

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

## O Professor Reflexivo na Alfabetização O Trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Alexandre de Paula FRANCO<sup>1</sup>

Emerson SANTANA<sup>2</sup>

Amanda Mesquita de CARVALHO<sup>3</sup>

Gabriella Lucia Gomes LEME<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, cujo foco foi a investigação acerca da formação docente do professor alfabetizador e os dilemas da sua prática. O ponto de partida desse texto é a reflexão sobre a prática de professores alfabetizadores e os elementos teóricos que apoiam seu trabalho. Com o objetivo de abordar a importância da reflexão na concretização de uma prática alfabetizadora de qualidade, discutiremos o conceito de reflexão a partir das contribuições de Pimenta (2002); Libâneo (1994); Contreras (2000); Nóvoa (2000); Rojo (2004); Lerner (2002). Realizou-se a coleta de dados a partir de entrevistas com professoras alfabetizadoras, demonstrando resultados que indicaram a relação entre a reflexão e as práticas alfabetizadoras de sucesso. Desse modo, o presente artigo é, ao mesmo tempo, uma reflexão teórica acerca do conjunto de saberes discutidos e elaborados durante a formação teórica dos professores e os elementos que implicam a organização de sua prática a partir de situações do cotidiano de trabalho de professores alfabetizadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor Reflexivo. Professor Alfabetizador. Prática Alfabetizadora.

### The Reflective Teacher in Literacy Work in the Early Years of Elementary School

**ABSTRACT:** This article is the result of a research carried out as a work to conclude the Pedagogy course, whose focus was the investigation about the teacher education of the literacy teacher and the dilemmas of his practice. The starting point of this text is the reflection on the practice of literacy teachers and the theoretical elements that support their work. In order to address the importance of reflection in the realization of a quality literacy practice, we will discuss the concept of reflection from

---

1 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, Especialista em Gestão da Rede Pública pela USP – RP, Especialista em Didática do Ensino Superior, Docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNISAL SP, Supervisor de Ensino Titular da Rede Estadual de São Paulo. Endereço eletrônico: <aledepafra74@gmail.com >.

2 Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNISAL SP. Endereço eletrônico: <emersonwidder@gmail.com >.

3 Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNISAL SP, Docente do Ensino Fundamental na rede pública e privada de São Paulo. Endereço eletrônico: <mandamesq@hotmail.com>.

4 Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNISAL SP, Docente do Ensino Fundamental na rede pública e privada de São Paulo. Endereço Eletrônico: <gabiglem@hotmail.com>.

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

the contributions of Pimenta (2002); Libâneo (1994); Contreras (2000); Nóvoa (2000); Rojo (2004); Lerner (2002). Data collection was carried out through interviews with literacy teachers, demonstrating results that indicated the relationship between reflection and successful literacy practices. Thus, this article is, at the same time, a theoretical reflection on the set of knowledge discussed and elaborated during the theoretical training of teachers and the elements that imply the organization of their practice based on everyday situations of literacy teachers.

**KEYWORDS:** Reflective Teacher. Literacy teacher. Literacy Practice.

## INTRODUÇÃO

Propomo-nos, neste artigo, a compreender como a postura do ato de refletir, prática importante e indissociável durante o processo de alfabetização, pode contribuir para este processo e também para o de letramento e, portanto, validar a relevância da articulação entre pensar teoricamente a formação inicial do alfabetizador e o modo pelo qual este deve desenvolver sua prática de trabalho.

Não é muito raro, nem tampouco revelador, indicar que muitos professores desconhecem que a prática reflexiva pode ser determinante no processo de alfabetização, contribuindo na análise e nas propostas de situações didáticas a partir do pressuposto da reflexão como algo elaborado.

Nesse artigo, temos como objetivo tratar a importância da prática reflexiva em meio ao trabalho do professor alfabetizador, verificando quais são as suas contribuições e como ocorre esse processo, de forma que auxilie na formação dos alunos de ensino fundamental para que sejam leitores e escritores competentes.

O referido trabalho considera o conceito de reflexão a partir das perspectivas apresentadas por: Pimenta (2002); Libâneo (2000); e Matos (1998). Abordaremos os conceitos que envolvem o professor e o seu foco como profissional para caracterizá-los como reflexivos e, para isso, nos pautamos nas ideias de: Cordeiro (2007); Contreras (2000); e Nóvoa (2000). Por fim, discutiremos a respeito do letramento e da prática alfabetizadora reflexiva; neste intuito, utilizaremos conceitos das seguintes autoras: Rojo (2004); Colello (2007); Lerner (2002); Kramer (2000).

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

Para a concretização de nossa pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores das redes particular e pública de ensino, relacionando a teoria com a prática a partir de questões que contribuam para a análise da atuação do professor nas escolas e como a reflexão tem contribuído em sua práxis.

## 1. O QUE É REFLEXÃO?

Inicialmente, nos parece interessante retomar, ainda que brevemente, o conceito de refletir ou reflexão que, para Libâneo (2002, p. 76), é “um pensamento estratégico a respeito do homem e sua ação”, assim como Matos (1998, p. 287) que define como “o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias operações”, demonstrando que apesar de serem aqui definições simples, elas permitem a compreensão de que se refere a um exercício de autoexame, de investigação sobre como se pensa, como se faz. No entanto, é fundamental adotarmos uma postura mais crítica sobre o conceito e sua explicitação, à medida que concordamos também com o que apresenta Schon, ao defender que:

Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis, contém um elemento *surpresa*. Algo não está de acordo com nossas expectativas. Em uma tentativa de preservar a constância de nossos padrões normais de conhecer-na-ação, podemos responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem. Ou podemos responder a ela através da reflexão e temos duas formas de fazê-lo. Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente (SCHON, 2000, p. 32).

Nesta perspectiva, identificamos que existe uma significativa diferença entre o ato de simplesmente se pensar em algo, ainda que seja o trabalho, e o ato de refletir, já que o pensamento ocorre de forma involuntária e humanamente natural, que pensamos a todo tempo, que é algo que antecede nossas ações e práticas, inclusive cotidianas. Por outro lado,

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

a reflexão, além disso, é um ato elaborado, no qual decidimos se queremos ou não refletir, é uma ação mais profunda em que é necessário que haja uma concentração, a ponderação dos elementos que constituem a situação sobre a qual estamos refletindo, as implicações e os fatores determinantes envolvidos neste processo de organização cognitiva.

Pimenta (2002) considera todos os seres vivos como reflexivos, pois a reflexividade é nada mais do que pensar sobre nossas ações, as que já praticamos e as que pretendemos praticar e isso pode ocorrer individualmente ou em grupo, em que existe uma troca, um processo de intercambiamento intelectual, pelo qual vão sendo tecidas novas conexões de pensamento, que produzem novos conhecimentos e saberes.

Neste contexto, refletir sobre o trabalho do professor, refletir sobre a prática pedagógica, parece-nos uma tarefa que implica tanto a reflexão individual como a de suas equipes de trabalho, atribuindo a relevância da colaboratividade na compreensão, na construção e na investigação da prática, pois a prática do professor não se concretiza de modo isolado nos contextos de trabalho. Assim, Pimenta elabora que:

Para Contreras, Giroux expressa claramente o conteúdo da tarefa docente, mas não aponta *como* os mesmos podem realizar a transição de técnicos reprodutores e mesmo reflexivos individualmente, para intelectuais críticos e transformadores. Daí, abre-se a perspectiva de pautar inúmeros temas sobre o trabalho docente, as organizações escolares e os sistemas de ensino e de formação inicial e contínua dos professores. E nesse contexto que temas como a gestão, o tempo de ensinar, os currículos, o projeto político pedagógico, o trabalho coletivo, a identidade dos professores, a sua autonomia relativa, foram colocados em pauta (PIMENTA, 2002, p. 27).

A escola é colaborativa, a classe é colaborativa, as aulas são colaborativas, ou devem ser empreendidos esforços para que sejam. Assim, nestes cenários de alternância de significação é que se vão construindo as práticas pedagógicas e tudo o que nelas está envolvido, desde a relação entre os atores da aula, o tratamento dos conteúdos, os procedimentos didáticos e as práticas avaliativas.

Estes elementos se misturam na constituição da prática e, assim, este movimento frenético de organização do trabalho pedagógico torna difícil dissociarmos o desejo de

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

melhorarmos nosso trabalho educativo da importância da reflexão mais consistente que permeia nosso trabalho, indicando que as questões pedagógicas exigem a reflexão antes da sua realização, durante sua implementação e após seu desenvolvimento para que um trabalho significativo e válido se concretize.

Os estudos realizados por Lima (2002) indicam que, ao reconhecermos que o trabalho do professor é colaborativo, também reconhecemos sua complexidade, e estas percepções assinalam que a tarefa educativa será melhor desenvolvida por equipes que compartilhem seus desafios, mas também suas aprendizagens e conquistas, o que chamaríamos de uma disposição coletiva da equipe para a reflexão:

Como forma de tratar as relações profissionais, ilustrei a complexidade e as ambiguidades inerentes ao estudo da interação entre os professores nas escolas. Os dados nele discutidos sugerem que o isolamento dos professores é um fenômeno com uma presença muito significativa na maioria das escolas secundárias contemporâneas e que a colegialidade docente pode ser interpretada e posta em prática pelos professores de maneiras muito diferentes e, muitas vezes, contraditórias. No texto, identifiquei os benefícios potenciais da interação profissional nas escolas, tanto para o desenvolvimento profissional dos professores, como para o bem-estar dos seus alunos. Contudo, também chamei a atenção para os efeitos perversos e para as *nuances* retóricas associados, muitas vezes, à colegialidade nas escolas. Sublinhei, ainda, que é necessária uma melhor operacionalização dos conceitos utilizados na investigação neste campo (LIMA, 2002, p. 49-50).

A natureza do trabalho docente está, portanto, diretamente ligada à própria complexidade do processo de aprendizagem e, assim, de se ensinar, tornando fundamental que o professor, no exercício de seu trabalho, reconheça a pluralidade de aspectos pedagógicos, elementos curriculares e possibilidades didáticas, que podem estar presentes durante sua atividade. Esta consciência sobre a organização do trabalho docente se configura como uma possibilidade de afastamento da prática baseada no improviso ou na adesão voluntariosa a modismos pedagógicos.

Neste exercício de pensar a prática como algo também complexo, algo que exige o apoio da técnica, mas não só dela, da teoria, da competência política do professor, da postura

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

ética é que vai se desenhando a imagem de um professor reflexivo, situando suas ações e buscas em uma relação entre o pensar e o fazer, que concebe a relação entre teoria e prática como inerente ao seu trabalho, que retroalimenta o que faz, a partir do que discute, pensa, reflete, problematiza e, conseqüentemente, construindo outras teorias para seu trabalho a partir das experiências que vivencia na sua atuação profissional.

Ao tratar de um professor reflexivo, Ghedin afirma que:

Num processo mecânico de ensino-aprendizagem, a teoria se encontra dissociada da prática. Quando isto acontece, o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados. Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (GHEDIN, 2000, p. 133).

O reconhecimento da complexidade da prática profissional docente e da atuação no processo de alfabetização e letramento é algo complexo, que exige a articulação e a indissociabilidade entre as teorias de compreensão da prática e as práticas que dão origem às novas teorias elaboradas.

Libâneo (2002) destaca que um professor reflexivo não se constrói num ato instantâneo, mas em um movimento processual no qual elabora a reflexividade em primeiro lugar como um ato de nossa própria consciência por meio da qual, pensamos sobre nós mesmos e reorganizamos nossas ideias de forma a orientar nossa prática; ou a reflexividade pode estar ligada diretamente ao nosso pensamento e prática em que nossa reflexão provém das nossas experiências concretas através de práticas vividas; a reflexão através da dialética, ou seja, a nova ideia que se constitui por meio de uma realidade que já possuímos, dessa maneira, dando sentido e construindo uma explicação para os desafios do trabalho.

Dito de outra maneira, a ideia de professor reflexivo na qual estamos nos baseando pressupõe um profissional que desenvolva seu trabalho a partir de processos intelectuais

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

elaborados, que necessariamente derivem do pensamento crítico, exigindo-se uma postura de autoanálise e de consciência acerca da própria prática, uma atitude que minimamente exige que tenhamos o que Freire (1979) denominou de humildade pedagógica na busca da competência docente. Não a competência como habilidade para destreza, mas a competência como empoderamento em relação ao trabalho, apresentada também na percepção de Almeida como um modo de superar o ativismo profissional:

Num esforço de ressignificar a noção de competência do professor, tomamos como ponto de partida a ideia de que ela pode ser verificada na prática realizada e que, portanto, é uma competência profissional que requer conhecimentos sobre o objeto de ensino, domínio de técnicas e de procedimentos didáticos, compreensão dos processos de aprendizagem, capacidade organizativa do trabalho e de comunicação com os alunos. Entendemos essa competência como fruto de uma construção social, que envolve, sem dúvida, um movimento interior do sujeito, mas que depende também de outros elementos que intervêm na qualidade do desempenho profissional. Tais elementos são múltiplos e variados, uma vez que o contexto, a história pessoal de cada sujeito envolvido, as condições materiais e os recursos disponíveis para a atuação, bem como os objetivos orientadores estabelecidos socialmente, incidem sobre a realização e os resultados do trabalho. É uma competência construída de modo compartilhado e enraizado socialmente, já que depende da relação com os outros e com as circunstâncias. (ALMEIDA, 2009, pp. 109-110).

De alguma forma, quando tratamos da competência docente não estamos nos referindo a qualquer abordagem deste conceito, mas de uma maneira circunstanciada por consciência crítica e capacidade intelectualmente reflexiva de tomar decisões pedagógicas e didáticas sobre o seu trabalho.

De acordo com apontamentos de Libâneo (2002), devemos considerar a possibilidade da reflexão ser uma forma de metodologia do sistema de ensino/aprendizagem, tornando-se um instrumento de formação e intervenção nas práticas exercidas pelos professores. Desta maneira, é possível vencer representações do professor apenas como um profissional da prática, que age essencialmente na emergência do ensino a partir das contingências da atividade da aula. Considerar a reflexão crítica como suporte fundamental do trabalho docente contribui para que possamos substituir o senso comum definidor da prática e

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

investiguemos as formas, razões e implicações do modo pelo qual organizamos nosso trabalho.

O ato de refletir também pode ser contemplado na perspectiva trazida por Perrenoud (2002), que nos apresenta distinções entre o pensar e o refletir, este está diretamente ligado com a ação mais planejada do homem, ou seja, não é uma simples inquietação acerca da ação programada, mas uma “peneira”, de modo que o pensar já se torna um ato mais automático do ser humano, enquanto que, na reflexão, reside a possibilidade para que o profissional aja de forma que possa desenvolver melhor suas ações além da espontaneidade naturalmente humana.

Este conceito de reflexão trazido pelo pesquisador também é significativo para pensarmos a condição de trabalho do professor, uma vez que o exercício da profissão docente, muitas vezes, exige que sejam dadas respostas mais ágeis, que sejam tomadas decisões imediatas acerca de como será encaminhado o trabalho pedagógico, o que também implica a apropriação mais apurada acerca destes cenários constituídos, inclusive para que um eventual ativismo pedagógico não se sobreponha a uma postura intelectual.

Perrenoud (2002) também faz distinção entre o refletir antes, durante e após a ação, pois em cada momento será necessário um foco distinto para a reflexão. Contudo, ao mesmo tempo em que existem essas diferenças, elas se mostram interdependentes, já que um educador que não reflete sobre o que irá realizar em sua aula, nem durante o desenvolvimento de sua ação, dificilmente irá refletir após sua conclusão. Essa questão está diretamente ligada à forma como o professor organiza o seu trabalho.

A atividade de professor alfabetizador reside no contexto de um trabalho baseado numa metodologia que considere a reflexão como base para sua organização, ou seja, as intervenções didáticas ao processo de alfabetização e letramento demandam que o professor organize, antecipadamente, toda a rotina para o trabalho, que registre e analise o movimento de apropriação e desenvolvimento das aprendizagens durante o processo de intervenções e que, posteriormente, analise os resultados alcançados para a definição dos novos encaminhamentos pedagógicos.

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

De acordo com Perrenoud (2002), o educador utiliza outro tempo para refletir sobre uma ação já realizada. Esse momento é necessário para que não se reflita em uma ação por impulso, já que o ser humano também possui um esquema inconsciente de seus atos, no qual suas ações se tornam automáticas, pois resultam da ação imediata, essencialmente da prática, quando esta não é balizada por uma postura mais investigativa.

Segundo o autor, muitas vezes, a falta de condições para uma possível reflexão faz com que os educadores optem por não realizar intervenção em situações delicadas e necessárias, deixando de refletir intencionalmente sobre a situação, mas agindo com clareza, o que realmente é melhor do que agir instintivamente, promovendo, assim, não apenas uma análise de sua prática, mas a construção de conhecimento. Para Perrenoud:

Para desenvolver uma postura reflexiva nos professores, não basta que os formadores adotem-na “intuitivamente” em seu próprio trabalho. Eles devem conectar essa intuição a uma análise do ofício de professor, dos desafios da profissionalização e do papel da formação inicial e permanente na evolução do sistema educativo. (PERRENOUD, 2002, p. 186).

As ideias do autor nos levam a concluir que a reflexão não existe somente diante de um problema, mas ela também deve fazer parte de cenários de organização preliminar do trabalho, de modo que a reflexão seja uma prática de planejamento e definição do trabalho educativo, porém, a prática do planejamento reflexivo também mostra a necessidade de uma formação orientada para esse profissional, pois os educadores não irão se apropriar de uma postura de planejar de maneira reflexiva de forma espontânea.

Day (2001), em seus estudos e pesquisas, defende que a complexidade da tarefa educativa e docente é um dos argumentos mais consistentes para que invistamos na formação continuada e no desenvolvimento permanente dos professores. Possivelmente, apenas pelo processo de desenvolvimento permanente é que consigamos fortalecer nossa atuação profissional em bases mais reflexivas:

Contudo, um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam e regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência,

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais (DAY, 2001, p. 25).

Essa postura reflexiva parte de hábito, decisão e envolvimento, entretanto é também uma questão de oportunidade e condições para que se possa exercitar a reflexão crítica sobre o trabalho. Ou seja, não é em quaisquer condições de trabalho que o professor poderá organizar e realizar seu trabalho pautado na reflexão, pois esta, como já dissemos, é uma tarefa complexa e exigente.

É mais que uma simples prática, é uma postura que parte de uma concepção e que necessita de condições como tempo, espaço, formação, entre outros para que aconteça. Com isso, já sinalizamos que ser competente para a reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento não é algo que se pode esperar ou desejar dos professores apenas pela existência de boa vontade, mas requer a articulação de saberes científicos, técnicos e práticos acerca desse campo de conhecimento.

A reflexão realmente não é algo simples de se fazer, pois, como vimos, envolve muitas questões e concepções, mas defendemos que é algo totalmente realizável, que exige algumas competências e traz muitos desafios, assim como resulta em muitos ganhos para o trabalho docente e pode, sem dúvidas, fazer toda a diferença para alunos e professores na medida em que nos coloca diante da problematização de todo o contexto, intenções e resultados do trabalho docente e pedagógico.

## 2. O ATO DE REFLETIR E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE

Ser professor é mais do que um ofício, é um compromisso que transborda desafios cognitivos, éticos, sociais e políticos presentes no cotidiano e não pode prescindir de

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

competências e condições de diferentes naturezas que contribuam e permitam que seja efetiva e plenamente desenvolvido.

Cordeiro (2007) nos situa, na história da educação, que a sala de aula se tornou o palco do professor, vinculando a organização inicial do ensino relacionado a uma escola para “poucos escolhidos” e, posteriormente, uma “escola das massas, para tantos com tão pouco”, apoiando-se em práticas pedagógicas generalistas, de grande abrangência, para imensos coletivos, concebendo o currículo como um instrumento de padronização das práticas escolares, o que acolheria uma conduta didática desenvolvida sem profunda reflexão, mas baseada em procedimentos mais padronizados, reduzindo o ensino à exposição dos conteúdos; ficando claro o papel autoritário assumido por meio desse processo, assim, o professor passa a ser sujeito transmissor de conhecimento e patrimônio cultural.

Com a modernidade, a educação tradicional mostrou lacunas em alguns campos, pois se tratava de um ensino que apresentava principalmente a falta de envolvimento entre professor e aluno. Por isso, a escola tradicional passou a dar espaço para o movimento da Educação Nova, em que o professor adota posição secundária para abrir caminho e participação ativa na construção de conhecimentos. De técnico especialista na transmissão de conhecimentos, o professor passou a assumir um papel de motivador para a aquisição de conhecimentos e situações de aprendizagem.

Enquanto o professor técnico é aquele que, através de estratégias mais padronizadas e competentes, valoriza essencialmente os conhecimentos técnicos, organizando o seu trabalho por procedimentos estruturados, o professor profissional é aquele que possui conhecimentos fundamentados, é um educador autônomo e capaz de compreender aquilo que ensina e compartilhar esse conhecimento em diversas situações, percebendo que as diferentes situações existentes em contextos de aprendizagem exigem, ao mesmo tempo, a sensibilidade estética e a capacidade criativa.

Desta forma, os processos interativos de construção do conhecimento vão depender de determinadas circunstâncias que podem ocorrer em sala de aula. Altet (2002) já fez referências ao “trabalho interativo”, no qual sua rotina se torna incerta, demonstrando a

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

importância de competências estabelecidas por meio de saberes que são adquiridos através da problematização da sua prática e podem ser identificados como saberes teóricos que se aproximam dos elementos da ciência que devemos ensinar, e os saberes práticos que são os saberes adquiridos no exercício efetivo do trabalho.

Na perspectiva de demonstrar a atuação do professor, inclusive numa perspectiva de reflexão da prática, Nóvoa (2000) esclarece que o perfil do professor se consolida através das ações de formação e desenvolvimento em seu percurso profissional. O pedagogo sugere que esse caminho é feito por meio de três situações que compõem um processo revelador da identidade do professor, por ser constituído: pela **adesão** dos princípios e valores a serem seguidos; pela **ação** que se trata da opção que o professor faz para agir, apresentando sua postura como profissional; e, por fim, pela **autoconsciência**, que parte do princípio do processo de reflexão do professor para com suas ações.

Esta concepção de formação compreende que o processo de construção de identidade do professor parte tanto de suas ações, como de suas escolhas profissionais. Nóvoa caracteriza como “[...] opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar com a maneira de ser”. (2000, p. 17). Assim, no caso das reflexões neste artigo, a identidade do professor dedicado aos processos de alfabetização e letramento, além de se revestir dos compromissos e competências inerentes a todo docente, também requer o domínio de saberes que estejam diretamente vinculados aos processos linguísticos, literários, comunicacionais etc.

A atuação docente mais convencional e, neste caso, do professor alfabetizador, que também priorize o letramento, dá-se através das aulas e do trabalho pedagógico. Com base nisso, pode-se afirmar que estas práticas precisam ser planejadas e organizadas, intencionalmente, com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Porém, esse não é um trabalho que deva se basear num tipo de modelo ou manual, mas sim numa situação em um processo de ensino que conceba a interação entre professores e alunos, tendo em vista as expectativas de aprendizagem.

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

Contudo, para que essas questões de interação e complexidade na construção das práticas de ensino e das aprendizagens sejam atendidas é necessário que o professor tenha flexibilidade e originalidade para lidar com as diversas situações que podem surgir durante as aulas, reiterando a importância da reflexão como postura fundamental para a organização do trabalho, para a mudança da prática, para a mudança do modo de ensinar e aprender, o que é denominado por Garcia (1999) como formação docente para uma mudança educativa, que contemple a formação de principiantes, a valorização de docentes mais experientes e mentores, centrada nas questões que emanam da escola:

Assim, o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito "desenvolvimento profissional dos professores" pressupõe, como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137).

Fica demonstrado, então, que a própria mudança educativa precisa ter significado comprometido com a transformação do sentido da escola e com a própria compreensão sobre o papel da alfabetização na vida dos alunos, além de como se entende a perspectiva de letramento como possibilidade de ampliação da autonomia e consciência crítica, tanto na atuação dos professores, quanto na formação dos alunos. Dito de outra maneira, a mudança educativa precisa contribuir para que a construção do letramento seja uma forma de emancipação, uma ferramenta de leitura do mundo, afastando-se da ideia de alfabetização apenas como um processo de codificação e decodificação.

Para que o objetivo do professor seja alcançado, é necessário que se saiba que a aprendizagem é acima de tudo uma construção pessoal, provocada também pela atuação mediadora docente que vai possibilitar o tratamento de situações problemas, discussões, questionamentos, intervenções e desafios que levem os alunos a refletirem e é, a partir dessa

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

reflexão, tanto do aluno que aprende, como do professor que ensina, que vai se concretizando a reflexão sobre o sistema de escrita, tendo como elemento fundamental o texto.

Para tanto, a reflexão apenas sobre o que se faz no trabalho, ou seja, a prática, não é suficiente para a concretização de um bom trabalho docente, haja vista que só ensina bem quem sabe bem, indicando que as competências leitora e escritora do professor também devem ser levadas em conta e devem estar em constante formação, para então utilizar a reflexão como uma boa ferramenta de seu trabalho. Este é um movimento que aponta para o fato de que ensina melhor quem está sempre aprendendo a ensinar.

Neste sentido, o professor se torna responsável também pelas suas decisões formativas, o que nas palavras de Perrenoud significa o professor "apropriar-se dos métodos que facilitam a observação, a análise das rotinas e dos problemas, a afinação e experimentação de alternativas" (2002, p. 44), para então refletir em grupo, ou individualmente, sobre as questões especificamente curriculares e de aprendizagem, percebendo a reflexão como possibilidade relevante no processo de formação continuada do professor, pois esta mesma reflexão será a forma pela qual ele irá questionar o que lhe é oferecido e requisitado, compreendendo mais claramente as expectativas de aprendizagem acerca da alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerar a reflexão como fundamento metodológico para a construção de uma prática mais colaborativa entre os docentes também auxilia na escolha dos caminhos pedagógicos a serem seguidos, já que possibilita pensar nas consequências e razões das ações e práticas relacionadas ao trabalho a ser feito na escola. Além disso, será possível formar alunos que investiguem a sua formação, se seus professores investigarem a sua atuação e, portanto, se ambos, alunos e professores, construírem um movimento de formação baseado na inquietação para novas descobertas acerca dos modos de agir e pensar.

Uma postura reflexiva em sala de aula resulta, essencialmente, de diversas situações didáticas, nas quais possamos lidar com a tematização da prática e a problematização dos resultados alcançados, levando-se em conta as expectativas de aprendizagem, no caso deste trabalho, em relação ao processo de letramento dos alunos em anos iniciais do Ensino

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

Fundamental; analisando-se as hipóteses construídas; discutindo-se as atividades e estratégias implicadas no processo; compreendendo o tratamento e as situações de trabalho com o texto como unidade geradora de conhecimentos; investigando-se a construção da língua a partir de diferentes gêneros textuais; e identificando como ocorre a produção e progressão de conhecimentos relacionados à alfabetização e língua pelos alunos. Tal clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem, sobre o letramento pelos docentes, favorece a construção de uma forma de competência reflexiva sobre a prática do professor alfabetizador.

A competência reflexiva é o que Contreras (2002) aborda como a liberdade para decidir como se deve agir durante o desenvolvimento do trabalho. Para isso, é preciso que o professor não apresente apenas as melhores respostas, mas que elabore as melhores perguntas, tática que exige que o professor reflita para que essa questão interfira no processo de construção de conhecimento do aluno.

Entendemos, assim, que não se trata simplesmente de algo definido pela vontade de mudar, embora isso tenha importância, ou a adesão individual do professor a modelos pedagógicos, é preciso que haja uma consciência crítica a respeito de suas ideias, estabelecer o porquê de sua ação e sempre se comprometer com seu trabalho, buscando o sentido da intervenção pedagógica no trabalho como professor alfabetizador, uma forma de investigar e agir de modo que conduza esse aprendizado por meio da interpretação dada ao problema.

Contreras (2000) também se utiliza da organização do trabalho a partir da reflexão crítica, na qual se refere à reflexão feita através da vivência de um problema, que no caso do professor alfabetizador implica buscar a efetivação das competências necessárias também no campo da atuação do docente com os usos da linguagem, sua capacidade de compreender a finalidade das aprendizagens textuais, as variações metodológicas mais significativas para o trabalho em alfabetização, a complexidade e os elementos que constituem o letramento.

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

### 3. DIALOGANDO COM OS DADOS COLETADOS

Para corroborar as ideias discutidas neste artigo, foram realizadas entrevistas com quatro professoras, que atuam em turmas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto na rede pública quanto na privada na cidade de São Paulo.

Para as entrevistadas, foram propostas perguntas relacionadas ao que elas entendem como o processo de reflexão, como defendido aqui, se este está presente nas suas atuações e como esta prática está relacionada ao trabalho de alfabetização, propriamente dita.

Nesta etapa do artigo, apresentaremos as principais evidências coletadas e nos dedicaremos à discussão sobre as exigências e desafios que são apresentados às professoras alfabetizadoras, considerando-se a possibilidade de atuação numa perspectiva mais reflexiva sobre a prática. Assim, trabalharemos com a análise de quatro entrevistas de professoras alfabetizadoras, que serão identificadas como Professoras R, K, D e J.

As professoras R e K atuam em escolas públicas, a R atua há dezessete anos na Prefeitura de Guarulhos e há um ano na Prefeitura de São Paulo; e a K atua há três anos na Prefeitura de São Paulo. As professoras D e J atuam em escolas privadas, ambas com a concepção construtivista, a D está em seu primeiro ano de docência, e a J atua há oito anos. Esta última, além da graduação em Pedagogia, possui formação inicial no magistério/normal.

Inicialmente, enfatizamos que o letramento é um conhecimento fundamental na concretização das competências de leitura e escrita. Esta ação envolve muito mais do que uma prática alfabetizadora, mas entende-se que aquele que é letrado possui habilidades textuais de compreensão e interpretação daquilo que está sendo lido de forma a relacionar essas informações com o que se vê na vida social. Ou seja, letramento é a condição de praticar a leitura e a escrita em sociedade.

Essas práticas, de acordo com Rojo (2004), podem acontecer diante de exercícios que envolvam meios textuais e discursivos, desenvolvendo capacidades de leitura, que são, para a autora, classificadas como: capacidade de decodificação; capacidade de compreensão; e capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação),

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

ou seja, essas são formas de garantir ao aluno uma posição mais crítica diante de tudo o que está ao seu redor. O aluno letrado é aquele que participa e relaciona aquilo que aprende com a vida, um cidadão autônomo. Infelizmente, temos ciência de que a escola falha em desenvolver as referidas capacidades, como enfatiza a autora:

[...] as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos (ROJO, 2004, p. 1).

Segundo as professoras R, K e J, fica demonstrada a complexidade sobre o processo de alfabetização e letramento, ao afirmarem que

“(...) é preciso que os professores reflitam para encontrar caminhos e proporcionar aos seus alunos essas experiências para que exista um avanço no processo de alfabetização, o qual não possibilite somente à criança apenas a capacidade de ler e escrever, mas a compreensão sobre aquilo que está sendo aprendido, de modo com que essa criança seja capaz de participar criticamente desse processo”.

Dada esta complexidade e a intensidade pedagógica necessária, a atuação do professor alfabetizador investigando a sua prática é essencial, pois como mencionado pela professora J:

“(...) o professor precisa conduzir esse processo, desenhando maneiras para que esse aluno avance em suas hipóteses. Por meio da observação de sua turma, torna se possível compreender o ambiente cultural que aquela criança está inserida e é através dessas pistas que refletimos a respeito de ações que possam contribuir com o letramento”

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

Ou seja, indicando a importância de que o professor seja competente para realizar as intervenções pedagógicas necessárias ao letramento.

Ainda, de acordo com as professoras:

“ (...) existe uma preocupação em relação ao material que é apresentado aos alunos para o processo de letramento, pois, muitas vezes, não se pode trabalhar com o material que se deseja, e aí o professor precisa ser muito criativo e refletir como vai apresentar estes materiais”.

Esta afirmação corrobora as ideias de Lerner (2002) ao alertar sobre a importância dos materiais utilizados dentro da escola, que são pré-fixados com interpretações únicas ou que são elaborados com textos simples que não dão conta do que será encontrado fora do ambiente escolar. Portanto, a leitura que acontece dentro da escola é, ou deveria ser, um instrumento fundamental, visto que a autora evidencia que a leitura é antes de tudo um objeto de ensino, quanto melhor o material proposto, melhor a leitura.

Considera-se, então, que a partir da proposição de situações didáticas mais significativas e sistematizadas, será possível promover propostas de alfabetização e letramento, apresentando às crianças e jovens elementos que eles possam relacionar com o seu cotidiano, possibilitando a melhoria das competências leitora e escritora.

Esta proposta de organizar o trabalho a partir de uma metodologia de reflexão, investindo na diversificação metodológica, pode apontar ao professor uma série de alternativas didáticas como, por exemplo, a maneira como utilizam os materiais didáticos, o modo como selecionam os textos para o trabalho, os critérios que levam em conta para se priorizar determinados gêneros textuais, atividades de problematização e exploração dos textos, práticas colaborativas e compartilhadas de leitura, dentre outras que poderão fortalecer metodologicamente o trabalho para a alfabetização e letramento.

Segundo as afirmações das professoras R e K, para ocorrer o letramento nas escolas é preciso não só que sejam apresentados materiais didáticos a seus alunos, mas é fundamental

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

que os professores descubram e reflitam a respeito de ações que sejam mais eficazes pedagogicamente e mobilizem seus alunos para práticas mais favoráveis com o intuito de tornarem-nos efetivos leitores e escritores.

O trabalho do professor alfabetizador exige algumas competências específicas, que se referem ao domínio de competências de leitura e escrita também como docente, pois sua atuação irá interferir diretamente no desenvolvimento de seus alunos, além de estar intimamente ligado à formação integral desse aluno como ser humano, visto que é esta uma das grandes contribuições do letramento.

É importante destacar que o letramento é a capacidade de uso da prática da escrita, desta forma de expressão, o ideal é que o professor alfabetizador possa “alfabetizar letrando”, que consiga unir a alfabetização e o letramento em sua prática.

Como podemos compreender, no processo de “alfabetizar letrando”, a reflexão é algo indispensável na prática dos professores alfabetizadores, pois implica a análise crítica do processo didático de ensinar.

Por sua vez, os depoimentos das professoras entrevistadas esclareceram a importância da concretização da reflexão na prática alfabetizadora. Elas afirmaram que não conseguem atuar de uma maneira mais eficaz e significativa sem antes terem planejado, organizado seu trabalho, refletido sobre o que pretendem construir com seus alunos, e analisar o que conseguiram após as intervenções pedagógicas. Tais processos fazem com que, a todo momento, elas recorram à teoria para pensar a prática, o que consideráramos um movimento dialético na práxis do professor alfabetizador, fato este que também decorre de como o professor alfabetizador pensa a língua e o ensino de seus elementos, como sugere Sarraf:

Se o professor, no entanto, vislumbrar a complexidade da língua e do processo de ensino-aprendizagem, deverá apresentá-la aos seus alunos de maneira que eles a compreendam, nas palavras de Weisz (2002), por inteiro, não bastando apenas colocar a criança em contato com o material escrito. (SARRAF, 2011 apud COLELLO, 2011, p.181).

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

A competência docente é fundamental para que se proporcione aos alunos o contato permanente e qualitativo com práticas significativas de leitura e escrita, de modo que o letramento se concretize. Uma destas competências do professor é saber fazer boas intervenções de forma a contribuir para o avanço dos alunos em suas hipóteses de escrita, assim como formular e propor boas experiências de leitura no ambiente escolar, ampliando-se para além dele, inclusive apropriando-se das diferentes expressões de leitura e escrita pelos diversos gêneros textuais e suas tipologias.

Avançar na construção de boas intervenções demanda que a reflexão esteja presente, de maneira crítica, nas práticas de registro, como expôs a entrevistada D, ao narrar que ele contribui de forma significativa para a reflexão da prática alfabetizadora, pois, a partir do registro, é possível que a professora possa avaliar não apenas se suas intervenções foram pontuais e trouxeram resultados positivos, mas também é possível analisar o desenvolvimento do aluno, refletir sobre suas hipóteses de forma a trilhar o caminho que deve ser seguido com ele, considerando os itinerários individualizados de aprendizagem e o sentido das sequências de aprendizagem propostas.

Refletir sobre o processo de letramento é reconhecer sua complexidade e, neste sentido, Colello afirma que a leitura e a escrita não estão postas apenas para cumprir determinadas funcionalidades, mas que devemos “entender a língua como instrumento a serviço do homem” (2007, p. 43), como meio que possibilita a interação e inserção social. Logo, cabe aos professores alfabetizadores também ressignificar o sentido da alfabetização e as formas de apresentar o mundo da escrita e leitura a seus alunos de maneira a não condicioná-los apenas a determinados tipos de usos. Corroborando esta ideia, Sarraf afirma que:

A prática alfabetizadora, nesse sentido, pressupõe, em maior ou menor grau, a compreensão de ideias sobre a língua escrita e o processo de ensino-aprendizagem e, como consequência, a reflexão sobre as mudanças em tais concepções. Como produto histórico-cultural, elas são expressas, entre outras possibilidades, pelos estudos e debates promovidos pelas várias áreas do conhecimento. Os estudos de Ferreiro (1990, 1991, 1993, 2001) sobre a aquisição da língua escrita partem do conceito de criança piagetiano, aquela

Revista *Metalinguagens*, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

que "tenta compreender o mundo que a rodeia, que formula teorias experimentais acerca desse mundo; uma criança para quem praticamente nada é estranho" (Ferreiro, 2001, p. 18). Desse modo, o novo olhar que hoje temos sobre o ensino da língua escrita é fruto da abordagem relacionai entre a criança, o objeto de conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem, uma referência indisponível no campo teórico de anos atrás [...]. (SARRAF, 2011 apud COLELLO, 2011, p. 179-180).

Entretanto, contribuirá muito para que o professor alfabetizador seja reflexivo, um ambiente no qual a escola também seja reflexiva, na qual exista mudança no pensamento educacional não apenas por parte do professor em sala de aula, mas por todos que fazem parte da escola e participam de toda a construção do currículo escolar, assim como declarou a professora R quando questionada sobre o que pode facilitar a sua prática reflexiva, apoiando e agregando valor ao trabalho docente, uma forma de ressignificação das práticas profissionais.

Ainda no sentido de mudança e ressignificação da prática, Paulo Freire (1991) afirma que para que tais transformações ocorram é preciso envolver questões políticas, administrativas e pedagógicas e todos que fazem parte da escola assumam esse compromisso de reflexão e mudança, sejam professores, gestores, alunos, pais, funcionários. Enfim, a mudança deve ocorrer de forma generalizada, pois só assim teremos uma escola realmente reflexiva.

Acreditamos que as mudanças realmente eficazes não são simples de acontecer, pois exigem um empenho plural da escola, o que, por sua vez, exige uma mudança no modo de pensar e agir. Portanto, são questões complexas, mas possíveis de serem concretizadas, sobretudo quando apoiadas por processos de trabalho que oportunizem aos profissionais situações de formação continuada para o fazer docente a partir de uma concepção de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a professora R revelou que a experiência ajuda, porém não é o suficiente, pois muitas vezes na prática não se encontram todas as respostas sobre como fazer o trabalho, como se alcançar o que se deseja. A ideia apresentada pela professora nos leva a afirmar que a constante atualização e formação dos professores é essencial não apenas para a atuação, mas também para que esse senso crítico de avaliar a própria prática seja

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

permanentemente contextualizado e acompanha o cotidiano das discussões acerca do trabalho.

Em nossas entrevistas, verificamos que uma das maiores críticas é em relação ao pouco tempo disponível para o exercício da própria formação reflexiva, uma vez que, na maioria das oportunidades, as situações de formação se restringem às tarefas que são atribuídas aos professores, o que dificulta um movimento reflexivo mais coletivo e compartilhado em ocasiões nas quais os professores estão juntos. Tanto a professora J como a K afirmaram que, muitas vezes, o que lhes é oferecido como formação é apenas a leitura de textos, que retomam as bases teóricas do que praticam, seguida de algumas discussões sobre o material lido.

Os professores participantes da pesquisa, que originou este artigo, entendem que a reflexão é fundamental para uma prática mais eficaz e consistente, mas dizem que poucas vezes têm a oportunidade de problematizar, discutir e socializar questões que surgem da prática. As professoras R e D afirmaram, por sua vez, que o que é chamado de formação, muitas vezes se restringe a momentos de organização de planejamento semanal em grupos e recepção de orientações sobre o que precisará ser desenvolvido durante um certo tempo, e mesmo quando se fala em “momentos de estudo”, estes se referem essencialmente à leitura de textos.

As percepções e experiências anteriores sobre formação continuada relatadas pelas professoras durante as entrevistas evidenciam a incompreensão da reflexão como conteúdo de formação docente e sua importância para o fortalecimento das competências profissionais do professor, do seu modo de pensar a prática, da sua maneira de refletir mais criticamente sobre seu trabalho e sobretudo de construir, de maneira colaborativa e compartilhada, respostas e indagações para as questões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento dos alunos.

É preciso que o professor promova mudanças no ensino e aprendizagem dos alunos, buscando caminhos para conquistar os objetivos pretendidos. Entretanto, é fundamental que sejam oferecidas condições para que os professores possam superar os obstáculos e

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de seu ofício. Como defende Day (2001), a formação continuada é uma das grandes possibilidades para a ressignificação da prática e deve ser aliada à valorização dos professores.

Toda a ação realizada para o êxito da alfabetização dos alunos exige muito mais do que um professor competente, ou seja, necessita de um profissional capaz de agir e compreender o que está sendo feito. Deste modo, é possível que o ato de refletir apoie e assegure ao profissional uma avaliação antes de sua ação, para assim compor estratégias necessárias durante o movimento de implementação das intervenções, calibrando as situações didáticas e, ao final das etapas, construindo-se balanços a respeito das conquistas ou dos desafios que permanecem no processo de alfabetização e letramento de crianças para que se possam construir planos de ação mais consistentes e possivelmente mais promissores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos a importância da reflexão na prática dos professores alfabetizadores, contextualizando os conceitos de reflexão, alfabetização e letramento e o trabalho desse professor alfabetizador reflexivo.

A inquietação que nos levou ao interesse pelo tema discutido foi suprida a princípio, porém, vem sendo cada vez mais fomentada e refletida. Portanto, nossos objetivos iniciais não foram só alcançados, mas também superados de forma muito positiva, visto que além de nos trazer muitas respostas, trouxe também muitas outras dúvidas e questões, o que é a chave para a busca de novos conhecimentos.

Desta forma, concluímos que a reflexão é uma ação indissociável da prática alfabetizadora de qualidade, pois, através dela, os professores podem realizar uma autoavaliação da sua prática e, assim, nortear o caminho a seguir de forma a alcançar o objetivo central do seu trabalho que é alfabetizar e letrar seus alunos.

Todavia, a prática reflexiva não é algo simples e está atrelada a um conjunto de fatores que permeiam a rotina dos professores. Desta forma, a reflexão, pode-se afirmar, não ocorre

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

de forma natural ou involuntária. Para que essa reflexão aconteça é necessário primeiramente que o professor tenha consciência de sua importância e, além disso, que ela esteja vinculada a sua concepção de educação, assim como a de alfabetização.

Assim, constatamos que a concretização da reflexão é uma busca constante e que, portanto, exige que o professor esteja provido de algumas competências específicas e as empregue em sua prática de forma permanente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria A. *Educação e competências*. São Paulo: Summus, 2009, p. 77-119.

COLELLO, Silvia M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. São Paulo: Summus, 2007.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. In: *Revista Presença Pedagógica*, v. 6, n. 31, 2000.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Jorge A. *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.

Revista Metalinguagens, v. 6, n. 2, pp. 96-120. Alexandre de Paula FRANCO, Emerson SANTANA, Amanda Mesquita de CARVALHO, Gabriella Lucia Gomes LEME.

MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE, 2004. Disponível em: <[http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1\\_letramento.pdf](http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2013.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: *Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5*. Disponível em: <<http://demogidascruzes.edunet.sp.gov.br/LP/LetraDiv.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013.

SARRAF, Maria A. V. A aprendizagem e a língua escrita na perspectiva do professor alfabetizador. In: COLELLO, Silvia M. Gasparian (org). *Textos em contextos – reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011, p.179 – 199.

SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

---

Envio: Novembro de 2019

Aceito: Janeiro 2020