

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Bárbara Sant' Anna Vieira

**TORNAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA:
saberes necessários ao exercício da docência**

Porto Alegre

1. Semestre

2017

Bárbara Sant' Anna Vieira

**TORNAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA:
saberes necessários ao exercício da docência**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Clarice Salete Traversini.

Porto Alegre

1. Semestre

2017

À todas que ousam tornar-se professoras,
compreendendo os desafios e complexidade de
saberes que a docência carrega.

GRATIDÃO...

...à Deus, nosso Pai Maior, por mostrar o quanto podemos ir longe contando com seu amor e proteção.

... aos meus pais, por toda a paciência e apoio. Por acompanharem de perto todo esse processo de amadurecimento que acontece desde que nasci, me incentivando a crescer. Por entenderem a bagunça na casa e também na minha cabeça.

...às minhas irmãs, por crescerem me ensinando muito sobre a vida e, além disso, por dividirem comigo tantos domingos e feriados na elaboração de materiais didáticos. À Larissa, pelo carinho e disposição em me acompanhar nessa trajetória muito colorida.

...a aquele que escolhi para viver junto essa vida, por ser esse ombro amigo e companheiro incansável. O amor, o carinho, o apoio, as tantas conversas sobre a educação, a respeito da nossa formação e crescimento profissional poderão seguir pela vida. Jamais me cansarei de te ouvir e compartilhar essa jornada contigo. Juntos seguiremos esse caminho.

...aos meus irmãos do coração da CEF, que compreenderam a minha ausência durante esse período. Por entenderem que por mais que doa, crescer é necessário. O carinho e amizade de vocês sempre me fortalece e me motiva a ir adiante!

...a todas as professoras que me acolheram em suas salas de aula e a todas as escolas que pude entrar como estagiária durante a graduação e, também a cada criança, jovem e adulto que encontrei nesse percurso. A experiência da docência em cada um desses lugares me fez apaixonar ainda mais pela Pedagogia e acreditar que a escola pública muito tem a oferecer.

...pela inspiração e exemplo que carrego com muito carinho, à professora Angela, filha da Faced, minha tutora, por ter me orientado em tantos momentos. A docência com afeto, torna tudo mais significativo!

...à professora Luciana Piccoli por ter me mostrado o que é tornar-se uma professora alfabetizadora, orientando meu estágio final com toda a sua delicadeza e competência.

...à professora Clarice Salette Traversini, querida orientadora, por quem tenho profunda admiração. Pela força, pelo coragem, pelo brilho nos olhos ao falar da docência. Obrigada por ter aceitado me orientar nesse percurso tão enriquecedor e me mostrar uma nova lente.

...pela amizade e tantos momentos compartilhados com alegria, às queridas colegas, que cruzaram todo esse percurso da graduação ao meu lado: Rúbia, Carla, Fernanda, Jaqueline Oliveira, Jaqueline Gracioli, Jennifer e Camila. O nosso dia chegou! Obrigada por terem me mostrado tantas outras possibilidades de ver a vida. Vocês são especiais!

...às preciosas colegas que dividiram comigo o grupo de orientação do estágio, compartilhando tantos saberes, tantas angústias e tantas conquistas! Que possamos seguir alfabetizando com toda a nossa dedicação e carinho. Que a indignação que por vezes sentimos possa sempre nos mover para o melhor.

...à nossa querida FACED, por vezes tão caótica e fatigada, por me ensinar sobre as lutas, sobre não só ser aluna, mas também ser professora na escola pública. Por me mostrar que nossas resistências fazem parte do caminho.

...a todos aqueles que compartilharam comigo experiências, contribuindo para a minha formação como profissional/pessoa; que dedicaram o afeto, o tempo ou uma palavra ao longo desse percurso... À todos aqueles que ainda não encontrei, mas que, sei, contribuirão para esse “fazer-se professora” que segue.

Enfim: ser grata é saber reconhecer que nessa caminhada não estamos sozinhos e que, se chegamos até aqui, foi porque muito nos foi dado por aqueles que ombream essa jornada conosco. Sejam gratos ao ontem pelo aprendizado, ao hoje pela oportunidade e ao amanhã que nos desafia a ser melhores.

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos
professores.

(NÓVOA, 2016)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns dos saberes docentes que foram necessários à prática docente em alfabetização, no estágio docente obrigatório do curso de Pedagogia da UFRGS no semestre 2016/2. A partir da análise documental dos diários de classe de seis professoras estagiárias da alfabetização, participantes do mesmo grupo de orientação do estágio, foram elencados saberes que se mostraram com maior ênfase no material. Apresentando-se como um estudo de caso, esse trabalho reúne como material empírico excertos das reflexões das professoras estagiárias em torno de suas práticas docentes em alfabetização. Inserido na linha teórica dos Estudos Culturais (EC), alguns autores que embasaram essa análise foram: Maurice Tardif que mesmo não vinculado aos EC, contribui com o conceito de “saberes docentes”; Luciana Piccoli e Patrícia Camini em relação às práticas de “alfabetização e letramento”; Maria Luísa Xavier e Maria Bernadete Rodrigues com “planejamento” e José Gimeno Sacristán em relação a “constituição do sujeito aluno”. As análises permitiram perceber três saberes necessários à constituição da professora alfabetizadora. O primeiro, “Conhecer e apropriar-se de conhecimento para alfabetizar e letrar”; o segundo, “Planejar como saber pedagógico indispensável à docência”; e o terceiro, “Propor práticas curriculares para constituir o *sujeito aluno*”. Em síntese, esta pesquisa reafirma que ser professora não é um dom! Tornar-se professora alfabetizadora, foco deste estudo, exige apropriação das diversas áreas de conhecimento com seus conceitos próprios; aprofundamento de estudos sobre planejamento didático pedagógico para propor modos de aprender esses conhecimentos, considerando os contextos e características dos alunos; compreensão de que a cultura escolar é uma produção histórica e social, portanto, tornar-se aluno não é um processo natural e, sim, construído. Por tudo isso, afirma-se que a professora precisa de qualificação acadêmica para exercer a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Alfabetização. Estágio obrigatório.

SUMÁRIO

1 APROXIMAÇÕES: sobre o contexto.....	8
2 O ESTUDO NECESSÁRIO.....	12
2.1 NOÇÕES TEÓRICAS SELECIONADAS PARA O ESTUDO.....	12
2.1.1. Por que discutir o tema nos Estudos Culturais.....	12
2.1.2 A identidade, a diferença e a docência.....	13
2.1.3 Sobre os saberes docentes e currículo.....	16
2.1.4 Algumas considerações sobre a alfabetização e letramento.....	17
2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	20
3 SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: o que me torna uma professora-alfabetizadora?.....	24
3.1 APROPRIAR-SE DE CONHECIMENTOS DAS DIFERENTES ÁREAS PARA ALFABETIZAR E LETRAR.....	24
3.2 PLANEJAR COMO SABER PEDAGÓGICO INDISPENSÁVEL À DOCÊNCIA.....	31
3.3 PROPOR PRÁTICAS CURRICULARES PARA CONSTITUIR O <i>SUJEITO ALUNO</i>	36
4 A “REFLEXÃO” CONTINUA.....	42
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICE.....	49

1 APROXIMAÇÕES: sobre o contexto

Há quem diga que ser professor é um dom. Pesquisando sobre o significado dessa palavra, para o senso comum, há definições como *dádiva*, *presente*, *qualidade moral inata*, *dote (natural)*. Quando ouço a palavra *dom* ligada à profissão docente, me questiono infinitamente no sentido de buscar entender, através da perspectiva dos Estudos Culturais, que não há nada oculto, pois mesmo que silenciado, está posto. O que precisamos é “lançar luz” sobre isso, sobre esse discurso que supõe o professor como algo que “se nasce” e não algo que é construído através de estudo, leituras e experiências formadoras e transformadoras. O que representa a nossa profissão docente perante esse *dom*? Na contemporaneidade, alguém confia a educação do filho a alguém que recebeu um *dom* e não se preparou para o exercício de sua profissão? Ao longo dos séculos, de Comenius a Paulo Freire, o discurso em torno da educação foi povoado por inúmeros pensadores, sociólogos, professores, especialistas que lançaram diferentes olhares sobre a profissão docente e as relações que a permeiam. Em meio a isso, os conceitos presentes nesse discurso escolar e pedagógico sofreram transformações. Falamos de *escola*, *crianças* e *educação* durante muitos séculos, contudo, de diferentes pontos de vista, quase sempre modificados histórica e socialmente. A infância retratada por Philippe Ariès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, embora tenha sido uma importante contribuição, é um tanto distinta da atual: mudanças temporais e culturais modificaram a noção do que é ser criança. As pedagogias do novo século buscaram, com as contribuições da psicopedagogia, mostrar que o aluno deve ter seu espaço no processo de aprendizagem, assim como a criança também passou a assumir outro papel socialmente e, além disso, o olhar do docente voltou-se às suas necessidades discentes e enquanto sujeito sociocultural. Uma das implicações que surgiram com essa mudança do pensamento docente foi a centralização do processo de ensino-aprendizagem no aluno, tornando-se, o professor, coadjuvante nesse contexto. Assim, cabe-nos questionar: onde fica o “ensinar” tendo em vista o deslocamento do papel do professor? Ainda nos é permitido usar essa palavra? Não penso que a nossa profissão deva ser tomada como um *dom*, pois, que seria de nossa formação? Para quê um curso de graduação que nos aponta teorias psicológicas, sociológicas, filosóficas, etc para entender os alunos, conteúdos e didática, exercício de planejamentos, entre outros saberes, se isso é um *dom natural*? Sustento nesse estudo a ideia de que ser professor não é um dom, mas que é necessário uma formação profissional para tornar-se docente. Foi isso que pude perceber durante a minha prática do estágio docente, que me desafiou em relação ao meu conhecimento sobre o que é necessário para dar aula.

“[...] O estágio que antes parecia tão distante finalmente chegou e, junto dele, os maiores compromissos profissionais e pessoais que havia enfrentado até então. Do início ao fim dessa experiência doce e amarga ao mesmo tempo, tive a sensação de que deveria ser/estar forte para o que viesse. [...] Será que essa experiência teria êxito? Como seria a administração da turma e do espaço da sala de aula? Como deveria elaborar meus planejamentos? O que seria essa tal reflexão? Como vou avaliar? Como criar estratégias que contemplem todos os meus alunos? E em meio a tantas dúvidas, tantos questionamentos, iniciei o estágio docente”.

Trecho da minha reflexão final de estágio - Dezembro de 2016

Essas inquietações provenientes da prática docente foram minha motivação, mesmo após muitas tentativas de delinear um tema para a pesquisa da monografia. Somente após o término do estágio consegui definir, em meio às reflexões sobre os aprendizados que estiveram em jogo durante esse período da minha formação enquanto professora-alfabetizadora, qual seria a temática estudada. Por que falar sobre o estágio? Pois, foi no estágio docente que me senti, de fato, professora. Foi nesse período em que me inundei de sala de aula, de planejamentos e de estudos para subsídio da docência; que senti vivo em meu corpo o *ser professora*. O período do estágio obrigatório, realizado por mim em uma turma de 1º ano, sob a orientação da Profª Drª Luciana Piccoli foi intenso e rico, proporcionando experiências e desafios da docência que me incentivaram a refletir sobre o caminho percorrido, desde o início da graduação, até a escrita do presente trabalho. Os períodos de orientação nos grupos de estágio foram momentos dos quais pude obter grandes ensinamentos em trocas e parcerias com as colegas que compartilhavam do mesmo momento na formação. E por qual motivo falar sobre os saberes docentes necessários à prática alfabetizadora? Pois ao longo da graduação nos detemos ao estudo de diversos autores e teorias, buscando a preparação para a práxis pedagógica e todos os conhecimentos exigidos por ela. Psicologia, sociologia e filosofia da educação – matemática (e didática da matemática), conceitos, estratégias e teorias no que diz respeito à alfabetização nos Anos Iniciais – ciências naturais, história e tantos outros conhecimentos básicos para a docência. Munidas dos mais diversos conhecimentos, ao iniciar o estágio, observamos, por vezes, que é necessário estudar mais ainda. É nesse período que nos deparamos com aquilo que é realmente necessário saber. Essa etapa da formação parece trazer um certo empoderamento às professoras-alfabetizadoras em formação, ao mesmo tempo que possui a capacidade de deixar transparecer em planejamentos e práticas as lacunas que ficaram ao longo do curso. Embora os esforços das professoras, que acompanham essa etapa, em nos dar algumas “instruções emergenciais”, por

vezes, é possível sentir a fragilidade de uma formação que ainda é insuficiente em relação à conteúdos e conceitos básicos.

Embora acreditando na multiplicidade das identidades docentes e na nossa formação enquanto professoras-alfabetizadoras, como algo processual e constante, neste trabalho meu objetivo é tentar problematizar algumas questões em relação ao “fazer-se docente”, buscando tecer esboços analíticos sobre os saberes docentes necessários à alfabetização observados no estágio obrigatório do curso de Pedagogia, no semestre 2016/2. Tal objetivo poderia ser traduzido na seguinte pergunta: quais foram os saberes docentes necessários às professoras-alfabetizadoras no exercício de sua prática durante o estágio obrigatório? Os saberes docentes necessários à alfabetização vão se formando durante a graduação e tem continuidade durante a prática docente. Neste trabalho o foco não será sobre como esses saberes docentes se constituíram ao longo da formação acadêmica teórica para professoras alfabetizadoras. A ênfase será sobre como eles são colocados em ação no exercício da docência, pois é o estágio um privilegiado momento da graduação em que esses saberes são evidenciados em sua efetividade.

Para tal, apresento nesse capítulo a justificativa da minha escolha pela temática, meu objetivo da pesquisa, a pergunta que norteia o trabalho e as seções que o compõem. No próximo capítulo, “O estudo necessário”, faço uma contextualização da perspectiva teórica sob a qual esse trabalho encontra-se inserido, na subseção denominada “Noções teóricas selecionadas para o estudo”, sendo que a mesma possui quatro subseções elencando alguns conceitos importantes. Na segunda subseção do capítulo, intitulada “Caminho metodológico”, apresento parte da trajetória acadêmica percorrida até o presente trabalho, além de explicar qual a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

No terceiro capítulo, “Saberes docentes necessários a prática para alfabetização e letramento”, serão apresentadas as unidades analíticas do estudo, divididas em três seções. Na primeira, intitulada “Apropriar-se de conhecimentos das diferentes áreas para alfabetizar e letrar” são discutidos os conhecimentos necessários à docência em alfabetização, tecendo relações com o estágio obrigatório. No segundo eixo, “Planejar como saber pedagógico indispensável à docência”, é explorada a necessidade, potencialidades e limitações do planejamento no ciclo de alfabetização¹, entre outras questões que emergiram durante o estágio obrigatório. No terceiro e último eixo, o “Propor práticas curriculares para constituir o *sujeito aluno*” é o que norteia o estudo e análises, atentando para o papel do professor.

¹ O ciclo de alfabetização compreende as crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

No capítulo final, “A ‘reflexão’ continua”, realizo algumas considerações sobre o estudo, além de buscar novas perspectivas para aprofundamento no mesmo.

2 O ESTUDO NECESSÁRIO

Neste capítulo apresento algumas das leituras realizadas para a sustentação teórica deste estudo, bem como quais foram os caminhos metodológicos escolhidos para construção do mesmo.

2.1 NOÇÕES TEÓRICAS SELECIONADAS PARA O ESTUDO

Essa pesquisa encontra-se inserida na perspectiva dos Estudos Culturais, que Costa, Silveira e Sommer (2003) buscam caracterizar como “[...] um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos,” (2003, p. 40), que, segundo os autores, buscam inspiração em diferentes teorias, com a tentativa de romper certas lógicas cristalizadas e hibridizar concepções consagradas.

2.1.1 Por que discutir o tema nos Estudos Culturais

Encontramos uma ressonância entre essas características apontadas pelos autores e aquela que é uma das propostas desse trabalho, a recordar: buscar rever e problematizar certas concepções do senso comum em relação à docência, tentando lançar luz sobre saberes envolvidos na profissão docente. Para tanto, é necessário que possamos compreender que a docência não é algo estável, fixo, mas que está sempre ligada às diferentes culturas e ao modo com que ela opera dentro do ambiente escolar; neste sentido, os EC² permitem que possamos enxergar nas “aparentes” totalidades (Grossberg, 2012) a heterogeneidade, as diferenças e as rupturas existentes nelas. Ao tomarmos, assim, as professoras alfabetizadoras como esse agrupamento, pensemos no que as tornam heterogêneas, em quais são as diferenças que podem ser observadas em seus modos de ser professora, de planejar, de pensar o aluno e no que se encontra “suspenso” nessa docência, no que poderia ser visto como essa possível ruptura. No decorrer da escrita, sempre que for usado o termo “professoras alfabetizadoras” é imprescindível que pensemos isso.

Tendo-se em vista que esta pesquisa procura fazer uma abordagem problematizadora, através da análise documental dos diários de classe elaborados no estágio obrigatório, sobre os saberes docentes necessários às professoras-alfabetizadoras, é possível observamos a inclusão desses mesmos saberes nos EC por eles estarem igualmente inseridos em uma categoria

² Abreviação que se refere aos Estudos Culturais e que será utilizada ao longo da escrita sempre que o mesmo for mencionado.

intermediária, ou melhor, mediadora/formadora de si, a saber, o currículo. Por conta disso, devemos sempre ter em mente que os saberes docentes constituintes dos professores estão sempre relacionados, e até submetidos, a um currículo, que, por sua vez, está conseqüentemente incorporado a uma determinada cultura. Temos, dessa forma, uma imagem “globalizante” (mesmo que restrita), que nos permite ver, através da assumida lente dos EC, que há uma complexa rede de relações (às vezes não identificadas, ocultas) que configuram quaisquer práticas, incluindo-se, aí, o nosso ponto de interesse: a prática docente e seus saberes. Assim, nos é lícito afirmar que há muitas implicações culturais que devemos considerar (e que não necessariamente pressupõem longas distâncias espaciais), pois elas interferem no fazer dos professores, tornando-os o que são, de acordo com Marisa Costa, Maria Lúcia Wortmann e Iara Bonin (2016). Como, de fato, esses saberes docentes não “se encontram aí” a qualquer modo, preciso é que atentemos aos contextos em que estão inseridos e como são construídos.

Nessa perspectiva dos EC, há uma palavra que possui uma forte marca e que se pode relacionar à docência; se manifesta dentro do aspecto pedagógico, existente na escola e nas relações que envolvem a docência, que é o conceito de *poder*, discutido por autores como Michel Foucault. Para esse autor, não é inadequado alguém que sabe mais que o outro lhe dizer o que é preciso fazer, ensinar-lhe, transmitir um saber, entretanto, o problema é saber como evitar nessas práticas, a dominação, a autoridade arbitrária (Foucault, 1996). Ines Dussel (2013), analisando as concepções de poder para Foucault, ressalta que ele “afirma sem nenhum constrangimento que os Professores (com P maiúsculo) tem um *poder* que deve ser exercido por boas razões” (DUSSEL, 2013, p. 48). Isso nos faz perceber que, ao discutir a docência, a formação de professores e a educação, de modo geral, não podemos esquecer desse conceito que permeia, atualmente, tantos discursos e práticas dentro da profissão docente. O professor exerce poder? E a quais outras relações de poder esse mesmo docente se encontra submetido? As relações de poder podem ser, por vezes, linhas invisíveis que dividem e caracterizam relações dentro da escola e da sala de aula, mas que, no trabalho docente, também podem vir do exterior, no que tange, por exemplo, a seleção de conteúdos curriculares.

2.1.2 A identidade, a diferença e a docência

Outro ponto que também tem ocupado posição de destaque no cenário acadêmico e que se relaciona com este trabalho versa sobre as reflexões acerca da *identidade*. Ao tratarmos da docência, é necessário que pensemos sobre a identidade e como ela pode se constituir; e ao nos referirmos à identidade, é necessário que pensemos também a *diferença*, pois elas estão

intrinsecamente relacionadas. Tomaz Tadeu da Silva (2000), a partir das noções de linguagem de Saussure afirma que “identidade e diferença não são, assim, um dado da natureza, mas produtos de sistemas de significação que lhes conferem sentido, sendo estes provenientes da cultura e de seus sistemas discursivos e simbólicos”. Desse modo, não podemos tomar a identidade e diferença como que constituídos espontaneamente, mas é necessário que pensemos o que dá sentido aos mesmos. Nessa perspectiva, é importante pensarmos a respeito da linguagem, sempre instável e indeterminada, conforme dito por Costa, Wortmann e Bonin (2016), mas que, ainda assim, é um desses sistemas de significação já citados anteriormente. Em decorrência das características dessa ferramenta de significação – a linguagem –, Silva (2000) afirma que, entendida dessa maneira, a *identidade* necessita constantemente da *diferença* para ser afirmada. As palavras de Silva (2000) nos dizem que [...] como parte de um processo de produção simbólica e discursiva, pode-se dizer que a identidade e a diferença constituem uma relação social atrelada a relações de poder. O autor também expõe que existem disputas sobre esse poder, dizendo quem pode narrar a identidade e marcar a diferença. (SILVA, 2000). Desse modo, devemos estar atentos, pois nesse terreno de disputas pelo poder da significação nada é inocente, uma vez que a presença desse possui estratégias como classificar, normalizar, demarcar fronteiras, incluir/excluir, conforme afirma Silva (2000).

Vinculado a tais noções, consideremos, novamente, a profissão docente e seus saberes. No âmbito da linguagem, quais têm sido as produções discursivas em relação a essa identidade docente? O que tem circulado nos discursos dos próprios docentes e também sobre os docentes? Os EC nos provocam a pensar qual é a atuação dos sujeitos nesse enredo de representação de si. Quando tomamos um marcador comum, um grupo, é importante que pensemos: quem fala sobre e de que lugar?

Outro autor que também versa acerca da *identidade* sob uma perspectiva que podemos refletir é Stuart Hall, trazendo-nos à discussão a ideia de que as identidades possuem uma origem que reside em um passado histórico, com o qual elas mantêm relações. Dessa maneira, considera que essas identidades têm a ver com a utilização dos recursos da história, das linguagens e da cultura para a produção do que nos tornamos e não somente daquilo que somos (2007). O autor também aponta para as nossas potencialidades, afirmando que o tema da identidade “têm a ver não tanto com as questões ‘que nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’” (2007, p. 108-109). Ainda sobre essa representação, questiona como a mesma afeta a maneira que podemos representar a nós mesmos.

Desta maneira, Hall (2007) apresenta a identidade não como o que já está construído; o autor nos leva a pensar que, mesmo tendo essa “ponte” com o passado, a identidade diz respeito ao que podemos ser, como somos representados e como nos vemos através dessa representação de nós mesmos. Enquanto professores, poderíamos pensar, então, qual o significado que atribuímos a nossa profissão, quais as representações da docência que circulam nos discursos de modo geral e quais as nossas próprias perspectivas sobre a docência, com o que, na verdade, nos identificamos. Lembremos que essa identidade se constrói sempre dentro do discurso, inserida no interior de um contexto específico conforme dito por Hall (2007). Dentre as muitas representações da docência, há a parte da sociedade que vê os professores como a) “heróis”³, pessoas portadoras de um “dom”, “mestres”, “construtores do futuro”; b) há as representações nos discursos que envolvem o “ambiente de trabalho”, de forma mais formal, do professor como alguém com metas e objetivos a cumprir dentro de seu panorama profissional; e também c) do docente que vê a si mesmo, sua própria representação, com toda a carga de adversidades e inquietações implicados na profissão.

Rita Brand afirma que “embora a política de identidade não possa ser reduzida às formas de representação, elas constituem um elemento crucial de sua dinâmica” (2010, p. 7), nos levando a compreender que as formas de representação operam sobre a identidade docente. Brand (2010) também ressalta que há necessidade de (re)significação da identidade docente levando-se em conta as mudanças ocorridas dentro da profissão. Além disso, a ênfase que a autora dá ao fato de que as identidades sociais experimentam manutenções, revela as modificações contínuas que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, na escola, que sente seus impactos. As relações de poder, altamente vinculadas a essas mudanças, já referidas anteriormente, também operam sobre essas identidades. Outro ponto tratado por Brand (2010) que considero relevante, é que ela faz da representação apenas fator elementar constituinte da identidade, e não seu único aspecto. As modificações que ocorrem em relação ao espaço, tempo e culturas afetam diretamente a produção dessas identidades docentes que, por conta disso, poderíamos dizer que tornam-se *cambiantes*⁴, relacionando-as com os Estudos Culturais.

³ Como exemplo, podemos citar a dissertação de mestrado da Dr^a Eli Terezinha Henn Fabris, realizada em 1999 com o título *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Em seu estudo, que analisa um conjunto de filmes, Fabris fala sobre essa representação de “heroísmo” dos professoras, bem como os atos de “extrema doação e envolvimento” dos mesmos nas cenas hollywoodianas. A dissertação encontra-se disponível no Repositório Digital da UFRGS, no link <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14806> Acesso em 26 de junho de 2017. Também podem ser encontradas discussões sobre a “pedagogia do herói” em Brodbeck (2015) e Traversini e Fabris (2016).

⁴ Cabe lembrar ao leitor que o termo “*cambiantes*” faz menção ao aspecto de mudança contínua, trazido pelos EC.

Mesmo não sendo um autor vinculado aos EC, Miguel Arroyo (2004) traz uma importante contribuição quando discute a identidade docente em construção. Arroyo (2004) diz que “sabemos pouco sobre como acontecem esses processos de internalização, de aprendizagem e de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres, de professoras e professores.” (2004, p. 124). O “saber pouco” sobre esses processos mencionados por Arroyo (2004) também me motivaram a construir esse estudo. Em torno disso, me questioneei, algumas vezes durante a graduação, de forma mais intensa durante o estágio obrigatório, sobre esses processos que sabemos tão pouco. Além disso, o autor também traz a ideia de, que enquanto professores, somos e continuamos sendo aprendizes; esse é um ponto que merece destaque no que tange a essa *identidade*. É nesse aspecto que a formação na prática entra em cena: há uma parte desse *ser professor* que estará em permanente devir e contínuo crescimento. Não sabemos precisar quando e como essa identidade docente vai se construindo, talvez a cada momento em que nos situamos como referência em uma sala de aula, ou, ainda, quando vamos nos dando conta desse papel que exercemos, por exemplo.

2.1.3 Sobre os saberes docentes e o currículo

Dentre os muitos fatores que colaboram para essa construção de nós mesmos, em meio as nossas marcas identitárias, há algo que pode nos caracterizar enquanto professoras alfabetizadoras: os nossos saberes docentes. Ao tratarmos sobre os saberes docentes necessários à professora-alfabetizadora, é fundamental que se conceitue o que podemos considerar como saberes. Para isso, utilizo o pensamento de Maurice Tardif (2002), que, embora não esteja ligado aos EC, traz de maneira detalhada os saberes docentes, de fundamental importância para esse estudo. O autor caracteriza o saber do professor como um saber plural, heterogêneo, constituído pela combinação dos saberes provenientes da formação profissional e dos saberes disciplinares, diferentes saberes esses com os quais os docentes podem manter diversas relações. O autor usa quatro tipos de saberes para caracterizar o saber docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Relativamente aos saberes (os consideremos, agora, de forma mais ampla), o autor traz à discussão a visão fabril que se pode ter dos mesmos, apontando que “os saberes são, de um certo modo, comparáveis a ‘estoques’ de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício” (TARDIF, 2002, p. 35), e que os mesmos têm a capacidade de serem mobilizados em diferentes práticas sociais, culturais, etc.

Mas será o saber do professor, esse caracterizado acima, incluído dentro do “etc.” das diferentes práticas? Considerando, conforme dito pelo autor, que a relação dos docentes com esses saberes já constituídos não deve ser de mera transmissão, ainda é possível que pensemos os saberes docentes na perspectiva de “estoque”? Em oposição a essa visão unilateral de saber, Tardif (2002) explica que todo e qualquer saber implica um processo de aprendizagem e de formação, e nessas circunstâncias, os saberes que se constroem com a experiência docente talvez não possam ser produzidos e armazenados pela comunidade científica, mas o que não significa negar que eles possuem sua função e importância enquanto saberes práticos, da experiência. Quais podem ser as relações entre os saberes disciplinares e experienciais? O professor se apropria de todos esses saberes? Quais saberes docentes são essenciais para dar aula? É possível ser um professor contando somente com os saberes disciplinares? Há algum saber com maior destaque dentro da prática docente? Qual a necessidade desses saberes docentes para dar aula para crianças em processo de alfabetização?

Todas essas questões dizem respeito a esse saber que, por vezes, pode parecer pouco científico e, lamentavelmente, passíveis de pertencerem a “qualquer pessoa”. Entretanto, já antecipo: não tenho a intenção (nem argumentação necessária, quem sabe) de responder a essas questões que tanto me provocam e instigam a pensar a docência. Ainda assim, considero que seja necessário que essas perguntas sejam feitas para que possamos problematizar e rever certos padrões do pensamento com os quais estamos, talvez, acostumados. Sobre os saberes: como enxergar no professor esse profissional apropriado de seu saber? Para que eles? Por que necessários?

E onde esses saberes estão inseridos? Sandra Corazza e Tomaz Tadeu da Silva (2003) apontam que todo currículo ensina saberes, estabelece relações de poder e produz sujeitos. Que saberes são esses? Que relações de poder estão presentes nesse espaço escolar? Que sujeitos são produzidos com esse currículo?

Sobre o que pode se entender por currículo, Costa, Wortmann e Bonin afirmam, sob a perspectiva dos EC, que “[...] se entende currículo [...] como espaço em que se constituem significações, em que se promovem seleções do que deve ou não ser ensinado”. (2016, p. 531). Ainda sobre o currículo, em direções similares, Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva evidenciam que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (2011, p. 14). Desse modo, pensemos: quem realiza essa seleção do que deve ou não ser ensinado? Qual a relação do saber docente com esse currículo? É preciso que pensemos, pois, esse mesmo currículo, que produz identidades

individuais e coletivas, regula os modos de operar o conhecimento dentro do ambiente escolar, propõe um conjunto de comportamentos e valores para além dos conhecimentos e conteúdos a serem aprendidos. Esse currículo tem uma intencionalidade e meios de operar, e devemos ponderar onde fica o professor e seus saberes nessa relação entre a intenção e a prática, entre o conhecimento e os padrões de conduta.

O professor tem papel na “execução” desse currículo? Lanço mão das palavras de Sacristán para continuar discutindo esse conceito. O autor considera que “currículo não é [...] a declaração de áreas e temas – seja ela feita pela administração ou pelos professores –, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados” (2004, p. 86). Ou seja, a compreensão de currículo, como dito antes, não pode se limitar aos temas e conteúdos, mas sim considerar essas aprendizagens “não formais” que vão sendo construídas nas relações entre docentes e discentes, e também desses últimos com seus próprios pares. Estar sendo escolarizado é o que move os alunos até a escola, e lá se deparam com as práticas curriculares.

2.1.4 Algumas considerações sobre a alfabetização e letramento

Essas práticas curriculares se estendem durante todos os anos da escolarização, mas aqui, o foco é o ciclo de alfabetização, que se insere nos Anos Iniciais. Deste modo, é necessário que seja realizada uma breve discussão sobre a alfabetização e um segundo termo que está atrelado a este primeiro, que é o letramento. Para refletirmos a respeito da alfabetização, é preciso, antes, que uma questão fique clara: não é possível conceituar o termo alfabetização de forma exata, de modo que esgote as possibilidades de olhar esse conceito. Magda Soares (2013), diz que a alfabetização em seu sentido específico, é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2013, p. 15); entretanto, a autora faz provocações a fim de que seja pensado que esse conceito depende também de características culturais, econômicas e tecnológicas, vistas sob perspectivas *sui generis* nos diferentes contextos sociais. A autora ainda esclarece que a alfabetização não é uma habilidade única e, sim, um conjunto de habilidades⁵, o que reforça essa natureza complexa e multifacetada da mesma. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2010) destacam outro aspecto fundamental para pensar a alfabetização, dizendo que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural” (2010, p. 44). Mais uma vez é afirmada essa relação da alfabetização, dessa

⁵ A autora não traz uma definição exata dessas habilidades, mas de modo geral, podemos afirmar que algumas das habilidades seriam ler, escrever, realizar a apreensão e a compreensão de significados expressos em língua escrita ou a expressão de significados por meio da língua escrita. (SOARES, 2013)

apropriação do sistema de escrita e leitura como algo intrinsecamente relacionado à cultura e a um processo de construção da humanidade.

Nesse processo de construção, os conceitos vão sofrendo alterações em decorrência do movimento, da circulação, impedindo, como afirmam Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012) que cheguemos “a uma conceituação única, verdadeira e perene” (2012, p. 25). Contudo, considerando essa relação com a cultura, o conceito de *letramento* relembra um aspecto fundamental da leitura e escrita que é a origem nas práticas sociais (PICCOLI; CAMINI, 2012). Soares (2013) afirma que esse novo termo veio a ser necessário quando uma nova realidade social trouxe essa necessidade. Se referindo ao letramento como o uso social da língua escrita, é necessário que pensemos que a alfabetização e o letramento não são práticas que devem ser vistas como apartadas uma da outra. Para compreender essa função de “complementação” que esses dois conceitos exercem entre si, tomemos as palavras de Soares (2000): “a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso de leitura e de escrita – que se torna *letrada*” (2010, p. 36). Cabe ressaltar aqui que existe uma pluralidade no conceito de letramento que deve ser considerada e, além disso, a ideia de que esse processo de letramento permeia todas as práticas sociais de leitura e escrita, indo muito além da escola e do ciclo de alfabetização; o que há, sempre, é um processo de complexificação das habilidades de leitura e escrita, em um movimento contínuo (PICCOLI; CAMINI, 2012). O uso que o sujeito faz socialmente da leitura e da escrita caracteriza esse letramento. Esse termo, conforme dito por Piccoli e Camini (2012) “contribuiu para desestabilizar as práticas convencionais de ensino da leitura e da escrita que, durante muito tempo, desconsideraram o contexto em que elas ocorrem socialmente” (2012, p. 27).

Durante a nossa prática docente do estágio, tais ideias foram levadas em consideração, e nesse período buscamos nas práticas escolares de leitura e escrita considerar esses dois conceitos que caminham junto. A apropriação do sistema de escrita alfabética e de práticas de leitura e escrita tiveram atenção especial de cada uma das professoras estagiárias durante esse período. Finalizando, cabe lembrar que essas práticas escolares anteriormente citadas fazem parte de um currículo, que ensina saberes, estabelece relações de poder e produz sujeitos.

Tendo em vista o exposto acima, para que o leitor possa compreender sob qual perspectiva este trabalho está inserido, pensemos o conjunto: situado dentro da linha teórica dos

EC, é necessário que relacionemos os saberes docentes necessários a alfabetização com o currículo e com esse estudo que considera as relações de poder que operam sobre os sujeitos e seus saberes, assim como relativamente às suas identidades. Essas identidades estão relacionadas a sistemas de significação, como a linguagem, importante ferramenta discursiva e de produção de sujeitos. Pensemos sobre esse terreno de disputas de quem pode narrar a identidade, estabelecer as diferenças; sobre quem fala e de que lugar – nesse caso, sobre a profissão docente. O saber do professor faz parte da sua identidade e, esse saber é híbrido, necessitando ser disciplinar, profissional, ao mesmo tempo em que necessita da experiência nessa formação constante. Ainda assim, preciso é que seja afirmado: o professor precisa desses saberes para ser professor. Os saberes, de modo geral, não são passíveis de mera transmissão, sendo necessário que se opere um saber docente sobre os mesmos; o professor trabalha com esses saberes na sua prática. Onde se encontram inseridos? Em um currículo, com o qual o professor lida, nem sempre selecionando o que o compõe. Esse currículo não é um simples documento, mas sim, um espaço de significações que propõe além de conteúdos e conhecimentos, práticas curriculares específicas do ambiente escolar que atuam sobre esses sujeitos, produzindo-os, ensinando saberes e estabelecendo relações de poder. Nesse currículo, tomando o ciclo de alfabetização⁶, que é o foco desse trabalho, é necessário que compreendamos sua ligação com o letramento e a produção de sujeitos alfabetizados e letrados no ambiente escolar e fora dele. É dentro desse panorama que trago algumas afirmações que não pretendem recolher problematizações, mas sim, questionar cada vez mais alguns saberes docentes necessários a alfabetização que observei durante o estágio obrigatório.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo, sobre os saberes docentes específicos necessários ao professor, foi planejado a partir da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa descrita por Menga Lüdke e Marli André (1986), que tem como algumas de suas características o ambiente da pesquisa do qual é retirada a fonte de dados que, embora seja construído, se apresenta como um ambiente de trabalho que, posteriormente, se desdobra em pesquisa, a predominância de dados

⁶ Quando se menciona neste estudo o ciclo de alfabetização, não faço referência ao ciclo do PNAIC, mas sim a um tempo que as crianças possuem nos Anos Iniciais para as crianças se apropriarem da alfabetização. São esses saberes desse tempo que é necessário qualificar, pois não são sempre os mesmos. Contexto, características dos alunos, da escola, experiências anteriores, tudo contribui para as diferentes práticas nesse ciclo.

descritivos, ricos em informações explícitas e também implícitas que devem ser observadas com acuidade e a atenção às complexidades do contexto estudado. As autoras ressaltam também, como característica da pesquisa qualitativa, a suposição de existir contato direto e prolongado do pesquisador com a pesquisa, considerando o ambiente e o contexto investigado (Lüdke; André, 1986). Levando-se em conta que o material qualitativo analisado na pesquisa consiste em diários de classe elaborados durante o estágio obrigatório do semestre 2016/2 do qual participei, fica ainda mais explícita essa minha relação como pesquisadora com o material coletado e analisado nesta monografia.

A pesquisa consiste em um estudo de caso e, sobre esse tipo de estudo afirma-se que “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), com delimitações e contornos bem definidos. Neste trabalho, esse aspecto fica claro quando compreendemos que o sistema mais amplo aborda os saberes docentes e que no micro, são analisadas reflexões sobre a prática docente de um local e tempo determinados. Enquanto *estudo de caso qualitativo*, possui características pertinentes a esse tipo de pesquisa apresentadas por Lüdke e André (1986) e, dentre estas, seleciono algumas que condizem com o estudo de caso apresentado neste trabalho. Como primeira, destaco a interpretação de um contexto específico, no nosso caso, o grupo de estágio de docência em alfabetização (Anos Iniciais) do semestre 2016/2 do curso de Pedagogia da UFRGS, que representa a delimitação do campo de pesquisa. Todavia, reconheço que, ao tomarmos por base a linha teórica dos Estudos Culturais, no qual os contextos são sempre plurais, que mantém relações com muitos outros contextos, possuindo uma complexa articulação com discursos, estratégias políticas, regimes de verdade e relações de poder (Costa; Wortmann; Bonin, 2016), uma dificuldade nos é flagrante: que o caminho metodológico escolhido não dá conta desse todo que se estabelece entre as características peculiares de cada contexto. Ainda assim, penso ser essa (a interpretação de um contexto específico) uma característica relevante ao estudo de caso qualitativo apresentado aqui. Como segundo aspecto, ressalto a tentativa de “procurar revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), ponderando a complexidade e riqueza da conjuntura estudada, pois, tendo vivido e me relacionado com o ambiente da pesquisa, busquei compreender desde o início da mesma os inúmeros fatores e implicações que surgiam ao longo desse ambiente que é construído. E, como terceiro ponto, destaco como uma característica deste estudo, evitar generalizações acerca do tema, pois não se tem a pretensão de se dar uma resposta última e necessária, mas, sim, mais uma resposta possível, sem pensar que possa haver uma que

seja a mais verdadeira (Ludke; André, 1986). Pondero que a pesquisa apresenta um recorte sobre o assunto, limitado, como já disse, a uma experiência pessoal e coletiva, num determinado espaço e tempo, não podendo ser aplicado a outros casos, pois possui especificidades.

Como ferramenta desse estudo, foi realizada a análise documental. No que se refere ao que pode ser considerado documento, Phillips (1974) afirma que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187). Com isso, foi realizada a análise documental das reflexões semanais presentes em seis diários de classe, sendo um da pesquisadora e de mais cinco graduandas em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que formaram o grupo de orientação de estágio no semestre 2016/2 sob orientação da Prof^a Dr^a Luciana Piccoli. Os seis diários de classe pesquisados são compostos por registros feitos pelas professoras-estagiárias em suas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas na cidade de Porto Alegre. Os diários são compostos pelos quadros semanais, planejamentos diários, comentários e observações das professoras-estagiárias sobre o andamento e acontecimentos da sala de aula diariamente e também pelas reflexões semanais em torno de suas práticas pedagógicas. Segundo Zabalza (2004, p. 13), os diários de classe "são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas". Dessa forma, são ricos em informações e descobertas sobre a constituição da docência e dinâmica da sala de aula dos Anos Iniciais. Como característica comum dos dados qualitativos, as reflexões analisadas nos diários apresentam “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos [...]” (PATTON, 1986, p. 22 IN ALVES, 1991, p. 54). A escolha por explorar somente as reflexões semanais verificou-se pelo conteúdo deste material, que está de acordo com o que é pretendido estudar nesta monografia, que são os saberes docentes específicos evidenciados durante o período de estágio obrigatório em alfabetização do curso e etapa já citados.

Ainda sobre os documentos analisados, neste caso, as reflexões semanais, Lüdke e André (1986) destacam que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (1986, p. 39), assinalando que os documentos, surgindo em um determinado contexto, fornecem informações sobre o mesmo, contextualizando-os.

Desse modo, a escolha pela análise das reflexões presentes nos diários de classe apresentou-se como a metodologia adequada, pois que além das informações sobre o dia a dia

da sala de aula, ainda evidencia o contexto – lembremos dos Estudos Culturais – do estágio obrigatório em alfabetização e as questões que emergem a partir dele. Nas reflexões, as professoras-estagiárias expressam suas principais preocupações, conquistas e desafios em relação à docência, tornando-se um material de estudo que, talvez, revele uma práxis pedagógica mais crítica e reflexiva do que, por vezes, é possível identificar nas professoras já graduadas que atuam em diversas escolas. Há nessas reflexões muitas informações explícitas, implícitas e temas “silenciados”, como já dito anteriormente, portanto, essa “[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), justificando, assim a metodologia utilizada.

Para a elaboração do estudo foram selecionados três eixos que, até chegarem ao formato final deste estudo, passaram por algumas modificações, exprimindo o processo descrito por Lüdke e André (1986) de “inúmeras leituras e releituras” (1986, p. 42) no qual o pesquisador volta a examinar os dados, detectando novas temáticas, novas informações antes não observadas. A constituição desses eixos visa a melhor organização do trabalho de pesquisa, de forma que os dados estejam agrupados em unidades analíticas coerentes, sendo imprescindível destacar também a necessária homogeneidade almejada dentro dos eixos analíticos do estudo e a diferença clara entre cada um, para que entre si diferenciem-se e que no conteúdo estejam coesos com o aspecto a ser analisado. Para a organização desses eixos foi realizada uma leitura de todas as reflexões docentes obtidas na pesquisa e, após, foi elaborado um resumo dos principais tópicos que se relacionavam com os saberes docentes identificados como necessários para o grupo pesquisado. Posteriormente, uma segunda leitura foi feita de forma mais aprofundada, buscando as minúcias do material e, a partir disso, foram selecionados três desses tópicos considerando o impacto desses sobre a prática docente e seu destaque na maior parte das reflexões.

3 SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À PRÁTICA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: o que me torna uma professora-alfabetizadora?

Talvez essa pergunta que complementa o título do capítulo não possa ser respondida de maneira satisfatória e definitiva. Contudo, os três eixos abordados neste capítulo visibilizam alguns dos saberes necessários observados no estágio obrigatório. Esses saberes docentes necessários à alfabetização e letramento foram evidenciados nas reflexões das professoras-alfabetizadoras em formação, demonstrando a preocupação com os mesmos durante a prática. Os três aspectos escolhidos como eixos deste estudo não traduzem uma tentativa de encerrar os saberes docentes necessários à alfabetização e letramento, pois é imprescindível reconhecer a multiplicidade das facetas que envolvem esse processo, que é contínuo. Destaco, a fim de relembrar o leitor, que se trata de um estudo de caso e que os saberes aqui observados não esgotam outros tantos conjuntos de conhecimentos do professor que são postos em prática diariamente no exercício da docência em alfabetização. E outro ponto que merece destaque, é a relação que esses conhecimentos têm com o currículo, já citado anteriormente. É necessário pensar como são selecionados e o que esse currículo tem como intenção.

Vejamos, então, os três eixos sob os quais foram desenvolvidas análises sobre os saberes docentes necessários à professora alfabetizadora, elencados a partir do que foi observado nas reflexões semanais do estágio de docência em alfabetização.

3.1 APROPRIAR-SE DE CONHECIMENTOS DAS DIFERENTES ÁREAS PARA ALFABETIZAR E LETRAR

É possível ser professor sem se apropriar dos conhecimentos necessários à tarefa? Como ensinar sem apossar-se teoricamente de conceitos e metodologias? Tardif (2002) elenca como um dos saberes docentes aqueles que denomina *disciplinares*. Por esses saberes, o autor compreende aqueles que correspondem às diversas áreas do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade hoje. Dessa forma, pensemos nesse saber em relação com a necessidade de conhecermos o conteúdo que trabalhamos com os alunos. Na experiência docente do estágio, nos damos conta dessa exigência que a docência nos faz: a de conhecer e se apropriar de conhecimentos disciplinares para que seja possível que as crianças compreendam e aprendam aquilo que é definido à sua etapa de escolarização. Relembremos, conforme já citado anteriormente por Tardif (2002): a função do professor não é a de

transmissão dos conhecimentos; não é isso o que está sendo discutido aqui. Mas, sim, a necessidade de conhecer para poder oferecer aos alunos ferramentas que auxiliem no processo de aprendizagem. As crianças devem se apropriar, dentro do seu nível de abstração, de conhecimentos relativos à aquisição do sistema de leitura e escrita, ao uso da matemática, ao conhecimento da ciência ou história. Sobre a apropriação teórica necessária à docência para que o desenvolvimento desses conhecimentos pelas crianças seja possível, observemos este excerto de uma reflexão presente no diário de classe da professora C.⁷:

“[...] O estágio de docência, além de proporcionar experiências práticas que só são aprendidas/vividas em sala de aula, me proporcionou crescimento teórico no que tange à compreensão da aquisição do sistema de escrita e também da ortografia na prática, vendo em exemplos nítidos os conflitos deste período de aprendizagem e os avanços proporcionados pelo estudo da língua como objeto de ensino-aprendizagem.”

Reflexão da 14ª Semana de Docência - C.

Nesse trecho, é possível perceber que a prática e a teoria, estão, por certo, em constante vinculação. Nesse caso, é enfatizado o crescimento teórico obtido nesse espaço privilegiado, como já dito anteriormente, que é o estágio. A teoria, nesse caso, é o conhecimento que se faz imprescindível à docência da professora-alfabetizadora em referência ao processo de aquisição do sistema de escrita, abordando aspectos como a ortografia da língua, sob a qual deve a professora ter apropriação para alfabetizar. Piccoli e Camini (2012)⁸ fazem importante consideração sobre o sistema de escrita alfabética, evidenciando que o mesmo é fonográfico do tipo alfabético ortográfico, portanto, entende-se que ensinar a ler e a escrever pressupõe ensinar tanto os aspectos fonológicos quanto ortográficos. Esse trecho reforça a complexidade que envolve a alfabetização e o conhecimento que a professora-alfabetizadora deve apresentar para a condução da turma. As autoras ainda apontam que “conhecer o sistema de escrita implica

⁷ Todas as professoras estagiárias, com exceção da autora desse trabalho, terão seus nomes ocultados por sigilo ético, tomando somente uma letra para diferenciar a autoria das reflexões. As reflexões presentes nos diários de classe, utilizadas como material empírico nesse estudo tiveram autorização das professoras sob a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que encontra-se em posse da autora do trabalho. O modelo utilizado se encontra em apêndice.

⁸ Nesta subseção serão utilizados alguns livros da Coleção da Editora Edelbra, composta por um conjunto de sete livros relacionados às áreas do conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vêm sendo publicados desde 2012. Esse material foi de grande importância durante o estágio curricular, tanto no que tange ao conhecimento teórico, quanto à prática. A coleção problematiza questões teórico-metodológicas, tendo enfoque significativo na prática docente, privilegiando a reflexão sobre a mesma. O “entre nós” faz referência à interlocução entre os docentes, pretendida pela coleção. Nesse estudo serão utilizados os livros que abordam a *alfabetização, alfabetização matemática e ciências*.

também saber como está organizada a norma ortográfica da língua” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 86). Percebamos, nesse ponto, o quanto esse saber do conhecimento linguístico é necessário à docência da professora-alfabetizadora. A professora-estagiária C. deixa visível, também, em sua reflexão, a importância de tomar a língua como um objeto de ensino-aprendizagem e os avanços nítidos que foram manifestados com essa escolha no ciclo de alfabetização.

Outro ponto interessante e que merece destaque dentro desse mesmo excerto é o uso da palavra *crescimento*. Essa palavra denota que algo já foi adquirido no que tange ao conhecimento teórico em período anterior à prática docente do estágio final. Contudo, levemos em conta a possibilidade da prática docente realizada nesse período também suscitar questões e necessidades antes não instigadas na graduação. Esse período nos estimula a buscar o aprofundamento em alguns conteúdos relativos ao que precisamos conhecer para alfabetizar e que ainda não é satisfatório para o momento. É necessário que busquemos, por vezes, nos apropriar teoricamente deste ou daquele conteúdo escolar necessário à docência que possa ter ficado vago durante a formação inicial ou, ainda, insuficiente em relação ao conhecimento necessário para poder estar em sala de aula. E pode-se dizer que, essas “questões em aberto” provocam, nesse período, indagações, como as que são apresentadas no trecho da reflexão final de outra professora-alfabetizadora, em relação a essa mesma área do conhecimento, a alfabetização.

“[...] Diante de todas as áreas do conhecimento que trabalhei com a turma (matemática, artes e ciências naturais), meu maior desafio foi na área da alfabetização. Não pelo fato de não gostar, pois desde o início do curso é a área que mais me cativa e me faz buscar respostas. Mas a alfabetização me desafiou pelos diferentes níveis que havia na turma, desde alunos em hipóteses pré-silábicas I à alfabéticos.”

Reflexão final - Dezembro de 2016 - J.

Nessa reflexão outro ponto da alfabetização entra em jogo. Quando cita os “diferentes níveis”, a professora está se referindo aos *níveis psicogenéticos de escrita*, descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky no livro *Psicogênese da Língua Escrita*⁹. Piccoli e Camini (2012)

⁹Livro publicado na década de 70 como resultado de uma pesquisa realizada pelas argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a construção da escrita. Baseadas no pensamento do psicólogo e epistemólogo Jean Piaget, desenvolveram a pesquisa que se apoia no pressuposto de que a construção da escrita se dá pela elaboração de hipóteses de forma “espontânea” pelo aprendiz. O livro teve sua primeira tradução no Brasil na década de 80, causando grandes repercussões na área da alfabetização.

FONTE: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA03.pdf#page=4. Acesso em 11 de agosto de 2017;

assinalam que “a psicogênese forneceu um instrumental que aparelhou as professoras para aferir os conhecimentos linguísticos das crianças” (2012, p. 29), e essa aferição sobre as hipóteses de escrita é geralmente testada por meio da escrita de quatro palavras, sendo uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba e também uma monossílaba, que devem ser do mesmo campo semântico. Além das palavras, também deve haver uma frase que contenha a palavra dissílaba anteriormente ditada. A análise das palavras e da frase escritas pela criança (sem intervenção da professora, fazendo correções) possibilita realizar uma sondagem de qual está sendo a hipótese da criança no que tange à produção da escrita. A testagem a partir da psicogênese pode ser um instrumento por meio do qual podem ser observados os avanços da criança em relação às hipóteses de escrita, além de permitir que a professora-alfabetizadora planeje intervenções específicas para que o aluno avance. Piccoli e Camini (2012) enfatizam algo que não pode ser esquecido: ao mesmo tempo que esse teste permite enxergar algumas possibilidades de raciocínio da criança sobre a escrita, pode, também, deixar de mostrar outros aspectos importantes, que não podem ser aferidos. Portanto, deve ser tomado como parte desse acompanhamento, e não como instrumento exclusivo. Outro ponto, é que o ambiente que as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky utilizaram para a pesquisa era distinto da sala de aula, na qual, nem sempre, se tem um ambiente favorável para que o teste seja realizado. Ainda assim, vale lembrar que é necessário conhecer os níveis descritos pela psicogênese para que se possa pensar sobre os avanços nas hipóteses de escrita das crianças.

Esse trecho da reflexão da professora-alfabetizadora sobre os níveis de escrita denota, desta forma, que algo foi aferido para que pudesse chegar a tais “conclusões” e que, por certo, foi utilizado um conhecimento para que pudesse realizar esse diagnóstico da turma com a qual realizava o estágio docente. Isto posto, fica claro neste excerto a preocupação e o conhecimento teórico sobre os níveis psicogenéticos da escrita que a professora deve dispor ao observar o perfil da turma e pensar estratégias dentro da área da alfabetização que a auxiliasse a dar conta desses “diversos níveis”.

Sobre a alfabetização, essa área do conhecimento que toma boa parte das aulas nos Anos Iniciais e que exige do professor dedicação em diversos aspectos (conceitual, metodológico, etc.), talvez valha a pena refletir: alfabetizar, levando com conta o uso que se faz da língua e seus significados nas culturas, é muito mais que ensinar a ler e a escrever. A alfabetização envolve muitas facetas, como as descritas por Soares (2000): abrange a perspectiva *psicológica*, *psicolinguística*, *sociolinguística* e propriamente a *linguística* do processo. Assim sendo, devemos olhar para a alfabetização com a acuidade de quem compreende a complexidade do

processo, os tantos saberes disciplinares necessários para o entendimento e sabe que a prática enquanto professora-alfabetizadora deve dar conta dessa multiplicidade.

Acerca dos conhecimentos e da multiplicidade desses saberes docentes, lembremos: ser professora-alfabetizadora não exige conhecimentos somente na área da linguagem. Por vezes, essa área acaba sendo privilegiada no ciclo de alfabetização por se traduzir em uma meta, afirmada em um documento nacional. Contudo, as outras áreas do conhecimento também devem ter seu espaço garantido na sala de aula, requerendo, da professora, apropriação sobre outros conceitos. Observemos, no trecho a seguir, qual a reflexão que a professora-alfabetizadora A. fez em relação a esse aspecto.

“Percebo que, por vezes, durante este ano letivo, dediquei-me mais em proporcionar atividades que favorecessem a alfabetização que a matemática, talvez na ansiedade que todos logo estivessem no nível alfabético. Hoje percebo a importância de dosar ambos os conteúdos de maneira a formar um aluno apto ao entendimento de diversas questões exigidas no segundo ano, principalmente com autonomia.”

4ª Semana de Docência - Setembro de 2016 - A.

A professora-alfabetizadora que é autora dessa reflexão já acompanhava a turma ao longo do ano e, ao se deparar com o estágio, com esse mesmo grupo, reflete a questão da alfabetização matemática que considera ter sido deixada para trás. Ana Maria Gigante e Mônica Santos (2013) afirmam que os conceitos da alfabetização matemática vão se construindo através de noções que vão se complexificando, até serem formulados e consolidados. Dessa forma, a necessidade de abordar com atenção questões ligadas a essa área serve de alerta para que sempre haja uma base para que a criança siga avançando. É necessário que a professora-alfabetizadora tenha conhecimentos suficientes sobre o Sistema de Numeração Decimal, geometria, operações e tratamento da informação para que possa auxiliar a criança na construção das já mencionadas noções. Ainda sobre a importância de atender às demandas da área da matemática no processo de alfabetização, realizei enquanto professora-alfabetizadora a seguinte reflexão:

“Podemos cair no erro de centralizar as aulas e decisões como a formação dos grupos levando muito mais em conta a linguagem do que os conhecimentos relacionados à matemática. O quanto isso prejudica o aluno, que também necessita desenvolver sua aprendizagem matemática? Será que os meus esforços em auxiliá-los em avançar em seus conhecimentos matemáticos estão sendo suficientes? Todos esses questionamentos não denotam insegurança, mas, sim, a minha preocupação em saber se realmente tenho feito o melhor para essas crianças, nesse sentido.”

10ª Semana de Docência - Novembro de 2016

No mesmo sentido do trecho da reflexão anterior, demonstra a preocupação em não deixar a matemática em “segundo plano” nessa etapa. Pensando sobre a necessidade de lembrar da alfabetização matemática, o excerto de reflexão a seguir enriquece o estudo:

“Nesta semana trabalhamos questões matemáticas, adição e subtração, traçado dos numerais, agrupamentos. Acredito que são conteúdos importantes de serem trabalhados no primeiro ano. A turma tem uma boa noção do número e da quantidade, fazem boas associações, já tem ideia de soma e subtração. O que ainda precisa ser consolidado é o sistema de numeração decimal, no caso a sequência numérica e o traçado correto dos numerais.”

4ª Semana de Docência - Setembro de 2016 - A.

Nesse excerto é possível observar quais os conteúdos abordados pela professora-alfabetizadora no último trimestre do 1º ano. Podemos observar que a professora já trabalhou importantes noções da área da matemática, contribuindo para que as crianças, conforme vão conhecendo melhor os conceitos, tornem-se “numeralizadas”, conforme dito por Gigante e Santos (2013). Ser numeralizado, pela visão das autoras, é tornar-se capaz de lidar com os números, realizando a leitura e escrita em diferentes contextos, como na leitura de uma informação que contenha números, por exemplo.

Na área da matemática, assim como nas demais, as autoras reforçam que é preciso realizar uma transformação dos conteúdos para que sejam conhecimentos a serem efetivamente ensinados, trabalhados por e com as crianças. Nesse sentido, o professor deve estar inteirado do conhecimento para realizar essa transformação e, sobre isso, Eunice Kindel (2012) afirma que algumas das angústias das pedagogas em seus planejamentos “referem-se ao medo de não saberem o suficiente sobre as outras áreas para conseguirem, minimamente, ensiná-las a seus alunos” (2012, p. 25). Sobre esse aspecto devemos deter nossa atenção, em relação ao ponto central desse eixo: para que a prática pedagógica em alfabetização não seja somente voltada a

aquisição de sistema de leitura e escrita, e em alguns momentos, alfabetização matemática, é necessário que a formação das professoras-alfabetizadoras contemple essa demanda das diversas áreas do conhecimento. Ser professora requer esse conhecimento, sobretudo, nos Anos Iniciais da escolarização, período no qual atua de modo multidisciplinar. Kindel (2012) reforça que um certo “bloqueio” em incorporar as demais áreas do conhecimento na prática docente alfabetizadora pode, por vezes, ocorrer pelo fato de não haver, por parte da docente, aprofundamento necessário sobre cada área para realizar a necessária articulação entre as mesmas. Ainda assim, cabe lembrar a importância desses conhecimentos para essa necessária relação. As outras áreas, como as Ciências, possuem muito a contribuir com os planejamentos em torno da alfabetização e matemática. O conhecimento sobre as mesmas pode ser muito rico para um planejamento completo e interessante para as crianças. Durante o estágio docente, muitos projetos didáticos possibilitaram essa conexão, proporcionando experiências como a evidenciada nesse excerto:

“O trabalho com a temática da alimentação acabou se tornando mais especial com a visita do porco “Camilão”, a partir de uma carta enviada à turma e um porquinho preto utilizado como objeto de motivação prévia. A motivação prévia estimula a produção de conhecimentos já existentes entre os alunos e contribui para o bom andamento da temática, pois os alunos já se engajam e demonstram vontade de continuar aprendendo, assim como, para mim, mostra o que eles já sabem e ainda precisam conhecer.”

5ª Semana de Docência - Setembro de 2016 - F.

Essa professora-alfabetizadora que estudava com as crianças a temática da alimentação mostra em sua reflexão o quanto a proposição de atividades com conteúdos que tenham relação com a vida das crianças e que despertam seus interesses pode ser potente para o processo de aprendizagem. Kindel (2012) afirma que as crianças veem o mundo natural muito mais divertido e colorido do que para nós, adultos. Enfatiza que “elas sabem como aprender sobre ele e sobre muitas outras coisas a partir dele” (KINDEL, 2012, p. 24), cabendo desse modo, a professora possibilitar que “as Ciências se façam tão presentes nos anos iniciais quanto a Linguagem e a Matemática” (KINDEL, 2012, p. 24).

A respeito dessa área do conhecimento – as Ciências –, Kindel (2012) realiza importante reflexão. Nos Anos Iniciais, etapa que engloba o ciclo de alfabetização, Corpo e Natureza são conteúdos da área das Ciências a serem estudados. Entretanto, a autora questiona o que deve ser ensinado, a respeito desses conteúdos, às crianças. Por que o corpo que costuma ser estudado

é sempre dividido em “cabeça, tronco e membros”? Por que se ensina isso? Ainda faz indagações acerca de qual o significado que isso tem na vida das crianças e, ainda, quem inventou este conteúdo, o que leva a pensar sobre o currículo, com todas as nuances discutidas no segundo capítulo deste trabalho. Dessa forma, Kindel (2012) faz refletir sobre o que sabemos e o que temos ensinado para às crianças. É necessário saber mais do que aquilo que aprendemos, porventura, enquanto alunos. Saber, conhecer, para problematizar o que temos feito para que esses conteúdos se tornem conhecimento para as crianças.

Finalizando esse eixo, pensemos: diante da complexidade de saberes abordados de forma sucinta nessa parte do estudo, é possível afirmar, como dito antes, que ser professor é um *dom*? Pelo contrário, é possível observar, com os excertos destacados acima, que a docência demanda estudos, apropriação teórica e um conjunto de conhecimentos que são formados ao longo de uma formação profissional e prática. E para que pensemos nos próximos tópicos, convém retomar um questionamento já provocado ao tratarmos sobre os saberes docentes: é possível ser um professor contando somente com os saberes disciplinares?

3.2 PLANEJAR COMO SABER PEDAGÓGICO INDISPENSÁVEL À DOCÊNCIA

Tardif (2002) traz à tona a ideia de que “nenhum saber é por si mesmo formador” (2002, p. 43). Embora o professor tenha o dever e a necessidade de se apropriar de conceitos e conhecimentos necessários à docência, o autor evidencia que “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso saber ensinar” (TARDIF, 2002, p. 43-44). Reparemos que o saber ensinar se soma ao saber algo, sendo necessário um para que o outro esteja presente na docência. E o que será que podemos entender por esse “saber ensinar”? Os conhecimentos que “estão aí” precisam sofrer um desenvolvimento, por parte do professor, para que as crianças possam compreendê-los, como já dito anteriormente. O professor desloca esses saberes para que sejam passíveis ao conhecimento do outro, que, neste caso, são as crianças em processo de alfabetização e letramento, agindo com intencionalidade educativa. Chamamos de transposição didática esse processo de fazer dos saberes científicos, saberes escolares, conforme Xavier (2000), e essa transposição é tarefa (ou, poderíamos chamar, ainda, competência) do professor. Em relação a necessidade de planejar, professora-alfabetizadora J. faz a seguinte colocação em sua reflexão final do estágio docente:

“Porque temos que fazer um planejamento tão minucioso?” Era o que eu me perguntava nas primeiras semanas do estágio. Foi com o decorrer das semanas seguintes que fui entrando no ‘ritmo do estágio’ e consegui otimizar o tempo que eu tinha disponível para planejar e confeccionar materiais. A minha dúvida inicial foi sendo respondida e agora percebo o quanto me ajudou este planejamento tão detalhado. Estudava todos os dias antes de iniciar a aula, relembra as intervenções e os objetivos que eu queria alcançar com a turma. Se não fosse este planejamento minucioso e explicadinho, muita coisa iria ser deixada de lado, muita coisa não iria ser explorada tão bem.”

Reflexão Final - Dezembro de 2016 - J.

O planejamento é a organização da ação educativa, que consiste, o considerando de forma ampla, em “preparar, realizar e acompanhar” (RODRIGUES, 2013, p. 59). Desta forma, apresenta-se como importante aspecto da docência, sendo necessário, para isso, conhecimento daquilo que o caracteriza e potencializa. Nesse trecho, a professora alfabetizadora analisa quais foram algumas das vantagens da elaboração de um planejamento para que conseguisse explorar com a turma o que planejou, com intencionalidade. Destaca o planejamento como uma ferramenta de estudo em relação aos objetivos traçados, as intervenções planejadas e conteúdos estudados.

Cabe aqui situar o leitor em relação à elaboração do planejamento para o estágio docente em alfabetização nesta Faculdade de Educação, no já referido semestre. Consiste em um planejamento semanal, contando com um quadro separado por períodos, e uma descrição diária do que é planejado. Nessa descrição diária é necessário explicitar o cronograma do dia, quais os conteúdos a serem abordados, quais são os objetivos do dia e quais são as estratégias utilizadas para tal, especificando quais serão as intervenções realizadas com as crianças, sejam elas em grupos ou individuais. Além disso, há uma lista de materiais que serão utilizados no dia e um espaço para destinado aos comentários, em geral sobre os acontecimentos cotidianos. O planejamento é em torno de um projeto didático pedagógico, normalmente relacionado à um tema de interesse da turma com a qual se realiza o estágio, podendo ter variações. Durante esse período, apesar de já termos a oportunidade de experienciar a organização de planejamentos em semestres anteriores, o ato de planejar as aulas, semana a semana, torna esse saber em exercício ainda mais intenso. É um período de descobertas acerca desse instrumento, como já pode ser observado no excerto acima e que se concretiza, mais uma vez, com a reflexão de outra professora alfabetizadora.

“Agora, ao planejar, já consigo projetar quanto tempo os alunos levarão para realizar atividades, como se sairão, seus gostos e preferências. [...] Quando olhei no quadro o roteiro e percebi que cada uma das atividades foi realizada e devidamente explorada, rendendo para todos os alunos com intervenções específicas às suas necessidades, me emocionei, pois vi a teoria na prática e vice-versa.”

7ª Reflexão Semanal - Outubro de 2016 - C.

O ato de planejar, saber criar estratégias metodológicas para que as crianças desenvolvam suas potencialidades, tem relação direta com o quanto se conhece da turma e dos alunos. Planejar requer questionar: o que já sabem? O que querem aprender? O que é preciso ser abordado nessa etapa? Quais estratégias devo utilizar? E nesse sentido, as estratégias possuem importância ímpar, pois conforme Rodrigues (2013), “são meios para a concretização dos objetivos”¹⁰ (2013, p. 63), podendo ser entendidas também “como um conjunto de ações organizadas para a efetivação dos objetivos” (2013, p. 63). A autora enfatiza que o professor, a partir dos objetivos especificados, deve adotar uma postura de “estrategista”, buscando a seleção e organização dos materiais e procedimentos adequados à efetivação da proposta. Deixando claro, ainda, que há uma infinidade de procedimentos, recursos e atividades possíveis, Rodrigues (2013) ressalta que “o/a professor/a deverá estar atento/a às razões da escolha de cada um” (2013, p. 63). Ao perceber que o que havia planejado, pensando na necessidade das crianças havia sido concretizado, a professora alfabetizadora autora dessa reflexão deixa transparecer que a teoria e a prática estão em relação e necessitam uma da outra.

O ato de planejar e pensar objetivos, estratégias e recursos pode parecer a “parte mais teórica” da docência (além daquela que nos exige conhecimento do conteúdo), mas é necessária para que seja possível alfabetizar e letrar. Ao mesmo tempo, é preciso que estejamos em sala de aula, compreendendo as necessidades do grupo de crianças, suas preferências, anseios e dificuldades para que possamos planejar de modo adequado às mesmas, “na medida”. Piccoli e Camini (2012) afirmam que “investigar como cada um pode aprender melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses” (2012, p. 45), e isso se faz necessário para lidar com essa diversidade e sistematizar o trabalho com as crianças de maneira adequada. Essa organização da ação educativa, que tanto

¹⁰ Em relação aos objetivos, vale lembrar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), possui muitos objetivos que podem ser adaptados à realidade de cada turma de alfabetização, podendo as professoras alfabetizadoras lançar mão desse recurso. No estágio esses objetivos foram utilizados pelas professoras estagiárias em planejamentos que se mostrassem adequados.

nos exige em conhecimento e prática, colabora para uma organização que beneficia o ambiente de estudo, que pode ser observado quando a professora alfabetizadora diz

“Outra questão importante é o quanto esse modo de planejar está deixando minha rotina muito mais organizada. Eu já sei o que quero desenvolver e o que preciso providenciar como material de apoio, isso agiliza os processos, não desperdiço mais tempo com ‘surpresas’ indesejáveis.”

2ª Reflexão Semanal - Agosto de 2016 - A.

Esse trecho aborda outro aspecto no que tange à organização. Diz respeito ao preparo que é exigido por parte da professora para que seja alcançado o que se almeja com aquela aula. A elaboração de um planejamento que possua elementos básicos de organização, como alguns dos descritos por Rodrigues (2013) como: objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, cronograma, avaliação, possibilita que a professora alfabetizadora tenha mais segurança em sala de aula. Em razão do preparo que foi realizado para chegar ao espaço da sala de aula, o planejamento perfaz uma postura de maior segurança. Em relação a isso, essa professora alfabetizadora considera:

“Nosso planejamento detalhado nos permite termos mais convicção do que temos que proporcionar aos nossos alunos [...].”

2ª Reflexão Semanal - Agosto de 2016 - A.

E essa convicção gerada pela preparação que é provocada através do ato de planejar se mostra pertinente para alfabetizar. Piccoli e Camini (2012) consideram que é por meio desse planejamento detalhado, minucioso, com objetivos traçados com clareza, que “a professora tem controle sobre os investimentos feitos em cada habilidade de leitura e de escrita [assim como nas outras áreas] que precisam ser desenvolvidas” (2012, p. 45), garantindo ainda, que “é assim que pode assegurar os avanços dos alunos” (2012, p. 45). Em outro excerto de reflexão, podemos observar um pensamento semelhante, enfatizando a autonomia e segurança provocadas por essa preparação.

“Andar sozinha, se equilibrar no planejamento e atender os alunos é muito gratificante. Perceber que tudo está indo bem, que os alunos se interessam, que o material que preparei com tanto carinho os agrada gera este sentimento.”

4ª Reflexão Semanal - setembro de 2016 - C.

Mais uma vez a segurança gerada por entender que o planejamento contribui para um andamento proveitoso da ação educativa mostra a importância do mesmo. Portanto, o planejamento enquanto articulação de conteúdos, objetivos, estratégias, avaliação, necessita de atenção por parte das professoras alfabetizadoras. Relacionando-se com o primeiro eixo do estudo, que tratou sobre o conhecimento necessário, é interessante que retomemos o que já foi dito: esse planejamento multidisciplinar deve integrar as áreas do conhecimento e, para isso, o professor realiza a transposição didática. Refletindo sobre o que é necessário a esse saber – o planejar –, ponderando a respeito do “porquê” desse instrumento ser tão cuidadosamente elaborado, pouco antes do término do estágio, fiz a seguinte reflexão:

“O ato de planejar necessita conhecimento linguístico, de didática, matemática, domínio de conteúdos, estratégias, intervenções... exige ‘jogo de cintura’, criatividade, disposição e organização. Necessita materiais e mais materiais, papéis coloridos e contact, cola e tesoura. Mas o que esse planejamento tem de tão importante para a minha prática? Ao longo do estágio, descobri que ele é grande parte do que necessito para que as aulas ‘dêem certo’, para que os objetivos sejam alcançados (alguém planeja sem objetivos? Alguém consegue dar aula sem objetivos?), para que as crianças desenvolvam seus conhecimentos, suas aprendizagens.”

11ª Reflexão Semanal - Novembro de 2016

Sobre o que isso nos movimenta a pensar? Que dentro desse planejamento e no manejo dos mesmos, estão envolvidos nossos saberes disciplinares e nossa ação; que ele pode expressar a minha intencionalidade e deve contemplar a necessidade das crianças no que tange à alfabetização e letramento nas diferentes áreas.

Buscando finalizar, momentaneamente, as discussões desse eixo, acredito que seja interessante fazer, também, alguns questionamentos; afinal, problematizar não é o exercício de fazer afirmações, mas também o ato de pensar diferentes modos de ver um mesmo “objeto”. Aqui, escrevo a respeito do estágio, vivido por mim e por minhas colegas de graduação sob a orientação de uma professora alfabetizadora com experiência na docência. Ao observarmos e constataremos “na prática” a importância e proveito que o planejamento tem em sala de aula, pergunto: todas nós, em suas futuras práticas docentes, com a autonomia de professoras

alfabetizadoras titulares, seguiremos vendo o planejamento dessa mesma forma? Continuaremos utilizando-o como rica possibilidade de sistematizar os objetivos, estratégias e avaliação em nossa turma?

Uma discussão importante e mais crítica, que cabe ressaltar aqui para estudos futuros¹¹, é o lugar do ensino dentro ambiente escolar. Sommer (2004) mostra, a partir de falas de professoras em seu estudo sobre *A ordem do discurso escolar*, que a escola não é definida pelas mesmas como lugar de ensinar. Fica claro que a palavra “ensino” não tem sido contemplada nos discursos e vem sendo, ao contrário, interdita nos mesmos. As noções de ensino e aprendizagem entram aí, de certo modo, em conflito. O planejamento, descrito anteriormente, não estaria diretamente ligado ao ensino? E o que isso pode implicar no nosso modo de planejar? Por que temos visto esse domínio da noção de aprendizagem sobre o ensino? Será que o mesmo vem sendo secundarizado, por estar muito ligado à escola tradicional?

3.3 PROPOR PRÁTICAS CURRICULARES PARA CONSTITUIR O *SUJEITO ALUNO*

Sacristán (2005) diz que costumamos ver como natural tudo aquilo que nos é familiar e, quando isso sucede, “naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca” (2005, p. 12). Desse modo, agimos como se aquilo sempre tivesse existido, e sempre tivesse que existir, de maneira inevitável. Nesse sentido, é necessário que pensemos sobre a construção social do *sujeito aluno*, que, segundo o autor, é inventada pelos adultos, pessoas que têm “o poder de organizar a vida dos não-adultos” (SACRISTÁN, 2005, p. 12). Xavier (2002) nos diz que “a escola não fala sobre o seu poder de produzir [sujeitos]” (2002, p. 153), e é sobre isso que trataremos nesse terceiro eixo. Mas o que isso tem a ver com o estágio docente? Pensemos: os alunos que entram nas nossas salas de aula no ciclo de alfabetização, sempre foram alunos? Enquanto professoras, somos também sujeitos nesse processo de escolarização das crianças, operamos sobre essa construção social, e isso não pode ser esquecido em nossa prática docente. Sacristán (2005) assinala que a nossa maneira (enquanto adultos) de ver e entender as crianças, o que esperamos do comportamento delas através das nossas indicações mediante determinadas situações e, ainda, os parâmetros que usamos, servem para estabelecer o que consideramos normal e o que é intolerável, em relação

¹¹ Considerando que o período de planejamento e escrita do TCC é relativamente curto, não foi possível uma apropriação teórica suficiente sobre o assunto para que fosse realizada a discussão do mesmo nesse eixo. Dessa maneira, fica o interesse em retomar o assunto em um estudo futuro, dado a relevância do mesmo.

a essa imagem que temos delas. A respeito dessas expectativas, a professora alfabetizadora T. fez a seguinte reflexão:

“Nada vai ser tão simples, eles estão agitados, eles são crianças, eles precisam viver, eles precisam gritar, correr e ser muito, muito felizes. Não ia adiantar eu querer silêncio e perfeição na realização das propostas o tempo inteiro.”

7ª Reflexão Semanal - Setembro de 2016 - T.

A discussão que busco fazer nesse eixo tem relação com o que é trazido por essa professora alfabetizadora em sua prática: a ação do adulto em sala de aula regula a criança nesse ambiente, construindo esse sujeito aluno. Nas considerações iniciais sobre os conceitos, vimos que essa produção de sujeitos tem relação com o currículo, pois ele opera sobre essa produção diretamente.

Nesse excerto de reflexão, a professora enfatiza que nem sempre vai conseguir que as crianças ajam conforme a sua expectativa, pois reconhece nesses sujeitos a identidade infantil e as características comportamentais relativas à idade das mesmas. Outro aspecto presente é a necessidade das crianças de serem felizes, em contraponto com o desejo de silêncio da professora e realização das propostas conforme a expectativa da mesma. Sacristán (2005) diz que costumamos acreditar que “o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança” (2005, p. 15); contudo, é possível observar nessa reflexão que a professora compreende seus alunos como crianças, e não somente sujeitos escolarizados. Sim; são crianças, brincam, querem se divertir e, em sala de aula, são mediadas pelo adulto, no caso, a professora, que organiza esse espaço. Xavier (2002) comenta sobre o “caráter construtivo e regulativo presente nos dispositivos pedagógicos – em tantas práticas discursivas e não discursivas do dia a dia da escola – responsáveis pela produção social do corpo dos alunos, pelo seu disciplinamento” (2002, p. 155). Esses dispositivos se fazem presentes nas práticas docentes, como pode ser visto nesse excerto da primeira reflexão semanal da mesma alfabetizadora:

“A criança é um ser que, nem sempre, ficará em silêncio à medida que o professor chama a sua atenção, portanto, terei que providenciar algumas estratégias, dando chances de todos falarem na hora certa, para que os outros também fiquem em silêncio, esperando a sua vez de falar. Assim como, têm aqueles na sala que não falam por vergonha ou não saberem o que dizer, deverei estimulá-los a fazer seus comentários também.”

1ª Reflexão Semanal - Agosto de 2016 - T.

A criação de estratégias para organização da sala de aula, para que a criança compreenda a postura de *aluno* é algo presente no ciclo de alfabetização. Essa professora alfabetizadora percebeu que em sua turma foi necessário organizar a ordem de fala, para que cada criança compreendesse que não é possível que cada um fale quando deseja. Outro ponto é a possibilidade de todos participarem dos momentos de fala, a partir dessa organização. Esse comportamento já vem sendo trabalhado desde a Educação Infantil, mas consideremos que na maioria das vezes, o ingresso no Ensino Fundamental marca nas crianças mudanças abruptas de rotina e relacionamento. A relação com o espaço sofre uma modificação; “sua disposição interna, contém determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver [...] que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer” (SACRISTÁN, 2005, p. 145). Sacristán (2005) traz à discussão o significado de ser aluno, como uma “condição social que é contingente e transitória” (2005, p. 13); essa condição social não é natural, pois é construída. Podemos dizer que aprende-se a ser aluno. E, enquanto professoras, seja discursivamente ou não, acabamos operando sobre essa produção. Portanto, conhecer o aluno, quais as possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens, como é o meio social em que está inserido, quais são suas dificuldades em relação aquilo que é proposto, entre outros, é um saber necessário à docência. É necessário saber como lidar com essa construção social que passa também pelas “mãos” das professoras. Compreender a complexidade das relações da sala de aula e os significados sobre a produção desses sujeitos é fundamental.

“Alunos, diferentes alunos. Cada um com suas peculiaridades, suas potencialidades, suas temporárias limitações, sua evolução, sua trajetória. Cada um deles, inseridos em uma sala de aula múltipla, com diferentes histórias e expectativas, merecem singular atenção.”

5ª Reflexão Semanal - Setembro de 2016

Ao realizar essa reflexão, ponderava sobre a necessidade de conhecer os sujeitos com os quais trabalhava, mas, também, atentava sobre a complexidade que é esse ambiente de relações. Como propor práticas da cultura escolar para que esse sujeito, criança, se torne aluno? Estar atenta às singularidades presentes nas diversas personalidades, contextos familiares, sociais, culturais, aos diferentes estímulos e trajetórias de cada criança se torna algo indispensável para pensar a prática docente. Piccoli e Camini (2012) apontam, de forma atenciosa, que independente das condições sob as quais as crianças chegam até o ambiente

escolar, é função da escola buscar os meios necessários para ensiná-las, buscar os avanços almejados para sua alfabetização e letramento. Essa necessidade da sala de aula, de estarmos prontas para agir de acordo com essas demandas (conhecimento, planejamento, relação professor-aluno operando sobre essa construção social do sujeito), amalgamada por tantos fatores, acaba gerando sentimentos conforme o descrito nessa reflexão.

“Como todo o ser humano, têm dias que não estamos muito bem e com menos paciência do que esperado, por isso, acabamos sendo inflexíveis e intolerantes em alguns momentos. Algumas brincadeiras não nos agradam, a boca cansa de pedir silêncio e eles não corresponderem, a conversa borbulhante começa a irritar e o desânimo acaba tomando conta de uma professora com vontade de ensinar.”

7ª Reflexão Semanal - Outubro de 2016 - T.

Essa posição do adulto descrita pela professora alfabetizadora talvez não seja incomum nos ambientes escolares. A dificuldade que surge, não raro, em saber equilibrar todos esses fatores, demanda, como já dito anteriormente, a criação de estratégias através de dispositivos pedagógicos, conforme dito por Xavier (2002). A sanção por reciprocidade de Piaget, a prática da elaboração coletiva de “normas de convivência” são alguns dos dispositivos dos quais algumas professoras lançam mão durante o estágio curricular. Xavier e Rodrigues (2002) afirmam que “se processa no início da escolarização, uma tentativa de elaboração de normas de convivência” (2002, p. 35), asseverando que é necessário uma compreensão mais minuciosa sobre o sentido dessa construção. Essas normas, segundo as autoras, não devem servir somente para solucionar os problemas referentes ao comportamento no ambiente coletivo da sala de aula. Devem refletir uma postura de vivência democrática, que, de fato, contribuam para o relacionamento e construção dessas normas e desse lugar. Nessa vivência democrática devem estar presentes a construção de normas de convivência elaboradas por todos, em conjunto, além da organização da sala de aula como necessidade vista por todos e não somente uma exigência da professora, algo vertical.

“A mudança vai acontecer através do diálogo e de estratégias que façam com que o menino compreenda suas obrigações. Penso que o ‘mural das estrelinhas’ irá funcionar neste caso também, fazendo com que D. compreenda a rotina da turma e as consequências de não cumpri-la.”

6ª Reflexão Semanal - Outubro de 2016 - J.

Nesse excerto, a professora alfabetizadora J. se refere a um aluno que não está seguindo os combinados que ela construiu com a turma. A professora menciona o diálogo como ferramenta para que o aluno compreenda seus deveres em sala de aula; como já dito anteriormente, através das palavras de Sacristán (2005), esse “ser aluno” não é algo “natural” mas, sim, construído. Através desse diálogo e dessas estratégias que a professora irá adotar como direcionamento da criança é que a mesma entenderá, possivelmente, o que é esperado dele enquanto aluno.

A fim de contextualizar o leitor sobre a estratégia utilizada pela professora do “mural das estrelinhas”, faço uma breve explicação do que se trata o mesmo. Consiste em um mural, afixado em uma parede na sala, no qual cada grupo áulico¹² tem seu espaço para que as estrelas sejam colocadas. Ao final da aula, professora e alunos, de cada grupo, realizam uma (auto)avaliação de aspectos como limpeza da sala, organização dos materiais, relacionamento do grupo, colocando as estrelas. Após o grupo chegar a um determinado número de estrelas, (que é combinado com a turma) são recompensados com algum momento para assistir filme com pipoca, ou alguma outra coisa que as crianças gostem. Essa estratégia adotada pela professora nessa turma supõe que a criança compreenda, ao final da aula, realizando a autoavaliação e avaliação do grupo, que é necessário a contribuição de cada um para que a sala de aula se mantenha organizada, adequada “para aprender”. Esse tipo de vivência possibilita que todos participem desse momento de diálogo sobre o andamento das aulas e propostas que são trazidas e talvez auxilie as crianças a compreenderem esse novo papel: o de ser aluno. É importante destacar que estas práticas de “recompensa”, de “premiações” são criticadas e questionadas por estudiosos e os próprios professores. Entretanto, no exercício da docência em sala de aula muitas vezes é necessário recorrer à essas estratégias para que seja possível fazer a gestão da sala de aula para criar um ambiente propício para a aprendizagem.

Antes que o desânimo pudesse tomar conta, conforme observado na reflexão da professora T. anteriormente citada, compreendo ser importante essa noção das professoras: a de que na sua prática docente, lidam com sujeitos, crianças que aprendem a ser alunos, de acordo com as proposições que realizam. Na penúltima semana do meu estágio docente, essa

¹² Durante seu estágio curricular, essa professora adotou os grupos áulicos como organização da sala de aula. Os grupos são formados através de uma votação inicial na turma para a escolha dos coordenadores, em número a ser combinado. Nesse momento, cada estudante da turma vota na pessoa com a qual gostaria de trabalhar. Após essa primeira votação, os coordenadores escolhidos (os mais votados) passam a escolher os próximos integrantes do seu grupo, tendo os convidados o direito de recusar uma vez a participação em um grupo. Conforme o grupo vai se formando, a escolha do próximo integrante é realizada por decisão da coletividade. O grupo formado, ao final, deverá trabalhar junto e, depois de um certo tempo, uma nova votação poderá ser feita, modificando os grupos de trabalho. Algumas autoras que estudam os grupos áulicos são Rocha (2005) e Maria Stephanou,

foi a questão que provocou minha reflexão. Do mesmo modo que, naquele momento eu aprendia a ser professora alfabetizadora, eles também aprendiam a ser alunos.¹³

“Algo que me chamou muito atenção nessa semana, além do fato de observar a turma mais cansada e distraída, foi perceber que estavam relembando vários momentos das aulas anteriores e que essas “explosões” de ideias surgiam naturalmente nas conversas entre as crianças. Constatei que tanto quanto cansados estavam também borbulhantes de informações, curiosidades, lembranças. Eles não haviam esquecido. Eles não estavam se negando. Sacristán (2005) em um trecho do livro “O aluno como invenção” assevera que “acreditamos que o modo de ser aluno é a maneira natural de ser criança. Representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes” (SACRISTÁN, 2005, p. 15). Não sendo equivalentes, é necessário que enquanto docentes estejamos atentos, sabendo ver o aluno e a criança.”

13ª Reflexão Semanal - Novembro de 2016 .

Após o término do estágio, refletindo sobre essa constituição do sujeito aluno, acrescento a esse ponto que dissertei durante aquele período o seguinte: é necessário que enquanto docentes estejamos atentos, sabendo ver não só o aluno, nem só a criança, mas qual é o papel do professor nessa construção social da criança como aluno. Propor práticas curriculares, compreendendo que as mesmas produzem sujeitos escolarizados, é um saber necessário à docência. Contudo, é preciso que a esse respeito pensemos também: que alunos vão se constituindo a partir das práticas da cultura escolar que adotamos? Quais são os dispositivos pedagógicos que lançamos mão para a organização do trabalho em sala de aula? Quem são esses sujeitos que chegam até as salas de aula que adentramos e quais são os meios em que vivem? O cuidado com essas questões pode nos auxiliar a refletir de forma mais humanizada sobre essa construção social: o aluno.

¹³ Sobre a formação simultânea dos sujeitos aluno e professor, a Me. Camila Alves de Melo realizou em 2013 seu trabalho de conclusão no curso de Pedagogia nessa mesma Universidade. A pesquisa consiste em uma reflexão analítica sobre a constituição do sujeito-aluno e do sujeito-professor durante o estágio obrigatório. O título do trabalho é “*Ensinando a ser aluno, aprendendo a ser professora: reflexões analíticas traçadas a partir da prática de estágio docente*” e encontra-se disponível no link do Repositório Digital da Universidade: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88079> Acesso em 16 de junho de 2017.

4 A “REFLEXÃO” CONTINUA

A reflexão é um termo que carrega muitas controvérsias na perspectiva dos EC por trazer alguns sentidos mais relacionados a uma perspectiva iluminista, entretanto, aqui neste trabalho ela é importante, pois o exercício que era realizado a cada semana no estágio era o de pensar sobre o exercício da docência. Esse processo se chamava reflexão e contribuía para que pensássemos sobre a nossa prática pedagógica, colaborando para que pudéssemos ver e rever o que era necessário modificar ou manter em nossa docência. Aqui, mostra sua importância por retomar essas reflexões que eram realizadas, semana a semana durante o estágio curricular.

Quando digo que a “reflexão” continua, minha intenção é, também, deixar explícita a impossibilidade de findar o assunto aqui tratado, além do já expresso antes. Desde que iniciei a minha prática docente em alfabetização, durante o estágio, muitos questionamentos e muitas certezas (provisórias, certamente) acabaram tomando parte das minhas reflexões. Neste ínterim, compreendi que ser professora alfabetizadora era muito mais complexo e apaixonante do que eu antes imaginava. Exigia de mim esforços e recursos teóricos, metodológicos e materiais para além do que havia pensado. Todavia, algo me inquietava quando ouvia discursos do senso comum desvalorizando esse trabalho que é complexo, que exige múltiplos conhecimentos e atitudes. Sinto-me, hoje, como alguém que olha para a profissão docente como um lugar de saberes, de conhecimento, de apropriação, de prática, de lutas e não só de amor. Para além das discussões sobre remuneração e carreira, a valorização da docência enquanto profissão sempre me inquietou. Ouvir que ser professora é um *dom*, me parecia anular toda a complexidade de saberes que envolvem a nossa prática, ignorar todo esse processo de formação tão intenso e significativo e, penso que este trabalho tenha contribuído, pelo menos em parte, para que a docência fosse vista por uma perspectiva um pouco mais profissional.

Um dos pontos que embasam essa minha afirmação em relação à nossa profissão, é a constatação de no mínimo três saberes específicos do docente que foram necessários à prática das professoras estagiárias em alfabetização. Entender que toda prática docente é contextual, é um importante fator para compreender o uso do termo *necessário*, pois, dentro dessas práticas, esses foram os saberes elencados¹⁴. Claro que a problematização do quão contingentes eles são também poderia ser pesquisada, mas, para o escopo desse trabalho e com os dados disponíveis, essa tarefa ultrapassaria suas possibilidades. Todavia, de balde essa dificuldade, é bem provável que eles sirvam para a maioria dos contextos, visto que: qual professora alfabetizadora (termo

¹⁴ Por exemplo: será que todos esses saberes seriam necessários para uma professora alfabetizadora em comunidade indígena? Se organizariam da mesma forma como a apresentada aqui?

que já evoca em si, na sua simples menção, uma conjuntura de exercício) poderia dispensar conhecer/dominar o conteúdo que pretende apresentar? Igualmente, qual poderia (quando tomamos por pressuposto o efetivo aprendizado da criança como objetivo da prática) prescindir de bem planejar suas atividades a fim de alcançar sua meta? E, por último e não menos importante, qual professora poderia, deliberadamente, negligenciar o fato de que a criança que está indo para a escola (seja em seu primeiro ano, ou naqueles que compõem o ciclo de alfabetização) sofre uma mudança comportamental às vezes brusca, por conta da troca de rotina, onde “ser criança” não é mais o seu único ofício?

Através das análises, assim, foi possível perceber alguns aspectos essenciais à prática docente: como primeiro eixo de análise dos diários, referente à apropriação das professoras alfabetizadoras em relação aos conteúdos das áreas do conhecimento, constato que, apesar das dificuldades encontradas pelas mesmas, a necessidade de conhecer e equilibrar as abordagens das mesmas dentro do planejamento foi um saber reconhecido pelas professoras alfabetizadoras. Não é possível ensinar sem compreender o objeto de estudo, seja ele a língua, a alfabetização matemática, a ciência ou, ainda, outras áreas do conhecimento. Como nos atreveríamos a ensinar o que não sabemos? Pois, conforme já enunciado por Tardif (2002), os saberes não são formadores por si só, e necessitam, tal como expõe Xavier (2000), da transposição didática. Desse modo, fez-se visível nos excertos das reflexões a diferença que fazia o planejamento nas práticas docentes – meu segundo eixo de análise do estudo. Uma elaboração que contemplasse as necessidades da turma, que deixasse claro os objetivos e estratégias mostrou-se um saber necessário, afinal, planejar com intencionalidade fez a diferença nessas práticas. Enquanto esse planejamento ganhava vida em sala de aula, as relações e as práticas curriculares se desenvolviam naquele ambiente, o sujeito aluno ia se constituindo, de acordo com o tratado no terceiro eixo. Às professoras alfabetizadoras foi necessário saber criar dispositivos pedagógicos que organizassem a turma, para que, aos poucos, as crianças pudessem compreender a configuração daquele espaço de aprendizagens da forma menos "violenta" possível. Por conseguinte, tal foi a importância desses três saberes necessários para todas as práticas das estagiárias, que podemos afirmar que se um deles estivesse ausente, todo o projeto pedagógico planejado estaria comprometido. Devido a esses aspectos, os mencionados saberes são o achado dessa minha pesquisa.

Certamente essas considerações foram possíveis após ter vivido o período de prática docente no estágio, que nos insere em sala de aula, que nos torna familiariza, de fato, com a rotina escolar e suas demandas, proporcionando momentos de prática e de reflexão sobre a

mesma. Foi nesse espaço de formação docente, que repensei o currículo e suas concepções, que compreendi as complexidades de alfabetizar de fato (e, não somente estudar sobre a alfabetização); foi nesse espaço que compreendi o significado de tantos conhecimentos que nos são oferecidos para aprofundamento durante a graduação e que, unidos à prática, fazem ainda mais sentido. Foi me formando como professora alfabetizadora que pude perceber que esses saberes avistados com o presente estudo iam tornando-se indispensáveis ao longo das semanas.

Encerrando esse estudo com o desejo de buscar saber mais sobre esses saberes que nos movem, pensando na possibilidade de estudos futuros, acredito que seria interessante buscar entender quais são alguns dos saberes docentes observados nas professoras alfabetizadoras fora do contexto do estágio obrigatório curricular. Compreender, a partir de suas reflexões presentes nos diários de classe e/ou entrevistas, quais os saberes que entendem ser necessários à prática pedagógica na alfabetização nesse outro contexto.

No momento em que a formação inicial se encerra, deixo um pedido para a Universidade que me acolheu: continuar com a qualidade da formação que eu tive para me constituir professora alfabetizadora. Sugiro que o grupo de orientação vivido no estágio, que proporciona tantos aprendizados, trocas e construções de planejamentos possa ter continuidade como formação continuada. Os primeiros anos de exercício da docência pós a formação inicial, que a própria literatura considera como cruciais para o docente se manter na profissão (FONSECA, 2013 e SOARES, 2004), poderiam ser acompanhados pela Universidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ARROYO, Miguel G. O aprendizado do ofício. In: ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 9. p. 124-134.

BRAND, Rita Melânia Webler. **A construção da Identidade Docente e de duas representações sobre o próprio trabalho: o fenômeno do mal-estar.** 2010. II Simpósio Nacional de Educação. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/175.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção.** 2015. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4520> . Acesso em: 27 jun. 2017.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo Sem Fronteiras.**, v. 16, n. 3, p.509-541, set/nov, 2016. Quadrimestral.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v.

23, mai/ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200004&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2017.

DUSSEL, Inés. Foucault e a educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Sociologia da educação: Análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. Cap. 2. p. 45-54.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2. p. 43-62.

FONSECA, Mônica Padilha. **Porque desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14201/1/2013_MonicaPadilhaFonseca.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

GIGANTE, Ana Maria Beltrão; SANTOS, Monica Bertoni dos. **Práticas pedagógicas em alfabetização matemática: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2013.

GROSSBERG, Lawrence. **Estudios culturales em tempo futuro**. Como es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy. México: Siglo Veinteuno, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Práticas pedagógicas em ciências: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 11. ed. São Paulo: E.p.u., 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica de currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1. p. 13-47.

NÓVOA, Antonio. **O lugar da licenciatura**. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/> Acesso em: 17 jun. 2017

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

ROCHA, Ana Luiza C. (Org.). **Grupos áulicos: a interação social na sala de aula**. Porto Alegre: Palloti, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 4. p. 82-113.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: (Org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4609/arquivo5681_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SOARES, Magda. “Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização”. In **Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, ., v. 12, n. 34, p.57-67, Jan./Abr. 2007. Trimestral.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Estratégias de regulação da vida escolar contemporânea**: uma análise do 8º prêmio professores do Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p.792-813, set./dez 2016. Trimestral.

XAVIER, Maria Luisa (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M.. Introduzindo a questão do planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: XAVIER, Maria Luisa M.; ZEN, Maria Isabel H. dalla (Org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. Cap. 1. p. 5-29.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, Bárbara Sant' Anna Vieira, discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Dr^a Clarice Salete Traversini estou desenvolvendo uma pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso, nesta mesma Universidade. Intitulado “Tornar-se professora alfabetizadora: saberes necessários ao exercício da docência”, o estudo tem como objetivo entender quais foram os saberes docentes necessários às professoras alfabetizadoras no estágio curricular do semestre 2016/2.

Ao final desta pesquisa, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizados para analisar quais foram esses saberes colocados em prática durante o estágio curricular do curso. A coleta de dados será realizada através da análise documental das reflexões presentes nos diários de classe das integrantes do grupo de um grupo orientação do estágio em alfabetização.

Na utilização dos trechos das reflexões, será garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato pelo telefone: 985159401, ou pelo e-mail: barbarasant@gmail.com.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG

_____, autorizo a discente Bárbara Sant' Anna Vieira a utilizar o material do meu diário de classe do estágio curricular.

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Contato:
