

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE / OSÓRIO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

ELIZANDRA MESSAGI DOS SANTOS

**FAZERES E SABERES DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
DE SEIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

OSÓRIO

2021

ELIZANDRA MESSAGI DOS SANTOS

**FAZERES E SABERES DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
DE SEIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia pela Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Ma. Dolores Schussler

OSÓRIO

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S237f Santos, Elizandra Messagi dos.

Fazer e saberes de professores na alfabetização de crianças de seis anos do Ensino Fundamental de nove anos / Elizandra Messagi dos Santos. - Osório, 2021.

56 f.

Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia - Licenciatura, Unidade Universitária em Litoral Norte - Osório, 2021.

Orientadora: Prof^a. Ma. Dolores Schussler.

1. Alfabetização. 2. Saberes de formação. 3. Saberes de experiências. 4. Práticas pedagógicas. I. Schussler, Dolores. II. Título.

ELIZANDRA MESSAGI DOS SANTOS

**FAZERES E SABERES DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
DE SEIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial apresentado à Banca Examinadora para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Ma. Dolores Schussler

Aprovado em: 29/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a (Orientadora) Ma. Dolores Schussler

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS

Prof.^a Dra. Carolina Gobbato

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof. Dr. Vinicius Martins Flores

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dedico este trabalho a todos os professores da UERGS, pois mediaram conhecimentos os quais usei para embasar este trabalho e tantos outros que realizei durante minha graduação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por dar-me forças para seguir e concretizar meus sonhos.

Aos meus pais, por me darem a vida e serem referências de pessoas de ‘bem para mim’, minha mãe (*in memoriam*) que partiu em decorrência das sequelas do Coronavírus (Covid-19) e infelizmente não vai me “ver formada”. Ela era conhecedora de todo meu esforço, choros e lutas para seguir estudando.

À minha orientadora, professora Dolores, por todo carinho, tempo e dedicação disponibilizados para a realização deste trabalho.

Também agradeço aos professores que compõe esta banca, pelo aceite em avaliar e contribuir com meu trabalho.

E assim, estendo agradecimentos a todos os professores da Uergs, bem como todos os outros funcionários que fazem parte desta universidade.

A construção do saber também se dá na relação dialógica entre educadores e educandos, na qual “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (FREIRE, 2019, p. 25).

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso é um estudo sobre saberes e fazeres de professores alfabetizadores, que teve como objetivo compreender os desafios enfrentados na alfabetização de crianças ingressas aos seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e quais saberes serviram de base para escolarização desses alunos nesta faixa etária. A metodologia pautou-se numa pesquisa qualitativa, descritiva em forma de estudo de caso e exploratória descritiva nos conceitos de Gil (2002) Lüdke e André, (1986), Minayo e Deslandes (2002), Yin (2005) entre outros. Os procedimentos para coleta dos dados foram desenvolvidos com três professoras que atuam no 1º ano em duas instituições públicas da rede municipal do município de Osório no estado do Rio Grande do Sul. No que se refere aos saberes à docência, foram utilizados Nóvoa (1992), Pimenta (1995), Tardif (2005), assim como outros autores que já discutiram a temática. Nos conceitos sobre alfabetização e letramento, baseou-se nos estudos de Soares (2009), Moll (1996), Ferreiro e Teberosky (1984). Para os dispositivos legais utilizou-se os ordenamentos da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Ponderou-se que com o ingresso das crianças aos seis anos no ensino Fundamental ocorreram mudanças nas ações das professoras alfabetizadoras como em suas metodologias, e novos conhecimentos precisaram ser construídos na prática pedagógica. Todavia isso não ocorreu especificamente por serem desta faixa etária, pois as adequações são inerentes ao trabalho de cada professor em qualquer dimensão na ação do professor alfabetizador. O estudo mostrou também que a articulação entre os saberes de formação inicial, os saberes das experiências, os saberes curriculares e pedagógicos são fundamentais ao ato de alfabetizar. Além disso, não há uma fragmentação de saberes para seus fazeres, sendo que todos os conhecimentos dão base a profissionalização docente, mas esta interlocução entre os saberes e os conhecimentos da formação inicial são primordiais.

Palavras chave: alfabetização; saberes de formação; saberes de experiências; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This Course Completion work is a study on the knowledge and actions of literacy teachers, which aimed to understand the challenges faced in the literacy of children enrolled at the age of six in the 1st year of Elementary School of Nine Years and which knowledge served as the basis for schooling of these students in this age group. The methodology was based on a qualitative, descriptive research in the form of a case study and descriptive exploratory in the concepts of Gil (2002) Lüdke and André, (1986), Minayo and Deslandes (2002), Yin (2005) among others. The procedures for data collection were developed with three teachers who work in the 1st year in two public institutions in the municipal network of the municipality of Osório in the state of Rio Grande do Sul. With regard to teaching knowledge, Nóvoa (1992) was used, Pimenta (1995), Tardif (2005), as well as other authors who have already discussed the theme. In the concepts of literacy and literacy, it was based on studies by Soares (2009), Moll (1996), Ferreiro and Teberosky (1984). For the legal provisions, the ordinances of the National Guidelines and Bases Law (1996) and the Common National Curriculum Base (2017) were used. It was considered that with the entry of children at age six into elementary school, changes occurred in the actions of literacy teachers as well as in their methodologies, and new knowledge needed to be built in pedagogical practice. However, this did not occur specifically because they are from this age group, as the adjustments are inherent to the work of each teacher in any dimension in the action of the literacy teacher. The study also showed that the articulation between knowledge of initial training, knowledge of experiences, curricular and pedagogical knowledge are fundamental to the act of teaching literacy. In addition, there is no fragmentation of knowledge for their actions, and all knowledge is the basis for the professionalization of teachers, but this dialogue between knowledge and knowledge of initial training is essential.

Keywords: literacy; training knowledge; knowledge of experiences; pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes dos professores.....	30
Quadro 2 - Informativo das participantes da pesquisa.....	35
Quadro 3 - Influência dos saberes na prática profissional dos professores da pesquisa.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EF - Ensino Fundamental de Nove Anos

EI - Educação Infantil

PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UERGS

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PEDAGOGIA, FORMAÇÃO, FAZERES E SABERES DA DOCÊNCIA- AS TRILHAS DO CONHECIMENTO	17
2.1 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: MEMÓRIAS	17
2.2 ENTREMEANDO TRILHAS DO CONHECIMENTO EM MINHA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS.....	18
3 SABERES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ENTREMEANDO CONHECIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	24
4 PRESSUPOSTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS	32
4.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO	33
4.2 SITUANDO AS PARTICIPANTES E AS ESCOLAS EM QUE ATUAM.....	34
5 FAZERES E SABERES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESAFIOS E PERCEPÇÕES	36
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO	53
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	54
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO	55

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou compreender os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores na escolarização de crianças ingressas aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, com ênfase nas relações entre o conhecimento profissional e as ações de práticas pedagógicas do/no cotidiano da sala de aula. Para problematizar meu tema de pesquisa, as questões norteadoras foram: quais são os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores em suas práticas de trabalho pedagógico com crianças incluídas aos seis anos de idade no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos? Que saberes ou conhecimentos servem de base e/ou são necessários para a escolarização dos alunos nesta faixa etária?

Os objetivos específicos foram: conceituar saberes docentes de formação inicial e continuada; fundamentar teoricamente a alfabetização na perspectiva do letramento com foco nos alunos ingressos aos seis anos de idade no Ensino Fundamental; analisar sob o olhar de professores alfabetizadores os desafios e as dificuldades com crianças incluídas aos seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta e tratamento dos dados, optou-se pela metodologia de cunho qualitativo, descritivo em forma de estudo de caso, considerando ser essa uma abordagem propícia a este estudo, enquanto pesquisa em educação que não visa mostrar estatísticas. Para tanto, a metodologia foi elaborada com base nos estudos de: Yin (2005), Lüdke e André, (1986), Minayo e Deslandes (2002), Gil (2002), Lakatos e Marconi (2003), que contribuíram com as referências aos métodos, técnicas e instrumentos que serviram de apoio ao cunho descritivo.

A pesquisa de campo, que corresponde aos instrumentos da coleta dos dados, foi realizada em duas escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas no município de Osório, situado no estado do Rio Grande do Sul, com três professoras alfabetizadoras que atuam no 1º ano do Ensino fundamental. Os questionários semiestruturados, contendo questões abertas e fechadas, foram enviados via e-mail em virtude de estarmos vivenciando um momento excepcional e atípico em circunstância de uma pandemia devido ao Covid-19 e, por consequência, as escolas encontravam-se fechadas e os professores atuando em modo remoto.

As crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF) estão iniciando a etapa da alfabetização, mas cabe lembrar que são estas que antes frequentavam a Educação Infantil (EI) e chegam à escola com referências e experiências desta etapa. Contudo,

o ato de alfabetizar acontece numa organização pedagógica onde ocorrem os processos de aquisição da leitura e escrita. Considerando as diretrizes e políticas educacionais, traz-se como hipótese que os professores que atuam nesta etapa escolar necessitaram se readequar em suas práticas pedagógicas, em seus fazeres e saberes docentes para que todos os alunos, neste período, possam realmente tornar-se alfabetizados e letrados.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que pode-se conceber que “os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p. 16).

Somado a este contexto, a ideia do tema também surgiu a partir de uma pesquisa realizada em 2019, em um TCC elaborado pela aluna Formoso (2019), quando entrevistas com crianças de seis anos que frequentavam o 1º ano foram apresentadas sob a visão delas, suas dificuldades e desafios nesta faixa etária, momento em que ocorrem mudanças de cenários e metodologias de escolarização, fortemente sentidas pelas crianças. Foi possível analisar qual seria a visão de professores alfabetizadores na ação docente, quais seriam seus desafios e dificuldades ao ato de alfabetizar e que saberes influenciaram seus fazeres cotidianos.

Franco (2018, p. 52) menciona que “pode-se talvez afirmar que os saberes estruturam o caminho do conhecimento”. Para a autora “os saberes são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica o fazer pedagógico”. Ressalta ainda que:

Só a ação docente realizada como prática social pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Tudo é mediado pelos saberes pedagógicos [...]. (FRANCO, 2018, p. 54).

Esses pressupostos levam a pensar que os saberes docentes têm várias definições e diferentes contextos em que eles se encontram situados. Quais são esses saberes? Segundo Tardif (2004, p. 38), “há quatro saberes, assim considerados: saberes de formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais”.

Sendo assim, a partir desta introdução, este trabalho foi organizado em capítulos e dividido em subseções, assim propostos: no capítulo dois apresenta-se a Pedagogia, formação e legitimação de fazeres e saberes à docência, entremeando minhas trilhas do conhecimento entre a formação e experiências iniciais, legitimando alguns saberes de iniciação à docência.

O capítulo três versa sobre saberes docentes, articulando conhecimentos de alfabetização e do letramento - concepções metodológicas, trazendo alguns fundamentos de Nóvoa (1992) em estudos sobre saberes de formação; Tardif (2004; 2005) com os saberes de formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais; Salmória e Sopelsa (2012), Moll (1996,) Soares (1985) que discute a alfabetização na perspectiva do letramento; Domingues e Ebert (2013), com uma proposta didática voltada ao primeiro ano do Ensino Fundamental pelo ensino lúdico; Perrenoud (2002) que tece reflexões acerca da ação pedagógica, entendida como conjunto de saberes; Pimenta (1995) sobre as unidades entre teoria-prática, dentre outros.

No capítulo quatro, constam os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, considerando os conceitos de: Lüdke e André (1986), que explicitam a questão de uma metodologia de pesquisa; Minayo e Deslandes (2002) que debatem sobre as concepções teóricas desta abordagem; além de Gil (2002), que traz referências sobre a pesquisa exploratória e sobre a parte descritiva. A pesquisa utiliza o método de estudo de caso e, para tal, ampara-se em Yin (2005) que enfoca que uma investigação empírica investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real. Seguem-se, ainda, os eixos que situam os locais da pesquisa e a identificação das professoras alfabetizadoras participantes.

E, na sequência, o capítulo cinco apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa sob as perspectivas dos desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras e os saberes que serviram ou foram necessários à alfabetização de crianças aos seis anos no 1º ano do EF, utilizando-se de autores citados de acordo com as respostas das participantes. Desta forma, Tardif (2014; 2002), citado por Santos e Larchet (2016) compreende o saber dos professores em sala de aula, que se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (SOTERO *et al.*, 2012) no contexto de ser professor em situações adversas. Perrenoud (2012), que enfatiza o professor reflexivo na ação pedagógica; Dassoler e Lima (2012) que enfocam Nóvoa (1992) na questão da formação indispensável ao exercício à docência; Sotero *et al.* (2012) referindo-se a Tardif e Lessard (2007) sobre saberes curriculares, bem como a referência da BNCC sobre currículo voltado à alfabetização das crianças na transição da EI pra o primeiro ano do EF; Pimenta (1997) discorre sobre conhecimentos pedagógicos e formação de professores. Englobam-se nestes fundamentos, os pesquisadores Franco (2018), Salmória e Sopelsa (2012), Pimenta (1997), Domingues e Ebert (2013) e D'Ávila e Ferreira (2018).

Nas considerações finais, pondera-se que no ato de alfabetizar crianças aos seis anos ocorreram mudanças nas adequações das professoras alfabetizadoras, a exemplo das metodologias, novos conhecimentos precisaram ser construídos na prática pedagógica, todavia, não, especificamente, por serem desta faixa etária, pois as transformações são inerentes ao trabalho de cada profissional em qualquer dimensão na ação do professor alfabetizador. O estudo mostrou, também, que a articulação entre os saberes de formação inicial, os saberes das experiências, os saberes curriculares e pedagógicos, foram fundamentais ao ato de alfabetizar e que não há uma fragmentação de saberes para seus fazeres, visto que todos os conhecimentos dão base a profissionalização docente. Nesta interlocução entre os saberes, os conhecimentos da formação inicial são primordiais.

2 PEDAGOGIA, FORMAÇÃO, FAZERES E SABERES DA DOCÊNCIA- AS TRILHAS DO CONHECIMENTO

Por se tratar de um estudo sobre saberes e fazeres docentes na alfabetização, esta seção do trabalho inicia-se a partir das minhas memórias pessoais e tem como finalidade revisitar saberes construídos durante minha formação nas trilhas de conhecimento, assim, legitimando a importância da formação profissional.

2.1 ALGUNS PONTOS DE PARTIDA: MEMÓRIAS

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem se misturam. (...) Tem horas antigas, que ficaram muito mais perto da gente que outras, de recente data (ROSA, 1986, p. 172).

Este excerto me faz pensar que não é fácil descrever nossas próprias memórias e, ao fazê-los, elas nos levam a revisitar nossos saberes, reelaborar conhecimentos e fazeres que, muitas vezes, parecem estar esquecidos, e isso inclui, também, a vida pessoal, incluindo dificuldades e desafios.

Minhas memórias, que antecedem a formação docente, me reportam à história de vida pessoal que, como a de muitos, não foi fácil. Nasci de uma família pobre “sem estudos”, filha de pais agricultores que viviam com dificuldades financeiras, mas que sempre me incentivavam nos estudos e “se viravam” para comprar materiais, até porque sempre fui uma aluna esforçada e assídua. Gostava de estudar e, nas brincadeiras de faz de conta, era eu a professora. Penso que nasceu, já nesta época, a ideia, o desejo de ser professora, que me ligam ao objeto do estudo como sujeito de saberes.

Não frequentei a etapa da EI. Iniciei nos anos iniciais, numa escola pública, no município de Osório no ano de 2003, aos 7 (sete) anos de idade. Ainda, naquela época, o EF estava proposto para oito anos, devido à garantia da terminalidade neste sistema, mesmo que, com a promulgação da Lei nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, tenha já ampliado para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, para ser implementado até o ano de 2010. Refletindo sobre o ingressar na etapa da alfabetização, em um mundo no qual as condições de vida permeavam o domínio da leitura, da escrita e dos cálculos matemáticos básicos.

No decorrer da etapa do Ensino Médio, conseguia ajudar um pouco em casa, pois, pela manhã estudava e a tarde cuidava de um menino. Além de realizar as tarefas domésticas, auxiliava a criança no tema de casa. Foi durante este período que descobri o prazer por ensinar, nascendo em mim, novamente e com mais intensidade, o desejo de ser professora.

No 2º semestre do ano de 2016 ingressei na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no curso de Licenciatura em Pedagogia. Fui ingressa via mobilidade acadêmica externa, pois cursava numa faculdade particular, o que possibilitou minha formação em uma Universidade Pública, gratuita. Iniciava-se minha trajetória de formação à docência, de saberes de formação, conhecimentos teórico-metodológicos, uma vez que, anteriormente, somente tinha o desejo de ser “professora”. Na fase inicial pela busca da concretização do meu sonho, muitas pessoas diziam: “do que adianta estudar tanto, se trabalha como empregada doméstica”, e eu só refletia comigo mesma: “um dia chego lá!”.

2.2 ENTREMEANDO TRILHAS DO CONHECIMENTO EM MINHA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS

Parto do princípio de que a Pedagogia habilita-nos às próprias possibilidades, perspectivas e singularidades de uma formação profissional, de saberes construídos articulados entre a teoria científica e suas representações do/no hábito de/do pensar. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Uergs:

[...] A Pedagogia em sua ênfase teórico-metodológica volta-se ao fortalecimento da Pedagogia como área de conhecimento, a qual tem como principal foco de atenção às ações docentes, estas expressas pelas diversas possibilidades de atuação do licenciado em Pedagogia, conduta pautada pela solidificação do processo de formação de professores, assim como, pela busca por qualidade dos espaços educacionais, sejam eles escolares ou não escolares (UERGS, 2014, p.12).

Neste processo, Paulo Freire (1989, p. 17) complementa sobre a educação e o ato de ensinar: para que o entendimento de que “[...] quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe, tenha consciência, sobretudo, de que ninguém sabe tudo e, ao mesmo tempo, que ninguém tudo ignora. [...]”. Isto é, o processo de aprendizagens não fica retido somente no professor, posto que ao ensinar ele aprende, e o aluno, por sua vez, com estes diálogos ensina também.

Compreendo que à construção da identidade docente implica num processo formativo de conhecimentos científicos e pedagógicos para profissionalização e exercício à docência,

como modo da “ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências” (BRASIL, 2014¹). Nesse viés de interação com o aluno, Sacristán (1998), considera a prática profissional do docente:

[...] uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar e, não para impor e substituir a compreensão dos alunos/as, a construção de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua reflexão exerce e desenvolve sua própria compreensão. As escolas se transformam assim em centros de profissionais docente (Holmes Group, 1990), onde a prática se transforma no eixo de contrastes e princípios, hipóteses, teorias no cenário adequado para elaboração e experimentação do currículo, para o progresso da teoria relevante e para a transformação da prática e das condições sociais que a limitam (SACRISTÁN, 1998, p. 379).

Dentre os saberes de experiências de iniciação à docência, durante a trajetória acadêmica, no segundo semestre na Universidade, participei do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID²), como bolsista, minha primeira experiência de práticas pedagógicas.

Neste percurso, fui inserida em uma escola pública de Educação Infantil. Meu projeto tinha como título: “Promovendo o desenvolvimento infantil: berçário por meio da ludicidade”. Muitos fazeres e saberes. Fui conhecendo na prática, aliada à teoria universitária, a organização do cotidiano da EI, a organização dos espaços, projetos pedagógicos e as relações com as crianças e percebi que, para trabalhar com crianças, é preciso paciência, carinho, respeito por elas e para com elas, pois cada uma tem suas peculiaridades e especificidades no modo de ser, de agir. Além disso, conhecer e proporcionar o local ideal para recebê-las é de suma importância, configura também o olhar do professor, que envolve o universo de cada aluno. Neste sentido de acolhimento, Staccioli (2013) descreve:

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer as relações “escondidas” com outras crianças (STACCIOLI, 2013, p. 28).

Nesta bagagem de conhecimentos adquiridos nesta etapa na EI, tal formação foi me

¹Nota Técnica Inep/Deed nº 20, de 21 de novembro de 2014.

² PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- implementado pela Coordenadoria de pesquisa (CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no subprojeto Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

proporcionando novas experiências relacionadas também à prática com as crianças da turma Maternal I, a exploração de diferentes materiais não estruturados, objetos e espaços, por meio das interações e brincadeiras, ampliando suas vivências e aprendizagens cognitivas. A metodologia de projetos foi pensada como possibilidade de enxergar as crianças como protagonistas de suas aprendizagens relacionadas às questões de organizações e propostas mediadas pelo professor, por isso:

A pedagogia de projetos é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, possibilitando o estabelecimento de ricas relações entre ensino e aprendizagem, que certamente não passa por superposição de atividades. (BARBOSA; HORN, 2008, p.53).

Reside na conjuntura mencionada a importância atribuída ao planejamento, que conforme Heloisa Luck (2009, p. 32), “constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional” [...], porque “sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações”.

Também atuei, na sequência, no Estágio Remunerado do Centro de Integração Empresa e Escola (CIEE). Durante este estágio, com duração de dois anos, obtive experiências e saberes sobre o que é ser professor, como planejar, refletir sobre a intencionalidade dentro da sala de aula, pois era professora itinerante. As principais atividades realizadas foram: acompanhar a utilização de materiais educativos e as atividades escolares, mediar atividades recreativas e pedagógicas, bem como, avaliar trabalhos escolares em contato com as turmas da pré-escola ao 5º (quinto) ano. A atuação como estagiária, ao mesmo tempo, articulada com o curso de Pedagogia, também possibilitaram experiências que fazem parte do trabalho e saberes docentes. Conhecer o espaço escolar, sua organização e funcionalidade, o relacionamento com a comunidade escolar, nas múltiplas interações, relacionamentos com colegas, as famílias, os gestores, os funcionários, compreendendo que cada instituição de ensino tem propostas com objetivos, normas, regras, currículos e programas definidos em sua organização.

Além disso, esses espaços escolares e as oportunidades de participar dos encontros pedagógicos e reuniões possibilitaram verificar os conflitos gerados no interior de cada instituição, as mudanças operacionais e pedagógicas das escolas, pois toda instituição tem seus problemas. Participar desses momentos também são condicionantes do cotidiano e, geralmente, se relacionam com situações concretas de ensino. Por isso, a necessidade de pensar que não há modelos prontos ao exercício da docência, mas que as abordagens teórico-metodológicas de

conhecimentos são importantes neste processo, assim como o planejamento que visa e guia nossas ações educativas.

Através desta minha vivência inicial, começaram a surgir curiosidades e interesses sobre o que envolve a alfabetização das crianças, mas também sobre a importância da construção dos conhecimentos que envolvem a articulação entre teoria e prática, ou seja, saberes de formação e saberes de experiências. Compreendi, durante essa trajetória, que o aprendizado vai muito além do conhecimento que nos cerca e nos rodeia no dia a dia, em diversos modos, como dúvidas, incertezas, expectativas e perspectivas, afinal, nunca sabemos tudo por completo. Todavia, persistem, com toda força, dúvidas e desafios a serem enfrentados, e isso me permite, também, analisar que a construção do conhecimento perpassa por múltiplas facetas para constituir-se como ser “crítico”, com ciência, a partir do que eu conheço. Tal questão requer conhecimento científico, filosófico, sociológico, psicológico, político, dentre outras áreas, pertencentes às ciências. Neste processo, me reporto, novamente, ao grande educador Paulo Freire (2006, p.56), afinal, “não basta apenas saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Para além disso, destaco que ser estudante no Curso de Pedagogia numa Universidade pública e gratuita, me possibilitou entender que não são somente as teorias propostas pelo professor que precisam ser assimiladas, reconstruídas, faz-se necessário “ser pesquisador”, buscar mais elementos e conceitos, outras vertentes que possam subsidiar e ampliar esses conhecimentos. Então, a formação inicial vinculada às experiências nos permite estabelecer relações entre a universidade e escolas, a fim de que sejamos profissionais comprometidos, podendo mediar situações e propor metodologias que transformam os ideários das políticas e práticas instituídas, na medida em que nem tudo está pronto e acabado, apenas pode-se fazer o diferente, se quisermos mudanças.

Logo, não se pode mais dizer que a teoria difere da prática, e, que nas formas estruturais, quaisquer que sejam, são possíveis de mudanças transformadoras. Isso só se consegue quando articulamos teoria e prática. De acordo com as concepções de Paulo Freire (1989, p. 67), “a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto quando se une a prática com a teoria, tem-se práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Nas palavras de Tardif (2002, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Estas minhas experiências foram importantes no quesito de conhecer a importância da prática pedagógica, em que foi possível vivenciar o espaço onde se exercem atividades pedagógicas, como momentos propícios para vivenciar a docência. Segundo o PPC do Curso de Pedagogia da UERGS (UERGS, 2014, p. 67) tal experiência é “entendida como um ato educativo complementar à formação do profissional docente, com procedimento didático-pedagógico em situação de contínua aprendizagem social, cultural e profissional assumida como ato educativo intencional. [...]”.

Neste sentido, na Pedagogia, os conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos foram fundamentais para construção de saberes que envolveram conhecimentos de homem, de visão de mundo, de sociedade, de cultura, de educação, de escola, abordagens que permeiam o fazer docente. Libâneo (2001, p. 6), ao se referir a Pedagogia, afirma que esta “[...] se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante [...]”.

Os saberes da experiência relacionados a atividades de iniciação à docência possibilitaram maior interação com as abordagens teórico-metodológicas na Universidade, pois, anteriormente disso, os debates sobre a realidade dos espaços escolares ficavam mais na escuta de referenciais teóricos e dos relatos de colegas que exerciam a docência e/ou daqueles que tinham algumas experiências prévias. Da mesma forma, os fazeres do trabalho educativo, em conjunto com os saberes adquiridos com as experiências, coadunam com o ato de ensinar, que conforme Damis (2006) enfatiza:

[...] transposição didática, são tarefas do profissional que ensina na escola e supõem opções metodológicas e técnicas definidas por meio de processos e de ambientes criados pelo professor para colocar os estudantes em contato com o conhecimento específico, objeto de seus estudos (DAMIS, 2006, p. 105).

Sem dúvida, todos os processos de saberes, fazeres e técnicas que, em conjunto, proporcionam o processo de ensino-aprendizagem serão sempre analisadas pelo professor, refletidos de acordo com o contexto, modificados e adequados conforme as necessidades que surgirem nas aulas, a fim de, realmente, garantir a aprendizagem para todos, por isso, a importância da formação inicial e continuada. Entende-se, neste contexto, também que:

Da mesma maneira que outras profissões, a formação inicial não é suficiente para formar um professor (TARDIF, 2012), este profissional só terá sua profissionalização mediante a prática docente, no exercício da função. Os saberes pedagógicos necessários

ao trabalho deste profissional, só ganham tom quando confrontados com a realidade, com os desafios do cotidiano (BIASON, 2013, p. 4).

Ressaltando que a formação inicial em Pedagogia- Licenciatura é pressuposto para atuar nos anos iniciais do EF, destaca-se que a legislação vigente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, define o seguinte em seu Artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Desse modo, conhecemos alguns caminhos percorridos nas minhas experiências iniciais à docência que foram possibilitados pela formação inicial em articulação com algumas práticas, sendo necessário, dentre estes aprendizados, compreender com mais profundidade a respeito dos saberes docentes na alfabetização e letramento. Em vista disso, o próximo capítulo irá versar sobre saberes docentes e fundamentos de alfabetização na perspectiva do letramento.

3 SABERES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ENTREMEANDO CONHECIMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para discutir os conhecimentos ao exercício à docência, pode-se compreender a importância da formação inicial na prática ao exercício da docência, dos saberes teórico-metodológicos, que correspondem as múltiplas facetas de estudos, das experiências e vivências nas realidades, relações e ações, em que todas se articulam. Por consequência, não se pode pensar que a prática profissional vem precedida de experiências, mas sim, é composta por trocas interligadas que abrem leques de opções para a atuação docente. A formação inicial é pressuposta ao exercício da docência, e segundo Gatti (2000):

Integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional, inclusive naquelas tradicionalmente consideradas “alheias” à formação docente. Essa integração deve ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais [...] (GATTI, 2000, p. 06).

A formação docente é um direito garantido para todos os profissionais da educação. A LDB estabelece nos fundamentos referentes aos profissionais da educação que, para que possam atuar em todas as modalidades e diferentes níveis de ensino, é necessário que a formação “propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, que, haja [...] associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as instituições superiores têm certas particularidades que as tornam locais privilegiados para desempenhar estas funções. Constituem o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio que, sem cessar, é constantemente renovado pelo uso que dele fazem professores e pesquisadores. As universidades são, geralmente, multidisciplinares, o que permite a cada um ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial (UNESCO, 1998, p. 144). Do ponto de vista da construção de saberes à docência, a formação de professores se constitui em diferentes saberes que se articulam sob o viés teórico e a prática. Nóvoa (1992) menciona, neste processo, que:

[...] Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, tinha-se em vista que

“é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1992, p. 27).

O estudo de Freire (1996) tem como temática central o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores. Segundo o pensador, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente, já que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção, uma vez que inexistente validade no ensino do qual não resulta um aprendizado” (FREIRE, 1996, apud PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 175).

Sob o viés de alfabetização, entende-se conforme concepções de Ribeiro (2003 apud SALMÓRIA; SOPELSA, 2012, p. 1), que esta pode ser definida como “o processo pelo qual se adquire o domínio das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Nessa perspectiva, as autoras citadas mencionam:

[...] o professor e alunos ocupam papel de destaque, caminhando juntos na construção do conhecimento e objetivando os mesmos ideais. Durante esse percurso, é significativa a importância dada aos trabalhos desenvolvidos coletivamente, pois priorizam ações e posturas que desencadeiam interações entre os alunos, contribuindo, de forma expressiva, para o processo pedagógico, o qual também auxiliará na formação do aluno como sujeito ativo e pensante na sociedade (SALMÓRIA; SOPELSA, 2012, p. 01).

Neste caminho da consolidação de aprendizados sob o olhar do letramento, “alfabetização significa exercer e interpretar as práticas sociais da leitura e da escrita. Compreender e interpretar sobre o significado da leitura e da escrita, mediante o letramento, possibilitará o uso e as habilidades na construção do conhecimento” (SALMÓRIA; SOPELSA, 2012, p. 02). Assim, alfabetizar letrando ou letrar-alfabetizando para Soares (2004), pode ser conceituado como:

[...] integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 06).

Atualmente, com o Ensino Fundamental de nove anos, no qual os alunos iniciam a etapa da alfabetização aos seis anos de idade, pode ser desafiador aos professores alfabetizadores, em

suas práticas, trabalhar com a alfabetização e o letramento em sala de aula. Nestas circunstâncias que permeiam as práticas educativas, seus métodos de ensino podem corresponder a um pensamento construtivista, que conforme Moll (1996):

[...] propõe que o conhecimento não é nem dado pronto na realidade externa, nem um dado “a priori” no sujeito, mas resultado de um processo permanente de interação no qual os dois pólos se imbricam e se modificam, qualificando-se mutuamente. A ação do sujeito constitui-se pressuposto básico nesse processo, como mediatizadora da compreensão da realidade e mediadora entre o sujeito e a realidade a ser aprendida (MOLL, 1996, p. 84).

Neste viés, a BNCC valoriza que seja priorizada também a continuidade dos processos de aprendizagens, quando referencia:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) trouxeram subsídios para estas novas discussões relacionadas à alfabetização e letramento, numa perspectiva construtivista, sendo que as autoras trabalharam os conceitos sobre o nível linguístico em que as crianças nesta fase se encontravam, a fim de proporcionarem novas ferramentas para auxiliar na aprendizagem construída nos primeiros anos, que se traduz como a gênese da escrita. As ideias de Ferreiro (apud MENDONÇA, 1993) trazem outro importante relato de como as crianças iniciam-se no processo de compreensão da alfabetização:

A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (FERREIRO apud MENDONÇA, 1993, p. 87).

Nesta perspectiva construtivista, a entrada das crianças de seis anos no EF impõe novos desafios, sobretudo, pedagógicos, por ser no âmbito das práticas pedagógicas que a instituição educativa pode tornar-se, ela mesma, expressão ou não do direito à educação na construção dos

conhecimentos necessários à alfabetização, sem desconsiderar o aspecto lúdico das particularidades da criança. Em conformidade com Domingues e Ebert (2013):

Para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas e as soluções por parte das crianças. Do contrário, será percebida apenas como um mero exercício. O lúdico potencializa as possibilidades de aprender, e o prazer por conhecer (DOMINGUES; EBERT, 2013, p. 178).

No sentido de complementar tais problematizações, Soares (1985, p. 06) salienta que o “ato de alfabetizar e de ser um professor alfabetizador envolve conhecimentos de várias áreas, possui uma natureza complexa, que envolve diversas características que denomina ‘facetas’ e ‘condicionadores’”. Assim, em razão da prática de alfabetizar alunos (as), através do conhecimento dos fonemas e grafemas para escrever e vice-versa para ler, envolve muitas áreas que devem ser conhecidas e reconhecidas no exercício desta docência, ressalta-se a importância que a formação do alfabetizador:

Finalmente, tudo que foi dito permite concluir que a formação do alfabetizador [...] tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuídos à alfabetização (SOARES, 1996, p. 06).

Outrossim, além dessa preparação do professor alfabetizador, devem também ser priorizadas as estratégias utilizadas em sala de aula, isto é, as propostas didáticas que correspondam às necessidades dos seus alunos. Domingues e Ebert (2013, p. 180) assim as descrevem: “Portanto, uma proposta didática voltada ao primeiro ano do Ensino Fundamental implica pensar na educação da criança de seis anos, criando situações que favoreçam o desenvolvimento integral da criança”.

As autoras, ainda, complementam sobre o ambiente alfabetizador:

[...] nas propostas pedagógicas lúdicas que entrelaçam o aprender e o ensinar, precisam estar contempladas em um ambiente alfabetizador, em que os espaços para brincar sejam oportunizados nas diferentes estratégias que contemplam as diversas disciplinas do currículo dos anos iniciais, em que haja espaço para o brincar com objetivos definidos no plano de trabalho (DOMINGUES; EBERT, 2013, p. 181).

Com intuito de descrever os espaços escolares que proporcionam situações de usos reais de leitura e de escrita, Domingues e Ebert (2013, p. 181-182) trazem citações de Fernandes (2010, p. 134): “Não se trata de cobrir as paredes da sala de textos e letras, às vezes até com etiquetas nos objetos e móveis”, e as autoras finalizam: “mas sim, expor para a criança situações reais de leitura e de escrita necessárias nas práticas sociais cotidianas.”

Percebe-se que as mudanças metodológicas e as concepções de alfabetização e letramento são necessárias, e devem ser preconizadas pelo professor através de sua formação inicial e, também, pelas experiências de sua ação, de forma a passar a reconhecer, na prática docente os conhecimentos e processos necessários que norteiam a alfabetização e o letramento das crianças ingressas aos seis anos no 1º ano do EF. Este conjunto de saberes estão articulados com os métodos de ensino e concepções sobre alfabetização que necessitam de reflexões sobre a ação pedagógica. Em consonância, Perrenoud (2002, p. 13) defende que “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação [...], em função da experiência de competências e dos saberes profissionais”.

Contudo, em relação a estes aprendizados, destaca-se que não se constroem somente na formação inicial, pois é importante considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e que são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivar, partilhar e inovar continuamente, no sentido de crescerem no seu fazer profissional e no seu ser pessoal. Dessa forma:

[...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Numa perspectiva dos saberes da experiência, exige-se uma abordagem didática no ato de ensinar, embora, muitas vezes, fique restrito ao aspecto técnico de ensino. Na didática do ensino, bem como as relações que ocorrem entre o ensino do professor e construção do conhecimento do aluno, não está mais centrada apenas na arte de ensinar como tendência predominante. Comênio (1592-1670) já propôs na obra ‘Ditactica Magna’ o tratado da arte universal de “ensinar tudo a todos”, que ainda representam concepções de educação e de ensino formal que, no interior das práticas pedagógicas, supõe-se uma concepção do ato de ensinar com finalidades sociais e humanas. Isto é, pensa-se em competências da didática como forma prática de métodos pedagógicos que contribuem em ampliar o processo de aprendizagem dos alunos.

Esses pressupostos levam a pensar que os saberes docentes tem várias definições e diferentes contextos em que eles se encontram situados. Quais são esses saberes? Segundo Tardif (2004, p. 38), “há quatro saberes, assim considerados: saberes de formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais”. Segundo Mizukami (1986, p. 4): “É um conjunto de ideias [...] constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, denominado por Mello (1982) de ideário pedagógico. Cada professor por sua vez, filtra tal ideário, a partir de suas próprias condições e vivências”.

Para seu desempenho e desenvolvimento profissional, os cursos de atualização, denominados de formação continuada, são importantes para aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao exercício, aprimorar as práticas pedagógicas. É o que António Nóvoa (1992) denomina como profissionalização em serviço. Mas há outra relação entre teoria e prática que é específica da formação do professor: “a aprendizagem da transposição didática do conteúdo, seja ele teórico ou prático” (MELLO, 2000, p. 103). Ainda sob a perspectiva de Nóvoa (1992):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Assim como a formação continuada é objeto da lei que assegura e promove estes direitos aos professores, esta mesma qualificação proporciona novos conhecimentos à classe docente, para que possam se atualizar, se reinventar e construir novos saberes, tanto para novas graduações, como para novos adventos que surgem através dos tempos, novas tecnologias, novas experiências profissionais, que só são possíveis com estas iniciativas. Pimenta (1995, p.63), que realizou estudos sobre a unidade entre teoria-prática, menciona sobre como se constrói tal conhecimento: “O conhecimento não se adquire “olhando”, “contemplando”, “ficando ali diante do objeto”, exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros, sobre o objeto-fenômeno-universal”. Por meio de Pimenta (1997), entende-se construção da identidade docente como:

[...] um processo de construção do sujeito historicamente situado. [...] a profissão de professor, como as demais emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto e legalidade para ressignificação de saberes (PIMENTA, 1997 p. 02).

Além disso, os saberes se complementam ao longo da construção da docência e da vida de cada professor, vinculados com diversas fontes e diferentes modos de integração, conforme Tardif (2005) descreve no quadro abaixo:

Quadro 1 - Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária ou secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos para a formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados nos trabalhos	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2005, p. 63).

Certa vez, numa palestra de Antônio Nóvoa, na Unespar³, entre espaços e saberes escolares, este, pronunciou-se dessa forma: “Ensinamos aquilo que somos, e naquilo que somos”. Em sua fala, Nóvoa (2014) menciona que, “hoje precisamos de uma escola onde “todos” possam aprender e que o ensino é cada vez mais um processo de apropriação e interação do conhecimento, nas suas multiplicidades de espaços”. Todo esse processo de aprendizagens envolve o conhecimento teórico e prático, e é preciso que os docentes se identifiquem como profissionais da educação, com saberes construídos durante a trajetória acadêmica e, ao mesmo tempo, experienciem as diferentes realidades e relações que se apresentam no cotidiano escolar.

³III ENCONTRO PIBID UNESPAR - Antônio Nóvoa – Conferência “Formar professores para o futuro”. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r4Vz_-nm5QQ.

Permeiam essas definições, que correspondem as trajetórias de vivências em sala de aula de todos no exercício à docência, as professoras alfabetizadoras, que constroem e desconstruem seus saberes, conforme seus percursos formativos e profissionais. Assim, os saberes se complementam desde a formação inicial, percorrendo ao longo da construção da docência na vida de cada professor, vinculados com diversas fontes e diferentes modos de integração, podendo-se definir em vários saberes, sendo estes descritos, conforme Tardif (2000, p. 14): “Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino [...]”.

Desse modo, considerando os saberes concebidos desde a formação inicial e nas experiências, há ainda uma infinidade de conhecimentos aos professores alfabetizadores que se apresentam no ato pedagógico, o que implica indagar-se, refletir na ação e sobre a ação. Diante dessa multiplicidade de conhecimentos, “o domínio desses saberes é como o alicerce sobre o qual construímos nossa competência profissional [...]. Os saberes pedagógicos são mais amplos e significam um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores [...]” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 41).

Segundo Pimenta (1997), a prática docente possibilita que contemple-se os aprendizados dos alunos, desenvolvendo, através das práticas diárias, habilidades necessárias para seu desenvolvimento e integração no meio em que se encontram. Nesse sentido, a autora complementa, ainda, sobre o processo contínuo de construção de identidade dos professores:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1997, p. 06).

Diante dessas considerações, o próximo capítulo apresenta as abordagens metodológicas e os procedimentos da pesquisa realizada para, posteriormente, trazer a análise dos dados coletados.

4 PRESSUPOSTOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos seguiram-se por meio de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva exploratória e descritiva, abordagem que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Os autores Lüdke e André (1986) explicitam que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico a respeito dele. Para os referidos autores, “a pesquisa qualitativa é o método mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação”, além disso, “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A pesquisa de cunho qualitativo inclui pesquisas bibliográficas acerca de teorias, consultas em teses, dissertações e artigos para poder compreender e refletir sobre as temáticas, no caso deste estudo, tendo em vista articular com os saberes docentes de professores alfabetizadores em uma pesquisa de campo que buscou embasar esses conhecimentos. Entende-se por metodologia, segundo Minayo e Deslandes (2002, p. 16), “[...] o caminho do pensamento, e a prática a ser exercida na abordagem da realidade”, salientando ainda que:

[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e, [...] enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, [...] enquanto conjunto de técnicas [...] deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO; DESLANDES, 2002, p. 16).

Na etapa da fase exploratória, buscou-se fazer aproximações com o tema proposto e objetivos de investigação, reflexões teóricas, saberes construídos na academia, assim como a busca de outros teóricos importantes. Segundo Minayo e Deslandes (2002, p. 31), “quando tratamos de pesquisa qualitativa, frequentemente as atividades que compõem a fase exploratória, além de antecederem à construção de projetos, também a sucedem [...]”. A pesquisa exploratória então, para Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamentos bibliográficos, questionários e análises de dados. Para Severino (2007):

Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Como referência descritiva, objetivou-se esclarecer, de maneira abrangente, estudos da fase exploratória, desenvolvendo novos conhecimentos a partir de dados de pesquisas já existentes e refletir sobre os mesmos. A partir dessas reflexões é possível analisar e mesmo comparar com os dados obtidos na pesquisa de campo. Oliveira (2007) compreende a fase descritiva como a que:

[...] narra o que acontece, enquanto explicar é dizer por que acontece. Está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. A pesquisa descritiva vai além do experimento: analisa fatos e fenômenos, fazendo descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2007, p. 68).

A partir das questões norteadoras e objetivas, os questionários semiestruturados elaborados permitiram a interação remota com os sujeitos da pesquisa, que foram três professoras alfabetizadoras que atuam em duas escolas no município de Osório. Conforme Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática [...]”.

Por se relacionar a um tema específico, embora as professoras participantes sejam de duas escolas, sendo denominadas como escola X e escola Y, as perguntas foram iguais, optou-se no enfoque no método estudo de caso, que de acordo com Yin (2005, p. 32), é descrito como: “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ainda, para Yin (2005, p. 63), “parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual”.

4.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Como instrumento para coleta dos dados relacionado à pesquisa de campo, foi elaborado um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas, enviadas aos participantes professores alfabetizadores que atuam ou já atuaram com crianças ingressas aos seis anos de idades, em turmas do primeiro ano do EF de duas escolas públicas da rede municipal situadas

no município de Osório, Rio Grande do Sul. O questionário semiestruturado é descrito segundo Gil (2008, p. 121) como sendo uma técnica de investigação “[...] composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...]”. Lakatos e Marconi (2003, p. 201), por sua vez, definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Embora o uso do questionário seja considerado uma técnica de coleta de dados muito vantajosa, houveram limitações em relação às respostas. Talvez, o que tenha ocorrido deu-se devido ao fato de ter sido enviado via e-mail, sem contato pessoal e presencial com as participantes, em virtude do fator pandêmico do Covid-19, que atinge, também, a educação, com escolas fechadas e aulas presenciais suspensas. Em relação às limitações verificadas no trabalho de campo, as mesmas correspondem ao que aponta Gil (1999):

[...] pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito (GIL, 1999, p. 128-129).

Nesse sentido, a utilização dos questionários, às vezes, encontra alguns obstáculos, sem a presença do entrevistador. Mas, no caso desta pesquisa, apesar das dificuldades enfrentadas, foi possível realizar a coleta através do uso do questionário e suas respostas foram utilizadas para análise dos dados.

4.2 SITUANDO AS PARTICIPANTES E AS ESCOLAS EM QUE ATUAM

As escolas em que as participantes atuam são das redes municipais, de EF, do município de Osório. Como não foi obtida autorização às suas identificações, conforme proposta na Carta de Apresentação, as participantes foram mantidas em anonimato. As escolas X e Y atendem crianças da EI (pré-escola) e possuem turmas do EF (Anos Iniciais e Finais). Outras informações não foram fornecidas.

Quadro 2- Informativo das participantes da pesquisa

DADOS INFORMATIVOS	PROFESSORA 1 Escola X	PROFESSORA 2 Escola Y	PROFESSORA 3 Escola Y
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Magistério e Matemática Licenciatura Pós em Gestão, Supervisão e Orientação.	Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Supervisão escolar, gestão escolar, orientação.	Licenciada em Pedagogia, discente do curso de especialização no ensino de filosofia e mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação profissional (PPGED-MP).
TEMPO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	23 anos.	25 anos	11 meses.
TEMPO COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA	19 anos	30 anos.	11 meses
TURMAS QUE JÁ ATUOU	1º 2º e 3º Anos do EF	1º 2º e 3º nos do EF	2º ano do EF
TEMPO ATUAÇÃO 1º ANO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS	Aproximadamente 6 anos.	1º ano	Não respondeu
ATUALMENTE ATUA EM TURMA DE:	1º ano	1º ano	1º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5 FAZERES E SABERES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESAFIOS E PERCEPÇÕES

Neste capítulo, buscou-se problematizar, sob a perspectiva das professoras participantes da pesquisa, os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas em suas práticas de trabalho pedagógico na alfabetização das crianças incluídas aos seis anos de idade no 1º Ano do EF de Nove Anos. Analisam-se os conhecimentos construídos entre a formação inicial e as experiências profissionais, permeando os saberes e fazeres que necessários para ser professor alfabetizador. Na alfabetização de crianças ingressas aos seis anos no 1º ano do EF, a partir da ampliação de oito para nove anos, parte-se da hipótese de que os professores que atuam nesta fase de escolarização necessitaram se readequar em suas práticas pedagógicas, por se tratar de crianças pequenas que antes frequentavam a EI.

Sob esta perspectiva, procurou-se pensar quais saberes ou conhecimentos serviram de base e/ou foram necessários para escolarização desses alunos, considerando os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas em suas práticas de trabalho pedagógico. Uma das participantes relata que um dos desafios de estar com crianças de seis anos no 1º ano seriam “as turmas grandes, que não deveriam ser mais que 10 alunos” e que “as dificuldades são de trabalhar com crianças com alguns transtornos como autismo. Nesse caso é muito importante um apoio com um monitor para auxiliar e nem sempre isso é possível” (PROFESSORA 1-ESCOLA X).

Diante disso, pode-se pensar que uma sala de aula com muitos alunos poderá dificultar o ensino do professor e a aprendizagem desses alunos e que, caso necessário, o aluno autista precisa ser acompanhado por um professor monitor. Os saberes mobilizados pela formação do professor não possibilitam articular esta problemática, que só se manifesta no cotidiano. Envolvem a complexidade de ser professor alfabetizador onde “a prática docente exige do professor flexibilidade para buscar conhecer o cenário complexo das interações da própria prática, portanto, a reflexão na ação, no processo alfabetizador é instrumento de aprendizagem” (SANTOS; LARCHET, 2016, p. 03).

Para Santos e Larchet (2016, p. 05), de acordo com a teoria de Tardif (2014), “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na escola, na sala de aula”. Para ele, o saber está a serviço do trabalho, estas relações não são estritamente cognitivas, mas, mediadas pela sua atuação profissional que lhes fornece princípios para enfrentar as situações cotidianas.

Sob o viés das dificuldades em trabalhar com crianças com alguns transtornos globais do desenvolvimento como autismo, é muito importante um apoio com um monitor para auxiliar, e nem sempre isso é possível. Percebe-se um outro fator relacionado que é a falta de profissionais habilitados que possam auxiliar na inclusão na sala de aula. Contudo, esta experiência evidencia que a formação continuada em serviço poderá ser o “[...] vetor de uma profissionalização progressiva do ofício do professor que, continuam sendo os propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Para Salmória e Sopelsa (2012):

Com a antecipação da entrada das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, o professor necessita rever, revisitar, refletir sua prática, a fim de possibilitar aprendizagem, pois são vários os fatores que influenciam nesse processo, entre eles a diversidade presente na sala de aula. Precisa buscar alternativas variadas e viáveis ao processo educacional. É fundamental que o professor disponibilize uma gama de instrumentos pedagógicos e, assim, construa um ambiente alfabetizador adequado ao desenvolvimento das capacidades e habilidades de cada aluno. (SALMÓRIA; SOPELSA, 2012, p. 02).

Neste mesmo contexto abordado, a professora dois enfatiza que “sempre será muito desafiador trabalhar com crianças suas singularidades, individualidades seus mais diferentes percursos de aprendizagem. Não atribuo tais desafios a faixa etária” (PROFESSORA 2 – ESCOLA Y).

Sabe-se que nenhuma turma é homogênea em qualquer nível que os alunos se encontram, no que se refere ao seu desenvolvimento, sejam aprendizagens, socialização, manifestações culturais, etc. Em se referindo às crianças pequenas, os conhecimentos do professor já são construídos na formação inicial, contudo, é pela experiência que ele vai conhecendo as peculiaridades de cada aluno nas suas diferenças individuais. Para Tardif (2002) “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Agem em situações concretas e inusitadas do dia a dia: não têm soluções acabadas. [...]”.

Os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (SANTOS; LARCHET 2016). Ainda, acerca dos desafios propostos e das dificuldades encontradas, destaca-se que, na experiência no cotidiano em sala de aula, mostram-se novos cenários de incertezas com rotinas renovadas nas escolas. Observa-se este processo no relato abaixo:

“Como desafio, destaco o momento histórico decorrente do distanciamento social para prevenir o contágio da Coronavírus (COVID-19), um novo cenário de incertezas foi gerado, no qual, venho junto com a gestão escolar, enfrentando o desafio de organizar uma nova rotina de trabalho (em casa), adaptar minhas práticas – antes presencias – para ambientes virtuais e criar alternativas para aqueles educandos que não têm acesso a computadores e à rede de internet” (PROFESSORA 3 – ESCOLA Y).

São modos de ensino diferenciados em suas experiências de readaptação às práticas pedagógicas que, como professoras alfabetizadoras, precisaram se readequar a uma nova realidade prática. Estas alternativas também incluem-se a reflexão-ação-reflexão. Verifica-se que, em seus fazeres, os saberes adquiridos com a experiência e com a teoria só se completam com a prática docente. Neste viés, da mesma maneira que outras profissões, a formação inicial não é suficiente para formar um professor, sendo necessárias outras práticas e outros saberes. Conforme concepções de Tardif (*apud* BIASON, 2013, p. 4): “este profissional só terá sua profissionalização mediante a prática docente, [...]. Os saberes pedagógicos necessários ao trabalho deste profissional, só ganham tom quando confrontados com a realidade, com os desafios do cotidiano”.

Para este contexto e cenário atual, Débora Lopes Paim⁴ (2020, p. 15-16) menciona que “[...] nem todos os trabalhos dos saberes são ligados ao que estamos passando”. Que é preciso [...] dialogar com o que se sabe. Permitir-se aos não saberes. Deleitar-se em possibilidades, fruir com o que toca as camadas da memória, dos desejos [...]”. Foi e está sendo necessário ainda:

[...] pôr-se na disponibilidade de dialogar. Narrar-se? Sim! Mas ouvir também. Ouso dizer que, tão válido quanto escrever, escutar as vivências: receber o pedaço do outro, acolher a doação do outro, o corpo-memória do outro. Escutar. Escutar o outro. Escutar a si. Compartilhar, trilhar, dividir. Fazer sentido a si e ao outro. Cruzar ideias, fatos e falas. Fazer-se rede. Constituir-se na rede, com a rede, para além da rede: e com esses fragmentos, construir algo - juntos. Colaborar. Com o outro elaborar. Ocupar esse lugar de fala - coletivamente! Atrever-se... (PAIM, 2020, p. 16.)

Pode-se identificar que os saberes da experiência constituem-se como processo que auxilia na construção da identidade do ser e estar professor. Como citado por Sotero *et al.* (2012, p. 06): “[...] no contexto real e complexo de ensino do professor, que este passa por situações diversas, as quais exigem habilidades profissionais para lidar com situações inesperadas, que vão sendo [...] apropriadas pelo professor como guia para sua atividade [...]”. Neste sentido, destaca Gauthier (1998), citado no artigo de Sotero *et al.* (2012):

⁴Texto escrito pela professora Débora Paim, lido por ela na Live de abertura do 4º Seminário Saberes em Diálogo – Transcrito em VOLUME 4.Canoas, 2020.

Aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em um repertório de saberes. Essa experiência torna-se “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina (GAUTHIER, 1998, p. 33 apud SOTERO *et al.* 2012, p. 06).

Considerando o cenário das crianças ingressas aos seis anos no 1º ano do EF, é possível pensar numa busca de conhecimentos para as práticas pedagógicas. Para compreender, sob o olhar das professoras alfabetizadoras, se em suas estratégias de ensino ocorreram mudanças em suas práticas, ao assumir uma turma de alunos aos seis anos, são apontados os seguintes relatos:

“Estamos sempre aprendendo com a prática e com isso vamos nos aperfeiçoando e buscando novos conhecimentos, reavaliando as metodologias e estratégias de ensino que melhor auxiliam no desenvolvimento dos alunos” (PROFESSORA 1- ESCOLA X).

“Houveram mudanças mas elas se devem a adequação de metodologias, novos conhecimentos inseridos a prática pedagógica não especificamente a faixa etária pois as adequações são inerentes ao trabalho de cada professor e professora a cada nova turma cada sujeito que dela fizer parte” (PROFESSORA 2- ESCOLA Y).

“Acredito que a partir das demandas sociais, os professores e professoras - em sua prática pedagógica - devem considerar o contexto e as realidades dos educandos, enfrentar os desafios propostos no cotidiano escolar e estar em uma constante reflexão. Esse é um processo contínuo de extrema importante para a construção de identidade enquanto professor, pois a docência não é algo fixo ou estável, mas sim, uma prática social dinâmica em constante transformação” (PROFESSORA 3- ESCOLA Y).

Percebe-se que houveram mudanças, mas elas se devem a adequação de metodologias, novos conhecimentos inseridos à prática pedagógica não, especificamente, à faixa etária, pois, as adequações são inerentes ao trabalho de cada professor e que, na prática pedagógica, devem considerar o contexto e as realidades dos educandos, enfrentar os desafios propostos no cotidiano escolar e estar em uma constante reflexão. Esse é um processo contínuo de extrema importância para a construção de identidade enquanto professor. Desse modo, são conhecimentos teórico-metodológicos de saberes e fazeres docentes que vão sendo refletivos

no cotidiano docente, tornando-se um profissional reflexivo, visto que, segundo Perrenoud (2002, p. 13): “todos nós refletimos na ação sobre a ação [...]”. Para tanto, “o professor precisa considerar em suas atividades docentes a diversidade, as particularidades etárias, sociais e psicológicas e o ritmo próprio de cada um” (SALMORIA; SOPELSA, 2018, p. 07).

De acordo com Seber (2009, p. 26), “o ritmo próprio de cada criança para aprender pode variar tanto quanto a qualidade das estimulações propiciadas pelo meio social em que ela cresce.” Neste sentido, o professor precisa: “buscar novas metodologias e teorias que deem conta de tal diversidade em sala de aula, caso contrário, as dificuldades vivenciadas pelos alunos na alfabetização se arrastarão durante toda vida escolar [...]” (SALMORIA; SOPELSA, 2018, p. 07). Acrescentam as autoras que, diante desta perspectiva:

[...] o professor alfabetizador pode entender o processo de construção pessoal de cada um de seus alunos, interagindo com o mundo em que vive. Os alunos são também sujeitos ativos de aprendizagem, cabe ao professor o importante papel de líder e facilitador desse processo, criando condições que favoreçam o ensinar e o aprender na alfabetização (SALMORIA; SOPELSA, 2018, p. 07).

As respostas das professoras se complementam em sua definição, tendo o tema gerador dessa pergunta como uma ideia única, onde todas demonstram o conhecimento de que as reflexões das práticas são constantes e as mudanças necessárias em determinados momentos da docência. Assim, os saberes experienciais, que constituem a própria prática docente, “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 38-39). Para Pimenta (1997, p. 8): “[...] compreende-se que na prática docente ocorrem mudanças constantes, onde o ato de ensinar nos faz aprender a todo instante e que os saberes construídos na docência na prática pedagógica requerem reflexões que não é algo prescrito [...]”.

Para legitimação de saberes nos fazeres de professoras alfabetizadoras, os conhecimentos são oriundos de várias perspectivas que os influenciam ou influenciaram para se tornarem professores para saber-fazer e saber-ser professor (a) alfabetizador (a). Em conformidade com as respostas, os dados que foram definidos seguiram a seguinte ordem, demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Influência dos saberes na prática profissional dos professores da pesquisa

Identificação	Influência 1	Influência 2	Influência 3	Influência 4	Influência 5	Influência 6 - outros, quais.

Prof. ^a 1	Saberes de formação inicial- saberes, curriculares, e saberes pedagógicos.	Saberes práticos /experiências, saberes de formação continuada, aprimoramentos.	X		X	X
Prof. ^a 2	Saberes de formação inicial conhecimentos científicos.	Saberes pedagógicos	Formação continuada aprimoramento	Saberes curriculares	Saberes práticos ou experienciais	X
Prof. ^a 3.	Saberes de formação inicial conhecimentos científicos	Saberes curriculares.	Saberes pedagógicos	Saberes pedagógicos	Saberes práticos ou experienciais	Saberes culturais

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com os dados, percebe-se que todas as depoentes informaram que a primeira influência para ser professor alfabetizador foi a formação inicial. No entender de Tardif (2005, p. 63): “os estabelecimentos para a formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc., pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. Fazem parte dos saberes iniciais dos professores”. Para Dassoler e Lima (2012, p. 01), “o professor é um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa [...]”. Neste sentido, as autoras citadas complementam que Nóvoa (1992) sinaliza que:

[...] para a formação de professores, é indispensável que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias (DASSOLER; LIMA, 2012, p. 08).

Também os conhecimentos curriculares estão enfatizados como construção de saberes em seus fazeres. Para Tardif (2007 apud SOTERO *et al.*, 2012, p. 6) correspondem:

Os saberes curriculares, no entanto correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita, apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares.

Na BNCC pode-se conceber que os currículos têm: “papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez

que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2017, p.16). A Base cita que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2017, p. 53).

Conforme citado pela professora alfabetizadora:

“Compreendo que o 1º Ano Ensino (Fundamental – Anos Iniciais) faz parte da Transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, no qual deve ocorrer de forma gradual e contínua, respeitando os conhecimentos já adquiridos das crianças. Nesse sentido, destaco a importância de elaborar estratégias lúdicas, que acolham as crianças nessa nova etapa” (PROFESSORA 3- ESCOLA Y).

Neste sentido, os conhecimentos dos professores alfabetizadores em seus saberes e fazeres se pautam no planejamento como saber pedagógico, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Ao planejamento curricular, na importância da seleção dos conteúdos e na sua forma de organização. No primeiro caso, é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível (BRASIL, 1996).

Concebe-se estas práticas, conforme Franco (2018), desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir as experiências, vivências e atividades que são consideradas fundamentais para aquele estágio de formação do aluno e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Sobre esses saberes mobilizados a um conhecimento do ato pedagógico nos fazeres dos professores alfabetizadores as professoras mencionam em suas respostas:

“O principal conhecimento é a cerca de como o sujeito aprende, suas etapas desenvolvimentais, sobre as singularidades e individualidades. A partir daí todas os demais conhecimentos sobre metodologias, recursos...” (PROFESSORA 2- ESCOLA Y).

“Nesta concepção, menciono como base a minha formação inicial, no qual pude refletir sobre diferentes perspectivas, na busca pela compreensão da escola, da docência e da educação. Os livros, artigos e problematizações geradas no curso me proporcionaram questionar sobre a realidade, as questões do meu cotidiano e da sociedade em que vivemos” (PROFESSORA 3- ESCOLA Y).

Sobre a questão da formação inicial Pimenta, (1997) cita que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas (PIMENTA, 1997, p. 06).

Sob estes pontos de vista, cada peculiaridade levantada são fatores importantes a serem levados em conta na alfabetização nos anos iniciais, sendo todas as singularidades importantes nesta fase, onde os conhecimentos pedagógicos e curriculares são saberes que se articulam. Tal “[...] entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 1997, p. 06).

Pondera-se, em vista disso, que esses conhecimentos nas suas interlocuções não fragmentadas sobre o que significam saberes e fazeres pedagógicos, estes se aliam a estas concepções quanto às suas estratégias de ensino e aprendizagens com crianças de seis anos:

“Alfabetizar é sempre um desafio para o professor e para o aluno. Pois para o aluno é algo que vem de dentro. É um processo mental e individual de cada um, mas que também depende dos fatores externos que podem auxiliar ou atrapalhar. O professor vai ajudar o aluno a despertar para o conhecimento para que ele mesmo de forma autônoma possa construir sua aprendizagem.” (PROFESSORA 1- ESCOLA X).

Nesta concepção, ainda, acrescenta:

“Estar letrado vai além de estar alfabetizado. A alfabetização requer decodificação de códigos, escrever ou ler um texto. O letramento exige um amadurecimento do indivíduo e acontece no decorrer da vida. Estar letrado é compreender o que lê, é saber escrever um texto que tenha sentido e saber se expressar com clareza. O letramento envolve mais a função social da leitura e da escrita.” (PROFESSORA 1- ESCOLA X).

Essas concepções também vão ao encontro das teorias de Moll (1996) e Soares (2004), quando relatam sobre a alfabetização e a decodificação de códigos ao escrever ou ler um texto e o letramento, envolvendo a função social da leitura e da escrita, “Possível, reinventando o ensinar e o saber”, “uma esfera mecânica, na qual alfabetizar-se está vinculado a habilidades de codificação [...] e decodificação [...]” (MOLL, 1996, p. 68). Soares (2004) enfatiza o significado de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando ao citar:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita (SOARES, 2004, p. 6).

Percebe-se, neste processo, concepções acerca de conhecimentos pedagógicos, de que a faixa etária em que as crianças se encontram não interfere quando se têm presente na prática educativa atividades lúdicas, a exemplo do relato que segue:

“A princípio entendo que o lúdico deva fazer parte do processo de alfabetização essa questão dos seis anos ou do antigo sete anos não interfere uma vez que o educador ou educadora tenha presente a importância do lúdico, dos diferentes espaços e tempos e dos processos de aprendizagem de cada faixa etária é possível promover a leitura e a escrita e a aquisição de tais conhecimentos pelas crianças. Uma proposta de alfabetização bem articulada. Práticas engessadas, a qualquer tempo, tornarão o processo de aprendizagem das crianças mais penoso ou traumático para algumas” (PROFESSORA 2- ESCOLA X).

Os autores Domingues e Ebert (2013, p. 174), quando se referem à alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico, concebem que “[...] percebe-se que a criança sempre participou de atividades lúdicas, de lazer, de jogos e de brincadeiras, embora essas

brincadeiras acontecessem diferentemente de hoje”. Nesta etapa, atividades lúdicas em diferentes espaços são articuladas ao ato de alfabetizar. Salmoria e Sopelsa (2018) enfatizam:

A necessidade de o professor pensar em maneiras diversificadas de trabalhar a alfabetização, com atividades organizadas de tal modo que a leitura e a escrita tenham diferentes formas de representação infantil tanto lúdica como textual, como forma de chamar a atenção dos alunos. Também, o professor necessita conhecer, avaliar e interagir com as idéias e as ações que os alunos estão desenvolvendo durante a atividade de leitura e escrita. Oportunizar alternativas viáveis que atendam às necessidades desses alunos, fazendo com que, aos poucos, eles vão mudando sua maneira de agir, o momento certo de falar, de ouvir e de brincar (SALMORIA; SOPELSA, 2018. p. 07).

Pode-se, neste viés de conhecimentos, trazer Pimenta e Anastasiou (2002) que colaboram sobre o processo de formação e importância dos saberes:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Como menciona Nóvoa (1992), o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Em conformidade com Franco (2018, p. 53), “a construção de um saber é processo, e não produto; é fruto de um trabalho de subjetivação do sujeito; não é algo que se incorpore de fora para dentro; é preciso o papel de reconstrução cognitiva do sujeito”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores com crianças incluídas aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como analisar que saberes ou conhecimentos serviram de base e/ou foram necessários para escolarização desses alunos nesta faixa etária. Constatou-se que os maiores desafios e dificuldades estão relacionados a questões como o número elevado de alunos a diversidade de crianças presentes em sala de aula. No entanto, as professoras alfabetizadoras sinalizam que ocorreram mudanças de adequações metodológicas em seus fazeres ao ingresso das crianças mais cedo e, para tanto, novos conhecimentos precisaram ser construídos na prática pedagógica.

Entretanto, não atribuem essas transformações à faixa etária em que as crianças se encontram, mas evidenciam que todo processo de alfabetização é inerente ao professor e, para tal, ele precisa considerar em suas atividades docentes a diversidade, a peculiaridade de cada aluno, precisando, então, buscar novas metodologias e teorias que sejam satisfatórias perante tais contextos. Nesta etapa, atividades lúdicas em diferentes espaços são articuladas ao ato de alfabetizar. Esses saberes construídos se dão pela formação inicial e pela experiência no cotidiano da escola.

Em relação aos saberes que serviram de base ou foram necessários à alfabetização, a pesquisa possibilitou compreender que, dentre todos os conhecimentos que fundamentam a profissionalização docente, os conhecimentos da formação inicial são primordiais, pois as depoentes informaram que a primeira influência para ser professor alfabetizador foi a formação inicial. Neste aspecto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. No entanto, esses saberes se articulam em seus fazeres pedagógicos de experiências quando, também, os conhecimentos curriculares foram fundamentais ao ato de alfabetizar.

Neste sentido, considera-se que não há uma fragmentação de saberes para seus fazeres, sendo importante ter conhecimentos acerca do que significa alfabetizar e letrar e relacionar com a prática pedagógica, que é uma ação contínua de reflexão-ação-reflexão, transformações que implicam num processo contínuo de construção da identidade docente, atuando em conjunto com o exercício da docência durante a jornada pedagógica do professor alfabetizador.

Portanto, as dimensões da docência estão relacionadas à construção do conhecimento do trabalho docente, que se constitui, então, em diferentes saberes: saberes dos professores,

os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das Ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais, saberes reflexivos e os saberes da ação e reflexão pedagógica. Em todo este conjunto de saberes e fazeres ao exercício da docência, é necessário ser reflexivo e flexivo, repensar estratégias, construindo e reconstruindo novos saberes, pois, muitas mudanças, desafios e dificuldades ocorrem cotidianamente no espaço escolar que tencionam e reconfiguram a construção de saberes. Como citado por Paulo Freire (1996):

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos alunos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que - fazer docente (FREIRE, 1996, p. 142).

Assim sendo, espera-se que este estudo, mesmo sem intenções de conclusões, provoque novas inquietações e curiosidades no nível acadêmico e proporcione novas reflexões sobre o tema, no qual o professor seja o mediador desse conhecimento e nossos alunos os protagonistas desta educação que todos nos almejamos. Na medida em que busquei aprofundar estudos acerca dos saberes de professores alfabetizadores, deseja-se que esta pesquisa também sirva para ajudar profissionais da área que, assim como eu, fui movida pelo interesse do saber, do fazer, pelos desafios inerentes à profissão de ser uma “professora alfabetizadora”.

REFERÊNCIAS

- BIASON, Adriana Haruyoshi. **Formação inicial de professores da educação básica: Pibid relacionando teoria à prática**- XI Congresso Internacional de Educação. EDUCERE-PUC-Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/programacao-educere_2013.pdf Acesso em: 27 Mai. 2021.
- BRASIL. Planalto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 07 Jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796/13, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF. 20 de 4 de abril de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base- MEC/SEB/CNE- Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 10 Jan. 2021. O
- D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Saberes estruturantes da prática pedagógica docente- um repertório para a sala de aula**. Didática- saberes estruturantes e formação de professores, v. 3. Cristina D'Ávila, Alda Junqueira Marin, Maria Amelia Santoro Franco, Lúcia Gracia Ferreira (orgs). EDUFBA- 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1ticaSaberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf> Acesso em: 26 Fev. 2021.
- DAMIS, O. T. Unidade Didática: **uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem**. In: Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações. Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=FxZm77FigqMC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r Acesso em: 29 de mar. 2021.
- DASSOLER, Olmira Bernadete. LIMA, Denise Maria Soares **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. IX AnpedSul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522> Acesso em: 10 Abr. 2021.
- DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; EBERT, Síntia Lúcia Faé. **A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.2, dez. 2013. p. 174-190. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/15879> Acesso em: 25 abr. 2021.
- FERNANDES, Maria. **Os segredos da Alfabetização** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. In: DOMINGUES. Cristiane Lumertz Klein. EBERT, Síntia Lúcia Faé. **A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.2, dez. 2013. p. 174 – 190. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/15879> Acesso em: 25 abr. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. Educação. Folha de S. Paulo, jun. 1985b. p. 14. *In*: MENDONÇA, O. C. **A exclusão da didática silábica na alfabetização um equívoco da aplicação da psicogênese na língua escrita**. Alfa, São Paulo, v. 37 p.83-90, 1993. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266178556> Acesso em: 12 maio 2021.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Saberes pedagógicos reflexões conceituais**. Didática-saberes estruturantes e formação de professores, v. 3. Cristina D'Ávila, Alda Junqueira Marin, Maria Amelia Santoro Franco, Lúcia Gracia Ferreira (orgs). EDUFBA- 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30772/1/Did%C3%A1ticaSaberes%20estruturantes%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores.pdf> Acesso em: 26 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, O. C. de. **A exclusão da didática silábica na alfabetização um equívoco da aplicação da psicogênese na língua escrita**. Alfa, São Paulo, v. 37 p.83-90, 1993. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266178556> Acesso em: 12 Mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social teoria, método e criatividade**. 21ª ed, Ed: Vozes, Petrópolis, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 10 abr. 2020.

MOLL, Jaqueline. **“Alfabetização Possível- reinventando o ensinar e o aprender”** -Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992. In: DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. **A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes**. IX AnpedSul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522> Acesso em: 10 abr. 2021.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1995.

NÓVOA, Antonio. **"Professor se forma na escola"**. Nova Escola, ed. 142, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**- Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, v. 1, 2002.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. In: SALMÓRIA, Andreia Hildebrando dos Santos; SOPELSA, Ortenila. **A ação pedagógica nos processos do ensino e da aprendizagem, na alfabetização: implicações e desafios**. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/683> Acesso em: 15 Abr. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 20 ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SALMÓRIA, Andreia Hildebrando dos Santos; SOPELSA, Ortenila. **A ação pedagógica nos processos do ensino e da aprendizagem, na alfabetização: implicações e desafios**. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/683> Acesso em: 15 Abr. 2021.

SANTOS, Iramar Lage; LARCHET, Jeanes Martins. **Alfabetização: saberes e práticas** Plurais, Salvador, v. 1, n. 3, p. 104-121, ago./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/3062/1995/> Acesso em: 13 jan. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1358> Acesso em: 12 Mai. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. 2 reimpressões- São Paulo: Contexto, 2004. **Cadernos de Pesquisa**, revista da Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 13 Mai. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOTERO, Naiara de Araújo *et al.* **Saberes experienciais e curriculares: Refletindo a Formação e a Práxis do professor das séries iniciais do ensino fundamental** Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/480> Acesso em: 21 Jan. 2021.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução: Fernanda Ortale&Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. nº 13. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf Acesso em: 20 Dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edições. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638> Acesso em: 20 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. *In*: SANTOS Iramar Lage. LARCHET, Jeanes Martins. **Alfabetização: saberes e práticas Plurais**, Salvador, v. 1, n. 3, p. 104-121, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/download/3062/1995/> Acesso em: 13 Jan. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 312p. Tradução: João Batista Kreuch.

UERGS – **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Licenciatura PPC**. Pró-reitora de ensino- PROENS. Área de Ciências Humanas. Porto Alegre, 2014.

UNESCO. MEC/INEP. **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. 2007. Vera Esther Ireland (coord.). Brasília. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253por.pdf> Acesso em: 3 jun. 2021.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhor (a) Diretor (a) e/ou Coordenador(a)

Venho por meio de esta carta apresentar a acadêmica Elizandra Messagi dos Santos, regularmente matriculada no Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na Unidade Litoral Norte- Osório/RS.

A referida acadêmica necessita realizar sua pesquisa de campo, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito parcial para obtenção do título de "Licenciada em Pedagogia", estudo este, que está sob a minha orientação. O referido trabalho tem como objetivo compreender os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores, para a escolarização das crianças que ingressaram no primeiro ano aos seis anos de idade.

Dessa forma, convido os professores que atuam ou já atuaram no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, para contribuir com a referida pesquisa, que será relevante para seu trabalho e ampliar seus conhecimentos como futura docente. Saliento que, o nome da escola somente será divulgado com vossa autorização, e, que os dados serão utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, assegurando a preservação da identidade das (os) participantes. Ressalto que, as (os) possíveis participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade em colaborar com esta atividade formativa, e me coloco à disposição para esclarecimentos, pelo fone/wats: (51) 99631-6657.

Cordiais saudações


Prof.ª M.ª Dolores Schuster –
Curso de Pedagogia- Licenciatura
UERGS-Litoral Norte
lattes.cnpq.br/216303263048280

Osório (RS), novembro de 2020.



Litoral Norte - Osório

R. Machado de Assis, 1456 - Sul brasileiro, Osório/RS - CEP 95.520-000

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Por meio do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” você está sendo convidado (a) pela pesquisadora Elizandra Messagi dos Santos, aluna regular do Curso de Graduação em Pedagogia –Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, Unidade Universitária Litoral Norte, a participar da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O referido trabalho, está sob a orientação da Profa. Ma. Dolores Schussler. O estudo busca compreender os desafios enfrentados e as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores, para a escolarização das crianças ingressas aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. No aceite em participar deste estudo você preencherá um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas. Os dados levantados que serão por você informados nesta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, sua colaboração é muito importante, para obter melhores resultados ao levantamento dos dados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, a pesquisadora compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente poderão surgir, pelo fone (51) 9812-9119. Declaro que fui informada de todos os aspectos e objetivos do estudo da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, concordo que as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Deste modo, concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome da (o) participante

Assinatura da (o) participante

Assinatura da pesquisadora

Osório (RS) _____/_____/2021.

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO

LEVANTAMENTO DE DADOS

Prezado(a) participante,

Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo, elaboramos um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Sinta-se à vontade para responde-las. Somos muito gratas por contribuir com a pesquisa.

Estamos à disposição para eventuais esclarecimentos, por meio dos e-mails: dolores-schussler@uergs.edu.br e/ ou Elizandra-santos@uergs.edu.br.

Informações Profissionais

a) Sua formação Profissional e formações complementares:-----

b) Quanto tempo de atuação como professor (a). -----

c) Quanto tempo de atuação como professor (a) alfabetizador (a)-----

d) Turmas que já atuou na etapa da alfabetização:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

e) Tempo no 1º ano com alunos de seis anos de idade. -

Questionário:

- 1- Podes contribuir sobre compreensões de alfabetização e letramento?
- 2- Quais foram ou são os desafios enfrentados e, as dificuldades encontradas em suas práticas de trabalho pedagógico, ao assumir turmas nesta faixa etária?
- 3- Pela sua experiência como professor (a) alfabetizador (a), você percebeu mudanças, reconstruções cotidianas, no planejamento das aulas, nas suas metodologias e estratégias de ensino, ao assumir uma turma de alunos nesta faixa etária? () Sim () Não.

Justifique sua resposta:

- 4- Considerando que, a aprendizagem da docência alfabetizadora constitui-se nas situações de alternância entre a ciência e a experiência, teoria e prática, na sua concepção, quais saberes ou conhecimentos serviram de base e/ou foram necessários para escolarização desses alunos nesta faixa etária?
- 5- Enumere, nos parênteses, de acordo com o que você considera que foram ou são relevantes, influenciam em saber-fazer e de saber-se professor (a) alfabetizador (a).
() Saberes de formação inicial (conhecimentos científicos); () saberes do conhecimento, da ciência; () Formação continuada aprimoramento; () saberes curriculares. () saberes práticos ou experienciais; () saberes pedagógicos. () outros (quais)?
- 6- Algumas pesquisas com crianças têm apontado que, elas. Nessa faixa etária, ao ingressarem neste novo espaço, sentem muito a ausência do brincar, de atividades lúdicas como estratégias de aprendizagens, que os espaços internos e externos, em alguns ambientes escolares não estão estruturados para essas crianças, ainda que, vivenciam disciplinamentos de vez e voz, porque agora é hora de aprender a ler e escrever. Como você professor (a) alfabetizadora (a), a partir de sua experiência percebe essas concepções, no processo de ensino a aprendizagem, na perspectiva desta etapa de escolarização?
- 7- Sinta-se à vontade para considerações acerca da temática: