

## O ALFABETIZADOR COMO REFERÊNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ALFABETIZAÇÃO\*

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro,  
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

Alessandra Ribeiro Baptista,  
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

Alexandre do Amaral Ribeiro,  
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de investigação sobre elementos presentes nos registros mnêmicos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita de professores de escolas públicas municipais de Duque de Caxias, RJ, expressos em textos do gênero “memórias”. Mediante a análise do conteúdo desses registros, torna-se possível explicitar sob quais referências os professores “alfabetizadores” constroem suas relações com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. A análise dessas narrativas apontou principalmente para questões relacionadas ao professor como referência para a aprendizagem da leitura e da escrita e, ainda, para aspectos didático-pedagógicos dos saberes em alfabetização como elementos essenciais à constituição da profissionalidade docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores alfabetizadores. Profissionalidade docente. Alfabetização. Narrativas.

---

A dinâmica social contemporânea tem provocado, de modo particular, uma série de transformações que impactam indistintamente todas as esferas da vida em sociedade. Lidar com as causas e os efeitos desses impactos vem sendo um desafio, em especial para a tomada de decisões e a

---

\* Artigo recebido em 21/04/2010 e aprovado em 22/01/2013.

operacionalização de estratégias didático-pedagógicas no âmbito da escola. Cada vez mais, a educação escolar constitui-se como um campo de tensão permanente, no qual seus atores são convocados a repensar e a readequar suas ações e funções.

As demandas por educação escolar, decorrentes dos anseios por uma sociedade mais justa e inclusiva, interferem no entendimento acerca dos papéis e funções da escola nesse processo de transformação, desencadeando a necessidade de (re)construção de saberes e práticas. Entre os vários atores escolares, este texto trata do professor, em especial do alfabetizador, propondo apresentar uma reflexão acerca das formas de construção de sua profissionalidade, à luz de relatos de suas memórias de alfabetização.

Entender as bases de construção da profissionalidade de professores é importante para se pensar sobre as estratégias de qualificação desse profissional. A formação inicial e continuada do professor passa a ser um desafio, uma vez que permeia a questão das funções e papéis da escola, que não pode se limitar a pensar exclusivamente na formação do seu aluno, mas também do professor. O professor é chamado, hoje, a dar conta de situações que ultrapassam a dimensão do saber-fazer pedagógico e para as quais, na maioria das vezes, não encontra respostas.

Tem-se observado, em situações de cotidiano escolar, um sentimento de impotência e angústia por parte do professor e da escola diante das realidades que encontram entre seus alunos e seus contextos. As formas como os alunos, principalmente os das camadas populares, relacionam-se com a escola e com os saberes escolarizados revelam significados e expectativas que provocam no professor a necessidade de uma permanente reflexão sobre os saberes que o constituem.

O professor vê postos em xeque crenças e valores que envolvem as relações em sala de aula e as formas de lidar com os conteúdos escolares. Para resolver impasses didático-pedagógicos, busca por vezes memórias relativas às maneiras como os seus modelos operacionalizavam as atividades didáticas, o que lhes serve de esteio para alcançar certa estabilidade cognitiva e social durante a sua prática profissional. A necessidade de reflexão torna-se mais evidente quando se trata dos anos iniciais da escolaridade, no período especialmente destinado à alfabetização. É nesse período crítico que a complexidade da formação e da profissionalidade docente torna-se mais explícita, isso porque objetivos e metas do ensino parecem estar mais visíveis e passíveis de serem cobrados do que em outros momentos da escolarização. Vários setores da sociedade, ligados direta ou indiretamente à escola, arvoram-se

no direito de fazer ponderações sobre o nível de alfabetização dos alunos, transmitindo expectativas e anseios a esse respeito.

O professor é constantemente (auto)avaliado, em busca da construção daquilo que é apontado como “ser um bom profissional”. Assim, em um contexto cujos parâmetros, com os quais se define o que se entende por um “bom professor” e os saberes necessários ao professor alfabetizador, são relativizados, devida ou indevidamente, considera-se relevante investigar a partir de quais elementos o professor alfabetizador seleciona os princípios para construir não apenas os saberes necessários ao seu trabalho, mas, principalmente, a sua profissionalidade.

As reflexões deste texto são decorrentes de uma investigação sobre elementos presentes nos registros mnêmicos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita de professores de duas escolas públicas municipais de Duque de Caxias, RJ, expressos em textos do gênero “memórias”. Mediante a análise desses registros, torna-se possível explicitar sob quais referências os professores “alfabetizadores” constroem suas relações com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Foram analisados textos de 28 professores, integrantes do projeto “Formação para o letramento: contextos, práticas e atores”, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

A análise do conteúdo das narrativas desses professores apontou principalmente para questões relacionadas ao professor como referência para a aprendizagem da leitura e da escrita e seus aspectos didático-pedagógicos. Essas questões são discutidas teoricamente nos tópicos a seguir e tomam como base os relatos dos professores investigados.

## A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Na perspectiva da construção da profissionalidade docente, tomam-se como referência principal as contribuições sinalizadas no ensaio “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” de Nóvoa (2009). Para ele, embora se admita a necessidade de mudanças na educação, nem sempre se tem clara a direção dessas mudanças. Essa falta de clareza influencia as ações pedagógicas e provoca um “excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. Acrescenta ainda: “Há momentos em que parece que todos dizem o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas” (p. 2).

No referido ensaio, o autor em questão propõe-se a resgatar a pergunta: “O que é um bom professor?” E, mesmo reconhecendo a impossibilidade de definir o “bom professor”, pontua algumas “disposições” que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Acredita que a ideia de “disposição” permite uma maior leveza para a compreensão do que se pode entender como bom professor. Lembra que a ênfase dada aos atributos ou características do “bom professor” constituiu a trilogia: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades) e saber ser (atitudes), amplamente difundida nos meios educacionais.

Com o conceito de “disposição”, busca articular a dimensão pessoal e profissional na construção da identidade do professor. Privilegia a ideia de uma “(pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 3)

As predisposições identificadas são: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Essas predisposições são essenciais à proposição de programas e práticas de formação docente, uma vez que trazem aspectos da singularidade com que cada professor se relaciona consigo mesmo, com os diferentes atores escolares e com os saberes em suas múltiplas dimensões.

Sobre a constituição da profissionalidade docente, interessa destacar a importância de valorizarem-se e respeitarem-se as recordações de professores como detentores de uma experiência que pode propiciar um melhor entendimento acerca dos desafios impostos pelo ato de ensinar, como professor. Essas lembranças também podem servir como fonte de dados para “a reconstrução da história da prática docente” e o aperfeiçoamento dos investimentos em formação de professores.

Há estudos que relacionam o processo de recordar à atividade social na qual o sujeito está inserido. Sendo assim, o processo de recordação é construtivo e desempenha uma função social, ou seja,

recordar a prática cotidiana não é apenas uma questão de recordar fatos, conscientemente, mas 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, o momento de reviver está associado à relação afetiva que o sujeito designa para a situação lembrada. Dessa forma, o relembrar

está impregnado de afetividade, de sentimento e na maioria das vezes apresenta-se de forma viva e rica de detalhes, como se o sujeito presentificasse a cena vivida.

É interessante destacar que se apropriar das recordações das vivências pessoais dos professores, além de servir para a reconstrução de seus processos de formação profissional, bem como o investimento neles, pode auxiliar a esclarecer, em parte, a lógica adotada para a solução dos desafios pedagógicos. Não raro, nos momentos de tensão e/ou de impasse, as soluções tendem a ser encontradas em experiências do passado, introjetadas no comportamento profissional. As situações relembradas pelos professores podem evidenciar questões pedagógicas vivenciadas e os seus respectivos encaminhamentos. Tais situações constituem fontes inspiradoras para a prática docente, principalmente em situações inesperadas.

Em relação às “fontes inspiradoras” das ações docentes em situações inesperadas, encontram-se estudos que indicam como elementos-chave, nessas circunstâncias, a remissão a experiências escolares vivenciadas na infância e as marcas afetivas que envolveram tais experiências como justificadora da ação. A influência desses elementos tem sido evidente em diferentes contextos, nas ações de diferentes professores.

Quanto à “remissão de experiências escolares vivenciadas na infância” (GOODSON apud NÓVOA, 1995), tem-se que as escolhas atuais do sujeito professor têm como matriz de inspiração as relações que ele estabeleceu com o ambiente escolar, a partir das referências do contexto sociocultural no qual estava envolvido. Nesse ambiente são marcantes as influências exercidas pelos adultos que compõem o universo da criança nos momentos iniciais da escolarização. As relações que se estabelecem na infância com os adultos de referência, como pais, avós, madrinhas, professores, entre outros, são impregnadas de situações múltiplas que impactam diretamente as relações da criança com a escola e a aprendizagem escolar, essencialmente em relação à leitura e à escrita. Servem de exemplo situações que envolvem as perdas emocionais, as ausências de figura de referência, as atividades artísticas, as cantigas de roda, as histórias infantis e outros.

Em termos da remissão às experiências escolares vivenciadas na infância, os professores do universo investigado reafirmam, em suas narrativas, o indicado pela literatura. Assim:

Eu me lembrei era dramatização [...] na história daquela boneca [...] esses dias, na série passada [...] veio essa poesia [...] eu fiz a boneca, botei a estopa amarela, botei o pano dentro dela e nós dramatizamos. Minhas crianças

amaram. Do mesmo jeito que a minha avó fez, eu fiz entendeu? Foi muito legal! Foi muito bom!

A ludicidade. Eu gosto muito de cantar, de cantiga de roda, eu gosto muito de brincar com eles... eu trago essa ludicidade para sala de aula porque eu sinto que eles não tem essa ludicidade [...] quando eu trabalho uma cantiga pouquíssimos alunos conseguem acompanhar.

Eu ainda não consegui me livrar totalmente da parte “pílulas”, eu acredito que seja a única coisa que eu ainda trago. [...] Eu procuro sempre não falar para eles que eles estão errados, peço sempre para estar revendo porque eu acho que a palavra errou, eu me lembro que quando eu era criança eu não gostava quando me falavam esta palavra, até hoje né quando falam “ai tá errado” é muito ruim.

Com certeza, esse método das famílias, seguindo os textos, depois partes maiores, se não der certo, volta pra família, até ver que o aluno é capaz de pegar um texto.

Eu trago até hoje a emoção de representar toda arrumada (com um vestido amarelo de papel crepom) o poema “Esta Menina quer ser Bailarina”; a alegria de ganhar o meu primeiro livrinho de história *Perdidos na Floresta*; a festa do livro etc.

Em termos das *marcas afetivas relacionadas a experiências escolares no período da infância*, estas podem ser encontradas nas ações rotineiras do processo escolar. Em muitos casos, determinadas condutas pedagógicas remetem a determinadas experiências escolares que assumiram, para o professor, *conotações traumáticas*. É importante lembrar que essas experiências serviram de base tanto para processos de identificação proativos quanto para processos de negação e até de recusa em relação à profissão e às condutas didático-pedagógicas que lhe são inerentes. Por exemplo:

Lembro que me ficou marcado na veia... foi na aula de matemática, quem errava a tabuada a minha avó mandava o coleguinha bater com a palmatória e eu até hoje tenho bloqueio com a matemática.

Eu me lembro que quando eu era criança eu não gostava quando me falavam esta palavra – está errado – , até hoje quando falam é muito ruim.

Inegavelmente, as experiências escolares vivenciadas na infância transformam-se em marcas afetivas, a partir das quais as professoras tentam resolver os seus dilemas do cotidiano escolar.

## O PROFESSOR COMO REFERÊNCIA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Quando se trata de investigar como a produção de conhecimento na área educacional tem analisado o papel que o professor representa no processo de aprendizagem do aluno, há que se considerar que na maioria das vezes se tem tentado explicitar, sob múltiplos enfoques, o que é caracterizado como “bom professor”, conforme apontado no item anterior. Pesquisas a esse respeito tomam como referência as percepções de alunos de diferentes níveis e graus de ensino acerca do que pode ser considerado como o professor “inesquecível” ou marcante.

É interessante pontuar que os estudos evidenciam a dimensão relacional da ação de ensino e de aprendizagem quando se ocupam em desvelar o olhar dos alunos sobre seus professores. Não é suficiente ser professor para ser reconhecido; é preciso estabelecer critérios para qualificá-lo como bom ou mau professor. Sem dúvida, é necessário reconhecer a dimensão subjetiva que envolve as discussões e juízos sobre o que caracteriza o “bom professor”.

É possível encontrar sistematizadas algumas contribuições nesse campo (FERRARI, 2007). O autor chama a atenção para estudos que sinalizam para: “Os nossos bons professores são os melhores dentro de uma concepção de educação, de ensino e de aprendizagem. Se essas concepções forem alteradas o conceito de bom professor também o será” (CUNHA, 2004). Tomando por base as conclusões desses estudos, tendo em vista a questão do “bom” ou “mau” professor, pode-se ratificar que os aspectos constitutivos das relações de sala de aula são considerados relevantes para os alunos, independentemente de as marcas deixadas pelo professor serem positivas ou negativas.

Em termos do que se pode considerar como professor marcante, destacam-se os achados apresentados no livro *Meu professor inesquecível* (ABRAMOVICH, 1997). Nesse livro, onze escritores convidados falam sobre seu professor inesquecível, apontando “que cada professor, mestre, ensinante escolhido ficou na memória por décadas por ter sido um modelo, uma referência marcante e clarificadora de como ser...” (p. 3). Lembra que cada um tem na memória um professor que serve de referência pessoal e profissional. É relevante chamar a atenção para a influência que o professor exerce como figura de referência na vida dos alunos, especialmente em termos das relações com o saber, consigo mesmo e com o mundo. É como se em determinado momento o aluno olhasse o mundo através do professor. E este, por sua vez, é como se, com sua postura, apresentasse o mundo para o aluno como possibilidade ou como limitação. É a partir das relações que o professor

estabelece com o saber que ele provoca no aluno o desejo de aprender. Assim, tornam-se ensinantes e aprendentes em permanente interação. Ratifica-se, portanto, a ideia de que “buscar nas memórias dos alunos, experiências positivas de professores pode servir ainda para humanizar, na prática uma função de transmissão cultural que precisa dar conta da sua dimensão democrática e política na relação com a sociedade” (GOMES; MENDES apud FERRARI, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, os professores/mestres são modelos de inspiração para seus alunos. São eles, os professores, que representam os “outros significativos”; os alunos constituem-se a partir das relações que estabelecem com eles. Dessa forma, desempenham papel fundamental nos processos identitários (RONCA apud FERRARI, 2007).

Em outras palavras: “A atuação do professor pode influenciar a vida futura do sujeito, e no processo de ensino-aprendizagem não estão envolvidas somente as questões cognitivas, mas também as afetivas e motoras, contribuindo para a ideia de indissociação desses conceitos” (FERRARI, 2007, p. 8).

As considerações acima podem ser ratificadas pelos dados transcritos a seguir.

Eu lembro que tinha muita dificuldade na interpretação... na hora da correção das tarefas era um dilema... a professora apagava e mandava refazer...

Fui alfabetizada pela cartilha ABC... na época da palmatória. [...] Quando errava [a professora] pedia ao colega que usasse a palmatória... eu morria de vergonha... até hoje não gosto de ler...

A leitura foi tão automática que nem percebo o momento da aquisição dos códigos, da acentuação e da pontuação. [...] minha alfabetizadora, a melhor do mundo.

Lembro muito pouco dos meus primeiros contatos com a alfabetização. Lembro da frase “Ivo viu a uva”. Porém, uma lembrança muito clara daquele tempo é a professora... era um amor de pessoa...

O que ficou marcado foi [...] a professora. Ela foi minha professora durante os 04 anos iniciais. Lembro dela com muito carinho.

Aprendi a ler com dona Glória...

A minha primeira professora, mesmo há 35 anos, já alfabetizava de forma diferente, especial. Eu sempre falava “quando eu crescer vou ser professora”.



É possível perceber que as professoras ratificam em suas memórias a figura do professor indissociada da ação pedagógica. A figura central é o professor. A ação pedagógica, embora componha o mosaico dos registros, aparece como um apêndice. Nessa perspectiva relatada pelos professores, no processo de aprendizagem o método importa menos que o professor. Pode-se aprender sob qualquer método; o que faz a diferença é o professor.

Esse é um dado importante para as ações de formação inicial e continuada. Em determinados contextos supervalorizam-se as discussões metodológicas, atribuindo-lhes os êxitos ou fracassos da aprendizagem e esquecem-se dos sujeitos atores dessas ações, entendidos como sujeitos que se relacionam (eles mesmos) de formas múltiplas com os saberes e as práticas escolares. E mais, que essas relações são transversalizadas pela história de vida de cada um e pelas formas de pertencimento aos contextos escolares a partir dos quais se constrói e se constitui como pessoa e como profissional.

#### QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS IMPLICADAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A análise dos aspectos relacionados à identidade do professor, articulando vida e profissão, tem permitido perceber de forma mais explícita as imbricações entre os aspectos técnicos, físicos e morais apontados como um conjunto de qualidades que compõem o que se pode considerar como “professor ideal” (COSTA, 1998). Considerando os aspectos culturais implicados nos juízos acerca do “bom” professor, é possível ratificar o que diz Nóvoa: “Não há receitas para a solução de problemas pedagógicos. A situação da sala de aula é altamente complexa, envolve múltiplos aspectos e não é possível reduzi-la a poucas variáveis a manipular. [...] Significa que não há conselhos infalíveis aplicáveis a qualquer contexto” (1995, p. 10).

Um estudo sobre as relações entre imaginário, práticas pedagógicas e alfabetização chama atenção para a influência das representações, concepções e conceitos presentes no imaginário dos professores alfabetizadores em sua prática. É importante destacar que nem sempre os professores têm consciência (HOELLER, 2004) acerca de suas práticas.

Neste contexto de investigação, ratifica-se o fato de serem relevantes os estudos que tomam como referência a memória de professores e a história de vida dos professores como forma de melhor compreender como se constrói a profissionalidade docente. Compreender a trajetória dos professores contribui para uma análise mais efetiva, sobretudo dos processos formativos aos quais o professor se submete. Dessa forma, “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma com que cada um

de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Em termos da formação do alfabetizador, especialmente no que se refere aos elementos que compõem o imaginário deste, Hoeller (2004) chama a atenção para a presença da cartilha como constitutivo do imaginário do professor alfabetizador. Essa presença ainda hoje pode ser constatada, independentemente dos juízos de mérito e de valor atribuídos à cartilha pelo discurso pedagógico vigente. Nesse sentido,

pode-se pensar que não são suficientes os saberes teóricos adquiridos na formação docente para caracterizar um modo de atuação de um professor. O que é dito, as ações dos professores, também o que fica latente, não expresso, o que se forma nas profundezas de cada um são também marcadores para um modo de atuação de um professor. [...] As atitudes do professor provêm do seu sistema de referências adquiridas. (HOELLER, 2004, p. 8)

É oportuno salientar a “possibilidade de os professores, ao rememorarem suas histórias, também ressignificarem a própria história de seu tempo, onde passado e presente se encontram, não simplesmente para termos comparativos, mas especialmente para que contribuam para a reflexão” (HOELLER, 2004, p. 17).

Sobre o papel do imaginário na relação pedagógica, parece oportuno considerar que esta é vivida ininterruptamente nos dois planos, o manifesto e o imaginário, que não coincidem necessariamente, porque um acontecimento observável pode ou não desencadear o nascimento de harmônicos inconscientes (POSTIC, 1993).

Cabe destacar que esse fato é compartilhado por alunos e professores. O aluno conhece experiências decisivas em certos momentos, por encontros, por trocas que, no plano real, o levam ao conhecimento de si, ao reconhecimento de suas possibilidades ou de suas dificuldades, à aceitação de si e dos outros. Para o aluno, o mestre está envolto num halo de mistério e magia. Daí a atração e a sedução que ele exerce. O professor é confundido com o próprio saber; é uma representação simbólica que, no imaginário do aluno, encarna forças maléficas ou benéficas resultantes das primeiras relações intersubjetivas, reais ou imaginárias com os que o cercam. O professor é um modelo visto em ação, no exercício de uma função e com uma particularidade: o aluno atribui-lhe o conhecimento da existência, no plano pessoal e social.

Portanto, especialmente as marcas deixadas pelo primeiro professor em uma criança tornam-se elementos decisivos para suas atitudes futuras. Desvelá-las é essencial para que se possa pensar em maneiras de promover

mudanças significativas nas práticas pedagógicas escolares ditas alfabetizadoras (ou letradoras). É a partir do conteúdo do discurso do professor que se obtém pistas reveladoras sobre suas práticas e de como estas estão (ou não) impregnadas pelos registros do imaginário.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, observa-se uma recorrência quanto à indicação de elementos que, segundo o discurso pedagógico, seriam os responsáveis pelas dificuldades e/ou fracassos dos alunos. Tais elementos oscilam da condição social da família aos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelo professor. Entre estes, os mais criticados são os livros didáticos, especialmente, as “cartilhas”.

Na verdade, a discussão sobre a “inoperância” das cartilhas não é nova. No cerne das discussões sobre a efetividade delas, encontram-se as afirmações de que a aprendizagem não se efetiva graças ao distanciamento entre as ditas aspirações do aluno e o que está expresso nas “cartilhas” (e mesmo nos demais livros didáticos). Buscam-se novas possibilidades metodológicas que na maioria das vezes negam não apenas o conhecimento produzido até então, como principalmente o sujeito desse conhecimento. O risco iminente é tomarem-se os objetos ou os artefatos do ensinar e do aprender em si mesmos, dissociando-os da dinâmica das relações escolares estabelecidas pelos sujeitos desse ensino e dessa aprendizagem.

Em termos dos dados obtidos nos textos dos professores, pode-se verificar a relação entre os registros mnêmicos relativos à cartilha e aos métodos utilizados pelo professor:

Me lembro que estudei com a cartilha “O sonho de Talita”. Gostava muito da cartilha, achava as imagens lindas. A professora marcava as páginas [...] e no dia seguinte “tomava” a leitura.

Quando fui alfabetizada, a professora da minha turma optou por montar o pré-livro conosco.

Fui alfabetizada com o método Abelhinha, pela professora Y, que lançava “concursos” para estimular a leitura.

Ao chegar na sala de aula, minha professora... fui alfabetizada pela cartilha “Pompom meu gatinho”... eu adorava a cartilha... era sempre a primeira que lia.

Fui alfabetizada pela professora X. Ela era rigorosa, mas ensinava bem. O método era o bê-a-bá...

A minha professora [...] e o método me atraíram. A cartilha falava de lugares [...] que me faziam viajar.

A professora mais linda e meiga que um aluno poderia ter [...] e a cartilha que falava dos meninos e dos gatinhos.

Carregava com muito carinho a minha cartilha. Não lembro o nome, mas lembro dos seus desenhos, dos textos e do colorido que me faziam sonhar.

A minha alfabetização foi sem traumas, através da cartilha “Mimi e Talita” e graças à minha professora.

Pode-se observar que, em um contexto de discussão pedagógica, no qual se atribui aos livros didáticos o ônus do fracasso no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, um grupo de professores reconhece em tais recursos um elemento facilitador da aprendizagem. Mais do que isso, como um elemento promotor e provocador do desejo de saber. Sem dúvida, para o universo de professores pesquisado, a cartilha está sempre associada ao professor. Dessa forma, reafirma-se que as cartilhas parecem não fazer a menor diferença; o que faz a diferença é o professor. Da postura deste depende o êxito ou não da aprendizagem. Retoma-se a ideia de que o professor dos anos iniciais da escolarização representa um marco de referência na história da aprendizagem e na constituição dos sujeitos ensinantes ou aprendentes.

Nesse contexto, é interessante lembrar que os alunos que conseguem êxito no processo de aprender não vivenciam nem os mesmos procedimentos metodológicos nem as mesmas atividades (ESPINDOLA, 2008). Dessa forma, o professor “precisa trabalhar os conteúdos escolares de forma que os alunos se reconheçam nele, não por serem próximos à vida, mas porque são capazes de fazer com que as crianças se engajem nas atividades aprendidas” (ESPINDOLA, 2008, p. 89).

Com relação às pedagogias e sua efetividade, constata-se que “algumas pedagogias e alguns currículos talvez funcionem com seus alunos não por aquilo que ensinam ou pela maneira como ensinam, mas pelo quem que colocam à disposição dos estudantes – um ‘quem’ que estimula a imaginação, a ser e a agir de uma determinada maneira” (ELLSWOERTH apud CAMARGO, 2006, p. 110).

E pode-se acrescentar ratificando: “Tanto o ensinar quanto o aprender implicam um estilo que é próprio do sujeito e que não poderá ser copiado por ninguém, tampouco de um manual, mas que deverá ser subjetivamente erigido a partir das relações com o Outro” (CAMARGO, 2006, p. 122).

Assim, as relações dos sujeitos com o saber e os sentidos e significados construídos a partir dessas relações representam o elemento base para o entendimento mais efetivo sobre a pertinência e a contribuição real dos programas de formação inicial e continuada. É preciso lembrar que a

profissionalidade docente se constitui a partir dos registros que compõem o imaginário dos diferentes atores escolares e que para que tais registros e representações possam ser (re)significados torna-se necessário que se tome como foco o sujeito, e não as suas ações. Isto é, ao negarem-se as referências a partir das quais o sujeito se constrói como tal, inviabilizam-se quaisquer possibilidades de mudança.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações apresentadas, pode-se perceber a importância do professor alfabetizador na constituição da profissionalidade docente, especialmente quando se trata de professores dos anos iniciais da escolarização. Nesse caso, a figura do professor sobrepõe-se às questões teórico-metodológicas. Sugere-se, aos projetos e programas de formação docente, a busca de estratégias que possibilitem e estimulem os professores a se permitirem rever seus processos de autoconstituição e as relações destes com suas práticas.

Apesar de vir se enfatizando a reflexão dos professores sobre sua ação como modalidade de formação e autoformação, caso essa dimensão reflexiva não seja entendida e operacionalizada adequadamente, pode provocar exatamente o contrário daquilo que se pretende. Em outras palavras, busca-se desenvolver um profissional reflexivo, que possa se assumir como sujeito de múltiplas relações com o seu próprio saber e com o saber do outro, de modo a exercer suas funções e papéis de forma cada vez mais ampla e autônoma. No entanto, se a reflexão for reduzida à mera constatação dos fatores que o constituem como pessoa e como profissional, corre-se o risco de descredenciá-lo para o exercício do ensino (e mesmo como mediador da aprendizagem).

Em síntese, é possível perceber quão decisivas são as representações sobre o saber, o ensinar, o aprender e o conhecimento que o sujeito constrói a partir das relações com as figuras que o constituem. Entre elas, a figura do professor "alfabetizador" incorpora, para a criança, não apenas o saber, mas também o lugar e as fontes e recursos desse saber. Nesse sentido, ao se provocar a reflexão do professor, necessariamente essas marcas virão à tona e, dependendo de como se conduza a reflexão, pode-se não apenas desautorizá-lo, como também desautorizar todos aqueles a partir dos quais ele se constituiu. Esse fato fica mais contundente quando essa figura "marcante" e representativa são os próprios pais e avós, ou mesmo quando, por meio desses, chega-se ao saber escolar, especificamente, à professora.

---

## THE LITERACY TEACHER AS A REFERENCE FOR THE CONSTITUTION OF TEACHER PROFESSIONALISM IN LITERACY TEACHING

**ABSTRACT:** This article presents the results of a research into elements identified in records relating to the teaching of literacy in municipal schools in Duque de Caxias, RJ, expressed in texts of the “memories” genre. By analyzing the content of such narratives, it was possible to explain what references literacy teachers use to build their relations with the teaching and the learning of reading and writing. An analysis of the narratives of these teachers pointed to issues related to the teacher as reference for learning to read and write and to certain didactic-pedagogical aspects of knowledge in literacy as essential to the constitution of teacher professionalism.

**KEYWORDS:** Literacy teachers. Teacher professionalism. Learning to read and write.

---

---

## EL ALFABETIZADOR COMO REFERENCIA PARA LA CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre elementos presentes en los registros mnémicos relacionados al aprendizaje de la lectura y de la escritura de profesores de escuelas públicas municipales de la ciudad de Duque de Caxias, en el Estado del Río de Janeiro, expresados en textos del género “memorias”. A través del análisis del contenido de esos registros, se vuelve posible explicitar bajo cuales referencias los profesores “alfabetizadores” construyen sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El análisis de las narrativas de esos profesores apuntó principalmente a cuestiones relacionadas al profesor como referencia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura y, además, para aspectos didáctico pedagógicos de los saberes en alfabetización como elementos esenciales a la constitución de la profesionalidad docente.

**PALABRAS-CLAVES:** Profesores alfabetizadores. Profesionalidad docente. Alfabetización. Narrativas.

---

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997.

CAMARGO, A. C. S. *Educar: uma questão metodológica?: proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, N. O professor ideal. In: DORIA, F. A. (Coord.). *A crise da Universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ESPINDOLA, A. L. A relação com o saber e a formação de leitores na escola. In: DIEB, M. *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERRARI, A. L. *Meu professor inesquecível: um estudo sobre as características da atuação do professor de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

HOELLER, S. A. O. Alfabetização: imaginário e práticas pedagógicas das professoras de primeiras séries do ensino fundamental do alto Itajaí. 27ª REUNIÃO DA ANPED. Caxambu, MG, novembro de 2004 *Anais...* Caxambu, MG, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt08.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt08.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2010.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2012.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

---

AMÉLIA ESCOTTO DO AMARAL RIBEIRO: possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Filosofia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense), lotada no Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação. Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, formação de professores. É professora do Programa de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ/FEBF.  
E-mail: amear@ig.com.br

---

ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA: possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica e Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação, atuando principalmente nas seguintes áreas: letramento e alfabetização, ensino-aprendizagem, língua brasileira de sinais. Professora Substituta do Departamento de Formação de Professores da UERJ/FEBF.  
E-mail: ale.bapt@yahoo.com.br

---

---

ALEXANDRE DO AMARAL RIBEIRO: possui graduação em Letras (Português-Alemão), Especialização em Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem, Mestrado em Letras, Doutorado em Linguística pela UNICAMP e Pós-Doutorado na área da Linguística pela PUC-Rio. É professor do Departamento de Língua Portuguesa e Filologia (LIPO) do Instituto de Letras da UERJ. É membro da International Pragmatics Association. Atua principalmente nas seguintes áreas do conhecimento: Letramento e Alfabetização, Sociolinguística, Políticas Linguísticas e Educacionais.

E-mail: [ple.licom.uerj@gmail.com](mailto:ple.licom.uerj@gmail.com)

---