

# PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ENTRE MEMÓRIAS E PRÁTICAS

Alessandra Ribeiro Baptista<sup>1</sup>  
Magda Cristina Dias de Lucena<sup>2</sup>  
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro<sup>3</sup>

## Introdução

A promoção da leitura e da escrita nos anos iniciais tem se destacado nas discussões sobre a efetividade dos sistemas e das práticas em alfabetização. Também, a formação e atuação do professor têm sido questionadas, sobretudo, no que diz respeito à seleção de estratégias adequadas à diversidade de alunos e contextos. O discurso de alfabetizadores, por sua vez, indica uma tendência à oposição entre práticas pedagógicas promotoras da leitura e da escrita consideradas “tradicionalistas” e “modernas”, associando-as, não raro, ao tempo de magistério. Essa oposição, quando se trata da escola pública, revela, ao mesmo tempo, a busca por alternativas pedagógicas efetivas e, certa fragilidade do alfabetizador na proposição de experiências de aprendizagem significativas. Essa busca por “novas” abordagens, ao romper com o ensino tradicional, apresentaria perspectivas mais promissoras para o campo da alfabetização.

Nesse contexto, acredita-se ser relevante tomar como foco de investigação, elementos mnêmicos presentes no discurso de professores alfabetizadores com mais de 20 anos de experiência em alfabetização. E, a partir deles, refletir sobre as relações entre ciclo de vida profissional, formação docente e a experiência como norteadora da prática em alfabetização.

## Relações entre ciclo de vida profissional, formação e experiência

A formação docente articula saberes da formação inicial e continuada, características pessoais, trajetória de vida e socialização, além do modelo de ensino no qual o docente foi escolarizado. Esses elementos são contemplados pela prática pedagógica, e integram os processos de constituição da profissionalidade docente (HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2000).

As relações que se estabelecem entre as dimensões pessoais, o percurso de vida profissional de cada professor e a ação pedagógica são pontuadas por Huberman (1995). Ele considera que a ação pedagógica é marcada pelos processos identitários construídos pelo professor, em diferentes fases que compõem o ciclo de vida profissional: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo, lamentações e desinvestimento.

Em termos das características de cada fase, 2 e 3 primeiros anos de ensino correspondem à entrada na carreira. Esta fase caracteriza-se como um momento de sobrevivência diante das novidades e dificuldades, e também, de descobertas. O período de 4 a 6 anos diz respeito à fase de estabilização, marcada pelo sentimento de pertencimento a um corpo profissional e pela independência. O período entre 7 e 25 anos de carreira tem como traço o desejo de sair da rotina; os questionamentos sobre a permanência ou não da docência, e o balanço da vida profissional. O período entre 25 a 35 anos corresponde a uma fase de serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, e é marcada pelos questionamentos e dificuldades no diálogo com

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [profalebaptfebf@gmail.com](mailto:profalebaptfebf@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, Brasil. E-mail: [magdacristinalucena@yahoo.com.br](mailto:magdacristinalucena@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [febf.gelcs@gmail.com](mailto:febf.gelcs@gmail.com).

alunos de diferentes gerações. O período de 35 a 40 anos de carreira diz respeito à fase de desinvestimento, caracterizada por uma vida dedicada a uma maior reflexão.

Se consideradas as fases do ciclo de vida profissional como um processo, inclui-se aí a ideia de amadurecimento pessoal e profissional. Esse amadurecimento implica a construção de saberes a partir da prática que, ao mesmo tempo, permitem refletir e intervir na e sobre a prática. Esses saberes, denominados como saberes da experiência, por articularem saberes e identidade profissional, são apontados como elementos chave para a constituição da profissionalidade docente (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência se constituem nas relações que os docentes estabelecem com a escola, com os alunos e com os colegas. Portanto, “resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores” (CARDOSO et al., 2012, p. 3). Por apresentarem um caráter eminentemente social e multireferenciado, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38). Sob essa ótica o fazer docente se constrói na prática, ao longo da carreira.

### **As memórias de professores como fonte de reflexão sobre a prática docente**

As memórias de professores alfabetizadores permitem um outro olhar sobre o professor, para além da racionalidade técnica. Esse olhar percebe o professor como alguém cujas experiências contribuem para um melhor entendimento sobre a alfabetização, suas práticas e desafios. Nesse sentido, a memória das experiências vividas é fundamental no processo contínuo de tornar-se professor (ANTUNES, 2011).

É possível dizer que as memórias dos professores compõem um movimento de (auto) reflexão. Ao reconstruírem suas práticas na e através das memórias, os professores refletem sobre elas, se auto avaliam e identificam quais aspectos dessa prática precisam ser revistos, e analisam como as relações que estabelecem com os saberes que o constituem influenciam no aprendizado dos alunos.

Do ponto de vista da constituição da profissionalidade docente, os registros mnêmicos podem servir, também, como fonte de dados para “a reconstrução da história da prática docente”. O processo de recordação é construtivo e desempenha uma função social, é “[...] uma questão de “reviver” certos acontecimentos, ser capaz de os reordenar, dando nova forma a sentimentos, imaginando novas relações entre coisas bem conhecidas, ou mundos completamente novos” (SHOTTER apud NÓVOA, 1995, p. 212).

Nesse sentido, a memória está associada à relação afetiva que o sujeito estabelece com a situação lembrada. O lembrar está impregnado de afetividade; se apresenta de forma viva e rica de detalhes, como se o sujeito presentificasse a cena vivida (BOSI, 2009).

Portanto, investigar questões relacionadas ao campo da alfabetização a partir das memórias de professores alfabetizadores, pode contribuir para uma compreensão mais abrangente dos desafios colocados, especialmente, pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

### **O que os dados revelam**

Apresentam-se, aqui, resultados de estudo exploratório descritivo sobre práticas de promoção da leitura e da escrita nos anos iniciais da escolarização, tomando como foco as memórias de professoras alfabetizadoras com mais de 25 anos de magistério, que sempre atuam na alfabetização em escolas públicas de Duque de Caxias – RJ. Com esse perfil foram entrevistadas quatro professoras, estando uma delas em processo de aposentadoria (P3). Neste

texto, as professoras são identificadas como: professora 1 - P1, professora 2 - P2, professora 3 - P3 e professora 4 - P4, respectivamente.

Para melhor sistematização, os dados se organizam a partir de duas categorias: relações entre marcas do ciclo de vida profissional e formação docente, as estratégias consideradas essenciais para a promoção da leitura e da escrita.

No que diz respeito às marcas do ciclo de vida profissional, as professoras entrevistadas têm 25 (P1), 29 (P2) e 30 (P3 e P4) anos de carreira como alfabetizadoras. Encontram-se, portanto, na fase do ciclo de vida profissional indicada por Huberman (1995) como a fase do distanciamento afetivo, conservantismo, lamentações e serenidade. As características dessa fase aparecem nas falas das professoras alfabetizadoras, quando pontuam a dificuldade no diálogo com os pais, com os alunos de gerações diferentes e com professores “novos”. Afirmam:

Hoje, a falta de parceria da família é muito grande. (P 1)

Os alunos frequentam pouco a escola e os pais também. (P 2)

Eu ainda vejo que os pais são os nossos maiores desafios. A gente chama na escola, mas as vezes não adianta de nada. Eu falo nas reuniões que os pais não precisam ficar uma hora com os filhos, mas pelo menos 10 minutos com qualidade. E aí, quando os alunos saem daqui, não tem ninguém para cobrar deles. E eles ficam sem limites. (P 4)

Aqui a gente tem professoras recém-chegadas que até tem ideias ótimas, mas... (P 3)

Observam-se traços dos comportamentos de distanciamento e lamentações, sobretudo, quanto ao diálogo com os pais/família. As professoras lamentam a ausência dos pais e atribuem a ela a dificuldade com o estabelecimento de limites dos alunos. Esse sentimento de distanciamento se mostra, ainda, nas afirmações que as professoras alfabetizadoras fazem sobre as relações entre pais, filhos/alunos e escola.

Chama a atenção, também, como as professoras comparam os “profissionais de antigamente” com os de hoje. Há um sentimento de nostalgia do passado, uma prudência e resistência acentuada às inovações. E, no momento da comparação, as professoras assumem suas práticas como tradicionais, ainda que reconheçam as contribuições das “recém” chegadas para o contexto escolar atual. Destacam:

[...] Temos aqui professoras ótimas que usam coisas novas, mas eu, quando vejo algo novo eu até uso, mas eu me sinto segura no tradicional. E meus alunos estão aprendendo assim[...]. (P 1)

[...] Têm pessoas que estão chegando agora no magistério e trazem algumas coisas [...] mas a minha segurança “tá” aqui, no tradicional. As outras coisas são para enriquecer [...]. (P 2)

[...] Nós tínhamos uns trinta e poucos alunos na turma[...]. Antigamente, até os professores se interessavam mais, não importava se ganhavam pouco, mas trabalhavam com gosto [...]. (P 3)

Em relação à **formação**, todas as professoras fizeram o Curso Normal apenas uma (P4) cursou uma graduação. Essa professora atribui à graduação e ao amadurecimento profissional a possibilidade de repensar suas práticas, adequando-as ao contexto escolar de atuação. Relata:

[...]eu era muito tradicional, fazia realmente a alfabetização como a Cartilha mandava. [...]. Mas depois você vai amadurecendo e vai avaliar que não é dessa forma que acontece. Então eu comecei a me interessar por cursos e na

faculdade mesmo é que a gente foi vendo muita coisa. Então a partir do momento que conheci como acontecia a alfabetização, como se dá esse processo da leitura e escrita, eu comecei a repensar toda essa minha trajetória. Então a gente começa a refletir e refaz às suas vidas. [...]. Então eu refleti e comecei a fazer a mudança. [...]. (P 4)

Pode-se observar que a P4 destaca as contribuições da formação para repensar sua própria prática, modificando-a a partir da articulação entre o conhecimento teórico e os saberes construídos na e através da experiência.

Ainda sobre a formação, a P3 fez questão de marcar que formação não modificou sua prática, pois antes de frequentar o Curso Normal já auxiliava outras professoras em sala de aula. Afirma: “Não, não mudou nada. Foi só para dizer que eu já era professora formada. Eu não aprendi nada de interessante”. Acredita que o Curso Normal serviu apenas para certificá-la. Para ela, a experiência foi o suficiente.

Quanto às **estratégias consideradas essenciais para a promoção da leitura e da escrita** nos anos iniciais, observa-se que as professoras entrevistadas as descrevem a partir das atividades que desenvolvem. Assim:

[...] coloco historinha, leitura, pintura. As crianças criam desenho, criam frases. Usamos caderno de leitura [...] que acaba se tornando uma cartilha. Eu tomo leitura duas vezes por semana. (P 1)

Eu uso recorte e cola, muita produção de texto, exibição de filmes, algumas brincadeiras, muito ditado [...] a gente consegue ver a evolução na escrita da criança. (P 2)

Eu passava lição, tomava leitura, passava dever de casa. Eles faziam vários exercícios. Levavam muitos trabalhos para casa. Eles tinham caderno de caligrafia. Livros para tomar leitura, caderno desenho, tinha Cartilha. (P 3)

Hoje eu trabalho de forma construtivista. [...] Eu tomo leitura quase todos os dias, a gente tem sequência de listas, disso eu não abro mão. [...] leitura compartilhada sempre. E ler pelo simples prazer de ler. Lista de frutas, de animais, tudo quanto lista você imaginar. (P 4)

As atividades descritas têm como foco o ensino e a aprendizagem da leitura. Isso parece evidenciar que a leitura vem sendo privilegiada pelo fazer pedagógico em alfabetização. O movimento de verificação da leitura destacado pelas professoras P1, P2, P3, P4 indica que no universo pesquisado, “tomar a leitura” compõem a rotina em alfabetização.

Percebe-se nas narrativas das professoras a ideia de que a leitura precisa ser estimulada para que o aluno sinta o ato de ler como prazeroso, e de uma relação entre o prazer da leitura e o êxito na alfabetização. Percebe-se, ainda, o uso de listas de palavras, a produção de textos variados e a interdisciplinaridade como recorrentes entre atividades descritas pelas as professoras alfabetizadoras.

Em síntese, os resultados evidenciam, no universo investigado, uma estreita relação entre as marcas do ciclo de vida profissional e as estratégias para o fazer pedagógico em alfabetização.

### **(In)conclusões**

A partir das considerações apresentadas, ratifica-se que: o relato de alfabetizadoras trazem as marcas do ciclo de vida profissional e evidencia, no universo pesquisado a associação entre práticas pedagógicas “tradicionais” e “modernas” ao tempo na profissão; é marcante a

influência dos registros mnêmicos na condução da prática docente; os saberes da experiência/saberes da prática se sobrepõem aos demais saberes quando se trata da constituição da profissionalidade docente.

Por fim, sugerem-se à reflexão duas questões: a prevalência dos saberes da experiência como estruturadores da profissionalidade docente em alfabetização, e a contribuição da formação inicial e continuada para a constituição dessa profissionalidade.

## Referências

ANTUNES, H. S. **Ser aluno e ser professora**: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 15. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. Del.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. **IX ANPED**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/668/556>>. Acesso em: 10 de jun. de 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación** - La formación de profesores de Educación Secundaria, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 2 de out. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revistas Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan.-abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.