. Aqui é municipal, a questão é direta.(Nanci).*

Paloma, Jandira e Rita não participam de nenhum sindicato; Luiza desfilou-se há algum tempo por “*não concordar com certas coisas*”, mas não esclareceu o motivo. O que o sindicato representa para Iara está distante dos aspectos políticos, como mostra seu depoimento:

Olha o sindicato dos professores, ele dá um respaldo bem grande. Pra gente viajar, tá sempre a disposição. Tem clube lá que tem hidroginástica, quando dá tempo eu vou. Academia lá também, fica a disposição o dia inteiro. Mais a questão do apoio, de emergência. Igual quando o meu marido faleceu, eu pude contar. É onde você pode ter um apoio, a parte do sindicato. Nesse sentido mesmo, nas emergências. Agora quanto essas questões políticas, partidária do sindicato, tá calmo é tranquilo. (Iara)

O percurso pré-profissional e de formação das professoras revela como, nas diferentes trajetórias, os elementos biográficos e relacionais influenciaram nos motivos para a escolha da profissão, no começo nas classes de alfabetização e na permanência nessas classes. As relações com seus familiares, com colegas e com aspectos culturais

também foram apresentadas para explicitar o processo de formação e constituição da identidade social e profissional das alfabetizadoras.

A seguir, são expostos os aspectos que envolvem diretamente a atuação das professoras, nas classes de alfabetização, como a percepção das especificidades do trabalho que realizam e como se veem e se reconhecem como alfabetizadoras.

4.3. Definindo-se como alfabetizadoras: a aprendizagem da profissão, os conhecimentos necessários para alfabetizar, a rotina sala de aula, a relação com os alunos e com os pares.

Dando continuidade a análise dos quadros-síntese, elaborados a partir dos retratos expostos, no Anexo 4, retoma-se o conceito que orienta esta pesquisa a partir da teoria elaborada por Dubar (1997, p. 118), para quem a identidade é considerada como espaço-tempo geracional e resulta da articulação entre os dois processos identitários: o biográfico – ao longo do tempo identidades sociais e profissionais vão sendo construídas pelos indivíduos tendo como referência as categorias oferecidas pelas instituições que se sucedem, como a família, a escola e o mercado de trabalho; e o relacional – que se relaciona ao reconhecimento “(...) num dado momento e no seio de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de acção”.

Desse modo, são analisados, neste item, os principais **aspectos relacionais** que envolvem o processo de constituição da identidade das professoras alfabetizadoras. O Quadro 4, a seguir, reúne esse conjunto de informações.

QUADRO 4: Visão das professoras sobre seu trabalho como alfabetizadoras – diferenças e semelhanças

5. Olhares dos outros *significativos* sobre seu trabalho como alfabetizadora, ao longo do percurso profissional

Nanci	Superiores: não costuma ter atritos com coordenador, com diretor, tem sido bem avaliada. Não recebe elogios/ Pares: não tem dificuldade de relacionamento com seus colegas, exerce liderança/ Pais: não sabe o que eles falam sobre o seu trabalho.
Luiza	Superiores: as relações sempre foram boas, naquele momento, havia se decepcionado pela forma como foi conduzida a atribuição/ Pares: suas relações não são boas, exerce liderança/ Pais: na primeira reunião, explica como é seu trabalho, eles têm bastante influência em seu trabalho/combinava isso e assim tem um relacionamento bom. O que sabe sobre o que acham do seu trabalho é que querem que o filho seja seu aluno, sem a conhecerem.
Paloma	Superiores: se sente muito respeitada/ o diretor tem uma postura muito séria, tem uma palavra só. A coordenadora, idem. Recebe elogios com frequência de ambos/ Pares: considera que tem um relacionamento bom com os colegas, uma valoriza o trabalho da outra, mas é mais exigente com relação à postura de professor, exerce liderança/Pais: reconhece que a respeitam muito e a apoiam. Na primeira reunião, já fala como trabalha. Sabe o que os pais acham sobre seu trabalho pq a escola envia uma avaliação do trabalho do professor aos pais, escrevem elogios e nunca teve uma reclamação, só elogios.
Iara	Superiores: acredita que eles a avaliam bem, lhe dão autonomia, a deixam trabalhar do seu jeito, porque confiam em seu trabalho. Sente que tem credibilidade. Tem um relacionamento tranquilo/ Pares: considera harmoniosa sua relação com os colegas, mas acredita que incomoda alguns/ Pais: procura se relacionar bem com os pais, tenta cativá-los. Recebe muitos elogios e até bilhetinhos pedindo que fique com a mesma turma no ano seguinte.
Jandira	Superiores: considera que é excelente sua relação com os superiores, gostam do seu trabalho/Pares: acredita que sempre foi muito boa sua relação com os colegas, inclusive quando foi coordenadora, sempre procurou ter trocas. Sente que as colegas tem certo respeito, principalmente as de educação infantil. Aprecia o fato de elas terem confiança e de lhe perguntarem, exerce liderança/ Pais: quando vem conversar com ela, sente que gostam do seu trabalho.
Rute	Superiores: sua relação com os superiores sempre foi boa. Pares: sua relação é até boa, mas admite que, às vezes as opiniões divergem. Pais: sempre procura mostrar para eles sua forma de trabalhar, principalmente para que possam ajudar em casa, para não cometerem alguns erros com os filhos. Mas, ressalta que não chegam a influenciar seu trabalho.

continua...

6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: enxerga em si traços de sua professora de quem gostou - era carinhosa e atenciosa/ Trocas com colegas: contribuiu muito/ Formação inicial: leu bastante sobre a alfabetização, cita Teresinha Carraher e Emília Ferreiro e as utiliza como referências/ Formação continuada: aproveitou muita coisa dos cursos/ cita contação de história/ Prática/Reflexões: Faz os registros das atividades durante o ano no caderno de planos, aquelas que foram boas, registra o desenvolvimento delas. No ano seguinte, reaproveita, acrescenta outras, e a cada ano se modifica/ sente-se realizada quando chega o final do ano, e as crianças já aprenderam ler e produzir um pequeno texto. Sente-se desanimada quando chega, no meio do ano, metade da turma sabe e metade não sabe/ Leituras: não faz referência a nenhuma obra ou autor, em especial/ menciona *Nova Escola* que apresenta alguns projetinhos, e ela os desenvolve. Conhecimentos necessários para alfabetizar: o professor tem que ser muito observador, ver a maneira que o seu aluno aprende, respeitar a individualidade. Para ela, o professor vai adquirindo parte dessa experiência também com o trabalho, com o tempo. Concorda, em parte, que há um conhecimento que a professora alfabetizadora tem, e os outros professores das outras séries não têm, pois acredita que eles também tenham, mas segundo ela, o problema é voltar as crianças não aceitam voltar/especificamente para alfabetizar : saber que as crianças precisam conhecer o alfabeto para aprender ler e escrever.

Nanci

Antigos professores: não se recorda de suas professoras, apenas se lembra da cartilha *Caminho Suave* quando foi alfabetizada/ trocas com colegas: menciona Eliúcia, uma professora que a ajudou/ Formação inicial: o que ainda faz como aprendeu em sua formação inicial é o planejamento/ Formação continuada: o único curso que marcou e defende é o curso do método fonético de Heloísa Meireles, a escritora da *Casinha Feliz/ Prática/Reflexões*: explica que registra tudo porque sabe que precisa dar continuidade, acrescenta que quando uma coisa dá certo, no outro ano, trabalha de novo. Quando não dá certo, não faz mais/ Sente-se realizada quando percebe que as crianças estão conseguindo realizar as atividades mais avançadas/ Sente-se desanimada quando, mesmo após tentar de tudo, não descobre porque seu aluno não aprende/ Leituras: muitas vezes, gostou e outras discordou do que leu. Conhecimentos necessários para alfabetizar: Para alfabetizar, o professor primeiro precisa gostar de criança, ter paciência e saber o limite de cada um. Considera difícil alfabetizar. O professor tem que passar segurança daquilo que ele quer que a criança aprenda. Sua opinião sobre conhecimentos que uma alfabetizadora tem e os outros professores das outras séries não têm, é que isso é relativo, argumenta que é uma questão de prática diferente/Especificamente para alfabetizar: começar com o alfabeto, ensinando as quatro maneiras do alfabeto/ o trabalho com os alunos vai do mais fácil, para o mais difícil.

Luiza

Antigos professores: identifica-se com “Tia” Neide, que era muito boa, carinhosa e sorridente/ Trocas com colegas: irmã Flora que acrescentou muito para sua vida, tanto como pessoa, quanto como profissional/ Formação inicial: professora de didática que aconselhava a ficar sempre atenta aos alunos/ Formação continuada: fez o PROFA duas vezes, porque não queria ter dúvidas/ Prática/Reflexões: tem um caderno de plano onde é registrado tudo o que dá no dia a dia, semana por semana, colado e é registrado. Todo final de ano, termina com o caderno todo registrado, por isso sabe depois o que foi bom e o que não foi/Sente-se realizada quando eles realizam as atividades e vê a independência deles na sala lendo a instrução e explicando/ Sente-se desanimada quando insiste com uma criança, depois vê que a família não colabora, não continua, assim fica frustrada, porque a criança tem um potencial, mas tem algo atrapalhando/ Leituras: menciona tudo o que estudou sobre o construtivismo, e diz que mudou muito sua postura/ Conhecimentos necessários para alfabetizar: o professor precisa saber como as crianças aprendem e como se processa isso, as fases que elas passam, os motivos de estarem nessa fase e o que se pode fazer, a sua intervenção para poder mudar isso; precisa ser muito observador, e tem que entender que cada um é um/ os conhecimentos que diferenciam o professor alfabetizador dos outros professores é saber como se processa de fato a aprendizagem é um olhar diferenciado/Especificamente para alfabetizar: fazer a sondagem primeiro para saber de cada estágio da criança, de cada hipótese; verificar as características de cada um, para poder ver quem está mais aguçado pra alfabetização, para depois programar bem as aulas.

Paloma

continua...

6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: diz que herdou de sua professora o gosto por artes, teatro, a organização do caderno e a valorização do trabalho do aluno/ Trocas com colegas: D. Vanda lhe dava umas boas dicas e Odania. Conclui que elas a ensinavam, mas ela acrescentava um pouco de seu próprio jeito/ Formação inicial: o que ficou foi a atenção com a didática, a postura, além do pedagógico a maneira de agir/ Formação continuada: gosta dos momentos de conversa, porque assim surge troca de novidade entre os professores, mas reconhece que é um momento de estudo de discussão coletiva/ Prática/ Reflexões: não costuma fazer anotações e, quando não dá certo, procura ver qual foi o rendimento da criança. Nesse caso, é necessário pegar o aluno e ver o que foi que conseguiu daquilo/ Sente-se realizada quando as crianças começam a ler/ Desanima quando prepara a atividade, manda para casa e não volta, não tem retorno/ Leituras: cita um artigo da revista *Veja*, não se lembra o título, que abordava a questão de notas. Faz referência às questões das avaliações da escrita, segundo Emilia. Menciona a questão de classificação, segundo Piaget, para verificar a percepção numérica; cita Constance Kamii e a revista *Pátio/ Conhecimentos necessários para alfabetizar*: conhecer a alma infantil, o ser humano e gostar muito de criança. Sua opinião sobre os conhecimentos que diferenciam uma alfabetizadora das outras professoras das outras séries é de que algumas possuem esse conhecimento, outras não, e nem todas as alfabetizadoras têm o conhecimento sobre como a criança pensa. Especificamente para alfabetizar: ter conhecimento do desenvolvimento infantil, como a criança pensa, isso requer apoiar-se nos teóricos. Ver a clientela, se envolver emocionalmente e conquistá-las. No começo procura conquistá-los, porque assim vão querer ir para a escola.

Iara

Antigos professores: sempre inicia suas aulas como sua professora alfabetizadora, que começava as aulas com músicas, com brincadeiras, acredita que seja uma forma de cativar os alunos, e prender a atenção deles/ Trocas com colegas: reconhece a contribuição da professora alfabetizadora que trabalhava de manhã e tinha 10 anos de experiência/ Formação inicial: no magistério, a organização do ambiente de trabalho e do material. A estética, de como fazer um cartaz, como organizar um caderno de tarefa, as atividades bem elaboradas, diversificadas/ Formação continuada: Cita o *Pensar Educação*, com muitas palestras/ Prática/ Reflexões: registra seu trabalho e quando uma atividade não deu certo, analisa e tenta refazê-la de outra forma, porque o objetivo não foi atingido/ Sente-se realizada quando vê a criança ler a instrução de uma atividade até o final/ Afirma que não há momentos em que desanima/ Leituras: a revista *Nova Escola* que a ajudou a entender uma aluna que chupava chupeta. A leitura contribuiu para trabalhar com os gêneros literários; e pode descobrir outras formas para estimular a produção de texto/ Conhecimentos necessários para alfabetizar: conhecer cada criança que está alfabetizando, acreditar que aquela criança vai conseguir ser alfabetizada. Saber a diferença entre letramento e decodificação, levar muita leitura e dar muita escrita espontânea. Também deve descobrir cada nível, que cada criança se encontra para desenvolver as atividades mais centradas para ela, sem desconsiderar a capacidade dos outros. Os professores das outras séries não têm o mesmo conhecimento que alfabetizadora mas não poderia ser assim/ Especificamente para alfabetizar desenvolve um planejamento não descartando tudo de bom que o método tradicional tem.

Jandira

continua...

6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: sua professora colocava o alfabeto na parede e fazia leituras coletivas. Faz o mesmo, acredita que o aluno que não sabe, vai aprender com aquele que já lê/ Trocas com colegas: as trocas contribuíram bastante, cita que percebeu que subestimava seus alunos e mudou sua prática/ Formação inicial: aprendeu no magistério a teoria sobre a hipótese da escrita da criança, isso permanece em sua prática/ Formação continuada: os cursos deram continuidade aos estudos teóricos feitos no magistério, e troca de experiências. Cita o PROFA, especialmente o trabalho com a leitura com a criança/ Prática/Reflexões: registra em seu caderno de planos o que deu certo e o que não deu, descreve como foi feita e guarda uma cópia. Sente satisfação quando dá certo, assim pode ir norteando seu trabalho. Quando não dá certo, procura refletir sobre como refazê-la de modo diferente/ Sente-se realizada quando as crianças começam a ler, ainda sente essa realização depois de 25 anos/ Desanima quando acha que a turma não está aprendendo/ Leituras: leu numa revista, não cita o nome, um artigo sobre como a criança aprende melhor no ambiente mais tranquilo/ Conhecimentos necessários para alfabetizar: o professor tem que estudar, tem que procurar conhecer os níveis da criança, o processo de alfabetização, tem que ter noção sobre o desenvolvimento da criança, o pensamento da criança. Acredita que os outros professores tenham conhecimentos que a professora alfabetizadora tem, porque na formação eles estudam o mesmo. Mas como trabalham com crianças maiores, parece que vão perdendo essa capacidade de entender as fases da criança. Especificamente para alfabetizar: deve-se seguir o planejamento, primeira semana uma socialização.

Rute

7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Inicia – cumprimentos- apresenta a pauta/ Quando estão muito agitados, deixa-os contar suas novidades/ Depois fazem a leitura, copiam um pequeno texto, trabalha várias modalidades textuais/ Trabalham com as disciplinas por horário/ Considera que leitura exige mais a mente descansada, procura fazer leituras nas 1ªs aulas; depois do intervalo, desenvolve a aula de matemática e das outras matérias, geografia, história, ciências/ dura 15 min. o intervalo / As crianças têm aulas com outros professores de educação física, artes, inglês e também de informática; eles saem da sua sala e vão para outros espaços / No encerramento, dá umas tarefinhas e pede para guardarem todo o material e ficam esperando os pais, às vezes quando sobra muito tempo, cantam uma musiquinha/ Tem 26 alunos, 19 deles já estão prontos, e o restante, tem muita dificuldade/ Explica que a família deles tem bastante problema, bastante dificuldade e são pessoas carentes/ Considera seu relacionamento com os alunos tranquilo, normal, admite que gostam muito dela/ Quando chama a atenção de seus alunos, ressalta a importância de aprender aquele conteúdo para o futuro/ Quando percebe que estão desinteressados, costuma contar algum tipo de história, para chamar atenção sobre o assunto, ou sobre o desinteresse, depois retorna ao assunto/ Com os alunos mais lentos, prepara alguma coisa diferenciada para estudarem em casa, prepara um material retornando nas bases da alfabetização, chama o pai e o orienta. Quando o pai não ajuda, cobra do aluno mesmo e, às vezes, fica com ele durante dez minutinhos do recreio / Em sua escola, não há reforço, por isso não tem outro recurso, não há espaço físico para realizar o reforço e também não tem esse profissional disponível.

Nanci

continua...

7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Início - acolhida cantam a música de entrada, fazem uma oração e cantam a música do alfabeto, todos os dias porque o método fonético é repetitivo mesmo/ Chamada na lousa, contam os alunos / Quando a aula seguinte é português, desenvolvem a parte do trabalho com o material Alfa e Beto, consciência fonêmica, que são as atividades feitas oralmente/ Depois utilizam o livro gigante para a lição do dia/ Também brincam com os fantoches Alfa e Beto/ Também tem o livro 1 que é a coordenação motora do que foi feito no livro 2/ Depois aula com a professora de produção de textos/ intervalo 15 min. / Na sequência, matemática que também tem livro e educação artística, dadas por outra professora. As aulas de história são dadas num caderno próprio, não tem livro, mas comprou o *De Marré De Si/* No encerramento cantam e fazem um joguinho da revisão das atividades, enquanto esperam as mães. A tarefa é passada após cada atividade ser desenvolvida/ Tem 26 alunos, cada um de um jeito, com idades de cinco, seis e sete anos. São filhos de empregados das lojas da cidade, de empregadas domésticas e nenhum é de classe alta. Conclui que são como ela/ Sua relação com os alunos é boa, mas se considera exigente. Faz tudo a partir de um combinado, aprendeu isso com um livro sobre disciplina que leu. Também oferece prêmios/ Quando não estão prestando atenção, faz um jogo de palavras para se calarem/ Quando observa desinteresse muda a sua metodologia, planeja uma atividade parecida com aquela, mas de um jeito diferente, caso não dê resultado, pergunta para a mãe se aconteceu alguma coisa/ Com os alunos mais lentos inventa uns trabalhos em grupo, quando tem um aluno com muita dificuldade que já explicou e ele ainda não entendeu, pede para um colega mais adiantado ajudá-lo.

Luiza

Antes de começar deixa a sala preparada com vários jogos/ Início-guardam os jogos e sentam na roda e fazem a oração/Falam quando tem alguma coisa para contar ou faz a leitura que varia de gênero/ Depois cantam e sentam-se nos seus lugares /apresenta a pauta/ Na sequência faz a leitura da atividade ou faz o laboratório, que é uma forma de explorar de modo concreto o assunto/Intervalo permanece com os alunos e dura menos de 30 min./Depois aula de linha e volta à calma/Têm aulas com outros professores: informática, educação física e inglês/ Eles explicam a tarefa para ela/ Encerra com roda, olham a agenda, observam se o material está organizado, se a sala está limpa. Na roda discutem o que acharam da aula. Cantam uma música ou faz uma brincadeira para irem embora contentes, querendo voltar. As mães buscam na porta/ Essa rotina é realizada com as duas turmas de alfabetização que tem cada uma com 25 alunos. A turma da manhã é mais madura, com a idade completa, a maioria com seis anos. A turma da tarde é muito imatura, vindos de uma sala complicada. De manhã classe média alta, de tarde classe média. O relacionamento com seus alunos é muito tranquilo, mas se considera exigente, fazem os combinados, conversam, discutem/Quando não estão prestando atenção faz um jogo com palavras e o corpo. Quando nota desinteresse dos alunos fica mais atenta a estas crianças, e no final da aula olha a produção delas. Quando observa muito desinteresse de um número maior de alunos, é porque a atividade não atingiu o objetivo, nesse caso muda e busca outra atividade, ou refaz de outra forma/A apostila vem pronta, mas é necessário saber desenvolver/Com alunos mais lentos dá mais jogos. A maior parte do tempo sua aula é desenvolvida em duplas, ou em grupo.

Paloma

continua...

7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

A fila é obrigatória. Muda os pares ou trios para que aprendam a se agrupar, por causa da discriminação/ Fazem uma oração/ Diariamente faz leitura compartilhada de qualquer tipo de leitura, ela ou as crianças podem levar o texto/ A música também faz parte da rotina/ Exige a mesa das crianças sempre organizadas/ Diariamente fazem leitura dos nomes, do alfabeto, das vogais, dos numerais, procura fazer com brincadeiras/Durante o recreio ficam sozinhos/Há aulas com outros professores: de educação física, artes, produções interativas; a escola possui sala de informática. Programa aulas de informática, todos os dias, porque assim reforça o que eles trabalharam na sala. Costumam entrar em programas para digitar o alfabeto, os nomes, trabalham com cores, fazem jogo da memória com palavras. O Projeto *Além das palavras* tem todas as atividades com fones de ouvido/ No final da aula, organizam a sala, guardam o material, arrumam as cadeiras e jogam o lixo. Depois ficam conversando, cantando uma música, ou uma história, enquanto os pais vão levando-os/ Nessa turma de alfabetização, existem 32 alunos matriculados, mas após o remanejamento ficou com 21/Apesar de a turma não pertencer à uma classe privilegiada, são crianças bem cuidadas, confessa que sua turma é considerada de elite/Sua relação com os alunos é muito carinhosa, mima-os, mas também põe limites e repreende, eles também gostam dela/ Quando nota que parte dos alunos está desatenta, procura envolvê-los na atividade/Quando há desinteresse geral, descarta aquela atividade e passa para outra/ Explica que com os mais lentos procura se sentar ao lado e fazer pertinho deles, porque senão, não fazem. Põe uma atividade diversa para os outros alunos e senta com aquele que tem dificuldade.

Iara

As atividades são intercaladas com atividades de rotina/ Primeira - encontro, chegam, organizam os materiais e cada grupo vai fazer a atividade que quiser: brinquedos , jogos, desenho, apenas interfere quando começa cantar porque a aula vai iniciar. Vão para seus lugares e cumprimentam os colegas/ Na segunda feira, contam sobre o final de semana e, se há algum erro de pronúncia, aproveita para corrigir. É escolhido o ajudante do dia/ Todos devem marcar na agenda as páginas da apostila que deverão ser feitas na tarefa, ela dá o visto nas agendas, os alunos vão explicam as atividades, após verificar que não há dúvidas, iniciam a primeira atividade do dia na apostila/ Intervalo, quando retomam, cada um acha o seu jeito de se acalmar/ A atividade seguinte é o informativo do dia: alguma coisa que ela leu no jornal, eles também levam as notícias, depois continuam as atividades da apostila/ Conta que, às vezes, faz pequenos intervalos e faz algumas dinâmicas, depois retomam à apostila. Todos os dias leva uma história/Antes da saída, fazem outro encontro e pede para guardarem o material, eles sentam e saem fila por fila/ Nessa turma existem 22 alunos; são muito ativos, têm 7 anos de idade, descreve-os como crianças curiosas, por isso tem que intercalar a aula, com atividades lúdicas/ sua relação com seus alunos é ótima; sente que eles gostam dela, sente isso no olhar deles, no jeito que eles falam com ela/ Quando não estão prestando atenção, faz uma pausa e faz gestos que eles devem imitar e assim volta à calma, ou conversam e depois podem continuar, também costuma fazer o encontro nesses momentos/ Quando nota desinteresse dos alunos vai ajustar o que for necessário, considera que toda professora tem que ficar atenta/Com os alunos mais lentos, sempre coloca-os na frente, nunca sozinhos e sempre vai fazendo rodízio de lugares.

Jandira

continua...

7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Entrada- cantam uma musiquinha, às vezes, faz a leitura dos cartazes, ou canta a musiquinha do alfabeto, fazem uma oração e fazem o calendário. Escreve na lousa a pauta/ Sempre inicia com uma historinha, aproveita para explorar o nome e a letra da história. Depois pede para desenharem e escreverem sobre a historinha/ Na sequência, realizam a atividade da apostila, às vezes, trabalha faz atividade complementar/ O intervalo dura 15 min., há pessoas que ficam com eles/ Na continuidade, geralmente é a aula de matemática, ou deixa a apostila para depois do intervalo; dependendo do dia deixa a última aula para um joguinho, na sexta, assistem a um filminho/ Também há aulas com um professor de artes, um de inglês, um de educação física e um de informática/ No encerramento, eles se organizam, às vezes, cantam musiquinha, fazem fila e saem/ Sua turma possui 25 alunos, com 6 para 7 anos, quanto às condições sócio-econômicas apenas diz que já teve alunos que tinham condições melhores, os pais recebem salário, alguns trabalham em fábrica de calçados, outros como pedreiros, ou em casa de família. Observa que as crianças são alegres, aparentemente aprendem a ter responsabilidade de estudar e dão retorno, é uma turminha colaboradora/Procura ser amiga deles, conversa, mas não deixa de ter a postura de professor. Acredita que eles gostam dela/ Sempre que observa que as crianças não estão prestando atenção, para tudo e muda a direção também, procura ver uma outra forma para dar aquela atividade, mas às vezes para tudo e pede para pegarem um joguinho/ Quando nota desinteresse dos alunos, às vezes, tem que prosseguir mesmo sabendo que está meio cansativo. Com alunos mais lentos, gosta de trabalhar em grupos, e sempre procura colocar aquela criança perto de uma que está mais avançada.

Rute

8. Definindo-se como alfabetizadora

Ainda precisa aprender mais em língua portuguesa, fazer melhor a produção de texto/ Para a melhoria de suas condições de trabalho, precisaria ter mais materiais didáticos/ O que mudou em sua prática foi a segurança que adquiriu com a experiência. Deixou de fazer coordenação motora e inseriu outras atividades em sua prática, como a alfabetização com as músicas, cantigas de roda, as historinhas, a montagem de caixa surpresa/ Acredita que a sociedade apenas espera resultados, quando a criança é aprovada e vai embora é tranquilo/ Avalia que a sociedade não valoriza muito o professor, afirma que não pensam que todo profissional, passa por um professor e alfabetizador que é o início. Contudo, ama sua profissão, gosta muito do que faz, acredita na educação e pensa que o desenvolvimento da sociedade, a maior parte é movida pela educação. Considera que o professor alfabetizador é mais cobrado pelos demais professores da escola, porque se o aluno chega lá na frente sem saber nada, logicamente irão responsabilizá-lo/ Conclui que ele é visto de maneira positiva e negativa também, quando o resultado é ruim, notam mais do que quando é bom, mesmo assim, confessa que gosta de alfabetizar/ Define-se como alfabetizadora, mas não se vê diferente das demais professoras, porque já atuou em todas as outras séries, apenas se identifica mais com a alfabetização. Revela ainda que nunca tinha pensando dessa forma, nunca tinha pensado isso. Declara que apenas prefere alfabetização, para ela *não faz diferença*.

Nanci

continua...

8. Definindo-se como alfabetizadora

Reconhece que precisa saber mais na parte de produção de textos, queria aprender uma técnica, porque gosta muito de técnica, de método/ Para a melhoria nas condições de trabalho, precisaria de uma sala ambiente/ O que mudou em sua prática, atualmente se sente mais segura/Observa que os professores, de modo geral, perderam a credibilidade e que os pais, às vezes, reconhecem seu trabalho, às vezes, não. Considera que os demais professores da escola a veem de modo diferente, mas para menos, ou seja, dão menos valor, apenas acham importante os professores de matemática, de língua portuguesa e afirma que se esquecem que ela é professora de várias matérias, ela tem que conhecer um pouquinho de cada área. Avalia que eles a enxergam agora, porque suas crianças saem prontas para o segundo ano, mas esclarece que, no começo, não era assim, no começo de carreira, ela não tinha valor. Analisa como se vê em sua profissão e se compara com o médico, pois o médico depois de conseguir clientela, ele obtém o nome, a fama esclarece que o professor alfabetizador, demora para conseguir isso, porque tem-se a impressão de que ele sabe menos do que os outros, porque ele está com a série inicial. Sente-se importante por ser alfabetizadora, dá muita importância para o seu trabalho, considera que é gratificante, e é diferente receber crianças que esperam tudo da professora. Afirma que já havia pensado nisso e fala para todo mundo que é professora alfabetizadora.

Luiza

Admite que precisa fazer novamente o curso de Libras, quer se aprofundar mais nas síndromes e pretende fazer o curso da Vila/ O que falta nas condições de trabalho é ter silêncio/ O que mudou em sua prática, acredita que tem mais paciência no processo de aprendizagem. Quando chegou a Paranaíba, notou que havia uma competição de mães, se o aluno não estivesse igual ao outro, a professora era criticada, não havia valorização do professor. Acredita que isso tenha mudado, pois reconhece que é muito franca, não faz separações, em sua postura de trabalho, todo mundo é igual/ Contudo, não pode afirmar se há uma boa valorização do professor. Reconhece sua profissão como uma das mais bonitas e mais importantes. Por isso nunca quis mudar/Os demais professores da escola, quando identificam problemas nas crianças, apontam que foi mal alfabetizado. Queixa-se de que o alfabetizador não é valorizado, nem mesmo na faixa salarial/ Tem a sensação de que os alfabetizadores são vistos na escola como se tivessem estudado menos, e isso a deixa irritada/Em certas horas, se vê diferente dos outros professores no compromisso, pois ser alfabetizadora exige um compromisso muito grande, uma responsabilidade muito grande./ Reconhece que não havia pensado nessa questão. Admite que o conhecimento que o alfabetizador tem em relação aos outros professores tem uma diferença bem grande e explica que os alfabetizadores buscam mais.

Paloma

Reconhece que ainda precisa aprender a trabalhar com tecnologia. Nas suas condições de trabalho, o que pode ser melhorado é o envolvimento da família, mas confessa que não sabe como pode fazer isso/ O que mudou em sua prática: fazia as coisas no piloto automático, não sabia por que estava fazendo, argumenta que hoje pensa no por que faz as atividades ou por que está dando determinado assunto, se considera mais atenta/Acredita que os professores têm credibilidade, por parte da sociedade e principalmente os professores alfabetizadores, por isso esclarece que sente o peso da responsabilidade em suas costas. Mas admite que é muito apaixonada pelo que faz/ Avalia que, para os demais professores da escola, parece um sacrifício alfabetizar. Conta que para eles a professora do primeiro e segundo anos é uma "coitada". Considera que nasceu realmente para dar aula, ou para ficar em sala de aula. Mas confessa que nunca havia pensado nessa questão de ser diferente por ser alfabetizadora, acredita que professores de séries e níveis diferentes têm papéis diferentes, reconhece que talvez seja mais difícil alfabetizar, acredita que o alfabetizador tem um olhar mais atento para perceber quando a criança começa a ler e identificar suas hipóteses.

continua...

8. Definindo-se como alfabetizadora

Admite que precisa aprender mais na área da Psicologia, para lidar com crianças que têm muita dificuldade na alfabetização, pois isso tem lhe causado angústia/ Quanto às suas condições de trabalho falta material didático, queixa-se de que a escola se limita às apostilas, falta material de apoio pedagógico/O que mudou em sua prática foi o convívio com os alunos, atualmente é menos autoritária, acredita mais no trabalho em grupos, na interação. Perdeu o medo de perguntar, quando acredita que algo é bom, procura passar para as colegas. Consegue ter diálogo com os pais, falar o que realmente precisam ouvir, mas com muito jeito e sinceridade/ Considera que a sociedade não valoriza o professor alfabetizador, o trabalho dele não é visto com muita seriedade/ A carga de cobrança sobre o professor alfabetizador é muito grande. Explica que, quando os professores das outras séries encontram problemas em seus alunos, culpam quem alfabetizou. Enxerga sua profissão como única, como o início a vida escolar de uma criança. Ressalta que, nesse momento, conforme o jeito que se apresenta a ele a leitura e a escrita, poderão ser encarados como uma obrigação e isso pode afastar a criança, por outro lado a leitura e a escrita podem ser apresentadas como um papel fundamental para a vida da criança, que ela vai realmente utilizar/Considera que age diferente, mas não se sente diferente por ser alfabetizadora, apenas acredita que tem que crescer mais, tem muita coisa pela frente. Mas concorda que tem uma especialidade. E tem uma segurança daquilo que faz.

Jandira

Reconhece que precisa aprender a auxiliar as crianças com dificuldades na alfabetização, pois pretende continuar, e essa é a preocupação do professor alfabetizador/ Para a melhoria em suas condições de trabalho, sempre procura pedir o que precisa e o máximo que ouve é um não/Sua prática mudou e foi melhorando, porque foi aprendendo, foi aplicando, considera que o trabalho dos outros foi contribuindo. Sua forma de alfabetizar mudou, porque tinha as cartilhas e foi se adequando procurou se adaptar/ Acredita que a sociedade, em geral, não valoriza o professor. Detesta a maneira como a TV apresenta os professores, desvalorizando-os e menciona ainda algumas palestras ou cursos em que o falam mal de professor/ Os demais professores da escola, principalmente, os de ensino médio, acham que sabem mais do que um professor que alfabetiza/Considera que sua profissão uma excelente profissão, e admite que gosta de ser professora, gosta da profissional que se tornou, e acredita que faz um bom trabalho/ Não se supervaloriza, admite ter consciência do trabalho que faz, estudou para isso e tem muitos anos de dedicação. Não se vê diferente dos demais professores, eles não deixam de ser um professor, nem melhor, nem pior. A preparação é maior, a exigência é maior, por isso o professor alfabetizador tem uma carga a mais. O professor alfabetizador acaba se especializando, buscando isso, porque só quer saber disso, tudo que trata de alfabetização o deixa ligado e acaba vivendo isso 24h.Não tinha pensado nessa questão antes e conclui que o professor alfabetizador já nasce alfabetizador.

Rute

No que se refere aos **olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional**, todas as alfabetizadoras reconhecem que têm boa relação com os **superiores**, no caso, os diretores ou coordenadores. Nanci tem sido bem avaliada, mas não recebe elogios. Paloma, entretanto, sente-se muito respeitada e recebe elogios com frequência. Iara acredita que é bem avaliada por seus superiores, que lhe dão autonomia e “(...) a *deixam trabalhar do seu jeito, porque confiam em seu trabalho*”. Sente que tem credibilidade. Jandira sabe que “(...) *os superiores, gostam do seu trabalho*”. A opinião dos seus superiores sobre seu trabalho como alfabetizadoras, ao que tudo indica, nem sempre é explicitada aos professores claramente – somente Paloma, que frequentemente, recebe elogios, consegue ter clareza da imagem que seus superiores têm do seu trabalho.

Da **relação com os pares**, um traço comum a todas as alfabetizadoras é o fato de admitirem exercer liderança entre seus colegas. Mas, cada uma apresenta suas peculiaridades nestas relações. Nanci declara apenas que não tem dificuldades na relação com os colegas. Luiza, em variadas respostas, durante a entrevista, demonstrou que sempre teve dificuldades no relacionamento com os pares. Paloma avalia que é boa sua relação com os colegas, “(...) *uma valoriza o trabalho da outra*”, mas é mais exigente no que diz respeito à *postura* de professores. Iara considera *harmoniosa* sua relação com os pares, mas acredita que *incomoda alguns* que não têm a mesma disposição para trabalhar. Jandira sente que as colegas *têm certo respeito* por ela, principalmente, as de educação infantil. Aprecia o fato de elas terem confiança e de lhe procurarem quando têm dúvidas. Rute também mantém boa relação com os pares, mas admite que, às vezes, as opiniões divergem.

A relação que Luiza, Paloma e Rute estabelecem com os **pais** de seus alunos fica definida a partir da primeira reunião de pais e mestres, momento em que explicam a maneira como trabalham e o que esperam deles. Desse modo, as duas primeiras admitem que o apoio dos pais exerce influência em seu trabalho. Rute, por sua vez, alega que eles não chegam a influenciar em seu trabalho. Nanci *não sabe a opinião dos pais*. A única professora que consegue saber objetivamente o que os pais acham do seu trabalho é a professora Paloma, pois a escola onde atua envia uma avaliação do trabalho do professor aos pais. Mas, as outras professoras conseguem saber que os pais gostam de seu trabalho a partir de indícios, como: *quererem que o filho seja seu aluno, sem a conhecerem*, reconhece Luiza; ou *receber muitos elogios e até bilhetinhos pedindo que fique com a*

mesma turma no ano seguinte, confessa Iara, ou ainda, quando Jandira percebe que gostam do seu trabalho na conversa que eles têm com ela, no dia-a-dia.

As **relações de trabalho**, de acordo com Dubar (1997, p. 115) são relações de poder, pois “são o ‘lugar’ onde se experimenta ‘o confronto dos desejos de reconhecimento num contexto de acesso desigual, movediço e complexo’”. Assim, no caso das alfabetizadoras, as relações com os pais, com os pares e, principalmente, com os superiores revelam o modo como lidam com essas relações de poder, como pode ser observado no depoimento a seguir:

Mas eu sempre fui assim, eu aceito alguém dizer que eu estou errada, desde que a pessoa já fez a mesma coisa que eu e olhe lá. Se já fez, pode ter dado errado pra ela, mas pra mim vai dar certo. (...) mas depois que eu fui adquirindo uma certa segurança, de estudar a prática e colocar a minha, ter a prática e colocar a teoria existente de muitos escritores. De pessoas de que já estão lá, assim, por exemplo, já tinham passado pelo o que eu tava passando sabe. Então no início de carreira, mais até uns dez anos, eu senti essa necessidade sabe. De trabalhar assim junto, com as outras professoras assim, pelo menos de vez em quando. Hoje já não, hoje eu acho que realmente a nossa carreira é meia solitária. Eu nunca descobri por que, então eu por muito tempo, eu achava que era egoísmo. Então eu não sei se era assim sabe, ou se é falta de tempo. Mas no começo eu achava que era egoísmo, depois eu achava que era insegurança também. Nunca consegui descobrir, porque eu sempre fui assim, tudo o que eu aprendia, eu queria passar. E eu ficava naquela ansiedade pra passar sabe, porque às vezes eu ia no Estado de São Paulo e conversava com as minhas parentes lá, eu trazia coisa nova e tal. Queria passar, que nada, ficava só pra mim. Ninguém se interessava, porque não tinha aquele momento de troca. Ah! eles sabem que eu trabalho bem, eles sabem. Porque o resultado dos alunos depois, lá no segundo ano, no terceiro, no quarto. E aí eles falam, os alunos da L....., são diferentes. Eles aprendem um pouquinho mais, ela leva a sério, ela trabalha de verdade.
(Luiza)

Luiza refugiou-se no isolamento e não se abala com as opiniões, porque, afinal, seu trabalho *apresenta bons resultados*. Para Marcelo e Vaillant (2009, p. 31),

o isolamento como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Neste sentido, assinalavam Bird e Little (1986) que se bem que o isolamento facilita a criatividade individual e libera aos professores de algumas dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva de estimulação do trabalho por companheiros, e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.

Paloma, ao contrário, aproveita sua larga experiência para exercer liderança no grupo e ajustar as coisas a seu modo:

Às vezes, a gente bate um pouquinho, porque eu sou mais exigente com o grupo do que ela (coordenadora) talvez. Eu não gosto de ser incomodada. Nós somos muito amigas. (...) Então eu tenho essa postura, então as meninas costumam dizer que eu sou muito exigente. Mas, só que elas sabem que podem se apoiar em mim totalmente, porque eu tenho conhecimento desde o mini maternal até primeiro ano. Então, em nossa equipe, uma valoriza o trabalho da outra. Quando eu entrei, não era. Hoje nós temos um grupo muito coeso, nós somos muito amigas, nós temos muita liberdade de falar uma pra outra. Agora a mais brava, sou eu mesma. Mas eu costumo dizer que é porque eu tô velha. Também, as meninas eu acho que gostam. Só se, por detrás, elas falam alguma coisa, mas assim, eu já tive problemas. Mas essas pessoas saíram da escola, nós já tivemos grandes atritos. (Paloma)

Consciente de que realiza um bom trabalho, Rute alega que não se deixa influenciar pela opinião dos pais, tampouco pela opinião da coordenação da escola:

Eu tenho consciência do que eu faço, porque eu procuro sempre fazer o melhor que tá no meu conhecimento. Então eu... não é porque tipo a mãe acha que eu tenho que fazer aquilo que eu vou fazer. Não é porque a coordenação acha que eu tenho que fazer aquilo que eu vou fazer. (Rute)

Os olhares dos outros significativos sobre o trabalho das alfabetizadoras e, conseqüentemente, o reconhecimento da identidade social, conforme (Dubar, 1997, p.117), “(...) depende da legitimidade das categorias utilizadas para identificar os indivíduos.”

Ao que parece, a categoria de *professor alfabetizador* depende do reconhecimento dessa especificidade na sua atuação; logo, a formação deve levar em consideração e ser mais aprofundada nas áreas de Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, de acordo com Soares (2003). Além disso, “(...) o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos *espaços de legitimação dos saberes e competências* associados às identidades.” (DUBAR,1997, p.118-9). No caso da identidade de *professor alfabetizador*, os saberes e as competências que envolvem esse trabalho se diluem às demais tarefas dos professores e, portanto, não são reconhecidos pelos outros que deveriam confirmá-las.

Os modos como estes saberes e competências específicos foram sendo adquiridos podem ser observados por meio da análise dos dados do Quadro 4, referentes ao processo da **aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar.**

A esse respeito, vale lembrar que a aprendizagem da profissão de professor começa muito antes de ele assumir uma sala de aula. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 216): “(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do

professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

Desse modo, com exceção de Luiza que apenas se lembra da cartilha *Caminho Suave*, quando foi alfabetizada, todas as alfabetizadoras reconhecem, em si, traços de suas **antigas professoras**, a exemplo de Nanci, que se vê muito semelhante à professora de quem gostou, pois *era carinhosa e atenciosa*. Paloma também se identifica com “Tia” Neide, *que era muito boa, carinhosa e sorridente*. Iara diz que *herdou* de sua professora o *gosto por artes, teatro, a organização do caderno e a valorização do trabalho do aluno*. Jandira sempre *inicia suas aulas como sua antiga professora alfabetizadora, que começava as aulas com músicas, com brincadeiras...* e acredita que essa seja uma forma de *cativar os alunos, e prender a atenção deles*. Já a professora Rute afirma colocar o alfabeto na parede e fazer leituras coletivas, porque sua alfabetizadora fazia o mesmo. Ela acredita que *assim o aluno que não sabe, vai aprender com aqueleque já lê*.

Há unanimidade entre as alfabetizadoras no que diz respeito à contribuição das **trocas com colegas** para seu aprendizado da profissão. Até mesmo Luiza, que durante a entrevista, por várias vezes, se queixou da dificuldade no relacionamento com as colegas, reconhece que aprendeu muito com “(...) *Eliúcia, uma professora que alfabetizava crianças surdas e mudas, utilizando o método fônico... a “dica” dada por ela para procurar aprender esse método foi uma grande ajuda*”. Paloma citou a *irmã Flora que acrescentou muito para sua vida, tanto como pessoa, quanto como profissional*. Das trocas que teve com as colegas, as mais marcantes, para Iara, foram com *D. Vanda que lhe dava umas boas “dicas”*. Entretanto, concluiu que *elas a ensinavam, mas ela acrescentava um pouco de seu próprio jeito*. A professora alfabetizadora que trabalhava de manhã e tinha 10 anos de experiência na escola onde Jandira começou alfabetizar, contribuiu muito para seu aprendizado. Rute recorda-se de uma situação de troca que ocorreu em um *curso de formação continuada*, o que a fez perceber que subestimava seus alunos e, a partir daí, mudou sua prática.

A Habilitação Específica para o Magistério, em nível médio, teve uma grande influência na formação de todas as alfabetizadoras. Ao mencionarem a contribuição que a **formação inicial** teve para seu aprendizado da profissão, todas citaram essa primeira formação. Das coisas que aprenderam na formação inicial e que ainda utilizam, em suas práticas, Nanci, por exemplo, menciona as referências adquiridas com leituras sobre alfabetização de Teresinha Carraher e Emília Ferreiro. Luiza ainda faz o planejamento

como aprendeu em sua formação inicial. Paloma não se esquece da professora de Didática que aconselhava a ficar sempre atenta aos alunos. As lições de Didática também são lembradas por Iara, como a atenção à postura; além do pedagógico a maneira de agir. Jandira procura fazer como foi ensinada: mantém a organização do ambiente de trabalho e do material. Também aprendeu a valorizar a estética, de como fazer um cartaz, como organizar um caderno de tarefa, as atividades bem elaboradas, diversificadas. Rute aprendeu a teoria sobre a hipótese da escrita da criança, no magistério, e isso permanece em sua prática.

Dos cursos de **formação continuada**, Rute e Paloma citaram o PROFA, a segunda chegou a fazê-lo por duas vezes, para que não restassem dúvidas. O único curso que marcou a carreira de Luiza e que ela defende é o curso do método fonético de Heloísa Meireles, a escritora da cartilha *Casinha Feliz*, pois, quando teve que assumir a alfabetização, após o fechamento das classes de pré-escola mantidas pelo Estado, *se sentiu perdida e esse curso foi a solução para suas dificuldades, por isso não abandona esse método*. Nanci aproveita muita coisa dos cursos de formação continuada, dá como exemplo a *contação de história*, que passou a fazer parte de sua prática. Iara gosta dos *momentos de conversa*, porque assim surge *troca de novidade entre os professores*, mas reconhece também que é um momento de estudo de discussão coletiva. Jandira menciona as *palestras a* que assiste todo ano em um evento chamado *Pensar Educação*. Como se pode constatar, ao trabalharem com turmas de alfabetização, essas professoras foram buscando aprender mais sobre o processo de alfabetização; por isso, procuraram estudar mais e fazer cursos.

Obviamente, os saberes específicos sobre a alfabetização são provenientes da formação inicial e da continuada, da troca com colegas e ainda da **prática**, da experiência adquirida por meio dos sucessos e insucessos e nas relações com os alunos. Sobre a experiência no trabalho docente, Tardif e Lessard (2005, p.52-3), a partir de pesquisas realizadas, concluíram que

(...) se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns. Neste sentido, viver uma situação profissional como um revés ou um sucesso não é apenas uma experiência pessoal. Trata-se também de uma experiência social, na medida em que o revés e o sucesso de uma ação são igualmente categorias sociais através das quais um grupo define uma ordem de valores e méritos atribuídos à ação. Em síntese, o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é

precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.

Desse modo, as experiências vividas, no cotidiano da sala de aula, são anotadas pelas alfabetizadoras no *Caderno de Planos*. A única que não anota é Iara. Esse é o modo que as professoras encontraram para registrar e, conseqüentemente, refletir sobre o que deu certo e o que não deu, a fim de nortear seu trabalho. Quando a atividade não dá certo, elas procuram pensar sobre como refazê-la de modo diferente, porque o objetivo não foi atingido; aquelas que foram boas, registram como foi o desenvolvimento. Assim, no ano seguinte, elas reaproveitam, acrescentam outras e, a cada ano, vão modificando.

Um traço comum a todas as alfabetizadoras é o **sentimento de realização** que têm ao verem seus alunos lendo, produzindo um pequeno texto, realizando atividades mais avançadas ou agindo com maior independência. Esse sentimento de realização é muito forte, pois, conforme revelou Rute, mesmo depois de 25 anos trabalhando com alfabetização, ainda se sente realizada ao ver seus alunos começando ler. Entretanto, o **sentimento de desânimo** também faz parte do trabalho dessas professoras, mas, nesse aspecto, os motivos são variados. Nanci sente-se *desanimada quando chega ao meio do ano e metade da turma sabe e a outra metade não sabe*. Esse é também o motivo de desânimo de Luiza quando, *mesmo após tentar de tudo, não descobre porque seu aluno não aprende*. Rute também desanima quando acha que *a turma não está rendendo*. Para Paloma, a fonte do desânimo é *falta de apoio da família, quando insiste com uma criança, depois vê que a família não colabora, não continua, assim fica frustrada, porque a criança tem um potencial, mas tem algo atrapalhando*. Também, para Iara, a família é a causa de seu desânimo, *quando prepara a atividade, manda para casa e não volta, não tem retorno*. A única que disse que não há momentos em que desanima foi Jandira.

Quanto aos **conhecimentos necessários para alfabetizar**, três professoras – Paloma, Jandira e Rute – foram específicas quanto ao conhecimento que é próprio da alfabetização. Elas apontaram que é necessário conhecer os níveis, ou fases, em que as crianças se encontram para melhor direcionar as atividades, voltando-as às necessidades dos alunos. Por isso, o professor tem que saber como as crianças aprendem e como é o processo de alfabetização; tem que ter noção sobre o desenvolvimento da criança, o pensamento da criança. Nanci, Luiza e Paloma fizeram referência também ao respeito à individualidade, ao limite de cada um dos alunos, porém isso se aplica a qualquer nível de ensino, não é intrínseco à alfabetização. Uma característica apontada por Nanci e também

foi mencionada por Paloma é que *o professor alfabetizador precisa ser observador para ver a maneira que o aluno aprende*. Contudo, embora seja muito importante que o professor alfabetizador tenha essa habilidade, os demais professores também devem ser observadores. Não se trata, portanto, de um conhecimento inerente à alfabetização. O mesmo se percebe nos aspectos indicados por Iara, que foram: *o professor deve conhecer a alma infantil, o ser humano e gostar muito de criança*. Esta última característica foi também exposta por Luiza, que acrescentou que *o alfabetizador precisa ter paciência*.

Com o mesmo intuito de identificar, no professor que atua em classes de alfabetização, traços presentes nos seus conhecimentos específicos que fossem representativos para a constituição de sua identidade como alfabetizador, investigou-se, ainda, qual/is **conhecimento/s diferencia/am as alfabetizadoras dos demais professores**.

No grupo investigado, as opiniões são variadas. A princípio, as alfabetizadoras concordaram que têm conhecimentos que os outros professores das outras séries não têm. Observou-se que estavam se comparando aos professores das séries mais avançadas do ensino fundamental, como o professor de Geografia, de História, porque têm um conhecimento específico, conforme mencionou Jandira. Mas, ao serem solicitadas a pensarem nos professores do 3º ou 4º anos do ensino fundamental, suas respostas foram mais detalhistas e apresentaram visões desse conhecimento um pouco mais precisas. Desse modo, seus depoimentos merecem ser lidos.

Eles têm esse conhecimento, mas pra eles é mais difícil. Porque a maioria da turma chega lá, eles já estão alfabetizados. Então existe aquele aluno que chega lá no terceiro e quarto ano, que ainda não estão alfabetizados. Porque é preciso retornar, para essa criança poder aprender. Tem que voltar lá no início mesmo, pra ela compreender o processo. Porque é uma construção, a gente constrói. E se ela perdeu esse início dessa construção, é necessário voltar nesse início. A turma já quer caminhar, não tem paciência, aqueles que já conseguiram se desenvolver, não têm paciência com os colegas, que ainda estão se desenvolvendo. Então pra isso, você tem que ter uma certa habilidade, pra lidar com esse fator. (Nanci)

Então professoras das séries iniciais, ela é mais, como que é, detalhista. Ela é mais sequencial. Ela sabe exatamente, porque ela tem uma sala só. Ela sabe exatamente onde que ela parou, pra ela continuar. E até onde ela tem que voltar, por causa de determinado aluno. A prática é diferente, eu não sei. Até que profundidade, mais a prática do primeiro ano é diferente da de terceiro. Nooooooosa Senhora. De terceiro você pode até, por exemplo, jogar lá o exercício, e botar o menino pra pensar e vamos que vamos. Primeiro ano não, é muito mais fácil você trabalhar não a disciplina, eu acho que as disciplinas para séries maiores, mais na frente é diferente. (Luiza)

Ah! eu acredito que sim, porque um professor que não passou pela alfabetização, ele não entende como que a criança aprende. Ele não respeita,

então é muito fácil um professor na terceira série, esse aluno tá comendo letra ainda! Tá escrevendo olha, tem erros de ortografia. É muito fácil você falar isso né. Então o professor alfabetizador, ou principalmente da educação infantil. O da educação infantil, ele estuda isso, ele estuda as fases do desenvolvimento da criança. A faixa etária, quando que ela completa isso, quando não completa. Quando ela tá pronta, quando a coordenação motora dela tá pronta. Como é que eu vou cobrar de uma criança, que teve dificuldade com psicomotricidade. (Paloma)

*Eu penso que algumas tem, algumas não tem Tem muitas pessoas que não lêem nada sobre, mesmo na alfabetização, acha que é só né, usar a técnica e não é, tem outras coisas que você precisa saber. **Que conhecimentos seriam esses?** Olha ter conhecimento do..... infantil. Como trabalhar com a criança, como a criança pensa. (Iara)*

Eu acho que sim nesse sentido. Porque assim, quando eles estudam eles fazem isso, estudam mesmo porque a professora que vai alfabetizar já estudou. Só que como eles trabalham com crianças maiores, então parece que eles vão perdendo essa capacidade de entender a fase da criança. Porque eles querem que a criança de terceiro ano, de segundo, esteja prontinha. Lendo, escrevendo, e desenvolvendo tudo aquilo que vem pra eles desenvolver. Então eles não sabem esperar, então acho que o professor que permanece e fica ali alfabetizando, ele desenvolve sensibilidade maior aí com as crianças. Que você aprende a esperar, você sabe que não é o seu tempo é o da criança. Não adianta forçar, e você sabe assim, que cada criança é uma criança. Cada um vai ter o seu tempo e vai te dar o desenvolvimento, uma mais o outro menos. E os professores, terceiro, quarto, quinto ano, eles não conseguem. Se eles querem a criança, quando tem uma criança com dificuldade, essa criança não deveria ter passado, não sei o que. Eles não conseguem entender que aquela criança, que cada pessoa é uma pessoa. Ele tá ali, mais tem coisa que ainda não tá pra ele. Não que ele não deveria estar ali. (Rute)

As declarações de Paloma e Rute ressaltam o conhecimento das fases da criança. Entretanto, a segunda observa: *é um conhecimento que todos os professores tiveram em sua formação, mas aparentemente se esquecem quando passam a ensinar nas séries mais avançadas do ensino fundamental.* Ela também destaca o respeito que o professor precisa ter pelo tempo que cada criança precisa para aprender. Nanci concorda que os outros professores também tenham esse conhecimento, mas ela considera *a dificuldade de lidar com a maioria da classe já alfabetizada.* Desse modo, mesmo conhecendo as especificidades da alfabetização, esse professor precisa ter uma *habilidade para lidar com os diferentes níveis das crianças.* Luiza ressalta características necessárias, como: *ser detalhista e sequencial para atender alunos que dependem mais do professor,* mas conclui que as práticas dos professores alfabetizadores são diferentes. Iara adverte que *nem todas as alfabetizadoras têm o conhecimento sobre como a criança pensa.* Nota-se que as três primeiras – Paloma, Rute e Nanci – apontaram, como conhecimentos que diferenciam o professor alfabetizador dos outros das demais séries, atributos que, de fato, não se aplicariam às séries mais avançadas.

A dificuldade de os professores reconhecerem seu próprio conhecimento também foi verificada por Shulman (2005) em seu artigo *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Nele, esse autor admite que “(...) os próprios professores têm dificuldades para articular o que conhecem e como conhecem.” (idem, p.8) Aparentemente, esses conhecimentos estão tão arraigados nas práticas dessas alfabetizadoras, que elas não conseguem explicitá-los.

Certamente, a **rotina de sala de aula e a relação com os alunos** também oferecem elementos importantes para identificar traços de grupo profissional entre as alfabetizadoras entrevistadas. Notam-se aspectos comuns a todas as rotinas, como a *acolhida aos alunos*, descrita por quatro das seis professoras: Luiza, Iara, Jandira e Rute. Todas utilizam a *música*, nesse momento; algumas fazem *orações*, como Luiza, Paloma, Iara e Rute; outras apresentam *a pauta para que todos possam conhecer a programação do dia*, como Nanci, Paloma e Rute.

A *leitura de gêneros variados de textos* é mencionada como atividade diária para cinco alfabetizadoras – apenas Luiza não citou esse tipo de leitura, pois segue cuidadosamente as orientações do material apostilado *Alfa e Beto*. Ela é a única a utilizar, exclusivamente, o método fonético. Jandira e Rute também seguem apostilas, mas a primeira acrescenta alguma coisa que leu no jornal e, assim como Rute, *sempre leva uma história nova para ler*. Todas as atividades rotineiras são intercaladas com aulas dadas por outros professores de disciplinas, como Inglês, Informática, Artes, Educação Física. No **encerramento da aula**, procuram *organizar a sala* – nas classes de Nanci, Paloma Iara e Rute, os alunos e professoras *cantam novamente e aguardam os pais buscarem*.

Algumas rotinas dessas professoras variam um pouco, pois apresentam algumas particularidades, como no caso de Paloma que, na *acolhida aos alunos*, deixa a sala preparada com vários jogos; em seguida, sentam na *roda para a leitura*. Ela também faz uma atividade chamada *laboratório*, que é uma forma de *explorar de modo concreto o assunto estudado*, bem como faz, depois do intervalo, uma *aula de linha e volta à calma*. São práticas que, certamente, fazem parte de sua trajetória, pois é especialista no método Montessori e também é a única que *discute com os alunos o que acharam da aula*. Nas aulas dadas por Iara, a *Informática* está presente todos os dias. Ela programa suas aulas utilizando-se desse recurso, porque assim *reforça o que eles trabalharam na sala de aula*. Costumam *entrar em programas para digitar o alfabeto, os nomes, trabalham com cores, fazem jogo da memória com palavras*. Aproveita, para isso, as orientações e o material do

Projeto *Além das palavras* que, segundo ela, tem todas as atividades com fones de ouvido. Jandira também criou uma atividade bastante interessante para lidar com *a necessidade de as crianças terem algumas pausas e extravasarem a vontade de conversarem*, chama-se *encontro*, são *pequenos intervalos de 5 a 10 minutos de duração, momentos em que cada grupo vai fazer a atividade que quiser: brinquedos, jogos, desenho, conversa, em seguida eles retornam à atividade*.

Os aspectos que envolvem as condições sócio-econômicas dos alunos também foram observados **nas relações com os alunos**. Nas descrições de seus alunos, as professoras das escolas públicas, Nanci, Luiza, Iara e Rute, classificam-nos como *filhos de trabalhadores assalariados, portanto nenhum é de classe alta*. Luiza conclui que *são como ela*. Nanci acrescenta que *a família deles tem bastantes problemas, muitas dificuldades e são pessoas carentes*. Os alunos das escolas particulares, onde atuam Paloma e Jandira, pertencem à outra classe social, mas a primeira consegue enxergar diferença, nos seus alunos do período matutino, que pertencem à classe média alta, dos outros do período vespertino, de classe média.

A identificação de Luiza com seus alunos por terem as mesmas condições sócio-econômicas pode ser um fator de aproximação e um facilitador das relações. Ivor Goodson (2000, p. 72) considera a importância do ambiente sociocultural para a prática docente:

muitos outros ingredientes ambientais se revestem de grande importância na vida e exercício profissional do professor. O ter sido educado num ambiente sociocultural próprio da classe trabalhadora pode, por exemplo, propiciar conhecimentos e experiência valiosos para o ensino num ambiente semelhante.

Todas as alfabetizadoras consideram que têm uma boa **relação com os alunos**. Nota-se que Luiza e Paloma avaliam que também *são exigentes*, assim como Rute que admite *ser amiga deles, mas não abre mão de sua postura como professora*. Iara valoriza a *afetividade em suas relações* por isso acrescenta que *é carinhosa e chega a mimá-los, mas isso não a impede de colocar limites e repreendê-los quando necessário*. Desse modo, todas as alfabetizadoras *sentem* que seus alunos gostam delas.

O **comprometimento com o aprendizado dos seus alunos** apresenta-se como um traço comum a todas as alfabetizadoras. Quando querem **chamar a atenção de seus alunos** por notarem que estão desatentos, usam de criatividade, como Luiza e Paloma, que fazem *jogo de palavras e gestos*. Jandira, por sua vez, faz *gestos que eles devem imitar ou propõe a hora do encontro*; Nanci, Iara e Rute procuram envolvê-los na atividade – a

primeira enfatiza *a importância do assunto estudado para o futuro*, e a última, às vezes, *para tudo e dá joguinhos*. É importante destacar que as alfabetizadoras afirmam não usar a repressão, manifestam entender a dispersão dos alunos e assumem seu papel para intervir e assegurar o aprendizado. Utilizam estratégias que adquiriram com a experiência e entendem que suas atitudes podem mudar a situação. Não atribuem somente aos alunos a responsabilidade pelo bom andamento da aula. Desse modo, quando notam um **desinteresse geral**, admitem que pode haver algum problema com a atividade ou o modo como essa atividade está sendo conduzida. Nestas situações, Luiza, Paloma e Nanci procuram *refazer a atividade de um modo diferente, fazer os ajustes necessários*. O recurso apontado por Nanci é *inventar uma história para chamar a atenção sobre o assunto*. A solução utilizada por Iara é *descartar aquela atividade e partir para outra*.

Há ritmos, contudo, diferentes de desenvolvimento e de aprendizado. Assim, com os **alunos mais lentos**, as alfabetizadoras empregam meios para fazê-los avançar, como por exemplo, *colocá-los para sentar com outros alunos que os auxiliam*; por isso, procuram desenvolver *atividades em grupos ou duplas* – é o que fazem Luiza, Paloma, Jandira e Rute. Na escola onde Nanci atua, não há aulas de reforço, por isso ela prepara *atividades diferenciadas para os alunos estudarem em casa*, elabora um *material reforçando as bases da alfabetização, chama o pai e o orienta*. *Quando o pai não ajuda, cobra do aluno mesmo e às vezes fica com ele durante o recreio*. O recurso que Iara utiliza é colocar uma *atividade diversa para os outros alunos e sentar com aquele que tem dificuldade*. A justificativa de Luiza para seu modo de agir com os alunos mais lentos está apoiada em estudos que já fez, ela argumenta:

O Vigotsky defende a zona como que é? A zona do desenvolvimento? Desenvolvimento Proximal. Tá vendo como eu ainda lembro. Proximal, quando tiver um pouquinho mais de experiência, vai ajudar o outro. Conclui que isso tem dado certo, nas suas palavras é “uma tática valiosa”.

A percepção das especificidades do trabalho que as alfabetizadoras realizam foi posta em destaque, por meio da exposição do modo como aprenderam a profissão, considerando, nas trajetórias, as influências de antigas professoras, das trocas com os colegas, da formação inicial e continuada, das experiências adquiridas na prática. Também foram apreciados os conhecimentos reconhecidos pelas professoras como específicos à

alfabetização, suas rotinas e suas relações com os alunos. Todas essas facetas estão entrelaçadas no processo de constituição da identidade profissional das alfabetizadoras.

A seguir, são examinados os depoimentos sintetizados no Quadro 4 que destacam como as professoras se **definem como alfabetizadoras**.

No grupo investigado, conforme já foi explicitado, todas as alfabetizadoras têm muita experiência e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias, mas elas admitem que *ainda precisam aprender mais*. Duas delas, Nanci e Luiza, reconhecem a *necessidade de aprender mais sobre produção de texto*. Outras duas, Jandira e Rute, querem *aprender a auxiliar as crianças com dificuldades na alfabetização*. Como pode se observar, a prática dessas professoras continua levando-as a querer saber mais a respeito da alfabetização e, assim, estão constantemente se especializando. Somente duas das alfabetizadoras, Paloma e Iara, buscam aprender mais sobre temas que não estão diretamente relacionados à alfabetização, embora também contribuam para um melhor desempenho nessa área: enquanto a primeira alega que precisa *fazer novamente o curso de Libras*, e também quer se aprofundar no *conhecimento das síndromes*, a segunda reconhece que ainda precisa *aprender a trabalhar com tecnologia*.

Todavia, as professoras admitem que nem todas as dificuldades que enfrentam, na prática, dependem apenas delas para serem superadas, pois reconhecem que há necessidade de **melhoria nas condições de trabalho**. Para quatro, das seis alfabetizadoras, são imprescindíveis mudanças no que diz respeito ao local de trabalho e aos materiais didáticos. Nas condições de trabalho de Iara, o que pode ser melhorado é o envolvimento da família. Rute, aparentemente, não se abala com o que falta nas suas condições de trabalho, pois sempre procura pedir o que precisa, e o máximo que ouve é um não.

Por desempenharem, por tantos anos, a mesma tarefa de alfabetizar, as professoras identificam **mudanças nas práticas**, como Nanci e Luiza, que reconhecem que *o que mudou foi a segurança que adquiriram*. Para Paloma, o que mudou foi que *aumentou a paciência de com o processo de aprendizagem de seus alunos*. Iara tornou-se *mais atenta e reflexiva sobre o trabalho que realiza*. Atualmente, Jandira é *menos autoritária e acredita mais no trabalho em grupos, na interação*. Rute considera que sua prática mudou e foi melhorando, *porque foi aprendendo, foi aplicando e o trabalho dos outros foi contribuindo*. Sua *forma de alfabetizar mudou, porque tinha as cartilhas e foi se adequando, procurou se adaptar*.

A **valorização do trabalho do professor pela sociedade**, entretanto, não é observada por cinco das seis alfabetizadoras. Apenas Iara acredita que *os professores têm credibilidade, por parte da sociedade, principalmente os professores alfabetizadores* e esclarece que *sente o peso da responsabilidade em suas costas*. Nanci enfatiza que *a sociedade apenas espera por resultados, desse modo quando a criança é aprovada tudo corre tranquilamente, não há um reconhecimento de que todo profissional passa por um professor alfabetizador, que é aquele que inicia esse processo de formação*. Luiza admite que *os professores perderam a credibilidade*, mas não consegue afirmar se isso ocorre na sociedade, de modo geral, mas observa que *os pais, às vezes, reconhecem, às vezes, não*. Jandira considera que *a sociedade não valoriza o professor alfabetizador, o trabalho dele não é visto com muita seriedade, pois sente que é visto com mais importância o trabalho do professor de faculdade, do professor do ensino médio, porque é o que vai ajudar na aprovação do vestibular*. Rute acredita que *a sociedade, em geral, não valoriza o professor e acrescenta que detesta a maneira como a TV apresenta os professores, desvalorizando-os* e menciona, ainda, *algumas palestras ou cursos em que o falam mal do trabalho dos professores*.

Essa desvalorização é sentida, de forma mais direta, no modo como as **alfabetizadoras são vistas pelos demais professores da escola** onde atuam. O *sentimento de cobrança* é destacado por Nanci e Jandira, *quando os professores das outras séries encontram problemas em seus alunos, o professor alfabetizador é responsabilizado*. A primeira acrescenta que é vista de maneira positiva e negativa também, *quando o resultado é ruim, é mais notado do que quando é bom*. A percepção de Luiza é de que *é vista de modo diferente, mas como inferior*, para ela dão menos valor ao alfabetizador, apenas *acham importantes os professores de Matemática, de Língua Portuguesa* e destaca que *se esquecem de que ela é professora de várias matérias, ela tem que conhecer um pouquinho de cada área*. De acordo com Paloma, *os demais professores da escola quando identificam problemas nas crianças apontam que foi mal alfabetizado*. Ela se queixa de que *o alfabetizador não é valorizado, nem mesmo na faixa salarial, e tem a sensação de que os alfabetizadores são vistos na escola como se tivessem estudado menos*, e isso a deixa irritada. O depoimento de Iara evidencia o descaso. Ela avalia que, *para os demais professores da escola, parece um sacrifício alfabetizar*. Conta que, para eles, *a professora do primeiro e segundo anos é vista como uma “coitada”*. Rute nota que os demais professores da escola, principalmente, os de ensino médio, *acham que sabem mais do que*

um professor que alfabetiza, sua sensação é de que para eles o professor das primeiras séries não faz nada, só brinca e acrescenta parece que eles não conseguem nem entender o lúdico como parte de alfabetização.

Analisando as mudanças que afetam a identidade do professor, Marcelo e Vaillant (2009) apontam, no contexto macro, o aumento das exigências ao docente, a diminuição de responsabilidade de outros atores, as fontes de informação alternativas e sociedades interculturais:

a construção da identidade profissional, e seu possível choque com a realidade se refere também ao problema da imagem social. As expectativas, realidades, estereótipos e condições de trabalho, contribuem para configurar o auto-conceito, a autoestima e a própria imagem social (Bolívar, 2006). Em geral, se considera que uma profissão goza de uma certa valorização quando seus representantes oferecem um serviço que a sociedade aprecia e considera importante. Além do mais, a opinião pública estima que este reconhecimento deveria ser recompensado com um nível salarial de acordo com a importância do trabalho que se desempenha. (...) As expectativas são elevadas, mas a valorização é escassa. (MARCELO e VAILLANT, 2009, p. 37-8).

As declarações das alfabetizadoras confirmam essa desvalorização a que são submetidas. Desse modo, a construção de sua identidade profissional, certamente, tem sido um exercício de resistência a essa falta de valorização da sociedade.

Acredita-se, portanto, que essa falta de valorização, certamente, teve uma forte influência na dificuldade apresentada pelas professoras para explicitar a **percepção de si, como alfabetizadoras**. No momento em que foram convidadas a responder se já haviam pensado em si mesmas, como alfabetizadoras, demonstraram estranheza. Foi necessário estabelecer o contraste, a partir da apresentação da continuação da pergunta que as incitou a verificar se percebem diferenças entre elas e os outros professores por serem alfabetizadoras. Os depoimentos merecem ser lidos na íntegra:

*Eu não digo diferente, mesmo porque eu falei pra você, eu já atuei em todas as outras áreas. Mas eu me identifico mais com essa parte, eu gosto dessa parte. Eu não vejo que eu sou diferente das outras não. De repente os outros podem até achar (risos) **Você nunca tinha pensado nisso?** Não, eu não acho. Eu não sinto essa diferença. Não penso assim não, porque eu alfabetizo, eu sou diferente. Eu me vejo como professora. Só que eu prefiro alfabetização. (Nanci)*

*Ah eu dou uma certa importância pra mim sim, Milka, sabe. Porque é gratificante, não é como você ter os alunos já vindo de outras professoras, vindo sei lá, tendo uma certa experiência escolar... é diferente de você receber aquelas crianças assim, que eles esperam tudo de você, sabe. Nossa! você precisa de ver: eles estão longe lá, e eu tô escutando tia, tia. Eles me chamam de tia... Eu acho, eu dou muita importância pro meu trabalho. **Você já tinha pensando nisso?** Sim eu falo pra todo mundo, eu sou professora alfabetizadora. Não sou*

assim uma simples professora, você trabalha completando o que os outros já fizeram. Quer dizer, eu completo a educação infantil é claro, mas eu sou a que inicia a alfabetização praticamente. Eu inicio entendeu, é diferente Milka. (Luiza)

*Será que eu vejo diferente? Em certas horas eu me vejo no compromisso. Que é um compromisso muito grande ser alfabetizadora é uma responsabilidade muito grande. Porque as séries menores, a criança passa, pode vir com dificuldade, parte de psicomotricidade tudo. Ela vem, vem, vai passando. Tem toda uma importância, mas não acentua tanto, quanto acentua na alfabetização. Aí você se depara né, com todo aquele... os vários problemas aí é muito grande, o professor de alfabetização... Porque se você deixou ir, sem estar preparado, foi você. Se você fez mal feito, ele tinha capacidade e você não fez o que tinha que fazer, foi você. Então eu vejo dessa forma, não que eu me veja diferente, eu vejo sim que o compromisso é maior. A preocupação é maior. **Já havia pensado nisso?** Eu pensar não, eu já ouvi já, já li. Mas acho que pensar dessa forma, eu ainda não pensei não. Eu acho que não caiu a ficha assim, nem sei se vai cair também. Eu acho que a criança entrou na escola, num processo todinho de alfabetização. E começa aí. **O conhecimento que o alfabetizador tem, faz alguma diferença?** Ah sim. Se for pensar em relação as outras sim, tem uma diferença. E eu acho que a gente acaba buscando mais também do que elas, eu acho, né. (Paloma)*

Não eu nunca pensei assim eu sou alfabetizadora. Eu sempre penso professora, eu penso assim eu com os alunos. Eu penso eu e os alunos, os alunos e eu. Momento de troca de conhecimento, assim eu vejo a questão do papel do professor, eu percebo assim. Não me vejo. Eu penso assim, papéis diferentes, cada um tem um espaço a ocupar aí, e precisa. Então ninguém é mais que ninguém, cada um tem a sua importância no seu lugar. Não eu não me vejo diferente não. Igual eu te falei, assim que eu penso que talvez seja mais difícil a questão de você ter que alfabetizar, você tem que alfabetizar e você vê. Você vê quando a criança começa a ler, você percebe. Enquanto os demais, eles pegam mais fragmentados né. Então a gente pra alfabetização, a gente tem esse olhar de perceber quando começa a leitura, quando ele vai criar, ele vai avançando. Então talvez a gente seja privilegiada por ter esse momento, eu vejo assim. Mas daí ser mais ou menos, não. Eu vejo que cada um tem mesmo a sua função e é isso. (Iara)

*Eu vejo a minha profissão como única, eu vejo a minha profissão início da vida escolar de uma criança. Por isso, que eu ou continuo com esse aluno na escola, ou eu descarto ele de vez da escola. Do jeito que eu vou levar pra ele, o que é a leitura e a escrita. Se eu for levar pra ele que a leitura e escrita é uma obrigação, que ele tem que ler e escrever e sim corretamente, eu já tô falando pra ele, tchau. Escola não serve pra você. Agora se eu levar a leitura e escrita pra ele, como um papel fundamental pra vida dele, que ele vai realmente utilizar, e que ele vai conseguir. Então eu acho, que o papel do alfabetizador é o pontapé numa escola. Ou ele destrói, ou ele constrói. **Você se vê diferente das outras professoras por ser uma alfabetizadora?** Ah não, nesse sentido de me sentir não. Nunca. Eu acho que eu queria ser mais, tem muita coisa pela frente. **Não é no sentido de fazer melhor ou pior do que ninguém, mas é alguém que tem uma especialidade?** Com certeza. Aha. Nesse sentido? Segurança disso. Uma segurança daquilo que faz, com certeza. (Jandira)*

Não. eu acho assim, quando igual quando eu era criança, eu não tinha noção do que era uma alfabetizadora, queria ser uma professora. Então eu sabia que professor tinha que ensinar né, tinha que lidar com as crianças, tinha que ensinar coisas assim. Mas diferente não, eu acho que os professores eles são assim, professores. Independente de que nível que eles estejam atuando né, porque ele não deixa de ser um professor. Nem melhor nem pior, só porque tá lá

em cima. Eu até vejo assim, ainda falo assim, eu acho que quem deveria ganhar mais, são os professores alfabetizadores, eles sofrem mais que os outros né. Trabalham dobrado, não que lógico, não tô desmerecendo, não. Porque quem trabalha com adultos, cada um tem né, mas a preparação é maior, a exigência é maior. Então nesse sentido você não se vê diferente das outras, por essa exigência, por essa responsabilidade que você tem? Ah não sei se é diferente, mas tem uma carga a mais né. Mas aí no caso, o professor alfabetizador ele se especializa nisso, o que você me diz? Eu acho que ele acaba se especializando, buscando isso né. Porque o professor só quer saber disso, tudo que fala sobre alfabetização já dá um toque, já tá ligado. Você acaba vivendo isso 24hrs, o que eu vou fazer, como eu vou fazer, como que eu vou melhorar isso, tem que fazer isso diferente. Não deu certo, como que eu vou mudar. E você já tinha se pensado assim: eu sou uma alfabetizadora? Não. Até não. Eu sempre achei que eu era uma professora assim, mas não uma alfabetizadora Não sei, eu acho que o professor alfabetizador, ele nasce né alfabetizador. E eu não sei, é uma coisa assim que eu penso que tá dentro da gente, que você quer aquilo, você quer trabalhar com as crianças e é gostoso. É gostoso ver eles desenvolver, chegar no fim do ano depois quando eles estão produzindo por si só, que você vê que você só encaminhou e vê aquelas produções... (Rute)

Observa-se, nas declarações das alfabetizadoras, primeiramente, a resistência a diferenciar-se dos demais professores, pelo entendimento de que seria uma presunção sentir-se diferente, mas acabam identificando aspectos variados que evidenciam as diferenças. A esse respeito, vale lembrar aqui Dubar (2009, p. 13) quando defende que

(...) a identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do *paradoxo* da identidade: o que há de único é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição.

A partir dessa definição apresentada por Dubar (idem), pretende-se salientar aqui, nas declarações das alfabetizadoras, primeiramente, os aspectos que elas reconhecem como algo que as diferencia dos demais professores. Assim, nessa direção, foram identificados os seguintes aspectos mencionados nos depoimentos das professoras:

- Habilidade para lidar com os diferentes níveis das crianças;
- Responsabilidade pelo início da alfabetização formal;
- Compromisso e responsabilidade maior para não permitir que a criança prossiga sem aprender;

- Atenção para perceber quando começa a leitura e os avanços nesse aprendizado;
- Apresentação da leitura e da escrita para a criança, como um papel fundamental para sua vida, que vai realmente utilizar e conseguir aprender;
- Preparação maior e especialização no que se refere à alfabetização.

Do mesmo modo, espera-se evidenciar o que há em comum a todas as professoras que possa caracterizá-las, como possuidoras de uma identidade como alfabetizadoras. Assim, após uma revisão em todo texto para “garimpar” traços comuns a todas, foram eles localizados:

- Utilizam do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento das crianças para melhor direcionar as atividades;
- Consideram as necessidades individuais e o tempo necessário para cada criança aprender;
- Organizam a rotina, cuidadosamente, com atividades apropriadas ao início da alfabetização;
- Sentem-se realizadas, ao verem seus alunos lendo, produzindo um pequeno texto, efetuando atividades mais avançadas, ou agindo com maior independência;
- Reconhecem, em si, traços de suas antigas professoras;
- Afirmam não usar de repressão e entender a dispersão dos alunos, assumindo seu papel para intervir e assegurar o aprendizado;
- Admitem que pode haver algum problema com a atividade ou o modo como está sendo conduzida quando notam desinteresse geral;
- Mantêm boa relação com os superiores, no caso os diretores ou coordenadores;
- Admitem exercer liderança entre seus colegas;
- Consideram a importância da contribuição da formação inicial para o aprendizado da profissão;
- Sentem que seus alunos gostam delas;
- Têm muita experiência e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias, mas admitem que ainda precisam aprender mais;
- Demonstram ter comprometimento com o aprendizado dos seus alunos;
- Reconhecem que há necessidade de melhoria nas condições de trabalho.

A análise dos traços comuns a todas as alfabetizadoras revela que apenas os quatro primeiros aspectos identificados são exclusivos à alfabetização. Nos dois primeiros itens, é

evidente a influência da psicogênese da língua escrita bastante difundida por Emília Ferrero, a partir da década de 1980, período que coincide com a época em que as alfabetizadoras se formaram no magistério – além, é claro, dos cursos de formação continuada como o PROFA, mencionado por elas, que também segue essa mesma linha construtivista.

O elemento comum às duas operações, denominadas diferenciação e generalização, conforme Dubar (2009), é a identificação do e pelo outro, ou seja, a *alteridade*. Esta alteridade depende do modo como são valorizados na sociedade, de como são vistos pelos outros. Assim, considerando o que foi exposto no Capítulo 2, a respeito dos documentos que regulam a formação do alfabetizador no Brasil, há, no conjunto de documentos mencionados, a grave omissão ou ausência de qualquer referência à “*formação de professor para alfabetizar*”, conforme constatado por Silva Neta (2008).

Nos documentos da página oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a situação não é muito diferente, pois, em sete documentos analisados, três deles não apresentam sequer a palavra *alfabetização* ou *formação de alfabetizadores*. Observa-se que não há uma política pública que estabeleça, claramente, a necessária especialização do professor alfabetizador. A sociedade, os pais e os colegas, de acordo com a percepção das próprias alfabetizadoras, do mesmo modo, não valorizam nem reconhecem o trabalho diferenciado dos professores alfabetizadores.

Desse modo, não é difícil entender o estranhamento apresentado pelas professoras diante do desafio de definirem-se como alfabetizadoras e, portanto, assumirem uma identidade como tal.

Diker & Terigi (2008, p. 142) contribuem para o debate dessa questão, quando destacam as ideias de “*generalidade*” e de “trabalho com crianças” que cercam as referências da sociedade, em geral, acerca da profissão do “professor do primário”:

A diferença do que sucede com os mestres do primário em que não existe uma identificação com um campo disciplinar especializado, e os mestres dos ciclos subsequentes só apresentam uma forte identificação com o saber especializado. Assim, com os professores do primário se dá o caso de outorgar maior importância a umas áreas que a outras, mas ele tem mais a ver com uma valoração social que com uma identificação pessoal do professor com o saber especializado; neste caso o que predomina como elemento de identidade forte é o trabalho genérico de ‘ser o que ensina as crianças’.

O trabalho apresentado aqui defende que há, sim, uma especialidade entre os mestres do primário, e ela está associada ao trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas classes de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum

A apresentação dos resultados da pesquisa requer recuperar os motivos que me levaram a realizar este estudo. Em minha trajetória de formação, fui sendo colocada diante deste fenômeno essencial à educação, denominado alfabetização. Inicialmente, na condição de professora que se via diante de crianças da pré-escola, sedentas de aprender ler e escrever, depois, formando professores no magistério e, reconhecendo as próprias lacunas, buscando respostas na especialização, por meio do *lato sensu* e, posteriormente, do *stricto sensu*.

Passei a atuar na formação de professores no ensino universitário. Deparei-me, na graduação e em cursos de extensão universitária, com situações que me inquietaram e me levaram ao doutorado no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP, onde me debrucei, pela primeira vez, com o referencial teórico da área das Ciências Sociais que me proporcionaram outra perspectiva para estudar a alfabetização: compreender o processo de constituição identitária dos professores alfabetizadores.

Havia a suspeita, no início desta investigação, de que a complexidade que envolve a etapa destinada à alfabetização afastaria professores experientes dessas classes, de modo que outros professores (em geral, os iniciantes, ou os mais novos na unidade escolar) assumiriam essa responsabilidade. Mas, também considerava a existência de professores que escolhem essas classes e nelas permanecem por opção. Desse modo, essas decisões pareciam estar relacionadas a aspectos próprios da identidade profissional que esses professores constroem ao longo de suas trajetórias.

Os apoios teóricos para a pesquisa – os estudos sobre socialização primária e secundária de Berger e Luckmann (2003), sobre socialização profissional docente de Dubar (1997; 1998. 2009) e sobre o fator tempo na constituição dos saberes e da identidade profissional de Tardif e Raymond (2000) – ampararam a formulação da hipótese central de que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários forjados em seus tempos e espaços biográficos e relacionais:

- tempos: práticas reconhecidas herdadas de gerações anteriores de alfabetizadores; e de diretrizes/projetos impostos aos professores;
- espaços: estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais e profissionais.

O estudo da legislação, em vigor, referente à formação dos professores alfabetizadores no Brasil, bem como as normas e informações específicas relativas à formação e atuação de professores alfabetizadores no Estado de Mato Grosso do Sul, descrito no Capítulo 2, levou à constatação de que elementos sutis e explícitos, presentes na legislação, permitem gerir e moldar a identidade dos professores, principalmente, no que tange à alfabetização. Observou-se, ainda, a falta de coerência entre as propostas implementadas, a exemplo do Programa *Alfa e Beto*, e as concepções sobre alfabetização e indivíduo alfabetizado, também apresentadas no mesmo capítulo.

No esforço empregado para confirmar a elaboração da hipótese, pude avaliar melhor a realidade das alfabetizadoras do município de Paranaíba-MS, por meio do estudo preliminar, apresentado no Capítulo 3, que possibilitou conhecer o perfil das professoras alfabetizadoras dessa região e, conseqüentemente, forneceu elementos importantes para compreensão da cultura alfabetizadora desse local. Nesse estudo, alguns dados já apresentavam indicadores das razões da escolha e permanência, por opção das professoras, nas classes de alfabetização: essas professoras optam por alfabetizar porque *gostam* e porque *se sentem realizadas com o aprendizado das crianças*.

Entretanto, a análise dos dados obtidos nas entrevistas, realizadas com 06 professoras alfabetizadoras, permitiu confirmar a hipótese formulada por meio do contraste entre os aspectos que as diferenciam dos demais professores e os traços comuns – reconhecidos pelas professoras e salientados por mim no exame das respostas. Retomo aqui os aspectos que as diferenciam dos demais professores:

- Habilidade para lidar com os diferentes níveis das crianças;
- Responsabilidade pelo início da alfabetização formal;
- Compromisso e responsabilidade maior para não permitir que a criança prossiga sem aprender;
- Atenção para perceber quando começa a leitura e os avanços nesse aprendizado;
- Apresentação da leitura e da escrita para a criança, como um papel fundamental para sua vida, que vai utilizar para conseguir aprender;
- Preparação maior e especialização no que se refere à alfabetização.

Coloco também, em destaque, os traços observados que as professoras alfabetizadoras têm em comum:

- Utilizam do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento criança para melhor direcionar as atividades;
- Consideram as necessidades individuais e o tempo necessário para cada criança aprender;
- Organizam a rotina com atividades apropriadas ao início da alfabetização;
- Sentem-se realizadas ao verem seus alunos lendo, produzindo um pequeno texto, efetuando atividades mais avançadas ou agindo com maior independência.

Saliento essas características para reafirmar a minha tese de que há, sim, uma especialidade própria ao professor alfabetizador, obtida por meio de seus percursos identitários, biográfico e relacional, e associada ao trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas classes de alfabetização.

A resistência inicial das professoras para diferenciar-se dos demais professores é rapidamente superada quando instadas a identificarem, em suas atuações, os aspectos que evidenciam as diferenças. Assim, retomando novamente Dubar (2009), a “identidade é a diferença” e, ao mesmo tempo, “a identidade é o pertencimento comum”.

Nos depoimentos de cada uma das professoras, é possível identificar o que é único e peculiar ao seu próprio percurso e contextos pessoal e profissional, bem como o que é comum e partilhado por todas as professoras. Nas palavras de Dubar (2009): “não há identidade sem alteridade”, o que supõe o reconhecimento do outro pelo profissional em questão e de si mesmo pelo outro. Ou seja, “(...) eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro” (Dubar, 1997, p.104).

Esta investigação mostrou o peso do percurso de formação, das condições de ingresso e atuação dos professores nas escolas, dos aspectos que geram satisfação e insatisfação nesses profissionais. Mostrou, enfim, que a identidade dessas professoras parece estar menos ligada à formação inicial (que, segundo as entrevistadas, não as prepara para alfabetizar) e muito mais determinada pelos contextos de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais elas atuam. Ou seja, podem ser identificadas diferentes identidades: em parte, construções individuais e, em parte, uma construção coletiva, comum a todos os pares profissionais.

Agora sim, faz todo sentido retomar Dubar (1997), para quem uma identidade profissional consiste numa “construção social mais ou menos estável, que surge tanto de um legado histórico, quanto de uma transação relacional entre pares de um mesmo campo

de atuação e contexto social e profissional”. Trata-se, portanto, de um processo histórico de transmissão de procedimentos, ideias, atitudes entre gerações e de processos de inserção e interiorização individuais dessa transmissão nas instituições escolares pelas quais passam as professoras.

Nesse processo, professoras e instituições transformam-se, forjando o que Marin, Giovanni e Guarnieri (2004) descrevem como a “cultura alfabetizadora” do sistema escolar do qual participam as professoras. Em síntese,

(...) a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 105).

Finalmente, resta acrescentar que a análise da identidade das professoras alfabetizadoras permitiu detectar os fatores que intervêm nessa identidade e permite agora pensar nas suas implicações para o desenvolvimento de políticas orientadas a formar melhores professores para essa etapa específica da escolaridade básica.

Defendo a urgência da criação de políticas de formação de professores que considerem e se voltem, especificamente, para a atuação desse ator que é o professor alfabetizador, com sua especialidade que é alfabetizar. Também sustento a necessidade da implantação de políticas voltadas à alfabetização que contemplem ações agenciadoras do reconhecimento da especialidade indispensável ao professor alfabetizador, em contrapartida a todas as cobranças e exigências quanto ao ato de alfabetizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. 2008. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. 2009. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. 2000. *A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998*. Anais do X ENDIPE. Rio de Janeiro. p.p. 92-93.

ANDRÉ, M. 1998. Desafios da pesquisa sobre a prática pedagógica. In: *ANAIS do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE*, Vol 1/1, Águas de Lindóia, São Paulo.

APPLE, M. W; TEITELBAUN, K. 1991. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*. N. 4, Porto Alegre-RS: Pannonica, p.63-73.

ARAÚJO, H. C. 1995. As professoras primárias e suas histórias de vida: das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº3, 1995, 7-36

ARNAUS, R. 1999. La formación del profesorado: Un encuentro comprometido com a complexidade. In: ÂNGULO RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J.B; PÉREZ GÓMES, A.I.. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madri: Akal, p.599-635.

BARROS, M. 2010. O Livro das Ignoranças. In: BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya.

BERGER, P. L. 1986. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis, Vozes. p. 106-136.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. 2003. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes. p. 173-241.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. 1999. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília. A Secretaria.

BRASIL. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. 2006. Secretaria de Educação Fundamental. Lei Federal n. 11274. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

BRESSON, F. 2001. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2ª ed.

BRITTO, L. P. L. 2007. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, E. T. (org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

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

CARROLO, C. 1997. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.) 1997. *Viver e construir a profissão docente*. Porto- Pt: Porto. P. 21-50.

CAZALES, Z. N.2008. Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2008, vol.38, n.134, pp. 503-533. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200012>.

CHARTIER, A. M. 2007. *Práticas de leitura e escrita-história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

_____. 1998. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 8, p.4-12, mai./jun./jul./ago.

COLL, C. y FALSAFI, L.2010. Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 17-27

CUNHA, M. A. 2011. *O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades*. São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Orientador: Luciana Maria Giovanni

DIKER, G.; TERIGI, F. 2008. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires – AR: Paidós. p. 91- 190.

DOTTA, L. T. T. 2010. *Percursos Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e disciplinas*. São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Orientador: Luciana Maria Giovanni

DUBAR, C. 1997. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto Editora. p. 103-120.

DUBAR, C. 1998. - *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62, abril/1998.

DUBAR, C. 2009. *A crise das Identidades: interpretação de uma mutação*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. 2002. *A pesquisa como eixo de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. CATANI, D. B.; MIRANDA, H.T.; MENEZES, L.C.; FISCHMANN, R. (orgs.) 1986. *Universidade, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Brasiliense. p. 13-37.

FERREIRA, N. S. de A. 2002. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002, p. 257-272.

FERREIRA, A. B. H. 1994. *Novo dicionário básico de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FOUCAMBERT, J. 1994. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FURLAN, E.G.M. 2011. *O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química*. São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Orientador: Luciana Maria Giovanni

GATTI, B. A. 1996. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 98, p. 85-90. ago. p. 85-90.

GAUTHIER, C. 2003. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In.: *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: cadernos de didática*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação.

GERALDI, J. W. 1997. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed.

GIOVANNI, L.M. 1994. *A didática da Pesquisa-Ação: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre Universidade e Escolas Públicas de 1o. e 2o. graus*. Tese (Doutorado em Didática). São Paulo: FEUSP.

GIOVANNI, L.M. 1998. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professor e as mudanças na escola. *Cadernos Cedes*, n. 44, p. 46-58.

GIOVANNI, L. M. 2000. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. São Paulo/Araraquara: Autores Associados / Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL – UNESP – Araraquara-SP, p.45-60.

GIOVANNI, L. M. 2000. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: Almeida, J.S.de (Org.) *Estudos sobre a Profissão Docente*. Araraquara-SP.: FCL-Laboratório Editorial-Unesp e São Paulo: Cultura Acadêmica, p.45-73.

GIOVANNI, L. M. (Coord.) 2006. *Processos de Formação de Professores e Estatuto Profissional do Magistério*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: PPG em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP.

GIOVANNI, L.; MARIN, A. J. 2007. Continuidades e discontinuidades na problemática da formação docente para os anos iniciais da escola básica no Brasil. In: *Anais do*

Seminário Investigação sobre a Problemática Educacional em Portugal e no Brasil. Porto. Resumos das Comunicações. Porto : Universidade do Porto, 2007. v. 1. p. 98-98.

GOODSON, Ivor F. (2000) Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora. pp. 63-78.

GOULEMOT, J. M. 2001. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2ª ed.

HÉBRARD, J. 2001. O Autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade.

HUBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) 1992. *Vidas de professores*. Porto – Pt: Porto, p.31-62.

JANUÁRIO, C. 1996. Métodos de investigação no pensamento do professor. In: JANUÁRIO, C. 1996. *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra – Pt: Livraria Almedina, p.51-65.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. 2007. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. vol.37 no.131, São Paulo, May/Aug. 2007

LAHIRE, B. 2004. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed.

LAWN, M. 2001. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículos sem fronteiras*. Porto Alegre - RS: UFRS/UEP Pelotas/Uminho, v1, n.2, pp.117-130, jul-dez/2001 (online) www.curriculosemfronteiras.org

LEI DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

LELIS, I. 2001. Profissão docente: uma rede de histórias. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17

LIMA, J. M. A. 1996. O papel de professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, 1996, 47-72

LOPES, A.; RIBEIRO, A. 2000. Identidades Profissionais no 1º CEB: As fontes do nosso (des) contentamento. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, 2000, 43-58

LOPES, A. 2001. *Libertar o desejo, regatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/MEC.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARCELO, Carlos & VAILLANT, Denise. (2009) *Desarrollo profesional docente*. Marid-Es: Narcea. Parte 1: Rasgos e sesgos de la docências – p. 13-72

MARIN, A. J. 1996. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na área. In: REALI, A. M. M. R.; MARIA DA GRAÇA N. MIZUKAMI, M. G. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos - SP: EDUFSCAR, v. , p. 153 -165.

MARIN, A. J. 2002. Cultura docente e formação de professores: velhos e novos desafios. In: GARCIA, W. E.. (Org.). *Pedagogia Cidadã*. São Paulo: Ed. e Gráfica Páginas e Letras, v. , p. 128-136.

MARIN. A.J. 2003. A cultura do medo: faceta do aprendizado social de professoras. In: *Anais Midterm Conference Europe Research Committee on Sociology of Education*, da International Sociological Association. Lisboa-Pt., 2003 (Publicação em Cd-Rom).

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. 2004. Centralidade da silabação na cultura alfabetizadora do sistema educativo brasileiro. ANAIS (Resumos) e Trabalho apresentado no *I Congresso Internacional do CIDInE "Produção sobre conhecimento profissional e docência nos sistemas educativos português e brasileiro: dinâmicas e tendências"*, de 5 a 7 de abril de 2004, Florianópolis-SC.

MASSINI – CAGLIARI, G. 2001. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas – SP: Mercado de Letras.

MERCADO, R. M. 2010. *Saberes Docentes e Formação de Mestres*. Aulas ministradas no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP no período de 02 a 05 de fevereiro de 2010.

MOITA, M. C. 1992. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA. A. 1992. *Vidas de professores*. Porto-Pt: Porto, p.111-140.

MORTATTI, M. R. L. 2006. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf

MÓRTOLA, G. 2010. Las interacciones con los alumnos. *Revista Novedades Educativas*, 234, Junho, 2010

NEMIÑA, G. 2010. No se le pega a un maestro. Formación docente, socialización profesional y organización escolar. *Revista Novedades Educativas*, 234, Junho, 2010

NOGUEIRA, A. L. H. 1993. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, C. (orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1ª ed.

OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, A. P. S.; CARDOSO, F. M.; AUGUSTO, S. O. 2006. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. vol.26, no.129, São Paulo, Sept./Dec. 2006.

ORTIZ, C. A. P. 2010. *Estudo das relações sociais e aprendizagem num curso de pedagogia na modalidade a distância*. São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Orientador: Luciana Maria Giovanni

PALMA FILHO, J. C. P. 2004. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP.

RIVAS FLORES, J.I., LEITE MÉNDEZ, A.E., CORTÉS GONZÁLEZ, P., MÁRQUEZ, M.J. y PADUA ARCOS, D. 2010. La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209

ROJO, R. 2006. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez.

GOVERNO DE MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul <http://www.sed.ms.gov.br/>

SHULMAN, L.S. 2005. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Granada-Es: Universidad de Granada, v.9, n. 2, pp. 1-30 (online) www.ugr.es/local/recfpro/Rev9ART1

SILVA, A. M. C. 2009. Percurso de Formação e Trajetórias Profissionais: um estudo de caso. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, 2009, 145-160

SILVA NETA, O. M. da. 2008. *O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil*. São Paulo: PUC-SP / Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Orientador: Luciana Maria Giovanni.

SLAVEZ, M. H. C. 2000. *A imprensa na escola: o aprendizado da leitura do jornal como proposta metodológica*. Dissertação (Mestrado) Marília – SP/ Universidade Estadual Paulista – UNESP. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Alice de Oliveira Faria.

SMITH, F. 1991. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMOLKA, A. L.; GÓES, C. (orgs.) 1993. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1^a ed.

SOARES, M. B. 2010. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 6^a ed.

SOARES, M. B. 2005. Entrevista com Magda Soares. *Letra A: O jornal do Alfabetizador*. Belo Horizonte ano 1, n. 1, abr./maio 2005.

_____. 2004. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 24, p.5-17, jan./fev./mar./abr.

_____. 1996. Dicionário crítico da educação: Letramento/Alfabetismo. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.2, n.10, julho/agosto, 1996, p.83-89.

_____. 1989. *Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento*. Brasília: INEP/MEC.

SOUZA, D. T. R. 2007. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores SCHWARTS, C. et alli (orgs). *Desafios da Educação Básica : a pesquisa em educação*. Vitória – ES, EDUFES, pp. 45-56.

TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

_____. M. 2001. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In CANDAU, V. M. (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n.73, dezembro/2000.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas*. Petrópolis: Vozes, p. 15 54.

UEMS. *Curso Normal Superior é reconhecido pelo CCE*. Texto disponível na Internet em: <http://www.uems.br/portal/noticia.php?idnot=338>, em 04 de Março de 2004.

VAILLANT, D. 2010. La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 234, Junho, 2010

VEENMAN, S.1988. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurélio (coord.) *Perspectivas y problemas de la funcion docente*. Madri: Nancea.

VIANNA, C. 2000. Organização docente paulista: Crise, identidade coletiva e relações de gênero. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13

VIEIRA, J. S. 2002. Política Educacional, currículo e controle disciplinar: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002

VIEIRA, L. C. 2007. *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: Teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: UNESP/ Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista.

ZAGO, N. 2003. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. e VILELA, R.A.T. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D.P.& .A., 287-309.

ZIBETTI, M. L. T. 2005. *Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. Tese doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FONTES CONSULTADAS

BENEDITO, M. P. L. L. 2001. *A formação continuada de professores: um diálogo com as possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

DIAS, Cleuza Maria S. 2003. *Processo Identitário da Professora-Alfabetizadora: Mitos, Ritos, Espaços e Tempos*. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DIEHL, L. B. C. 2009. *Registros reflexivos de autoria de orientadoras e professoras alfabetizadoras em Petrópolis: o lugar de reflexão na formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Petrópolis – RJ: Universidade Católica de Petrópolis.

LACERDA, V. A. D. 1996. *Professor: a construção da identidade em formação a formação permanente na construção da identidade do professor: análise crítica de depoimentos de professores alfabetizadores*. Dissertação (Mestrado em Educação Supervisão e Currículo). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

LIMA, A. I. B. 1995. *A professora alfabetizadora: caminhos e descaminhos na construção de uma identidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

LINHARES, E. V. 2006. *Marcas da Memória traduzidas na Identidade Docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Itajaí - SC: Universidade do Vale do Itajaí.

PRADO, M. C. S. 2008. *O Proformação e a construção da identidade profissional docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

RAMBO, E.S. 2009. *Como nos constituímos professoras alfabetizadoras?* Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

SILVA, T. G. 2007. *O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Fundação Universidade Federal do Piauí.

Anexo 1 - Roteiro para análise de documentos

1. Identificação do documento:

- 1.1 Título
- 1.2 Data:
- 1.3 Órgão responsável pela elaboração:
- 1.4 Contexto de origem:
- 1.5 Assunto:

2. Estrutura do documento:

(Fazer uma descrição esquemática do documento)

3. Principais ideias e orientações contidas no documento:

4. Referências:

- 4.1 à alfabetização, professor alfabetizador e aluno alfabetizado.
- 4.2 às orientações para o trabalho pedagógico do professor
- 4.3 à formação e preparo dos professores e à equipe técnica

Anexo 2 - Questionário para o estudo preliminar

Prezada professora,

suas respostas a este questionário serão de grande valia para o meu trabalho como pesquisadora e como formadora de novos professores alfabetizadores.

Desde já, deixo claro que assumo total responsabilidade pelo anonimato das respostas.

Agradeço antecipadamente.

Profa. Milka Helena Carrilho Slavez

I- DADOS PESSOAIS

1- Nome (só o primeiro nome ou apelido): _____

2- Telefone para contato futuro: _____

3- Idade: _____

4- Há quantos anos atua no magistério?

() Menos de 1 ano

() Entre 1 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Entre 10 e 15 anos

() Entre 15 e 20 anos

() Entre 20 a 25 anos

II- HISTÓRICO OCUPACIONAL

5- Há quanto tempo você atua na sala de alfabetização?

() Menos de 1 ano

() Entre 1 e 5 anos

() Entre 5 e 10 anos

() Entre 10 e 15 anos

() Entre 15 e 20 anos

() Entre 20 a 25 anos

4- Como começou a trabalhar com classes de alfabetização?

5- Se você pudesse escolheria outra série para trabalhar? () Sim () Não / Por quê?

III- HISTÓRICO ESCOLAR

() Ensino Médio. Curso _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

() Ensino Superior.:Curso _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

6- Como você avalia o curso do Ensino Médio que realizou?

() Insuficiente

() Regular

() Bom

() Ótimo

Justifique sua resposta apontando:

- o que foi

positivo: _____o

que faltou: _____

7- Como você avalia o curso Superior que você realizou?

() Insuficiente

() Regular

() Bom

() Ótimo

Justifique sua resposta apontando:

- o que foi positivo: _____

- o que faltou: _____

IV- FORMAÇÃO CONTINUADA

8- Cursa ou cursou especialização. (Pós-graduação *lato sensu*). (Qual?).

Curso _____

Instituição _____

Ano de Conclusão _____

9- Cursos de Formação Continuada, cujo tema foi a Alfabetização. (Nos últimos anos).

10- Você julga importante a Formação Continuada?

() Sim

() Não

Por quê? _____

V- PRÁTICA PEDAGÓGICA

11- Em sua primeira experiência com turma de alfabetização, que tipo(s) de dificuldades encontrou?

12- Como procedeu para superar essa(s) dificuldade(s)?

13. Que tipo de dificuldade(s) encontra atualmente para alfabetizar?

14- Como faz para superar as dificuldades atualmente?

15- Descreva a sequência de atividades que você utiliza para alfabetizar seus alunos.

16- Qual o livro didático, ou cartilha, utiliza para alfabetizar?

17- Quantos alunos você tem em classe?

18- Quantos alunos você acredita que deveria ter para melhorar seu trabalho?

19- Você considera que sua formação a preparou para alfabetizar? Comente.

20- Assinale na lista abaixo, os fatores que mais contribuíram para tudo o que você sabe hoje sobre o trabalho de alfabetizar:

Fatores	Contribuiu muito	Contribuiu pouco	Não contribuiu
Lembrança da alfabetizadora que eu tive quando criança			
Contato com outras professoras alfabetizadoras que eu conheci			
Os conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial			
Os estágios no curso de formação inicial			
Os cursos de formação continuada			
Atividades que dão certo em sala de aula			
Conselhos de colegas mais experientes			
Leituras específicas sobre o assunto			
Contato com os alunos no dia a dia de sala de aula			
Livros, apostilas e outros materiais didáticos			
Orientações recebidas da equipe técnica da escola			
Materiais e instruções recebidas da Secretaria da Educação			
Outros – especificar:			

Anexo 3 - Roteiro para entrevista com professoras alfabetizadoras¹³

Venho desenvolvendo a pesquisa do doutorado denominada *Percursos identitários de professoras alfabetizadoras no município de Paranaíba- MS*, com o objetivo de conhecer: os motivos que levam professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental do município de Paranaíba – MS à escolha e permanência nas classes de alfabetização; quais saberes expressam sobre suas práticas de alfabetização e como foram adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Por isso, no ano passado solicitei que a senhora respondesse a um questionário e afirmei que poderia voltar a fazer contato para que pudéssemos realizar uma entrevista.

Mais uma vez suas respostas a essa entrevista serão de grande valia para o meu trabalho como pesquisadora e como formadora de novos professores alfabetizadores.

Desde já deixo claro que assumo total responsabilidade pelo anonimato das respostas.

Agradeço antecipadamente.

Milka Helena Carrilho Slavez

Data:

Local:

Horário de início:

1º BLOCO – Dados Pessoais

1.1 Nome

1.2 Sexo

1.3 Idade

1.4 Onde nasceu?

1.5 Se veio de outro lugar, qual o motivo que a trouxe a Paranaíba?

1.6 Quantos irmãos? Eles estudaram? Até que série? Quais as profissões deles?

1.7 Qual a profissão e escolaridade dos seus pais?

1.8 É casada ou vive com um companheiro?

1.9 Qual a profissão e escolaridade dele?

1.10 Tem filhos? Quantos? De que idade?

2º BLOCO – Perfil sócio-econômico-cultural

2.1 Fale como é o seu dia-a-dia fora da escola.

() Tem outra atividade profissional que não seja lecionar? Qual? Por que?

() Vê televisão? O que costuma assistir? Com que frequência?

() Assiste a filmes alugados ou de TV a cabo? Com que frequência? Que tipo de filme gosta?

() Vai a cinema? Onde? Com que frequência?

() Ouve rádio? Com que frequência? O que gosta de ouvir (tipo de programa e de música) ?

() Ouve música em casa? Com que frequência? Que tipo de música?

() Gosta de ler? Sim () Não () Porque:

O que costuma ler com mais frequência? (deixar falar livremente)

() Lê jornal(is)? Com que frequência? Qual (is)? O que mais gosta de ler nos jornais? Assina algum?

() Navega na *internet*? Com que frequência? O que mais utiliza?

() Lê revistas? Qual (is)? Assina alguma? Qual?

() Tem domínio de algum idioma estrangeiro (falar, ouvir, ler e escrever)? Qual (is)?

() Frequenta biblioteca pública? Com qual frequência? Que tipo de material consulta e/ou retira?

() Costuma visitar museus ou ver exposições artísticas? Quando e qual foi a sua última visita?

¹³ Para elaboração deste roteiro, algumas questões foram formuladas tomando-se, como base, os instrumentos elaborados por Ortiz (2010), Cunha (2010), Furlan (2010) e Dotta (2010).

- () Assiste a peças teatrais? Com que frequência? Onde? Lembra-se quando e qual foi a última peça a que assistiu?
 () Viaja? Com qual finalidade? Onde costuma ir? Com que frequência?
 () Tem livros em casa? De que tipo? Como os adquire?

2.2. Você tem o hábito de escrever fora das suas atividades na escola? Ou seja, você tem o hábito de:

- () fazer lista de compras antes de ir ao supermercado;
 () fazer diário;
 () fazer agenda;
 () anotar o que pretende falar antes e depois de fazer um telefonema;
 () escrever cartas;
 () escrever bilhetes para outras pessoas;
 () organizar os documentos em geral em pastas classificatórias;
 () fazer o controle do orçamento com um caderno de contas;
 () registrar os horários e atividades cotidianas (almoçar, dormir, ir ao SPM, ir a Banco, dentista, etc.)
 () planejar por escrito a sua vida: () a curto () médio () longo prazo

2.3. Indique qual (is) das associações ou instituições participa: (Obs: assinalar ao lado quais)

- () Clube esportivo
 () Grupo religioso
 () Associação de bairro
 () Sindicato da categoria
 () Partido político
 () Associação ecológica ou de direitos humanos
 () Associação de consumidores
 () Cooperativas
 () Entidades Filantrópicas
 () Associação Profissional
 () ONG'S

Qual a importância dessas associações tem em sua vida? Porque participa?

2.4 Quem compõe seu círculo de amigos?

3º BLOCO – Percorso de formação

3.1. FORMAÇÃO ESCOLAR

Ensino Fundamental (anos iniciais)

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____

Instituição: _____ pública () particular ()

Tipo de curso: Regular () Supletivo () outros () Qual: _____

Nesse nível de ensino: Gostava de seus professores? Como eram eles? Acha que algum deles marcou sua trajetória escolar? De que forma? Você ia bem nos estudos? Como era o relacionamento com seus colegas?

Ensino Fundamental (anos finais)

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____

Instituição: _____ pública () particular ()

Tipo de curso: Regular () Supletivo () outros () Qual: _____

Nesse nível de ensino: Gostava de seus professores? Como eram eles? Acha que algum deles marcou sua trajetória escolar? De que forma? Você ia bem nos estudos? Como era o relacionamento com seus colegas?

Ensino Médio: Hab. Magistério () Comum () outros () Especificar _____

Início: _____ Conclusão.: _____

Cidade: _____

Instituição: _____ pública () particular ()

Nesse nível de ensino: Por que decidiu fazer HEM? Gostava de seus professores? Como eram eles? Acha que algum deles marcou sua trajetória escolar? De que forma? Você ia bem nos estudos? Como era o relacionamento com seus colegas?

Como avalia o curso magistério: considera que ele a preparou para lecionar? E para alfabetizar?

Ensino Superior: Curso: _____

Licenciatura Plena () Licenciatura Curta ()

Início: _____ Conclusão: _____

Cidade: _____

Instituição: _____ pública () particular ()

Nesse nível de ensino: Por que decidiu fazer esse curso? Gostava de seus professores? Como eram eles? Acha que algum deles marcou sua trajetória escolar? De que forma? Você ia bem nos estudos? Como era o relacionamento com seus colegas?

Como avalia a sua graduação: considera que ela a preparou para lecionar? E para alfabetizar?

Outros cursos? Tem tido tempo de fazer cursos de formação continuada (*Latu Sensu*, Aperfeiçoamento, Extensão e Outros)? Cite alguns que você já fez. Por exemplo: os que você mais gostou e quando os cursou.

Curso: _____ Ano: _____

Curso: _____ Ano: _____

Como e por que escolheu fazer esses cursos? Qual a importância deles para a sua atuação?

4º BLOCO – Experiência / Atuação profissional

Magistério:

- Ensino Fundamental:

Séries Iniciais: ____ anos

Séries Finais ____ anos / Disciplinas:

-Ensino Médio: ____ anos / Disciplinas:

-Supletivo: ____ anos / Disciplinas:

EJA ____ anos / Disciplinas:

Outras Experiências: _____ / ____ anos

Situação atual (aposentado/efetivo/eventual/jornada/ níveis de ensino /disciplinas). Especificar:

Condições de atuação:

4.1 Como foi o início de sua atuação como professora?

4.2 Como foi o seu começo com classes de alfabetização? Por que escolheu trabalhar com essa classe? Você escolheu de fato? Como foi essa atribuição de classe?

4.3 Trabalhou em muitas escolas ou mudou poucas vezes? Você se lembra quantas foram em seu percurso profissional?

4.4 Que tipo de dificuldades enfrentou no início de sua carreira? Como conseguiu superá-las? O que fez para isso?

4.5 Quando iniciou, pode contar com o apoio de outros profissionais? Alguém a auxiliou nas dificuldades? Quem? Como foi isso?

- 4.6 Participa de reuniões pedagógicas? Com que frequência elas acontecem? Fale um pouco sobre elas: como são, como é sua dinâmica, de que assuntos se ocupam, elas ajudam o trabalho dos professores?
- 4.7 Como tem sido em geral o processo de atribuição de aulas na sua escola?
- 4.8 Você consegue fazer planos pensando na continuidade de seu trabalho como alfabetizadora?
- 4.9 Existe plano de carreira no sistema de ensino de que você faz parte? É possível evoluir na carreira? De que maneira? Como tem sido até agora a sua evolução.
- 4.10 Quais as maiores dificuldades tem encontrado atualmente? Como tem procurado superá-las? Procura conversar com algum colega? Procura ler algo sobre o assunto?
- 4.11 Considera que tem autonomia no trabalho que desenvolve com seus alunos?
- 4.12 Recebe algum tipo de orientação para conduzir seu trabalho em sala de aula? De quem? Você tem conseguido seguir essas orientações?
- 4.13 Na sua escola, como você e suas colegas têm lidado com as novas diretrizes para o ensino?
- 4.14 Nas escolas onde já trabalhou como descreve sua relação com seus colegas? E com os outros profissionais como coordenador pedagógico e diretor?
- 4.15 Em algum momento já desempenhou o papel de líder? Em que circunstância?
- 4.16 Quanto ao relacionamento com os pais dos seus alunos, que influência eles têm no seu trabalho? Você sabe o que eles dizem ou pensam sobre seu trabalho como alfabetizadora?
- 4.17 E seus colegas e superiores, como você acha que eles o avaliam aqui na escola?
- 4.18 Já participou de manifestações para a melhoria das condições de trabalho como paralisações ou protestos? Sim () Não () Por quê?:

5º BLOCO – Trabalho docente em ação

- 5.1 Quando está alfabetizando seus alunos, você percebe se faz algo, em seu trabalho, semelhante ao que fazia sua professora alfabetizadora? O quê, por exemplo? Por que você acha que isso acontece?
- 5.2 O que você acha que um professor necessita saber para poder alfabetizar? Explique. Dê exemplos.
- 5.3 Você acha que uma alfabetizadora tem conhecimentos da prática que os outros professores não têm? Que conhecimentos seriam estes?
- 5.4 Olhando para trás e pensando na sua trajetória responda: você percebe se o professor alfabetizador é visto de modo diferente pelos demais professores da escola?
- 5.5 Acredita que a troca de experiências com colegas mais experientes contribuiu para o que sabe hoje sobre alfabetizar? Existem atualmente situações em que ocorrem trocas de experiências com outras alfabetizadoras? Como isso acontece e com que frequência? Que tipo de informações vocês trocam?
- 5.6 Se tivesse que ensinar alguém a alfabetizar como o faria, como orientaria essa professora?
- 5.7 Neste ano você é responsável por quantas turmas? Quantos alunos há em cada uma delas? Como são os seus alunos? Fale um pouco sobre eles. Descreva-os para mim.
- 5.8 Descreva como é sua relação com seus alunos.
- 5.9 O que você costuma fazer quando:
- percebe que seus alunos não estão prestando atenção?
 - observa que há desinteresse de uma parte dos alunos?
- 5.10 Como em geral a turma de alunos é bastante heterogênea, como você faz para que os alunos mais lentos consigam aprender? E tem dado certo? Eles conseguem “alcançar” o restante da classe?
- 5.11 Quando as crianças copiam, mas não sabem ler o que escreveram o que você faz?
- 5.12 Para você, o que uma criança precisa saber para que seja considerada alfabetizada? Pela sua experiência, quanto tempo é necessário para que um aluno esteja alfabetizado?
- 5.13 Que tipo de reclamação você percebe que os pais fazem quanto à alfabetização dos filhos? E elogios, eles fazem? Quais?
- 5.14 Nas escolas onde trabalhou e nessa onde atua hoje, os colegas de outras séries costumam procurar você para que os ajude a lidar com crianças que ainda não foram alfabetizadas? Sim () Não () Fale um pouco sobre isso. Conte como isso acontece.

- 5.15 Pense um pouco e tente comparar e me fale sobre o que você percebe que mudou e o que permanece igual em relação à alfabetização, em três momentos de sua trajetória pessoal:
- quando foi alfabetizada
 - quando se formou
 - e hoje, com sua classe.
- 5.16 Percebe na sua prática de alfabetizadora hoje algo que aprendeu no seu curso de formação inicial? O que especificamente? Dê um exemplo.
- 5.17 E dos cursos de formação continuada, o que você tem conseguido utilizar na sua prática?
- 5.18 Se você pudesse escolher um novo curso de formação continuada para fazer, sobre o que seria? O que você acha que ainda falta aprender, ou saber mais, ou aprender a fazer melhor na sua formação e ação como alfabetizadora?
- 5.19 Alguma vez já aconteceu de ler algo em um livro ou revista de educação e sentir que também pensa daquela maneira, ou então mudar sua opinião sobre algo após a leitura? Já aplicou o que leu em sua prática? O que? Dê um exemplo disso. Já encontrou nessas leituras algum esclarecimento sobre dúvidas com relação ao seu trabalho de alfabetizar? Qual?
- 5.20 Quando realiza atividades que dão certo em sala de aula considera que elas contribuem para melhorar seu desempenho como alfabetizadora? Faz registros dessas atividades para utilizá-las em outras situações? Dê um exemplo. Descreva uma dessas atividades que você faz e que costuma dar certo para a alfabetização dos alunos.
- 5.21 E o que acontece quando as atividades não dão certo? O que você costuma fazer? Dê um exemplo.
- 5.22 Durante o processo de alfabetização há momento(s) em que se sente realizada? Descreva-os. E há momentos em que você desanima? Quais?
- 5.23 Como você acha que a sociedade vê o trabalho dos professores alfabetizadores? E você, como você vê a sua profissão?
- 5.24 Considera que suas condições de trabalho são adequadas para alfabetizar? O que falta? O que poderia ser mudado?
- 5.25 Olhando para trás e pensando na sua trajetória como alfabetizadora o que mudou na sua prática?
- 5.26 Agora descreva para mim um dia típico de trabalho com sua classe, a sua rotina no dia-a-dia com seus alunos:

Entrada dos alunos e início da aula	Seqüência geral das atividades	Recursos e materiais que mais usa	Momentos que procura estabelecer na aula	Intervalo: o que você faz e o que fazem os alunos	Encerramento da aula e saída dos alunos

ENCERRANDO

6. Você já havia pensado em si mesma como alfabetizadora, ou seja, você se vê diferente das outras professoras? Em quê?
- 6.1. Quer falar algo que considera importante e que deixamos de conversar?
Agradeço pela sua contribuição com minha pesquisa.

Horário de término:

Perguntas de apoio a cada resposta (se necessário):

- Como assim? - Explique melhor isso;- Me dê um exemplo disso; Fale mais sobre isso; - Quando / Como foi isso? - Por que isso aconteceu? - E como você se sente a esse respeito?

Anexo 4- Retratos das alfabetizadoras

1. Nanci

1.1. Perfil pessoal, familiar, sócio-cultural

A professora Nanci tem 53 anos de idade, tem uma voz mansa, um jeito aparentemente calmo, nascida em Paranaíba, mas morou em várias cidades e até em outros estados. Vinda de família de baixa renda, os pais foram à escola, mas não concluíram o primeiro ano do ensino fundamental; tem apenas um irmão que também chegou ao Ensino Superior. O pai era lavrador, e a mãe sempre trabalhou em casa. O marido estudou até o ensino médio, hoje trabalha como segurança, mas já exerceu outra profissão que exigia que a família morasse em várias cidades e estados. Tem três filhas, duas estudaram Pedagogia na UEMS, a outra tem segundo grau completo e parou os estudos. Também é assistente social, mas nunca exerceu essa profissão. Fora da escola, faz serviços habituais de casa e também os planos de aula. As filhas ajudam com o computador. Quase todos os dias, assiste a um pouquinho de jornal. Esporadicamente, aluga filmes para assistir, no final de semana, gosta de comédia. Não costuma ir ao cinema porque, em Paranaíba, não há. Também não frequenta teatro, vê somente as peças infantis que são apresentadas na escola. Visitou, no ano anterior, o museu de Paranaíba. Ouve músicas quando está com as filhas trabalhando no computador. Raramente ouve rádio, quando ouve, gosta de escutar as autoridades falando. Apenas viaja uma vez ao ano para visitar a filha que mora em Cuiabá. Participa do sindicato, nas duas redes de ensino onde trabalha. Gosta de ler revistas, principalmente a *Nova Escola*. Não frequenta biblioteca. Possui vários livros, de todos os tipos, mais didáticos, também tem alguns de poemas. Uns comprou e outros, foi ganhando ao longo do tempo, trabalhando nas escolas. Quando tem acesso a jornais, gosta de ler de tudo. Escreve, em seu cotidiano, no diário, também faz: anotações para fazer telefonemas, bilhetes, e controle do orçamento. Seu círculo de amizade é variado, é composto pelos professores, o pessoal dos grupos das igrejas e o grupo de pessoas da Santa Casa que são colegas do marido.

1.2. Percurso de formação

Lembra-se apenas do período em que cursou o ensino superior de 1990 a 1994. Toda sua formação se deu em escolas públicas, com exceção da 5ª a 8ª. Fez supletivo em uma escola particular como bolsista. Sua professora do segundo ano marcou sua trajetória escolar. Decidiu fazer HEM porque sempre gostou. Na zona rural, quando iniciou sua alfabetização, já ajudava seu professor. Não tinha muita noção de ser professora, mas gostava daquilo que fazia. Terminou o supletivo e foi para o magistério, também porque as filhas precisavam de seu acompanhamento nos estudos. Nesta etapa, a professora Ivana, que falava sobre o capitalismo, foi marcante. Decidiu fazer o curso superior, automaticamente, após concluir o magistério. Gostava dos professores e destacou o professor Chacon, de Psicologia, porque recebeu uma boa contribuição desse professor e do curso de Pedagogia, pois não tem dificuldade em perceber os problemas que os alunos apresentam. Ao longo de toda sua trajetória, o relacionamento com colegas foi tranquilo. Gostava muito da faculdade, da turma, dos colegas.

1.3. Experiência profissional

Tem mais de dez anos de experiência profissional no ensino fundamental. Trabalhou dois anos de 5ª a 8ª com História e Geografia. Também trabalhou com essas disciplinas no ensino médio em outro estado. Tem experiência de dois anos com EJA. Como assistente social, só teve experiência de estágio no hospital psiquiátrico de Paranaíba. Atualmente, é efetiva em duas redes municipais, com o primeiro ano em Paranaíba e em Aparecida do Tabuado com a pré-escola.

1.4. Condições de atuação profissional

Início como professora foi em uma sala de alfabetização de adultos, na mesma época fazia faculdade, desse modo podia perceber que os processos do início da alfabetização acontecem realmente até com adultos. Em 1994 mudou-se para Paranaíba e assumiu salas de alfabetização. Teve problemas porque sua formação já era para trabalhar alfabetizando com textos e, nesta cidade, ainda não aceitavam essa questão. Mas, depois, passaram a modernizar o conhecimento deixando um pouco a alfabetização tradicional. Nesse período, não era concursada. Trabalhou 8 anos sem concurso, alfabetizando na zona rural, em Paranaíba, e depois tomou posse do concurso em 2002. Trabalhou em salas multisseriadas, onde se fazia de tudo. Sempre trabalhou com

alfabetização e continua até hoje. **Escolha:** foi preferindo as séries iniciais porque assim, acredita que é possível ver o resultado, o crescimento das crianças. No presente ano, começou trabalhar na pré-escola, porque foi aprovada no concurso em Aparecida do Taboado. **Dificuldade no início:** tinha pouca experiência, por isso tudo era muito assustador. **Atribuição:** explica que a atribuição de aulas utiliza como critério a pontuação de cada professor, quem tem maior número de pontos escolhe o que quiser. Quem faz a atribuição é a direção da escola e o pessoal da secretaria. **Dificuldades atuais:** menciona a falta de recursos, questões sociais da família, um conjunto de fatores. De acordo com sua análise, as mudanças sociais foram muito grandes, isso tem gerado muita aflição nas crianças, elas ficam muito inquietas, muito desestruturadas e não param para ouvir, não prestam atenção. Tenta superar isso por meio da conversa com as crianças e mudanças nas dinâmicas das aulas, pois procura prender a atenção delas. **Autonomia:** esclarece que todos têm que cumprir o calendário, têm que se submeter às normas desde o governo federal, estadual e municipal. Mas ressalta que é possível fazer as mudanças, adaptações para trabalhar os conteúdos de maneira diferente, desde que sejam cumpridas as metas. Afirma que sua autonomia para trabalhar depende do momento político, da coordenação, da direção. Algumas são mais flexíveis, mas há outros que são mais rígidos, controlam mais. Conclui que isso depende da política que vigora, porque, na rede municipal, a cada gestão nova tem muita mudança. Na rede estadual não é tanto. **Participação em movimentos da categoria profissional:** em Rondonópolis e Cuiabá participava das greves, acha importante participar com responsabilidade, pois é o modo de reivindicar os direitos. Declara que, em Paranaíba, não se manifestam dessa maneira, há medo de sanções de punições.

1.5. Olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional

Superiores: Na sua relação com coordenador, com diretor, não costuma ter atritos, cumpre suas tarefas. Nas avaliações, que são feitas ao final do ano, tem sido bem avaliada. Não recebe elogios. Relata que, em Paranaíba, não fazem elogios ou comentários para os professores, já na pré-escola de Aparecida recebe elogios, gostam muito do seu trabalho, e disseram que é para permanecer na pré-escola no próximo ano.

Pares: Não tem dificuldade de relacionamento com seus colegas. Só às vezes tem algum atrito, coisas normais do dia a dia, seus colegas são contratados e trocam a cada ano, mas procuram trabalhar em conjunto. Considera que exerce liderança porque, às vezes, tem mais facilidade de falar, fez duas faculdades, por isso já participou de muitos seminários, muitos grupos. Assim, quando é para apresentar algum trabalho, assume como líder. **Pais:** Sua relação com os pais depende do contexto em que eles vão até a escola. Alguns vão lá para ficarem bravos, outros para saber o que o filho está fazendo, como está fazendo, no que podem ajudar, querem realmente participar. Há ainda aquele que vai porque não quer que a professora exija do filho dele, que diz que ela está cobrando muito. Comenta que não sabe o que eles falam sobre o seu trabalho, nunca fez essa pesquisa, realmente nunca perguntou, não prestou atenção

1.6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: enxerga em si traços de sua professora de quem gostou muito porque era carinhosa e atenciosa. **Trocas com colegas:** afirma que não foram muitos, quando era contratada, era mandada de escola em escola. A troca com os colegas contribuiu muito. **Formação inicial:** declara que leu bastante sobre a alfabetização, cita Teresinha Carraher e Emília Ferreiro. Utiliza-se dessas referências quando inicia com uma turma, busca aquele processo para seguir com sua turma, para saber o que eles já sabem e a partir dali, desenvolver o seu trabalho, constantemente faz essa avaliação com base nisso. **Formação continuada:** Aproveita muita coisa dos cursos de formação continuada, menciona aqueles oferecidos pela UEMS. Cita um curso de contação de história que havia feito recentemente; inseriu a contação de história em sua prática. **Prática/Reflexões:** Faz os registros no caderno de planos, nele vai registrando as atividades durante o ano, aquelas que foram boas, que deram um bom resultado, registra o desenvolvimento delas. No ano seguinte, reaproveita, acrescenta outras, e a cada ano se modifica. Dá, como exemplo, as atividades com músicas que dão bom resultado. Quanto às atividades que não dão certo, afirma que costuma reavaliar, pensar o porquê de não ter dado certo. Modifica e retoma, porque é necessário aquele conteúdo ser revisto. **Sente-se realizada quando:** chega o final do ano, e as crianças já aprenderam ler e produzir um pequeno texto. **Sente-se desanimada quando:** chega no meio do ano, metade da turma sabe e metade não sabe. **Leituras:** não faz referência a nenhuma obra ou autor, em especial. Afirma que muitas coisas que lê promovem uma reflexão

sobre a sua prática. Menciona as revistas *Nova Escola* que apresentam alguns projetinhos, e ela os desenvolve. **Conhecimentos necessários para alfabetizar:** Esclarece que, para alfabetizar, o professor tem que ser muito observador, ver a maneira que o seu aluno aprende, respeitar a individualidade. Para ela, o professor vai adquirindo parte dessa experiência também com o trabalho, com o tempo. Para isso, precisa saber como vai conduzir a criança, o que vai aplicar naquele início, porque cada etapa tem um segmento, se começar já no final, não vai dar certo. Concorda em parte que há um conhecimento que a professora alfabetizadora tem, e os outros professores das outras séries não têm, pois acredita que eles também tenham, mas segundo ela, o problema é voltar, as crianças não aceitam voltar. Explica que é necessário ter uma habilidade para lidar com uma sala onde a maioria da turma já está desenvolvida, pois fica difícil. Especificamente para alfabetizar alega que o conhecimento necessário é saber que as crianças precisam conhecer o alfabeto para aprender ler e escrever.

1.7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Inicia a aula com os cumprimentos, apresenta a pauta na lousa com a leitura para os alunos saberem da programação do dia. Quando estão muito agitados deixa-os contar suas histórias, suas novidades, em seguida convida-os para trabalhar. Depois de fazerem a leitura, copiam um pequeno texto, normalmente é uma pequena música, ou uma paródia, um advinha, uma parlenda, ou mesmo um poema, uma poesia. Trabalha várias modalidades textuais. Trabalham com as disciplinas por horário. Nas primeiras aulas, como considera que a leitura exige mais a mente descansada, procura fazer leituras, depois fazem as atividades, depois do intervalo desenvolve a aula de matemática e das outras matérias, geografia, história, ciências. O intervalo dura 15 minutinhos, segundo ela, é rapidinho só mesmo pra eles darem uma descontraída. As crianças têm aulas com outros professores das matérias de educação física, artes, inglês e também têm aulas de informática. Nessa rotina, e, algumas aulas, eles saem da sua sala e vão para outros espaços. No encerramento das aulas, normalmente, encerra a aula, dá umas tarefinhas e pede para guardarem todo o material e ficam lá esperando os pais. Às vezes, quando sobra muito tempo, cantam uma musiquinha. Na turma de alfabetização conta com 26 alunos, afirma que 19 já estão prontos, e o restante tem muita dificuldade. Acrescenta que um deles tem hiperatividade, já foi levado ao médico, já tem dez anos e uma dificuldade muito grande. Dos demais, seis estão repetindo, mas não conseguem assimilar bem. Explica que a família deles tem bastantes problemas, bastantes dificuldade e são pessoas bastante carentes. Seu relacionamento com os alunos é tranquilo, normal. Admite que gostam muito dela, inclusive os alunos do ano anterior a cercam no pátio pra abraçá-la. Quando chama a atenção de seus alunos, ressalta a importância de aprender aquele conteúdo, porque irão usar isso para o resto da vida e um pouquinho que perderem, fará falta lá na frente. Quando percebe que estão desinteressados, costuma contar algum tipo de história, para chamar atenção sobre o assunto, ou sobre o desinteresse, depois retorna ao assunto. Com os alunos mais lentos, prepara alguma coisa diferenciada para estudarem em casa, prepara um material retornando nas bases da alfabetização, chama o pai e o orienta. Afirma ter dado bom resultado. Quando o pai não ajuda, explica que cobra do aluno mesmo e, às vezes, fica com ele ali durante dez minutinhos do recreio e estuda com ele ali aquele material. Desse modo, alega que maioria desses alunos consegue alcançar o restante da classe. Em sua escola, não há reforço, por isso não há outro recurso, não há espaço físico para realizar o reforço e também não tem esse profissional disponível.

1.8. Definindo-se como alfabetizadora

Nanci considera que ainda precisa aprender mais em língua portuguesa, fazer melhor a produção de texto. Para a melhoria de suas condições de trabalho, precisariam ter mais materiais didáticos. Refletindo sobre o que mudou em sua prática, confessa que foi a segurança que adquiriu com a experiência. Deixou de fazer coordenação motora e inseriu outras atividades, em sua prática, como a alfabetização com as músicas, cantigas de roda, as historinhas, a montagem de caixa surpresa. Acredita que a sociedade apenas espera resultados, quando a criança é aprovada e vai embora, é tranquilo. Avalia que a sociedade não valoriza muito o professor, afirma que não pensam que todo tipo de profissional, todo tipo de profissão, passa por um professor e alfabetizador que é o início. Contudo, ama sua profissão, gosta muito do que faz, acredita na educação e pensa que o desenvolvimento da sociedade, a maior parte é movida pela educação. Considera que o professor alfabetizador é mais cobrado pelos demais professores da escola, porque se o aluno chega lá na frente, sem saber nada, logicamente irão responsabilizá-lo. Conclui que ele é visto de maneira positiva, mas

de maneira negativa também, porque, quando o resultado é ruim, as pessoas notam mais do que quando ele é bom, mesmo assim, confessa que gosta de alfabetizar. Define-se como alfabetizadora, mas não como diferente das demais professoras, porque já atuou em todas as outras séries, apenas se identifica mais com a alfabetização. Revela ainda que nunca tinha pensando dessa forma, ou seja, não se sente um pouco diferente porque alfabetiza, nunca tinha pensado isso. Declara que apenas prefere alfabetização, para ela não faz diferença.

2. Luiza

2.1. Perfil pessoal, familiar, sócio-cultural

Luiza é uma professora de 52 anos de idade, bastante sorridente e demonstra muita energia, negra, nasceu no estado de São Paulo¹⁴. Mora em Paranaíba há 23 anos, desde que ingressou em concurso Público como professora. Foi a única que solicitou que a entrevista fosse feita em sua residência. Vem de família de baixa renda. A mãe é dona de casa e o pai trabalhava como soldador na construção de barragens. Seus pais eram semi-analfabetos, a mãe deve ter estudado até o terceiro ano do ensino fundamental e o pai também. Tem três irmãos, a irmã é professora, fez pedagogia e também mora em Paranaíba, um dos irmãos fez curso técnico de segurança, é gerente de uma loja e o outro irmão (adotivo que, na verdade, é primo) só estudou até o quinto ano do ensino fundamental, trabalha nas usinas de cana. O marido é pintor de carro e cursou o ensino médio. Tem um filho de 17 anos, que está fazendo o ensino médio, o segundo ano, demonstra bastante preocupação quanto aos estudos do filho e faz referências a isso durante vários momentos da entrevista. Fora da escola, trabalha como distribuidora de cosméticos e produtos para a saúde, por isso considera-se profissional de *marketing*. Manifesta bastante entusiasmo ao se referir a esta atividade, por meio dela já está se preparando para a aposentadoria que se aproxima. Assiste, na TV, ao jornal e a uma novela, toda noite. Não tem tempo para filmes na TV. Também não vai ao cinema porque, em Paranaíba, não tem. Assiste a peças teatrais sempre quando elas vêm para a cidade, mas isso é raro. Nem se lembra quando e qual foi a última a que assistiu. Gosta de ouvir músicas sertanejas. Ouve muito o jornal no rádio todos os dias durante seus afazeres domésticos. Navega na *internet* sempre que pode. Tem *Orkut*, utiliza *e-mail*. Costuma pesquisar algumas coisas. O único museu que frequenta é o da cidade para levar os alunos. A última visita foi há dois anos. Viaja nas férias do final do ano para casa da mãe, que mora no estado de São Paulo. Desfilou-se do sindicato há algum tempo, por não concordar com certas coisas, mas não esclareceu o motivo. Gosta de ler, está lendo sobre os produtos naturais, porque está trabalhando com isso. Costuma ler assuntos referentes à escola. Quando tem uma dificuldade, corre atrás, procura, às vezes, com alguém que tenha o livro ou compra pela *internet*, mas não compra muito, pois afirma que seu dinheiro não dá. Também ganha muitos livros de pessoas que sabem que gosta de ler, especialmente, das professoras que se aposentam. Não frequenta biblioteca. Deixou de assinar jornal por questões econômicas. Às vezes, lê a revista *Nova Escola* porque sua escola recebe. Faz uso da escrita, em seu cotidiano, para fazer lista de compras, agenda, anotar o que precisa falar em telefonemas, escrever cartas, bilhetes, e registrar o controle do orçamento. Seu círculo de amizades é composto pelos vizinhos, amigos da escola e a família do marido, uma irmã, com quem se reúne de vez em quando.

2.2. Percurso de formação

Recorreu aos seus certificados, pois não se lembrava em que ano cursou o ensino fundamental e o médio. Assim, com apoio nos documentos, foi possível constatar que cursou de 1ª a 4ª de 1973 a 1977. Terminou o ensino médio, em 1983, e cursou o ensino superior, no período de 1986 a 1989. Sempre estudou em escolas públicas, somente o ensino superior cursou em faculdade particular. No ensino fundamental, gostava dos seus professores. Lembra-se, especialmente, da professora do terceiro ano, Maria Lúcia, por causa de sua elegância. Também se recorda da professora Selma que faleceu. Quando era sua professora, fez até um poema para ela (mostrou o poema). Lembra ainda da professora que a agrediu quando estudava no primeiro

¹⁴ Optou-se por não revelar a cidade natal das professoras que não nasceram em Paranaíba, pois acredita-se que isso facilitaria sua identificação.

ano, ela se chama Isqui, é de família turca. Considera que foi muito estudiosa, mas não inteligente. Descreve-se como insegura, quieta, não conversava com ninguém. Confessa que morria de medo de erguer a mão para perguntar. Decidiu fazer HEM por causa da tia que já era professora e porque era o curso disponível e era grátis. Ninguém a incentivou. Quando começou a lecionar, achava que não servia para ser professora, mas era, não foi opção. Nos primeiros anos de substituição, muitas vezes, quis desistir, não dava conta da disciplina, continuou e se apaixonou. Ainda se lembra das orientações da professora Teiko, de didática e estágio quando estagiava no magistério. O relacionamento com os colegas era na sala, porque morava numa outra cidade. Decidiu fazer Pedagogia para “*ganhar mais*”; antes, acreditava que com o magistério era por ali que parava. Do curso de Pedagogia, o professor que marcou foi o de estatística, mas não lembra seu nome; não ia bem nos estudos porque tinha que fichar apostilas e não tinha tempo. O curso era meio vago, de quinta a sábado. Ela não gostou porque teve muitas dificuldades para pagar, quando seu salário atrasava tinha até que soltar cheque sem fundo para poder fazer as provas, caso contrário tinha que fazer prova substitutiva. Foi muito sofrido.

2.3. Experiência profissional

Concursada em educação infantil, logo que o Estado deixou de ter essa modalidade de ensino, foi inserida no ensino fundamental do primeiro ano ao quinto. A partir daí, sempre foi trabalhando no primeiro ano até o segundo, às vezes o terceiro. Sua preferência é o primeiro ano, sua paixão é alfabetização. Ao todo, tem vinte e quatro anos nas séries iniciais. Nas séries finais do ensino fundamental, trabalhou um ano com a disciplina Literatura. No magistério, tem um ano de experiência com didática no CEFAM e mais de um ano, no ensino médio com literatura. Trabalhou com EJA um ano com as disciplinas: Língua Portuguesa, Artes. Sua situação atual é concursada, atua em uma escola no período vespertino, com o primeiro ano. Não assumiu mais turmas porque não conseguiu na outra escola.

2.4. Condições de atuação profissional

Início como professora: foi na APAE trabalhando com psicomotricidade, queria ver resultado rápido por isso não quis permanecer mesmo tendo os aparelhos, orientação, pois era recém formada, mas tinha orientação da coordenadora da escola. Depois teve uma sala de educação infantil do Mobral. Declara que aí foi se apaixonando, por isso fez o concurso para educação infantil. **Dificuldade no início:** Quando chegou a Paranaíba alega que as professoras com mais tempo de serviço, nem a olhavam, por isso recorria à tia que já era professora, também foi comprando livros, para estudar sozinha, porque quando pedia ajuda às colegas, o máximo que conseguia eram atividades prontas. Desabafa dizendo que depois ficou egoísta também, tão decepcionada, depois disso ainda encontrou algumas professoras que trabalhavam junto com ela, mas eram poucas. Quando teve que assumir o primeiro ano do ensino fundamental teve apoio de uma professora que alfabetizou as crianças surdas e mudas, usava o método fonético e a ajudou muito. **Escolha:** não teve escolha no início, pois fechou a educação infantil no Estado, foi inserida imediatamente na educação fundamental, nos primeiros anos. Mas escolheu permanecer na alfabetização. **Atribuição:** os efetivos são chamados pelo diretor que já estava com as classes distribuídas, não foi questionada se queria mudar ou assumir mais turmas, mas alega que gosta do primeiro ano. Denuncia que existe uma legislação, que não se cumpre. **Dificuldade:** atualmente não tem encontrado dificuldade como alfabetizadora. Quanto às outras dificuldades em seu trabalho, se ressentida da falta de coleguismo. Reafirma que a dificuldade é a troca, tem procurado superá-la sozinha, procura os livros. Se queixa que com as colegas de série não tem diálogo. **Autonomia:** sente que tem autonomia no que faz, até já ministrou o curso do método fonético, calcula que sua autonomia se deve ao resultado das crianças no final do ano, pois é visível, assim não sente seu trabalho sendo controlado.

2.5. Olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional

Superiores: as relações sempre foram boas, apenas naquele momento havia se decepcionado pela forma como foi conduzida a atribuição. Agora sente que eles não a valorizam, apesar do bom resultado dos alunos. Lembra que quando começou a trabalhar com o método fonético, alguns não acreditavam que desse certo, mas nunca haviam trabalhado. Recordar-se que algumas coordenadoras não acreditavam muito. **Paras:** admite que suas relações não são boas. Considera que a dificuldade que sempre teve, foi essa, de ter momento para

estudar, para trocar ideias. Acredita que exerce liderança porque não tem vergonha de falar na frente, tem coragem de ir lá na frente, considera-se falante. **Pais:** esclarece, na primeira reunião, como é seu trabalho, explica que não trabalha sozinha. Argumenta que precisa do apoio deles para verificarem tudo com seus filhos, os cadernos, a frequência, as tarefas, por isso conclui que eles têm bastante influência em seu trabalho. Combina isso no início do ano e, assim, tem um relacionamento bom. A única coisa que sabe sobre o que acham do seu trabalho é que quando os pais chegam para fazer a matrícula querem que o filho seja seu aluno, sem a conhecerem, mas conhecem alguém que já estudou com ela, sabem que seu trabalho é diferente.

2.6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: Não se recorda de suas professoras, apenas se lembra da cartilha *Caminho Suave*, qdo foi alfabetizada. **Trocas com colegas:** Menciona Eliúcia, uma professora que a ajudou muito e outras professoras. **Formação inicial:** O que ainda faz como aprendeu em sua formação inicial é o planejamento. **Formação continuada:** o único curso que marcou e defende é o curso do método fonético de Heloísa Meireles, a escritora da *Casinha Feliz*. **Prática/Reflexões:** explica que registra tudo porque sabe que precisa dar continuidade, acrescenta que quando uma coisa dá certo, no outro ano, trabalha de novo. Quando não dá certo, não faz mais. Mas raramente não dá certo, pode não dar para alguns alunos, por isso vai mudando a metodologia. **Sente-se realizada quando** percebe que as crianças estão conseguindo realizar as atividades mais avançadas. **Sente-se desanimada quando**, mesmo após tentar de tudo, não descobre porque seu aluno não aprende. **Leituras:** Muitas vezes gostou e outras, discordou do que leu. Deixou de assinar a revista *Nova Escola*, pois considera que está fraquinha, com muita propaganda de livro. **Conhecimentos necessários para alfabetizar:** Explica que para alfabetizar o professor primeiro precisa gostar de criança, ter paciência e saber o limite de cada um. Considera difícil alfabetizar. Mas adverte que o professor tem que passar uma certa segurança daquilo que ele quer que a criança aprenda. Reafirma que a alfabetização é muito complicada. **Sua opinião sobre conhecimentos que uma alfabetizadora tem e os outros professores das outras séries não têm, é que isso é relativo, é uma questão de prática diferente.** Especificamente, para alfabetizar, explica que deve seguir os seguintes passos: começar com o alfabeto, ensinando as quatro maneiras do alfabeto. Ao trabalhar o som, é necessário trabalhar desde a primeira letra, e todo dia cantar a música do alfabeto. Depois trabalhar o nome e o som juntos. Quanto à escrita, também devem-se trabalhar as quatro maneiras do alfabeto. O trabalho com os alunos vai do mais fácil para o mais difícil.

2.7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

As aulas seguem o horário e cada dia começa com uma aula diferente. No início tem a acolhida cantam a música de entrada, fazem uma oração e cantam a música do alfabeto, todos os dias. Explica que é porque o método fonético é repetitivo mesmo. Depois faz a chamada na lousa, contam os alunos quantos meninos, quantas meninas. Quando a aula seguinte é português desenvolvem a parte do trabalho com o material Alfa e Beto. Explica que a primeira coisa é a parte do livro, consciência fonêmica, que são as atividades feitas oralmente. Depois utilizam o livro gigante para a lição do dia. Também fazem as brincadeiras com os fantoches Alfa (caderno ou livro) e Beto (o lápis). Esclarece que é um trabalho de sequência. Desse modo, percebem o que foi explorado oralmente depois é trabalhado na escrita no livro dois. Acrescenta que também tem o livro um que é a coordenação motora do que foi feito no livro dois. Em seguida tem a aula com a professora de produção de textos. O intervalo é de quinze minutos. Na sequência vem matemática, também possuem um livro. As aulas de educação artística são dadas por outra professora. As aulas de história desenvolve em um caderno próprio, não tem livro, mas comprou o *De Marré De Si*, e acrescenta que parece que o PCN foi baseado nesse livro. No encerramento muitas vezes cantam e fazem um joguinho da revisão das atividades, enquanto esperam as mães para buscá-los. A tarefa é passada após cada atividade que foi desenvolvida, reflete que talvez seja por isso que algumas vezes eles esquecem, porque dá a tarefa no começo e as mães se esquecem de olhar, no outro dia, fazem na hora do recreio. Trabalha em uma única classe de alfabetização e tem 26 alunos, cada um de um jeito, com idades de cinco, seis e sete anos. Seus alunos são filhos de empregados das lojas da cidade, de empregadas domésticas e nenhum é de classe alta. Conclui que são como ela. Conta que sua relação com os alunos é boa, mas se considera exigente. Faz tudo a partir de um combinado e esclarece que aprendeu isso com um livro sobre disciplina que leu para entender

porque no começo à vezes ficava muito nervosa com eles. Também oferece prêmios, no dia da entrevista tinha levado pirulitos. Quando não estão prestando atenção, faz um jogo de palavras para se calarem, no passado mandava calar a boca. Quando observa certo desinteresse muda a sua metodologia, planeja uma atividade parecida com aquela, mas de um jeito diferente, caso não dê resultado, pergunta para a mãe se aconteceu alguma coisa, porque acredita que pode ser alguma influência de casa. Relata que com os alunos mais lentos inventa uns trabalhos em grupo, quando tem um aluno com muita dificuldade que já explicou e ele ainda não entendeu, pede para um colega mais adiantado ajudá-lo.

2.8. Definindo-se como alfabetizadora

Luiza reconhece que precisa saber mais na parte de produção de textos, queria aprender uma técnica, porque gosta muito de técnica, de método. Para a melhoria nas condições de trabalho precisariam de uma sala ambiente, pois todo o material que deixa exposto as crianças do outro período rabiscam. Observa que mudou em sua prática, atualmente se sente mais segura. Seus comentários são bastante pessimistas, observa que os professores, de modo geral perderam a credibilidade e que os pais às vezes reconhecem seu trabalho, às vezes não. Considera que os demais professores da escola a vêem de modo diferente, mas para menos, ou seja, dão menos valor, apenas acham importante os professores de matemática, de língua portuguesa e afirma que se esquecem que ela, é professora de tudo: de matemática, de português, história, ciências e geografia, ela tem que conhecer um pouquinho de cada área. Avalia que eles a enxergam agora, porque suas crianças saem prontas para o segundo ano, mas esclarece que no começo não era assim, no começo de carreira, ela não tinha valor. Analisa como se vê em sua profissão e se compara com o médico e explica que o médico depois de conseguir clientela, ele consegue o nome, a fama esclarece que o professor alfabetizador, demora para conseguir isso, porque tem-se a impressão de que ele sabe menos do que os outros, porque ele está com a série inicial. Sente-se importante por ser alfabetizadora, dá muita importância para o seu trabalho, considera que é gratificante, e é diferente receber crianças que esperam tudo da professora. Afirma que já havia pensado nisso e fala para todo mundo que é professora alfabetizadora.

3. Paloma

3.1. Perfil pessoa, familiar, sócio-cultural

Paloma tem 46 anos de idade, fala rápido, demonstra em sua fala entusiasmo e uma preocupação com a clientela e com o coletivo onde trabalha, estava bem rouca e com dores na coluna, mas não demonstrava desânimo, a entrevista foi feita no final do primeiro semestre, o que leva a crer que ela estava exaurida. Nasceu no estado de São Paulo, reside em Paranaíba há 9 anos, mudou-se para acompanhar o marido que passou a cuidar da propriedade do pai que fica neste município. Vem de uma família de classe média. O pai era técnico em enfermagem e a mãe fez o ensino fundamental e era secretária. Tem 6 irmãos, todos estudaram até o ensino superior. Três são engenheiros civis, uma assistente social, uma advogada e ela é pedagoga. O marido é veterinário. Tem um filho de 19 anos que estuda medicina e uma filha de 15 anos que cursa o ensino médio. Fora da escola sua rotina é intensa. Tem dias de estudo à noite. Toda quarta participa da reunião na escola. Nas quintas tem horário de leitura com a filha. Na quinta uma vez por mês, frequenta o grupo de oração. Nas segundas tem um grupo de estudos com algumas mães de alunos e psicólogas. Uma vez por mês, se reúne com a psicóloga que faz a maioria dos atendimentos da escola para ajudar nos diagnósticos e as dificuldades de alfabetização, elas discutem os casos. Tem dia da família, reservado para o marido à noite. E geralmente toda noite, faz leitura. Assiste na TV reportagem, novela, Telejornais e Globo Repórter. Costuma gravar reportagem de animais e depois levar para sala de aula. Assiste filmes de TV a cabo, e compra DVDs para passar para as crianças. Vê uns três filmes no mês, gosta de romance, de ação, de investigação. Vai ao cinema quando visita outras cidades, assistiu recentemente “*Crepúsculo*”, mas afirma que gosta mais de teatro. A última peça que assistiu, foi “*Trair e coçar é só começar*”, viu em Bauru. Gosta de música sertaneja, porque seu filho é tocador de viola. Ouve rádio no carro, a caminho do trabalho. Escuta a rádio local para saber o que acontece, se irrita um pouco porque falam só de políticos. Navega na internet quando está em casa quase todos os dias. Utiliza os *sites* de pesquisa. Entra muito no portal da Universidade Sagrado Coração, para saber tudo o que acontece lá. Dominava bem o espanhol, mas admite que está muito

preguiçosa. Afirma que seu inglês é suficiente para ajudar a filha na escola. No ano passado conheceu o museu da Língua Portuguesa em São Paulo. Viaja para Campo Grande com frequência porque o filho estuda lá, vai sempre para São Paulo porque faz tratamento médico lá. Visita a família em Bauru e Jales. Adora ler, principalmente romance e livros referentes à aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, inclusão. Visita a biblioteca da escola, também possui muitos livros de ciências, de formação didática e da coleção de Jorge Amado. Compra seus livros em São Paulo, nas livrarias *Sapience* e *Saraiva*. Assina o jornal *O Estado de São Paulo* e lê todos os sábados notícias sobre política e um pouco de esporte. Assina a revista *Isto é* e costuma ler a *Veja* considera ambas repetitivas. A escrita está presente em seu cotidiano para fazer lista de compras, agenda, escrever bilhetes, fazer controle do orçamento, registrar os horários e atividades cotidianas. Faz no começo do ano a programação do que quer atingir naquele ano. Participa do grupo de oração. Frequenta o clube por insistência dos filhos. Colabora com uma entidade filantrópica, “O Lar Escola” ajudou a montar toda estrutura pedagógica de lá. Seu círculo de amizades é composto por amigas com quem trabalha e alguns pais de alunos. Também tem que ir para a fazenda e ficar lá o sábado e o domingo.

3.2. Percurso de formação

Não se lembra¹⁵ em que anos cursou o ensino fundamental, o médio e o superior. Toda sua formação se deu em escolas particulares. Gostava de todos os professores do ensino fundamental com exceção de d. Chiquita porque era muito chata, brava e irritada. De 5ª a 8ª, no começo, não gostava porque havia estudado no SESI e passou para o Colégio das irmãs, que era um sistema sério, e a maioria das professoras eram freiras. Gostava de jogar na quadra. Como seu pai demorava muito para buscá-la, as freiras a convidavam para auxiliá-las. Desse período, recorda-se do professor de história, Ari, descreve-o como maravilhoso, paciente e companheiro. Ia bem nos estudos. O relacionamento com os colegas era bom, a seus olhos, sempre foi muito política, tinha muita facilidade de fazer amizade, principalmente com os meninos, pois tinha essa parte esportista, eles gostavam muito de brincar, jogar com ela. Decidiu fazer HEM porque, desde pequena, sua avó a chamava de tia Paula, tudo o que sua mãe a ensinava, ela ensinava para os vizinhos. No magistério, a professora que a marcou foi Márcia, de didática e espanhol, aprendeu a gostar de espanhol por causa dela. Tinha muita facilidade no magistério, tirava dez em tudo porque já tinha sala de aula. O relacionamento com colegas era bom, foi oradora da turma. Decidiu fazer Pedagogia para complementar os seus estudos e porque suas chefes eram muito exigentes, pois já dava aula para os filhos de professores na faculdade, por isso teve que fazer uma faculdade muito boa, teve que ser muito boa, tinha que tirar nota boa, porque eles cobravam muito. O professor Rondon de filosofia marcou essa etapa de sua trajetória escolar, tem um carinho muito grande por ele. Na faculdade só não gostava de umas meninas chatas que não queriam estudar, folgadas, que eram descompromissadas.

3.3. Experiência profissional

Iniciou sua carreira na educação infantil. Sempre atuou na pré-alfabetização, agora denominada primeiro ano. Sempre trabalhou em escola particular com alfabetização no pré, desse modo estima que tenha quase vinte e cinco anos de pré-alfabetização. Durante um ano, lecionou inglês até o quinto ano. Teve cinco anos de experiência no EJA. Atualmente, trabalha no primeiro ano, nos dois períodos, como contratada em uma escola particular e leciona nessa escola há nove anos.

3.4. Condições de atuação profissional

Início como professora: com treze anos começou trabalhar com as freiras do colégio onde estudava porque sempre ficava no período da tarde. Entrou no magistério e já ficava como assistente de sala com as freiras. Desse modo, afirma que aprendeu alfabetizar antes mesmo de fazer o magistério. Quando cursava o terceiro ano de magistério deram-lhe uma sala de aula. **Escolha:** Considera que por já atuar e gostar sua escolha foi natural. **Dificuldade no início:** alega que não eram muitas em termos de material, pois na escola onde iniciou há muito material pra trabalhar, são oferecidos muitos cursos, o apoio pedagógico. Relata que o professor tinha que estudar, tinha que saber. Porque lecionava para os filhos dos professores da mesma universidade da qual o colégio é vinculado. Declara que o seu magistério, sua formação foi muito boa,

¹⁵ O fato das entrevistadas não se lembrarem dos anos em que iniciaram e/ou concluíram seus estudos é curioso, talvez deversem ter sido mais estimuladas, mas quando questionadas não tentaram fazer cálculos aproximados associando a eventos vividos no âmbito pessoal ou a algum fato ocorrido na sociedade em geral.

quando juntou com a prática que tinha, não viu muitas barreiras. O que faltava, as dificuldades que iam aparecendo, trocava com as colegas, mais experientes. Menciona a irmã Flora, uma das coordenadoras que a auxiliava. Suas dificuldades ou dúvidas podiam ser esclarecidas nas reuniões semanais, que eram feitas para programar as aulas, para discutir os problemas de sala de aula. **Atribuição:** o processo é iniciado com a entrega do currículo, quando há uma vaga, o diretor analisa os currículos, chama os candidatos para fazer entrevista, eles passam também pela coordenadora. O diretor é quem aprova, quem decide. Uma vez que a professora assumiu uma sala, será dela, não há mudanças. **Dificuldade:** Atualmente vem percebendo dificuldades, por causa da mudança que houve da pré-alfabetização, porque teve que assumir uma postura de um primeiro ano. Considera que a mudança trouxe outras exigências e a idade da criança é a mesma, a maturidade também. Por isso tem lido muito sobre isso, teve que se desdobrar em estudar, em buscar mais atividades mais prazerosas pra poder atingir os objetivos. Declara que conversa com as colegas, discutem, e acabam resolvendo. **Autonomia:** afirma que não se sente podada, controlada em seu trabalho.

3.5. Olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional

Superiores: sente-se muito respeitada, gosta muito do seu diretor. Observa que ele tem uma postura muito séria, tem uma palavra só. Afirma o mesmo sobre a coordenadora. Recebe elogios com frequência de ambos. **Pares:** considera que tem um relacionamento bom com os colegas, mas ressalta que é mais exigente com relação à postura de professor porque teve uma formação muito exigente, onde se cobra um compromisso muito sério, mas acrescenta que na equipe uma valoriza o trabalho da outra. Desse modo admite que exerce liderança na educação infantil, na pré escola, é quem mais orienta. Relata que no ano anterior foi receber o prêmio de melhor educação infantil no município. Foi escolhida pela coordenadora na época. **Pais:** reconhece que a respeitam muito e a apóiam. Explica que é muito franca com eles desde a primeira reunião, no primeiro contato de apresentação, já fala como trabalha, como é seu jeito. Deixa claro que eles têm total liberdade pra falar com ela, podem ligar a qualquer hora. Sabe o que os pais acham sobre seu trabalho porque a escola envia uma avaliação do trabalho do professor aos pais. Sobre o seu trabalho escrevem elogios, há nove anos que está nessa escola e nunca teve uma reclamação a seu respeito, só elogios.

3.6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: Se identifica com “Tia” Neide, que era muito boa, carinhosa e sorridente. **Trocas com colegas:** Menciona a irmã Flora que acrescentou muito para sua vida, tanto como pessoa, quanto como profissional. **Formação inicial:** se lembra da professora de didática que aconselhava a ficar sempre atenta aos alunos. **Formação continuada:** Afirma ter feito o PROFA duas vezes, porque não queria ter dúvidas. Argumenta que quando saiu o construtivismo, muitos professores mudaram e não souberam mudar, por isso começou a estudar, ler e discutir muito sobre esse assunto. **Prática/Reflexões:** explica que tem um caderno de plano onde é registrado tudo o que dá no dia a dia, semana por semana, é colado o que deu, é registrado. Desse modo, todo final de ano termina com o caderno todo registrado, por isso sabe depois o que foi bom e o que não foi. **Se sente realizada:** quando eles realizam as atividades e vê a independência deles na sala, montando cartaz, se organizando na fila, lendo a instrução e explicando. **Se sente desanimada:** às vezes quando insiste com uma criança, trabalha com essa criança, depois vê que a família não colabora, não continua. Assim fica frustrada, alega que a criança tem um potencial, mas tem algo atrapalhando. **Leituras:** Quanto às leituras que contribuíram para o que sabe sobre alfabetizar menciona tudo o que estudou sobre o construtivismo, e diz que mudou muito sua postura. **Conhecimentos necessários para alfabetizar:** Para Paloma primeiramente o professor precisa saber como as crianças aprendem e como se processa isso, as fases que elas passam, os motivos de estarem nessa fase e o que se pode fazer, a sua intervenção para poder mudar isso. Também é necessário saber o momento de fazer essa intervenção. Acrescenta que o professor precisa ter muita paciência, porque se o professor atropelar as coisas, isso vai pro resto da vida. Conclui que o professor precisa ser muito observador, e tem que entender que cada um é um. Concorde que uma alfabetizadora tem conhecimentos da prática que os outros professores não têm porque um professor que não passou pela alfabetização, não entende como que a criança aprende, não respeita. Ressalta que o professor alfabetizador, ou da educação infantil, estuda isso, estuda as fases do desenvolvimento da criança. Leva em consideração a faixa etária, quando a criança completa isso, quando não completa. Argumenta que

os conhecimentos que diferenciam o professor alfabetizador dos outros professores é saber como se processa de fato a aprendizagem é um olhar diferenciado. Especifica que para alfabetizar a aula tem que ser muito prazerosa. Saber quem é a clientela, fazer a sondagem primeiro para saber de cada estágio da criança, de cada hipótese. Depois disso, verificar as características, sentir a turma. As características de cada um, para poder ver quem está mais aguçado pra alfabetização, para depois programar bem as aulas.

3.7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Antes de iniciar a aula já deixa a sala preparada com vários jogos, senta-se no chão esperando por eles, cada um pega o joguinho que quer. As crianças vão entrando e colocando a tarefa e a agenda na mesa da professora, quando chega o momento de iniciarem, guardam os jogos e todos sentam na roda, em seguida fazem a oração. Quando alguém tem alguma coisa para falar, trouxe alguma reportagem, neste primeiro momento eles já fazem. Caso contrário faz a leitura que varia, com texto institucional, informativo, poesia ou música. Depois cantam, sempre canta uma música nova, ou fala um versinho. Em seguida sentam-se nos seus lugares e apresenta a pauta que no início do ano é escrita na lousa por ela e quando já estão em um processo maior, cada dia um grupo de alunos faz. Na sequência faz a leitura da atividade ou faz o laboratório. Esclarece que toda atividade escrita, é registro e toda atividade que antecede, são os laboratórios, é uma forma de explorar de modo concreto. Cita como exemplo uma cruzadinha que tenha na apostila, primeiro fazem no alfabeto móvel, esses são os laboratórios para depois fazerem o registro. Quando a atividade é lógica geralmente fazem jogo, acrescenta que se é um laboratório que necessite de mais jogos, vão para a brinquedoteca da escola. Durante o intervalo permanece com os alunos eles lavam as mãos, sentam-se no refeitório onde tem as mesinhas, cada um leva a sua lancheira e tem o lanche da escola. Depois fazem a escovação dos dentes, guardam as lancheiras na sala e vão para o pátio, lá brincam de roda, jogos mais tranquilos e boneca, mas observa que não dá muito tempo, porque não dura menos de trinta minutos. Quando voltam desenvolve a aula de linha e faz uma atividade volta à calma para depois se sentarem nos seus lugares. Eles têm aulas com outros professores como informática, educação física e de inglês. Eles explicam a tarefa para ela, depois guardam a tarefa e a agenda. Relata que para encerrar fazem uma roda novamente, olham a agenda, olham tudo, observam se o material está organizado, se a sala está limpa, se não tem lixo jogado fora, cada um organiza o seu espaço. Sentados na roda, discutem o que acharam da aula. Acrescenta que canta uma música novamente, ou faz uma brincadeira para irem embora sempre contentes, sempre querendo voltar. Quando abre o portão, as mães buscam na porta e cada um dá um beijo e se despede. Essa rotina é realizada com as duas turmas de alfabetização que tem cada uma com 25 alunos. Afirma que a turma da manhã é mais madura. Com a idade completa, a maioria com seis anos. A turma da tarde é muito imatura, vindos de uma sala complicada, com uma criança com síndrome de Williams que estava num processo de adaptação, então a sala ficou agitada. Alega que teve um início muito difícil, recebeu muitas crianças vindas de outra escola. Conta que a turma da manhã já eram alunos da escola, por isso já têm uma rotina diferente. De manhã classe média alta, de tarde classe média. O relacionamento com seus alunos é muito tranquilo, mas se considera exigente, fazem os combinados, conversam, discutem. Conta que quando não estão prestando atenção para, bate palma, fica em pé e faz um jogo com palavras e o corpo. Quando nota desinteresse dos alunos, fica mais atenta a estas crianças, e no final da aula olha a produção delas. Acrescenta que ao observar que está tendo muito desinteresse de um número maior de alunos, é porque a atividade não atingiu o que tinha que atingir, nesse caso muda esse tipo de atividade, já busca outra atividade, ou refaz de uma outra forma, para ver se é realmente porque ela não estava chamando atenção, ou porque não entenderam. Esclarece que a apostila vem pronta, mas é necessário saber desenvolver, porque se for só abrir a apostila e registrar fica complicado. Descreve que com alunos mais lentos dá mais jogos. A maior parte do tempo sua aula é desenvolvida em duplas, ou em grupo, explica que faz duplas pertinentes coloca juntas crianças de nível alfabético com silábico para não atrapalhar. Procura fazer observações e um vai interferindo com o outro. Assim sobra mais tempo para aquele que tem mais dificuldade.

3.8. Definindo-se como alfabetizadora

Paloma admite que precisa fazer novamente o curso de Libras, quer se aprofundar mais nas síndromes e pretende fazer o curso da Escola da Vila. O que falta nas condições de trabalho é ter silêncio, sua reclamação é sobre o barulho ao redor de sua sala que devia ser mudado. Refletindo sobre o que mudou em

sua prática, acredita que tem mais paciência no processo de aprendizagem. Quando chegou a Paranaíba notou que havia uma competição de mães, de famílias, dos pais em relação aos filhos. Se o aluno não estivesse igual ao outro, a professora era criticada. Desse modo não havia valorização do professor. Acredita que isso tenha mudado e acrescenta que o próprio trabalho foi mostrando isso, pois reconhece que é muito franca, eu não faz separações, em sua postura de trabalho, todo mundo é igual. Contudo, não pode afirmar se há uma boa valorização do professor. Reconhece sua profissão como uma das mais bonitas e mais importantes. Por isso nunca quis mudar. Explica que os demais professores da escola quando identificam problemas nas crianças apontam que foi mal alfabetizado. Se queixa que o alfabetizador não é valorizado, nem mesmo na faixa salarial. Tem a sensação de que os alfabetizadores são vistos na escola como se tivessem estudado menos, e isso a deixa irritada. Considera que em certas horas se vê diferente dos outros professores no compromisso, pois ser alfabetizadora exige um compromisso muito grande, uma responsabilidade muito grande. Reconhece que não havia pensado nessa questão. Admite que o conhecimento que o alfabetizador tem em relação aos outros professores tem uma diferença bem grande e explica que os alfabetizadores buscam mais.

4. Iara

4.1. Perfil pessoal, familiar, sócio-cultural

Iara tem 41 anos de idade, é bastante sorridente, fala baixo e durante a entrevista demonstrou bastante preocupação com o aspecto afetivo dos alunos. Nasceu em Paranaíba e sempre morou nesta cidade. Vinda de família de baixa renda, os pais eram lavradores, a mãe era analfabeta e o pai tinha muita leitura, mas não sabe qual a escolaridade dele, moravam na fazenda. Tem dois irmãos, na fazenda tinham estudo, mas era difícil, tinham que levar comida e trabalhavam, não gostavam muito de estudar, não tiveram interesse pelos estudos, a escolaridade deles não foi mencionada. Um é pedreiro e outro irmão, já falecido, fazia serviços diversos. Atualmente está solteira, seu primeiro marido fez o curso superior de educação física e trabalhava como vendedor de loja de roupas, se separaram, casou-se novamente e ficou viúva, seu segundo marido estudou até o primário e era vendedor de loja de caça e pesca. Tem dois filhos, a filha, do primeiro casamento, tem 17 anos e cursa o ensino médio, do segundo casamento tem o filho de 9 anos que cursa o ensino fundamental. Fora da escola sua rotina é acordar cedo, fazer uma meditação, oração e alongamento e alguns exercícios de yoga. Em casa distribuiu tarefas para os filhos. Tem uma pessoa que ajuda a lavar, passar. Faz os planos de aula aos finais de semana. Quase não tem tempo para TV, raramente quando assiste gosta de ver programa das estrelas, jornal, programas de humor, entrevistas. Aluga filmes pelo menos duas vezes no mês. Gosta de filmes românticos e também assiste alguns baixados da internet. Não vai ao cinema porque em Paranaíba não tem. Quanto a teatro assistiu a uma peça para adultos que foi apresentada na cidade no ano anterior. Quando está em casa gosta de ouvir música de qualquer tipo, seu gosto é diversificado. Navega todo dia na internet. Utiliza mais o Google para fazer pesquisa e ouvir música. Costuma visitar museus quando viaja e vai ao museu de Paranaíba para levar seus alunos. Sempre que tem oportunidade vai a exposições, recentemente viu uma sobre loucura. Viaja para praias quando pode. Participa do sindicato, o SINTED. Considera que ele dá um respaldo bem grande. Menciona que o sindicato tem clube e oferece aulas de hidroginástica, academia. Também se refere à questão do apoio, quando precisa ir à Campo Grande, por emergência, pode contar com o pessoal do sindicato quando o marido faleceu. Gosta muito de ler, mas se queixa que não sobra tempo para isso. Costuma ler livros de temas relacionados à escola. Frequenta as bibliotecas das escolas onde trabalha quando leva os alunos. Possui muitos livros, nas áreas de educação, auto-estima, literatura, gibi, piada. Compra-os pelo correio, pelo catálogo da *Avon*, encomenda para o dono de uma livraria da cidade e também ganha. Lê jornal que a escola recebe pelo menos uma vez por semana, gosta de saber o que está acontecendo na cidade e a parte de política. Lê revistas: *Super Interessante*, *Veja*, *Boa Forma*, de vez em quando lê *Mente e Cérebro*, *Sofia*. Assina *Super interessante*, *Boa forma* e *Nova Escola*. Utiliza-se da escrita para fazer lista de compras, diário, agenda, anotar o que precisa falar em telefonemas, escrever cartas, bilhetes, e registrar o controle do orçamento, registrar os horários e atividades cotidianas. Também costuma planejar sua vida por escrito e comenta com muito orgulho a casa que acabara de adquirir. O seu círculo de amigos é composto por poucas pessoas: professores, vizinhos, alunos, a casa é aberta para os alunos. Também menciona o irmão, sobrinhos, mas eles também trabalham muito, quase não têm tempo de se ver.

4.2 Percurso de formação

Cursou o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas, mas não se lembra em que anos estudou. Apenas se recorda o período em que cursou o ensino superior, de 1993 a 1996, essa etapa fez em

faculdade particular. No ensino fundamental dona Eutália marcou sua trajetória escolar, foi sua professora por três anos, ela a inspirou a ser professora. Nunca foi uma aluna nota dez sempre foi uma aluna boa, mediana. No relacionamento com colegas era líder. De 5ª a 8ª sua escola fechou e todos de sua classe foram estudar em outra escola no centro da cidade, lá havia o grupo da elite, então se sentiam excluídos, os grupos não se misturavam. Desse período não tem boas lembranças dos professores, teve até uma situação traumática. Decidiu fazer HEM por opção. Gostava de todas suas professoras. Essa etapa de sua trajetória escolar foi marcada pela D. Ansenir, professora de artes, porque falava de tudo, inclusive de sexo, elas tinham muita dúvida. Era bondosa e muito aberta. Quando cursava o magistério começou a trabalhar na APAE. O relacionamento com seus colegas era tranquilo também, mas afirma que continuavam os grupos dos pobres e da elite. Decidiu fazer Pedagogia para complementar o magistério e para ganhar mais. Gostava de seus professores, o professor Natal, de história, filosofia marcou essa etapa Também citou a professora Anésia muito didática e rígida. Ia bem nos estudos porque pegava explicações nas aulas antes das provas.

4.3. Experiência profissional

Tem vinte e cinco anos de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental alternando na educação infantil, primeiro e segundo ano. Sempre foi envolvida com alfabetização. Nas séries iniciais ininterruptamente foram seis anos de primeira série. Nas séries finais do ensino fundamental, estava ministrando a disciplina de artes do quinto ao sétimo ano. No ensino médio sua experiência tem sido só com substituições de língua portuguesa. No supletivo atua há um ano e meio com alfabetização de adultos, terceiro, quarto e quinto ano juntos. Das outras experiências que teve, destacou que começou trabalhar na APAE como monitora por cinco anos e meio, lá foi assistente de fono. Ressaltou que isso a ajudou muito porque a fono a orientava e deixava que assumisse os trabalhos e com isso aprendia. Depois ficou na coordenação por dois anos e meio enquanto estava readaptada. Além dessas experiências se recorda que começou sua vida profissional como babá. Acrescenta que assumiu esse papel de cuidar e acha isso que a ajudou na parte pedagógica. Atualmente é concursada do estado, contratada no estado e concursada no município, onde tem os vinte e cinco anos de experiência. No Estado trabalha há cinco anos, leciona de manhã a disciplina de Artes do quinto ao sétimo ano. À noite trabalha na rede municipal na alfabetização de adultos, classe de aceleração 2. À tarde trabalha na alfabetização, primeiro ano do ensino fundamental. Afirmou nem saber o total de horas de sua jornada semanal.

4.4. Condições de atuação profissional

Início como professora: teve dificuldade por ser contratada, porque todo ano era mandada embora e chorava muito. Mas por atuar na APAE com crianças que tinham paralisia cerebral - PC e ninguém queria trabalhar com elas, sempre acabava ficando. Começou na APAE com um grupo de professores mais experientes que a ensinavam a fazer planejamento, juntamente com as coordenadoras davam livros para ela ler, a auxiliavam. Relata que nunca teve vergonha de pedir socorro, que procurou ter um pouco de humildade. Outra dificuldade foi sua transição da APAE para uma escola municipal, sentiu-se vítima de preconceito porque era “professor de APAE”. Os alunos e o grupo eram preconceituosos, mas trabalhou normalmente e nunca ficou escutando conversinha. **Início na alfabetização:** recorda que sentiu frio na barriga e ainda sente, todo ano quando entra na sala para alfabetizar. **Escolha:** sua escolha está relacionada à sua infância, quando foi alfabetizada pela professora Eutália, seu jeito, sua postura, a encantavam por isso foi sua opção ser professora. Já a questão de alfabetizar, acredita que tenha ocorrido naturalmente. **Atribuição:** a atribuição de aulas no município tem critérios a seguir e tem ficha de avaliação. Na ficha de avaliação consta se o professor tem faculdade, pós-graduação, depois vem a avaliação, com os pré-requisitos para seguir. Há uma soma dos pontos. Quem tem mais pontos escolhe primeiro. Já na rede estadual esclarece que é por tempo de serviço, desse modo quem é mais velho de casa, escolhe primeiro. Ela sempre escolhe o primeiro ano porque prefere. Quanto às **dificuldades** se queixa da falta de entusiasmo por parte dos professores, desânimo, reclamações, apatia. Isso às vezes a deixa desanimada. Outra dificuldade que cita é a falta de apoio da família com as crianças. Se queixa das tarefas que não são feitas. Procura superar essas dificuldades tentando contagiar seus colegas, com muita alegria. Quanto aos pais, confessa que tem conversado pessoalmente, mas não tem resolvido. **Autonomia:** afirma que não tem muita interferência em seu trabalho, porque sabe muito bem o que está fazendo. Por isso destaca a importância de fazer cursos, ler muito, ter o conhecimento, para ter argumentos.

4.5. Olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional

Superiores: acredita que eles a avaliam bem, porque por onde passa lhe dão autonomia, a deixam trabalhar do seu jeito, porque confiam em seu trabalho. Sente que tem credibilidade. Tem um relacionamento tranquilo. **Pares:** considera harmoniosa sua relação com os colegas, nunca teve problemas de relacionamento onde trabalhou, mas acredita que incomoda alguns. **Pais:** Procura se relacionar bem com os pais, tenta cativá-los, mas não é o suficiente porque não consegue conscientizá-los sobre a importância da

participação deles, por isso fica frustrada. Reconhece que recebe muitos elogios e até bilhetinhos pedindo que fique com a mesma turma no ano seguinte.

4.6 Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: reconhece que herdou de sua professora o gosto por artes, teatro, a organização do caderno e a valorização do trabalho do aluno. **Trocas com colegas:** se recorda de D. Vanda que lhe dava umas boas dicas, cita também Odania e conclui que elas ensinavam, mas ela acrescentava um pouco de seu próprio jeito. **Formação inicial:** Suas professoras do magistério que eram muito zelosas, faziam tudo com muito capricho, o que ficou dessa etapa foi a atenção com a didática, a postura, além do pedagógico a maneira de agir também. **Formação continuada:** confessa que dos cursos de formação continuada, gosta dos momentos de conversa, porque assim acaba surgindo troca de novidade entre os professores, mas reconhece que é um momento de estudo de discussão coletiva. **Prática/Reflexões:** não costuma fazer anotações e quando não dá certo, procura ver qual foi o rendimento da criança. Porque tem algum rendimento naquela atividade, pois às vezes a sua expectativa não é aquilo, mas o aluno fez. Nesse caso é necessário pegar o aluno e ver o que foi que conseguiu daquilo. **Se sente realizada quando:** as crianças começam a ler. **Desanima quando:** prepara a atividade, manda para casa e não volta, não tem retorno, desabafa que queria que todo mundo fizesse, ou pelo menos cinquenta por cento, e aparecem três, quatro. **Leituras:** Cita um artigo da revista *Veja*, mas não se lembra o título, que abordava a questão de notas. Faz referência às questões das avaliações da escrita, segundo Emilia Ferreiro e explica que aplica porque é um momento que dá pra observar em que etapa a criança está. Também faz referência à questão de classificação segundo Piaget para verificar a percepção numérica, menciona Constance Kamii e cita a revista *Pátio*. **Conhecimentos necessários para alfabetizar:** Afirma categoricamente que é preciso conhecer a alma infantil, o ser humano e gostar muito de criança. Sua opinião sobre os conhecimentos que diferenciam uma alfabetizadora das outras professoras das outras séries é de que algumas possuem esse conhecimento, outras não, mas não esclarece o porquê. Relata que quando começou alfabetizar não tinha esse conhecimento que tem hoje. Acrescenta que ainda aprende muita coisa e assim o conhecimento evolui. Quando especifica o que é necessário para alfabetizar argumenta que é preciso ter conhecimento do desenvolvimento infantil, como trabalhar com a criança, como a criança pensa, acrescenta que isso requer apoiar-se nos teóricos. Esclarece ainda que a primeira coisa a ser feita é ver quem são as pessoas com quem vai trabalhar, sua clientela, se envolver emocionalmente e conquistá-las. No começo do ano não fica preocupada com conteúdo. Trabalha o lúdico, conta histórias, procura conquistá-los, porque assim as crianças querem ir para a escola. Assim vai disfarçando e entrando no mais pesado.

4.7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

A escola onde Iara alfabetiza propõe que façam fila. Relata que costuma mudar a organização das filas, formam duplas e às vezes trios para ninguém entrar na sala sozinho, nem para irem correndo. Esclarece que trabalha assim porque não gosta de fila e pede para formarem pares para que aprendam a se agruparem, por causa da discriminação. Fazem uma oração no começo da aula. Diariamente faz leitura compartilhada, de um clássico, ou notícia de jornal, qualquer tipo de leitura. Tanto ela quanto as crianças podem levar o texto. Também faz parte da rotina, a música, acrescenta que quando seu repertório está muito repetitivo pede para eles a ajudarem. Esclarece que eles podem ir ao banheiro sempre que quiserem, só não podem ir toda hora, pretende assim desenvolver a autonomia deles. Exige a mesa das crianças sempre organizada. Diariamente fazem leitura dos nomes, leitura do alfabeto, leitura das vogais, leitura das numerais, procura fazer com brincadeiras. Durante o recreio eles ficam sozinhos, descem com os seus lanches, cinco minutinhos antes, lavam as mãos, vão ao banheiro, quem tem dinheiro vai à cantina. Também têm aulas com outros professores: de educação física, artes, produções interativas, acrescenta que a escola possui sala de informática que pode ser usada em todas as matérias, por isso sempre programa aulas de informática, todos os dias, porque assim reforça o que eles trabalharam na sala. Costumam entrar em programas para digitar o alfabeto, digitar os nomes, trabalham com cores, fazem jogo da memória com palavras. Explica que o Projeto *Além das palavras* tem todas as atividades com fones de ouvido, o visual é bem colorido, força esses tipos de atividades. No final da aula, todos tem que organizar a sala, guardar o material, arrumar as cadeiras e jogar lixo no lixo. Depois de tudo arrumadinho ficam conversando, cantando uma música, ou uma história, enquanto os pais vão chegando, pegando e levando-os. Nessa turma de alfabetização, tem 32 alunos matriculados, mas após o remanejamento ficou mais tranquilo, agora está com 21. Descreve seu alunos começando pelas meninas e dizendo que são lindas, observa que a turma apesar de não pertencer à uma classe privilegiada, são crianças bem cuidadas. Quanto aos meninos conta que tem uns quatro que são bem pobres e os outros são pobres, mas são bem cuidados, bem arrumados, bem alimentados, confessa que sua turma é considerada de elite. Descreve sua relação com os alunos observando que é muito carinhosa com eles, mima-os demais, mas também põe limites e repreende. Percebe que eles também gostam dela e chegam ser dengosos. Quando nota que parte dos alunos não está prestando atenção, procura envolvê-los na atividade, porque assim eles retornam a participação e se integram ao grupo. Relata que quando há

desinteresse geral, descarta aquela atividade e passa para outra. Explica que com os mais lentos procura se sentar ao lado deles e fazer pertinho deles, porque senão, eles não fazem. Esclarece que a criança que tem dificuldade de concentração, não entende a ordem dada, por isso é preciso mostrar para ela, porque senão ela não entende. Conta que põe uma outra atividade diversa para os outros alunos e senta com aquele que tem dificuldade para fazer.

4.8 Definindo-se como alfabetizadora

Iara reconhece que ainda precisa aprender a trabalhar com tecnologia. Nas suas condições de trabalho o que pode ser melhorado é o envolvimento da família, mas confessa que não sabe como pode fazer isso. Quando reflete sobre o que mudou em sua prática relata que fazia as coisas no piloto automático, não sabia por que estava fazendo, argumenta que hoje pensa no por que faz as atividades ou por que está dando determinado assunto, se considera mais atenta. Em seu ponto de vista, acredita que os professores tem credibilidade, por parte da sociedade e principalmente os professores alfabetizadores. Por isso esclarece que sente o peso da responsabilidade em suas costas. Mas admite que é muito apaixonada pelo que faz. Relata que para os demais professores da escola parece um sacrifício alfabetizar. Conta que para eles a professora do primeiro e segundo anos é uma “coitada”. Considera que nasceu realmente para dar aula, ou para ficar em sala de aula. Mas confessa que nunca havia pensado nessa questão de ser diferente por ser alfabetizadora, acredita que professores de séries e níveis diferentes têm papéis diferentes, reconhece que talvez seja mais difícil alfabetizar, acredita que o alfabetizador tem um olhar mais atento para perceber quando a criança começa a ler e identificar suas hipóteses.

5. Jandira

5.1 Perfil pessoal, familiar, sócio-cultural

Jandira é uma professora de 47 anos, bastante sorridente e de voz firme. Nasceu no estado de Goiás, mora em Paranaíba há três anos, mudou-se por motivos de emprego de seu marido que estava desempregado e a família que é de Paranaíba, se ofereceu para ajudá-lo. Vinda de família de baixa de classe média. A mãe finalizou o primário é dona de casa, o pai fez contabilidade e é contador. Tem quatro irmãs, três são professoras e uma é arquiteta. O marido tem o segundo grau completo e é vendedor autônomo. Seu único filho tem 15 anos e cursa o ensino médio. Além de lecionar faz as tarefas monitoradas na escola particular onde trabalha. Atende alunos dos outros anos no auxílio das atividades, e também estuda com eles para as provas. Fora da escola assiste na TV o *Jornal Nacional*, de segunda a quarta leciona também à noite. Assiste filmes na TV a cabo nos finais de semana, procura ver aqueles relacionados à educação, ou que possa depois levar para os alunos. Costumava ir ao cinema quando morava em Goiânia. Também deixou de ir a teatro depois que se mudou para Paranaíba. Ouve pouco rádio, mas adora ouvir música, especialmente música clássica e MPB. Todos os sábados, ouve seus CDs prediletos enquanto faz serviços habituais de casa. Não navega na *internet*. Visitou o museu da cidade com os alunos no ano anterior. Não tem ido a exposições, porque elas são raras na cidade. Viaja para Goiânia e São Paulo porque tem parentes lá. Frequenta o clube esportivo para ter um momento para descansar, fechar os olhos e relaxar. Ama ler, costuma ler revistas pedagógicas, com mais frequência, assina as revistas *Nova escola*, *Educação*, *Amiguinho*, a *Veja* e *O Professor*. Lia jornal quando morava em Goiânia, atualmente não lê mais. Frequenta a biblioteca da escola, retira livros literários, livros didáticos pra elaborar as provas. Possui xerox de livros da área de História da Educação, Didática, Filosofia, Sociologia, que trouxe do curso de Pedagogia, na faculdade estadual onde estudou. A escrita está presente em seu cotidiano para fazer lista de compras, agenda, anotar o que precisa falar em telefonemas, escrever cartas, bilhetes, e registrar o controle do orçamento. Seu círculo de amizades é composto primeiramente por sua família. Também fazem parte do seu círculo de amizade suas colegas de trabalho, mas só se encontram no ambiente de trabalho. Outras pessoas que frequentam sua casa são amigos do sogro e do marido.

5.2. Percurso de formação

O ensino fundamental não sabe ao certo em que anos cursou, já o HEM, terminou em 1980 ou 1981 e estudou em instituições particulares. No ensino superior fez inicialmente relações públicas, mas nunca atuou, após vinte anos ter cursado o magistério fez pedagogia, iniciando em 2000 e concluindo em 2004. Os dois cursos superiores fez em universidade pública. Gostava dos seus professores do ensino fundamental. Em especial a professora de português, porque ela a incentivou no gosto pela leitura e pela escrita. Sempre foi uma das melhores alunas. No relacionamento com colegas era fechada. Em sua opinião sempre foi uma pessoa meio reservada, meio tímida. Decidiu fazer HEM por causa da professora de português na quarta série. Gostava de seus professores no magistério. As professoras do magistério eram freiras, porque essa escola era de freiras. A irmã Soriana marcou sua trajetória escolar. Ela era serena, segura e tranquila naquilo falava. Sentiam segurança nas aulas dela. No relacionamento com colegas era tímida, mas conseguiu ter

amizades, apesar de ser seletiva e reservada, atribui isso ao fato de seu pai ter sido uma pessoa muito rígida. Prestou vestibular para relações públicas porque no ato da inscrição achou o nome bonito. Hoje ri dessa situação. Como precisava trabalhar para custear a faculdade foi lecionar em uma escola particular, onde trabalhou por 24 anos. Decidiu fazer pedagogia por exigência da lei, não via necessidade, mas gostou desse curso porque se sentiu respeitada. Dessa etapa a professora de quem mais se recorda é a de didática, ela fazia trabalhos práticos. No relacionamento com seus colegas declarou que se soltou mais.

5.3. Experiência profissional

Tem vinte e sete anos de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. Nas séries finais tem três anos de experiência com as disciplinas geografia e história. Também trabalhou três anos no supletivo, logo que chegou a Paranaíba. Tem três anos de experiência no EJA com a disciplina língua portuguesa. Além da sala de aula atuou ainda como coordenadora pedagógica concomitantemente com a atuação em sala de aula. Atualmente ainda não é efetiva. Na escola particular atua há dois anos e é registrada. No outro colégio particular onde trabalha dá aula de redação no terceiro e quarto ano e também é registrada. Na escola estadual é contratada. Fez a inscrição e como não teve concurso, tem apenas contrato.

5.4. Condições de atuação profissional

Início como professora: estudava relações públicas na Universidade Federal de Goiás e precisava trabalhar por isso pediu uma oportunidade ao diretor da escola particular. Ele ofereceu jardim dois entrou na sala de aula e descobriu que era isso que queria fazer. **Dificuldades:** No início encontrou dificuldades, mas teve apoio das coordenadoras. Nessa escola onde iniciou, a cada quinze dias uma coordenadora entrava na sala, assistia as aulas, anotava o que era necessário. Afirma que com isso foi crescendo, sempre teve acompanhamento e isso a ajudou, pois recebia sugestões e isso foi muito importante. **Início na alfabetização:** confessa que teve receio. **Escolha:** O diretor e as coordenadoras haviam gostado do seu trabalho no jardim dois, por isso deram no ano seguinte a alfabetização e recorda que foi tranquilo. Mas era o método tradicional e sem perceber, já utilizava práticas que se usa hoje, como muito cartaz, muitas leituras, oferta de livros, gibis para as crianças. **Atribuição:** Na escola particular onde atua quando entra de férias, já sabe que irá atuar naquela sala novamente. Na escola estadual fez inscrição e o diretor a chamou e conversou com ela. Como é contratada é ele quem determina. Desse modo não pode escolher, se pudesse escolheria a alfabetização. **Dificuldade:** atualmente, sua dificuldade é com a nova legislação do ensino fundamental de nove anos. Se queixa que essa mudança permite àquela criança que não tem o conhecimento, nem uma base boa, maturidade frequentar o primeiro ano e o professor tem que trabalhar com ela. Tem conseguido superar este tipo de dificuldade colocando essas crianças para trabalhar em trio, em dupla ou em quarteto, procura colocá-las com os mais avançados. **Autonomia:** Considera que tem autonomia em seu trabalho nas duas escolas, na particular e na estadual.

5.5. Olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional

Superiores: considera que é excelente sua relação com os superiores, gostam do seu trabalho. **Pares:** acredita que sempre foi muito boa sua relação com os colegas, inclusive quando foi coordenadora, nunca se viu como coordenadora. Por isso pedia ao diretor, que lhe desse uma sala de aula. Desse modo, sempre procurou ter trocas. Também é assim com as professoras, suas colegas que a procuram muito. Sente que as colegas tem certo respeito, principalmente as de educação infantil. Aprecia o fato de elas terem confiança e de lhe perguntarem. Admite que sempre exerceu liderança, tudo o que acontecia na escola, reunião, festas escolares, quem presidia era ela. **Pais:** afirma que quando eles vem conversar com ela, sente que gostam do seu trabalho.

5.6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: lembra-se que sua professora alfabetizadora, sempre começava as aulas com músicas, com brincadeiras. Por isso sempre inicia suas aulas assim, acredita que seja uma forma de cativar os alunos, e prender a atenção deles. **Trocas com colegas:** reconhece a contribuição da professora alfabetizadora que trabalhava de manhã e tinha 10 anos de experiência na alfabetização. Argumenta que se espelhou e se apoiou nela e é muito grata por isso. **Formação inicial:** Aprendeu com o magistério a organizar o ambiente de trabalho, organizar o material. A estética, de como fazer um cartaz, como organizar um caderno de tarefa, as atividades bem elaboradas, diversificadas. **Formação continuada:** Cita um evento que acontece anualmente em Goiânia o *Pensar Educação*, com muitas palestras, considera excelente. Tenta ficar atenta a tudo o que ouve, para ver o serve e que pode adaptar para levar para a sala de aula. **Prática/Reflexões:** Declara que registra seu trabalho. Quando percebe que uma atividade não deu certo, leva para casa, analisa e tenta refazê-la de uma outra forma. Porque o objetivo realmente, não foi atingido. **Se sente realizada quando:** pede para a criança ler a instrução de uma atividade e ela lê até o final. Afirma que não há momentos em que desanima. **Leituras:** Menciona uma reportagem da revista *Nova Escola* que a ajudou a entender uma aluna que nos intervalos escondida chupava chupeta. Também faz referência à contribuição da leitura para trabalhar com os gêneros literários. Por meio de leituras, não cita quais foram, pode descobrir

outras formas para estimular a produção de texto. **Conhecimentos necessários para alfabetizar:** Considera que antes de tudo o professor precisa conhecer cada criança que está alfabetizando, é importante acreditar que aquela criança, que não sabe, vai conseguir ser alfabetizada. Acredita que o professor tem que saber a diferença entre letramento e decodificação. Para isso explica que o professor precisa levar para a sala de aula muita leitura, em cartaz, no retro projetor, no computador, dar muita escrita espontânea. Defende que é imprescindível descobrir cada nível, que cada criança se encontra para desenvolver as atividades mais centradas para ela, sem perder de vista a capacidade dos outros. Sua opinião é de que os professores das outras séries não têm o mesmo conhecimento que alfabetizadora e acrescenta que não poderia ser assim. Especificamente para alfabetizar explica que primeiro desenvolve um planejamento não descartando tudo de bom que o método tradicional tem. Trabalhar o fonema para depois entrar nos cartazes. Dependendo do que pretende focar, esclarece que tem que procurar uma música, uma poesia, ou um texto, ou uma história onde tenha a letra que está explorando. Desse modo, afirma que desenvolve a alfabetização no geral, mas puxando um pouquinho para o tradicional, com muita leitura e muita escrita, realiza aulas bem dinâmicas, onde o aluno possa realmente produzir, participar e falar.

5.7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Quando elabora seu planejamento Jandira organiza as atividades diárias intercaladas com atividades de rotina. Relata que a primeira atividade do dia é chamada encontro, eles chegam, organizam os materiais e cada grupo vai fazer alguma atividade que quiser fazer, pode ser boneca, homenzinhos, jogos, desenho, é o momento deles, ela interfere apenas quando começa cantar porque a aula vai iniciar. A partir daí cada um vai para o seu lugar vão cumprimentando os colegas. Quando é segunda feira, pede para contarem sobre o final de semana e nesse momento, esclarece que se há algum erro de pronúncia aproveita para corrigir. Explica que o ajudante do dia anterior escolhe o ajudante daquele dia, também procura variar, um dia faz sorteio dos nomes, outro dia por escolhe por ordem alfabética. Todos devem marcar na agenda as páginas da apostila que deverão ser feitas na tarefa, ela dá o visto em todas as agendas, em seguida os alunos vão explicar as atividades, ela relata que cada um explica uma atividade, após verificar que não há dúvidas, iniciam a primeira atividade do dia na apostila. Depois vem o intervalo, eles pegam a lancheira, e vão saindo fila por fila, quando retornam cada um acha o seu jeito de se acalmar, esclarece que havia dado várias dicas de como eles poderiam se acalmar. A atividade seguinte é o informativo do dia, explica que pode ser alguma coisa que ela leu no jornal, que eles precisam saber, ou que leu na revista, que ouviu no Jornal Nacional. Eles também levam as notícias, depois continuam as atividades da apostila. Conta que às vezes faz pequenos intervalos e faz algumas dinâmicas, tiradas de um livrinho de dinâmicas que possui, depois retornam à apostila. Em seguida é o momento da história, todos os dias, leva uma história, às vezes é gibi, ou uma informação, costuma ir à biblioteca da escola estadual onde trabalha e pegar livros emprestados de lá. Relata que antes da saída fazem outro encontro e pede para eles guardarem o material, eles sentam e saem fila por fila. Nessa turma de alfabetização tem 22 alunos e segundo ela são muito ativos, têm 7 anos de idade, descreve-os como crianças curiosas, por isso tem que intercalar a aula, com atividades lúdicas, pois eles gostam muito. Quando percebe que a conversa vai acontecer, não os culpa, entende que está na hora de parar e fazer outra atividade para que eles se acalmem, para que eles depois entrem no seu ritmo de trabalho. Considera ótima sua relação com seus alunos e sente que eles gostam dela, confessa que sente isso no olhar deles, no jeito que eles falam com ela. Explica que quando os alunos não estão prestando atenção, faz uma pausa e faz gestos que eles devem imitar e assim volta à calma, ou então conversam e depois podem continuar, também costuma fazer o encontro nesses momentos. O encontro, esclarece, são 10, 5 minutos para conversar e brincar. Quando nota desinteresse dos alunos pede permissão para dar uma parada e vai ajustar o que for necessário, considera que esse cuidado toda professora tem que ter e ficar atenta. Sua forma de lidar com os alunos mais lentos é primeiramente sempre colocá-los mais na frente, nunca sozinhos e sempre vai fazendo rodízio de lugares, uma semana ela escolhe onde vai sentar, e na outra semana eles escolhem. Quando são eles que escolhem, eles já vão direto, naqueles que sabem que dão certo, que podem ter confiança na hora de ajudar.

5.8 Definindo-se como alfabetizadora

Jandira admite que precisa aprender mais na área da Psicologia, para lidar com crianças que têm muita dificuldade, que estão passando pela alfabetização esclarece que isso tem lhe causado angústia. Quanto às suas condições de trabalho relata que falta material didático, se queixa que a escola se limita às apostilas, falta material de apoio pedagógico. Reflete sobre o que mudou em sua prática e chega a conclusão de que mudou o convívio com os alunos, atualmente é menos autoritária, acredita mais no trabalho em grupos, na interação. Perdeu o medo de perguntar, quando acredita que algo é bom, procura passar para as colegas. Consegue ter diálogo com os pais falar o que realmente precisam ouvir, mas com muito jeito e sinceridade. Considera que a sociedade não valoriza o professor alfabetizador, acredita que o trabalho de alfabetizador não é visto com muita seriedade. Afirma que em relação aos demais professores da escola a carga de

cobrança sobre o professor alfabetizador é muito grande. Explica que quando os professores das séries mais avançadas encontram problemas em seus alunos acaba sobrando para quem alfabetizou. Enxerga sua profissão como única, como o início a vida escolar de uma criança. Ressalta que nesse momento, conforme o jeito que se apresenta a ele a leitura e a escrita, poderá ser encarado como uma obrigação e isso pode afastar a criança, por outro lado a leitura e a escrita podem ser apresentadas como um papel fundamental para a vida da criança, que ela vai realmente utilizar. Considera que age diferente, mas não se sente diferente por ser alfabetizadora, apenas acredita que tem que crescer mais, tem muita coisa pela frente. Mas concorda que tem uma especialidade. E tem uma segurança daquilo que faz.

6. Rute

6.1 Perfil pessoal, familiar, sócio-cultural

Rute tem 41 anos de idade, é bem séria, demonstra timidez, falava baixo, aos poucos foi se soltando, estava resfriada. Nasceu em Minas Gerais, morou em São Paulo, capital, dos três aos onze anos e depois mudou-se para Paranaíba onde reside atualmente. Vinda de família de baixa renda, o pai era agricultor enquanto moraram em Minas Gerais. Quando se mudaram para São Paulo, ele passou a trabalhar em uma escola particular como monitor, a mãe também era empregada do mesmo colégio. Mudaram-se para Paranaíba porque lá a família têm parentes maternos. Tem nove irmãos, um faleceu, ela é a única que chegou ao ensino superior. A maioria chegou ao ensino médio. As profissões dos irmãos são: eletricitista, técnico eletricitista, um trabalha no hospital, outro é motorista, um é pedreiro, uma irmã é auxiliar de enfermagem e duas irmãs são do lar. O marido é cabeleireiro, cursou o ensino médio. Tem dois filhos um de 26 anos que é casado, formado em matemática e trabalha no departamento pessoal de uma concessionária de automóveis, o outro de 23 anos trabalha no departamento pessoal de uma loja de móveis e eletrodomésticos e cursa administração de empresas na UFMS. Fora da escola seu dia a dia é corrido. Tem uma pessoa passar a roupa. Levanta cedo, vai para a escola, o marido faz o almoço, o resto é por sua conta. Chega em casa, faz o planejamento de uma escola, no outro dia faz da outra escola. No sábado limpa a casa. Na sexta à noite, como é evangélica, ministra a palavra, por isso tem que se preparar. Assiste na TV o jornal, mas em geral não gosta muito da programação. Assiste filmes alugados no domingo. Prefere filme romântico, comédia, ou os infantis, os da Disney. Não frequenta cinema porque em Paranaíba não tem. Afirma não assistir a peças adultas porque não são encenadas na cidade. Assiste às peças infantis que são apresentadas aos alunos. Não ouve rádio. Ouve música diariamente quando está planejando, cuidando de casa. Gosta muito de música evangélica, é sua preferência, ouve quando está no carro ou em casa. Pôs *internet* em casa há pouco tempo. Sempre que tem um tempinho está lá, principalmente aos domingos entra em vários *sites*. Começou o curso de inglês, mas faltava um ano e meio para terminar, teve que sair, mas pretende voltar. Visita exposições quando viaja para São José do Rio Preto - SP. Não viaja com frequência. Quando entram as férias vai para São Paulo na casa das irmãs. Teve um ano que foram para praia. Viaja a trabalho para fazer cursos para São José do Rio Preto - SP e também para Campo Grande. Participa do grupo de estudos da igreja evangélica que frequenta. Gosta de ler, além dos livros relacionados a seu trabalho está lendo ultimamente muitos livros evangélicos também, testemunhos, história de pessoas, histórias reais. Não frequenta biblioteca. Possui livros de alfabetização por necessidades de seu trabalho e livros evangélicos. Compra-os em livraria ou encomenda aos donos das livrarias/papelarias da cidade. Lê jornais sempre que tem acesso ao jornal da escola. Ultimamente não tem lido revistas. Utiliza a escrita em seu cotidiano para fazer lista de compras, bilhetes, e registrar o controle do orçamento. Quanto a seu círculo de amizade, não se considera uma pessoa seletiva, suas colegas da escola municipal não costumam se reunir. Já as colegas da escola particular gostam de se reunir para assistir aos jogos da copa e para fazer churrasco. Também fazem parte de seu círculo de amizade seus parentes, seus familiares. Também tem os amigos do marido e às vezes vão à casa de algum casal conhecido. O pessoal da igreja também se reúne e faz churrasco comunitário.

6.2. Percurso de formação

Não se recorda em que anos cursou o ensino fundamental e o ensino superior, se lembra apenas que terminou o HEM por volta de 1998. Todo seu percurso de formação se deu em instituições públicas. No ensino fundamental gostava de seus professores, a que mais marcou, foi a professora do primeiro ano. Ela foi muito gentil, era muito agradável. Ia bem nos estudos. Nunca teve dificuldade de relacionamento. De 5ª a 8ª Teve um professor chato, de quem não gostava porque pegava no pé, ameaçava reprovar, nem se lembra da matéria. Decidiu fazer HEM, mas pretendia terminar o ensino médio e depois passar para o magistério. Porém já estava casada e estudava junto com seu marido fazendo o ensino médio. Os professores achavam que seu marido colava dela, por isso eles se sentiram pressionados e transferiram para o magistério. No magistério gostava dos professores. A professora que a marcou nessa etapa foi a professora Irani, porque sentia que ela apostava em seu potencial. Ia bem nos estudos. Considera que foi uma época boa, formavam

grupos pra fazer os trabalhos. Cursou o Normal Superior, decidiu fazer esse curso, porque era parte de sua formação. Gostava dos professores da faculdade. Em sua opinião eles eram mais extrovertidos, os professores de faculdade e estão mais maduros. Considera que foi um curso muito bom. Se lembra mais da professora Léia, do professor de didática e da professora que dava de jogos e brincadeira. Gostavam mais da professora Léia, inclusive foi madrinha da turma, acredita que tenha sido por seu jeito bem maduro, extrovertido, era séria, a respeitavam muito, além disso, tem domínio e dá abertura. Ia bem nos estudos. Nunca teve atrito com ninguém, mas sempre acaba liderando o grupo

6.3. Experiência profissional

Iniciou com pré-alfabetização como contratada. Quando começou cursava a oitava série. Não tinha noção de como trabalhar, tinha o desejo, essa vontade de ser professora. Calcula que tenha uns vinte e cinco anos de experiência. Por um ano lecionou inglês até o quinto ano do ensino fundamental. Atualmente é efetiva na rede municipal e leciona no período vespertino. Sua jornada semanal é de quarenta e quatro horas. Vinte e duas aulas no período matutino no Jardim II na rede particular e vinte e duas horas no município no primeiro ano do ensino fundamental.

6.4. Condições de atuação profissional

Início como professora: começou com pré-alfabetização na rede municipal de Paranaíba. **Dificuldade:** admite ter tido dificuldades, pois estava estudando na oitava série, desse modo não tinha noção de como trabalhar, tinha o desejo, a vontade de ser professora. Começou a trabalhar e foi fazendo cursos oferecidos pela secretaria municipal de educação e foi aprendendo. **Escolha:** relata que quando iniciou ofereceram a pré-alfabetização e aceitou. Declara que parece não ter sentido dificuldade. Não consegue saber se é porque brincava de dar aula e achava que já era daquele jeito, assim assumia a postura de professora e assumia a postura de aluno. Acredita que sua experiência como aluna foi dando essa base. Acrescenta que foi fazendo cursos, e suas colegas de trabalho ensinavam várias coisas, depois também foi fazer o magistério. Cita uma coordenadora da educação naquela época que sempre estava ajudando no que precisasse. Nos cursos também, essa coordenadora participava, estava lá presente e ajudando. **Atribuição:** na rede municipal o primeiro critério é a escolaridade, os professores que estão lá na casa escolhem primeiro pelos pontos que tem. A pontuação é referente ao curso feito pelo professor, tem mais pontos quem faz cursos e pós-graduação. Em seguida o critério é tempo de serviço. Desse modo quem tem mais pontos escolhe a sala, ela acaba escolhendo o que prefere, porque ninguém nunca quer o primeiro e segundo ano. Sempre sobram os primeiros e segundos anos, estão sempre disponíveis. **Dificuldades:** atualmente afirma que parece que elas permanecem, o que é diferente é a inexperiência, porque depois que se adquire experiência é possível ver que as dificuldades em dar aula, trabalhar com as crianças, com os pais são as mesmas. O que muda é que passou a se sentir mais experiente. Se queixa que as dificuldades mesmo são com os pais, pois trabalham com muitos pais ou analfabetos ou semi analfabetos e como eles tem que trabalhar o dia inteiro, eles acabam não dando aquela assistência que a criança precisa nas tarefas, acompanhamento, reuniões. Mas confessa que acaba trabalhando com a criança, com aquilo que ela pode dar. Porque não tem como cobrar da criança sozinha. Argumenta que procuram solucionar essas dificuldades conversando nas reuniões e também com a troca de experiências com os outros professores. **Autonomia:** considera que tem autonomia e pode fazer o que acha mais apropriado e sem ninguém interferir.

6.5. Olhares dos outros significativos sobre seu trabalho como alfabetizadora ao longo do percurso profissional

Superiores: sua relação com os superiores sempre foi boa, mas diz que quando não concorda com algumas ideias fala sem perceber. **Pares:** acredita que sua relação é até boa, mas admite que às vezes as opiniões diverjam. **Pais:** sempre procura mostrar para eles sua forma de trabalhar, principalmente para que possam ajudar em casa, para não cometerem alguns erros com os filhos. Mas ressalta que não chegam a influenciar seu trabalho.

6.6. Aprendizagem da profissão e conhecimentos considerados necessários para alfabetizar

Antigos professores: não cita nenhum alfabetizador que teve, se recorda apenas que a sua professora colocava o alfabeto na parede e fazia leituras coletivas. Também tem essa prática porque acredita que aquele aluno que não sabe, vai começar aprender com aquele amigo que já lê. **Trocas com colegas:** afirma que as trocas contribuíram bastante, cita como exemplo algo que aprendeu com uma colega em um curso, um fato que a marcou, pois percebeu que subestimava seus alunos, incorporou à sua prática e nunca mais esqueceu. **Formação inicial:** Menciona que o que aprendeu no magistério, a teoria é algo que ficou, diz respeito à escrita da criança, a hipótese da escrita que ela está, isso permanece em sua prática. **Formação continuada:** esclarece que os cursos deram continuidade aos estudos teóricos feitos no magistério, pois não se pode lançar isso fora, além de proporcionarem a troca de experiências. Ainda carrega consigo o que aprendeu no PROFA, especialmente o trabalho com a leitura com a criança. **Prática/Reflexões:** relata que registra em seu caderno de planos o que deu certo e o que não deu, descreve como foi feita a atividade e guarda uma

cópia. Sente satisfação ao ver que deu certo e assim pode ir norteando seu trabalho. Já quando algo não dá certo, procura refletir sobre como irá proceder para refazê-la de modo diferente. **Se sente realizada quando:** as crianças começam a ler. Descreve que se emocionou recentemente ao ver que um bom número de alunos já estava lendo e confessa que ainda sente essa realização depois de 25 anos. **Desanima quando:** acha que a turma não está rendendo. **Leituras:** Menciona que leu recentemente em uma revista, mas não cita o nome, um artigo sobre como a criança aprende melhor no ambiente mais tranquilo. Argumenta que essas leituras a ajudam a lembrar porque às vezes, na caminhada até se esquece de alguma coisa, ou na preocupação, na ansiedade às vezes aquilo passa despercebido. Desse modo, sempre procura respostas nas leituras. **Conhecimentos necessários para alfabetizar:** Explica que para saber alfabetizar, sem dúvida o professor tem que estudar, tem que procurar conhecer os níveis da criança, o processo de alfabetização, tem que ter noção sobre o desenvolvimento da criança, o pensamento da criança. Acredita que os outros professores tenham conhecimentos que a professora alfabetizadora tem, porque na formação eles estudam o mesmo que a professora que vai alfabetizar já estudou. Mas adverte que como eles trabalham com crianças maiores, parece que vão perdendo essa capacidade de entender as fases da criança. Especificamente para alfabetizar, esclarece que se deve seguir o planejamento, primeira semana uma socialização, então não deve se preocupar com o que ensinar. Acrescenta que é muito importante o domínio de sala de aula, porque não adianta ficar gritando, batendo em mesa porque essas coisas não funcionam. Também explica que é necessário respeitar as crianças e elas respeitarem o professor, acrescenta que as crianças respeitam muito os combinados. Na sequência trabalham com as atividades, no caso trabalham com o alfabeto, com joguinhos, atividades de percepção visual também. Comenta ainda que trabalha com textinhos, musiquinha, poesia e literatura infantil, todos os dias começa a aula com uma leitura.

6.7. Rotina de sala de aula e relação com os alunos

Na turma de alfabetização de Rute na entrada cantam uma musiquinha, às vezes, ela faz a leitura dos cartazes, ou canta a musiquinha do alfabeto, fazem uma oração e, em seguida, fazem o calendário, e depois escreve na lousa a pauta do que irão trabalhar. Relata que sempre inicia a aula com uma historinha, conta que já aproveita para explorar o nome da história com eles, cita como exemplo Pinóquio que inicia com o P. Ela afirma que conta a história, e pede para as crianças desenharem e escreverem sobre a historinha. Na sequência realizam a atividade da apostila e às vezes trabalha com alguma atividade complementar. O intervalo dura 15 minutos, relata que há pessoas que ficam no intervalo com eles. A merenda é servida logo que chegam à escola, quando ainda estão fazendo a pauta. Assim que termina o intervalo pede para todos irem ao banheiro, tomar água e entram. Depois do intervalo dá continuidade, geralmente desenvolve a aula de matemática, ou às vezes deixa a apostila para depois do intervalo. Explica que dependendo do dia deixa a última aula para um joguinho, ou na sexta assistem a um filminho depois do intervalo. Eles também aulas com um professor de artes, um de inglês, um de educação física e um de informática. Acrescenta que as aulas de informática são dadas em uma sala onde existem apenas dez computadores, por isso a professora leva de dez em dez alunos. Os demais ficam na sala com o professor de inglês, considera que isso acaba atrapalhando um pouco a aula daquele professor. Afirma que no encerramento da aula sempre dá uns cinco minutinhos para eles se organizarem, pede para eles olharem embaixo da mesinha, às vezes cantam musiquinha, fazem fila para sair e saem. Relata que em sua turma de alfabetização tem 25 alunos, com seis para sete anos, quanto às condições sócio-econômicas apenas diz que já teve alunos que tinham condições melhores. Explica que os pais recebem salário, alguns trabalham em uma fábrica de calçados, outros trabalham como pedreiros, ou em casa de família, é bem variado. No seu ponto de vista as crianças são alegres, aparentemente aprendem a ter responsabilidade, de estudar, de gostar de estudar e dão retorno, resume dizendo que é uma turminha colaboradora. Confessa que procura ser amiga deles, conversa, mas não deixa de ter a postura de professor. Acredita que eles gostam dela, no começo alguns a acham brava, mas depois são os que se tornam seus melhores amigos. Sempre que observa que as crianças não estão prestando atenção, para tudo e muda a direção também, procura ver uma outra forma para dar aquela atividade, mas às vezes para tudo e pede para pegarem um joguinho. Quando nota desinteresse dos alunos às vezes tem que prosseguir mesmo sabendo que está meio cansativo, procura sempre chamar atenção para se voltar para aquele assunto. Mas confessa que tem dia que realmente não dá. Com alunos mais lentos conta que gosta de trabalhar em grupos, e sempre procura colocar aquela criança perto de uma que está mais avançada, conta que às vezes deixa-os ver as atividades também usa joguinhos que ajudam com o alfabeto. Afirma que com isso eles sempre avançam, às vezes, eles alcançam os outros, nas suas palavras, melhora, mas não sai cem por cento.

6.8. Definindo-se como alfabetizadora

Rute reconhece que ainda precisa aprender a auxiliar as crianças com dificuldades na alfabetização, pois pretende continuar com a alfabetização e declara que essa é a preocupação do professor alfabetizador. Para a melhoria em suas condições de trabalho afirma que sempre procura pedir o que precisa e acredita que o máximo que ouve é um não. Analisa que sua prática mudou e foi melhorando, porque foi aprendendo, foi

aplicando, considera que o trabalho dos outros foi contribuindo. Sua forma de alfabetizar mudou, porque tinha as cartilhas e mudou sua maneira de alfabetizar, ela foi se adequando procurou se adaptar. Acredita que a sociedade em geral não valoriza o professor. Declara que detesta a maneira como a TV apresenta os professores, desvalorizando-os e menciona ainda algumas palestras ou cursos em que o ministrante, ou o palestrante fica falando mal de professor. Observa que os demais professores da escola principalmente os de ensino médio, acham que sabem mais do que um professor que alfabetiza. Sua opinião sobre sua profissão é de que é uma excelente profissão, e admite que gosta de ser professora, gosta da profissional que se tornou, e acredita que faz um bom trabalho. Não se super valoriza, admite ter consciência do trabalho que faz, afirma que estudou para aquilo e tem muitos anos dedicados a isso. Declara que não se vê diferente dos demais professores independente de que nível eles estejam atuando, eles não deixam de ser um professor, nem melhor nem pior, esclarece. Considera que a preparação é maior, a exigência é maior, por isso o professor alfabetizador tem uma carga a mais. Acrescenta que o professor alfabetizador acaba se especializando, buscando isso, porque só quer saber disso, tudo que trata de alfabetização o deixa ligado e acaba vivendo isso 24h. Admite que não tinha pensado nessa questão antes e conclui que o professor alfabetizador já nasce alfabetizador.