



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7172 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

REFLEXÕES ACERCA DAS RAZÕES QUE LEVAM PROFESSORAS A SEREM RECONHECIDAS COMO BOAS ALFABETIZADORAS PELA COMUNIDADE ESCOLAR

Maria Geiziane Bezerra Souza - UFPE/CAMPUS AGRESTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Artur Gomes de Moraes - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: FACEPE

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se inscreve no campo das discussões sobre alfabetização de qualidade e nosso objetivo é o de refletir acerca das razões que levam professores a serem reconhecidos como bons alfabetizadores pela comunidade escolar.

Historicamente, se tem colocado os professores no banco dos réus, culpabilizando-os pelas dificuldades dos discentes e acusando-os de não desenvolverem práticas que contribuiriam, de maneira mais significativa, para a aprendizagem das crianças, ou mesmo de não estarem suficientemente “capacitados” para fazê-lo.

Isso é corroborado pelo fato de a maioria dos estudos desenvolvidos acerca das práticas de ensino de professores alfabetizadores investigar o insucesso no processo de alfabetização das crianças, os entraves, as características consideradas negativas no trabalho daqueles profissionais, demonstrando “o que não deveria ser feito”, sem, contudo, focalizar experiências positivas, isto é, práticas bem-sucedidas.

Assim, compreendemos que refletir sobre as razões que levam professores a serem reconhecidos como bons alfabetizadores pela comunidade escolar tenciona esses discursos e contribui para a construção de um pensamento outro em relação ao professor alfabetizador e aos saberes-fazeres que elas e eles mobilizam em seus cotidianos, com vista ao ensino da leitura e da escrita.

2 MARCO TEÓRICO

Como aponta Oja (2011), existe certa dificuldade em encontrar critérios para a definição de professores bem-sucedidos, o que ocasiona diversas críticas em relação à

indicação e ao desenvolvimento de pesquisas com bons alfabetizadores. Isso corre, dentre outros motivos, porque a ideia de prática bem-sucedida pode remeter aos conceitos de bom e mau, ou de boa e má, os quais são socialmente construídos e têm um caráter histórico, constituindo-se em um tempo-espaço, envolvendo uma definição valorativa.

Em virtude disso, é importante não assumirmos uma visão dicotômica, polarizando bons e maus professores, uma vez que não podemos falar em um único modelo de competência (ANDRÉ, 1992). Contudo, é inegável que alguns professores apresentam maiores dificuldades para alfabetizar, enquanto outros o fazem de forma eficiente. Do mesmo modo, é inegável que certas metodologias de ensino alcançam melhores resultados que outras.

Dessa forma, apesar das dificuldades e das possíveis críticas a que se possa estar sujeito, ao nosso ver, as práticas de ensino bem-sucedidas nunca deveriam ser banidas enquanto objeto de estudo de nossas pesquisas. Em virtude de suas potencialidades e do quanto podemos nos beneficiar com os resultados dessas investigações, tanto em termos científicos como enquanto sociedade, é fundamental que possamos compreender o que bons alfabetizadores fazem para obter sucesso no ensino da leitura e da escrita e dar visibilidade aos saberes-fazeres que mobilizam.

Nesse sentido, existem algumas questões que precisam ser consideradas quando o assunto são práticas bem-sucedidas ou bons alfabetizadores. A primeira é que aquilo que se considera como prática de sucesso pode variar conforme a ótica de quem fala sobre ela. Assim, é possível que, mesmo diante do “novo”, alguns sujeitos considerem práticas exitosas aquelas que se pautam por padrões que outros julgam “tradicionais”, o que está atrelado à segunda questão, qual seja, a do que se considera como sendo o objeto de ensino. A terceira questão refere-se ao produto da alfabetização, uma vez que, apesar de não haver um modelo de prática bem-sucedida, o tipo de sujeito que se deseja “formar” remete a parâmetros para o reconhecimento de determinadas práticas como eficientes ou pouco eficazes.

Partimos do entendimento de que o reconhecimento social da comunidade escolar parece ser um importante critério para se chegar a professores que consigam bons resultados na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como para minimizar o enviesamento do olhar do pesquisador.

A indicação é, de fato, o principal critério apresentado nas pesquisas que abordam as temáticas referentes aos bons professores alfabetizadores ou às práticas bem-sucedidas. Trabalhos como os de Coelho (1989), Verzola (2005), Oja (2011), Ubarana (2011), Zaniti (2012) e Almeida (2013) utilizam como critérios o reconhecimento por parte de diretores, supervisores e técnicos que compõem as secretarias de educação e/ou dos próprios pares. Já Cunha (2005) procurou a indicação de alunos como critério para selecionar bons alfabetizadores. Pesquisas como as de Guarnieri (1990), Castro (2009) e Monteiro (2006) se utilizam de outros critérios como os resultados das avaliações externas, o contato anterior dos próprios pesquisadores ou de seus orientadores com alfabetizadores com histórico de sucesso, mas também os associam à indicação de outros sujeitos da comunidade escolar.

Em se tratando das motivações do reconhecimento de bons alfabetizadores por parte de quem faz as indicações, pesquisas como as de Coelho (1989), Monteiro (2006), Oja (2011), Ubarana (2011), Zanite (2012), Antonelli (2009) e Almeida (2013), demonstram que a competência profissional dos professores - revelada no fato de conseguirem alfabetizar quase a totalidade da turma, alcançar resultados positivos com crianças com atraso na aprendizagem e o ritmo em que isso acontece -, se apresenta como a principal razão para o reconhecimento.

As características pessoais e profissionais dos alfabetizadores também têm se

apresentado como razão para o reconhecimento por parte de membros da comunidade escolar. É o que mostram as pesquisas de Antonelli (2009), Oja (2011), Almeida (2013), cujos informantes apontavam características como o envolvimento ativo (ANTONELLI, 2009), a liderança (ALMEIDA, 2013) e a paciência como causas para o reconhecimento dos professores como bons alfabetizadores.

Diante disso, é possível perceber que as motivações incidentes sobre o reconhecimento social de práticas bem-sucedidas na alfabetização são diversas e apontam para diferentes elementos que constituem essas práticas e caracterizam os professores, o que permite, em certa medida, vislumbrar certos delineamentos dos cotidianos desses docentes. Contudo, é importante considerar que o reconhecimento social por parte de gestores, coordenadores, pares e outros indivíduos nem sempre garante que os professores indicados, de fato, desenvolvam práticas de ensino bem-sucedidas.

3 METODOLOGIA

Nosso campo de investigação foi composto por escolas públicas municipais da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE e os sujeitos selecionados para a etapa final da pesquisa eram professores reconhecidos como bons alfabetizadores pela comunidade escolar e pelos discentes que compunham suas turmas.

Elencamos, inicialmente, dois critérios para a seleção dos sujeitos. Em se tratando do primeiro, as práticas dos professores deveriam ser consideradas bem-sucedidas pelos gestores de escola, pelos coordenadores pedagógicos, pelos pares e/ou pelos pais dos discentes. Quanto ao segundo critério, estabelecemos os bons resultados apresentados pelos alunos dos professores indicados no ano anterior ao início do desenvolvimento da pesquisa de campo.

Para concretização do primeiro critério, aplicamos um questionário com 02 gestoras, 25 coordenadores e 41 professores, o qual era composto por duas questões. Na primeira, pedíamos que os sujeitos indicassem pelo menos três professores que eles considerassem bons alfabetizadores e, na segunda, perguntávamos as razões de suas indicações. No caso dos pais de alunos, não aplicamos questionários, tivemos apenas conversas no início ou no final de cada turno, quando iam deixar ou buscar as crianças nas escolas. Nessas conversas, pedimos que 60 pais, de escolas do 1º ao 5º ano, indicassem professores com quem seus filhos mais haviam avançado na aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, ao todo, obtivemos a indicação de um total de 128 informantes, o que resultou na indicação de 108 professores, considerados bem-sucedidos, os quais estavam atuando desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que muitos tiveram apenas uma indicação. Para identificar as professoras mais frequentemente indicadas e localizar os anos/séries em que estavam lecionando, consideramos o mínimo de 5 ou mais indicações, de modo que ficamos com 15 docentes que tiveram ao menos esse total.

Para dar conta do segundo critério por nós estabelecido, e tendo em vista que não poderíamos aplicar atividades diagnósticas com as 15 turmas das alfabetizadores mais indicadas, optamos por não aplicar diagnoses nas turmas daquelas que estavam atuando na Educação Infantil.

Feito isso, ficamos com 7 professoras consideradas bem-sucedidas. Destas, quatro atuavam no 1º ano, uma no 2º e duas no 3º ano. No presente trabalho, nos referiremos a elas pela expressão “professora” ou “alfabetizadora”, seguida de um número de 1 a 7, número esse que corresponde a sua classificação enquanto boa alfabetizadora de acordo com a ordem

de quem teve mais indicações. Assim, a professora 1, foi a mais indicada e a professora 7 teve o menor número de indicações, considerando o grupo agora focado. No que diz respeito às turmas em que atuavam, a professora 1 atuava no 2º ano, as professoras 2 e 3 em turmas de 1º anos, as professoras 4 e 5 em 3º anos e as professoras 6 e 7 também em turmas de 1º anos.

Os resultados que apresentamos nesse resumo são referentes às primeiras análises que fizemos das razões das indicações das sete professoras mais reconhecidas como bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita. Salientamos, entretanto, que iremos tratar apenas das indicações e motivações dos sujeitos que responderam ao questionário, pois, quando nos direcionávamos aos pais, já deixávamos claro qual seria a razão de sua indicação: professores com quem seus filhos mais haviam avançado na aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, direcionamos essas indicações de forma objetiva para a competência profissional dos alfabetizadores.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Mediante a aplicação de questionário com gestores de escolas, coordenadores e professores, percebemos que as razões das indicações estavam atreladas a aspectos “objetivos”, ou seja, ao saber-fazer - no sentido de saber-fazer algo ou alguma coisa -, e aos saberes-fazer apresentados pelas professoras em suas práticas cotidianas, isto é, àquilo que as docentes sabiam-faziam. Contudo, os aspectos objetivos não foram as únicas motivações e os aspectos “subjetivos”, isto é, os fatores relacionados ao saber-ser também foram mencionados de forma frequente.

Em se tratando das motivações de indicações relacionadas ao saber-fazer das professoras, constatamos, que as alfabetizadoras eram reconhecidas como bem-sucedidas por saberem alfabetizar de maneira eficiente. O exposto pode ser vislumbrado quando, ao justificar suas indicações, gestoras, coordenadores e pares utilizam expressões como “competência”, “alfabetiza as crianças cedo”, “alfabetiza criança com atraso”, “a maioria da turma tem bom desempenho”, “ótimos resultados”, “turma bem desenvolvida”, “alunos com ótimos desempenhos”, “excelente trabalho”, dentre outros. As referidas expressões ou expressões sinônimas a estas apareceram em 28, de um total de 78 razões para indicação das sete alfabetizadoras, o equivale a 35% das motivações.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a competência profissional dos alfabetizadores se constituiu um forte motivo para seu reconhecimento como professores que desenvolviam práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas.

Essas razões de reconhecimento atreladas ao saber-fazer dos professores também despontam em pesquisas cujos sujeitos são os alfabetizadores indicados como eficientes na alfabetização, a exemplo de trabalhos como os de Coelho (1989), Monteiro (2006), Zanite (2012), Antonelli (2009) e Almeida (2013).

Assim, os resultados positivos alcançados pelos professores parecem conferir certa legitimidade às suas práticas de ensino, atestando reconhecimento pela comunidade escolar enquanto eficientes no ensino da leitura e da escrita.

No concernente às razões de reconhecimento atreladas aos saberes-fazer que mobilizam, percebemos que os saberes-fazer mencionados podem ser “classificados” em dois subgrupos: os saberes-fazer de ordem didática e os saberes-fazer de ordem pedagógica.

Estamos chamando de saberes-fazer didáticos as maneiras de saber-fazer das professoras, as quais estão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, mais especificamente aqueles relativos ao ensino da leitura e da escrita. Já os saberes-fazer de ordem pedagógica estão relacionados às dimensões mais gerais, que perpassam as situações da classe, como o relacionamento entre as professoras e os alunos e destes entres si, a organização do trabalho e a escolha das metodologias adotadas para o ensino, sem adentrar especificamente no conteúdo disciplinar (CHARTIER, 2000).

No que diz respeito às razões que envolvem os saberes-fazer de ordem pedagógica, os respondentes dos questionários apresentaram motivações ligadas às metodologias das professoras e às relações estabelecidas com os discentes. Sobre as metodologias, constatamos motivações expressas em: “aulas lúdicas”, “metodologias que favorecem o processo de alfabetização”, “é mais construtivista”, “utiliza jogos e outros materiais”, “tradicional com resultados”, “metodologia não apenas tradicional”, “trabalha com a realidade dos alunos”, “utiliza metodologias ativas”, entre outras. Em se tratando dos saberes-fazer pedagógicos concernentes ao relacionamento das professoras com os alunos, as razões das indicações foram duas: “carinho pelos alunos” – mencionado duas vezes - e “suporte aos alunos em sala de aula”. As razões que remetem às metodologias correspondem a 87,5% do total dos saberes-fazer pedagógicos, e os ligados ao relacionamento com os discentes correspondem a 12,5%. Juntos, os saberes-fazer relacionados às metodologias utilizadas e à relação com os alunos totalizaram 24, dos 78 motivos gerais de indicação, o que equivale a 30,76% das razões.

Assim, é possível notar que há uma valorização de metodologias ditas mais inovadoras, em detrimento das consideradas tradicionais, de modo que são reconhecidas como boas alfabetizadoras aquelas que parecem fazer uso do primeiro grupo de metodologias ou que mesclam ambas. O mesmo pode ser dito em relação às pesquisas de Monteiro (2006), Almeida (2013) e Oja (2011), cujas razões para o reconhecimento dos sujeitos de suas investigações como bons alfabetizadores apontam também para saberes-fazer pedagógicos.

Em se tratando dos saberes-fazer de ordem didática, constatamos que eles foram menos recorrentes enquanto razões para o reconhecimento das boas alfabetizadoras (2,56%), talvez pelo fato de a percepção desses saberes-fazer exigir um contato mais direto e duradouro com as práticas desses profissionais, o que nem sempre é vivido pela comunidade escolar.

Assim, verificamos a valorização de um saber-fazer didático que pode ser considerado por algumas concepções teóricas mais atuais como tradicional, o “tomar lição”, e outro que estaria mais relacionado a perspectivas tidas com mais inovadoras, a exemplo do alfabetizar letrando: “alfabetiza com textos”.

Tendo em vista que os saberes-fazer didáticos corresponderam a 2,56% das motivações para o reconhecimento das professoras como boas alfabetizadoras e os de ordem pedagógica a 30,76%, juntos, esses saberes-fazer totalizaram 33,32% das causas das indicações.

No que diz respeito às motivações relacionadas ao saber-ser (“dedicação”, “comprometimento”, “responsabilidade”, “criatividade” e “boa profissional”, sendo as primeiras as mais recorrentes), constatamos que, apesar desse grupo ter sido mencionado em menor quantidade pelos respondentes do questionário - 24 das 78 motivações, o equivalente a 30,76% das razões -, aspectos relacionados às características pessoais e profissionais dos professores, também pareceram ter destaque significativo para seu reconhecimento enquanto bons alfabetizadores.

5 CONCLUSÃO

Mediante a aplicação dos questionários, percebemos, que o reconhecimento social de um bom alfabetizador parece estar associado a um conjunto amplo e complexo de características e artes de fazer que levam a que esse profissional se destaque dos demais e seja lembrado por outros sujeitos quando se questiona acerca de professores que desenvolvem práticas alfabetizadoras.

A partir das motivações das indicações, notamos que o saber-fazer, neste caso, saber alfabetizar, revelado nos resultados positivos em relação à quantidade de alunos que aprendem a ler e a escrever com determinado professor, no ritmo em que isso acontece ou, ainda, no quanto esse profissional consegue alfabetizar crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem ou defasagem idade/série, parece se constituir um forte fator para que um professor venha a ser considerado como bem-sucedido por outros sujeitos.

Percebemos, também, que os saberes-fazer, principalmente os de ordem pedagógica, chamam a atenção da comunidade escolar e conferem certa credibilidade ao docente, de modo que parecem mais reconhecidos como bem-sucedidos aqueles que fazem uso de metodologias tidas como inovadoras ou que são ecléticos.

Notamos, ainda, que as motivações concernentes ao saber-ser, às características pessoais, apesar de não serem determinantes de práticas bem-sucedidas e, mesmo tendo se configurado enquanto o grupo menos citado pelos respondentes do questionário, ainda tiveram uma presença significativamente grande entre os motivos para as indicações. Nesse sentido, podemos depreender, a partir dos questionários, que as motivações para o reconhecimento de bons alfabetizadoras são híbridas e se complementam mutuamente.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. de. Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida. 2013, 140 f. Dissertação (Mestrado Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

ANTONELLI, M. M. **Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas.** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

CASTRO, J.de F. Z. **A prática de uma professora bem sucedida: uma leitura comportamental.** 2009. 104 F. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras –UNESP, 2009.

COELHO, M. I. L. de S. **Alfabetização: um estudo de caso, experiências bem sucedidas de professoras da região de Campinas.** 1989. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP, 1989.

CUNHA, Maria. Isabel. **O bom professor e sua pratica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GUARNIERI, M. R. **O trabalho docente nas series iniciais do 1º grau: Elementos para a compreensão da competência no cotidiano escolar,** 1990. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1990.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas.** 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

UBARANA, A. D. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

ZANITI, C. M. **O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever" - SEE-SP.** 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.