

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**CÁTIA SOARES MADALENO MENEZES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTE EXPRESSA  
POR SUAS NARRATIVAS**

.

**Paranaíba/MS  
2016**

**CÁTIA SOARES MADALENO MENEZES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTE EXPRESSA  
POR SUAS NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de  
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de  
Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e  
Sociedade

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Greice Davanço  
Nogueira

**Paranaíba/MS**

**2016**

M51f Menezes, Cátia Soares Madaleno

Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas. / Cátia Soares Madaleno Menezes. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

117f.; 30 cm.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Professores alfabetizadores iniciantes. 2. Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Narrativas Autobiográficas. 4. Formação centrada na escola. I. Menezes, Cátia Soares Madaleno. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.7

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

**CÁTIA SOARES MADALENO MENEZES**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTE EXPRESSA  
POR SUAS NARRATIVAS**

.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Silvane Aparecida de Freitas  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

À minha família que tanto me apoiou  
para que eu concretizasse este sonho de  
fazer parte do mundo da pesquisa.

Em especial à minha mãe, professora  
alfabetizadora, pessoa que me ensinou os  
primeiros passos (pessoal e profissional),  
acreditou que eu conseguiria e enxergou  
adjetivos invisíveis a mim mesma.  
Sem esta força necessária e verdadeira  
nunca concretizaria este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por caminhar comigo em todo este percurso que me dispus a percorrer em busca da minha formação. A Ele minha eterna gratidão. Para sempre será exaltado.

Aos meus queridos filhos Quelvin e Joice que souberam me entender nos momentos de ausência e ansiedade durante o percurso. Filhos, vocês são bênçãos em minha vida.

Agradeço intensamente, a minha querida orientadora, Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, que acreditou em mim, escolheu-me, deu-me sua mão amiga, seu sorriso confiante e fez-me acreditar que eu iria concretizar o sonho de ser mestre. Muito Obrigada, Minha Querida Professora, falta-me palavras para expressar o quanto sou grata por tudo que me ensinou e por olhar muito além do presente.

Aos colegas e professores do mestrado, por tudo o que com eles aprendi e por compartilharem momentos agradáveis e discussões calorosas durante esta caminhada. Em especial, à minha querida amiga, Thais Regina Miranda Martins, de Dracena/SP, pelas tardes agradabilíssimas de encontro e pelos deliciosos almoços que partilhamos. Obrigada amiga, você ficará para sempre em meu coração.

Ao meu amigo Wansley, da cidade de Aporé/GO, pela fidelidade, apoio e alegria contagiante durante todo o curso. Obrigada, amigo.

À Prefeitura Municipal de Lagoa Santa por confiar e possibilitar a realização desta pesquisa.

Aos professores alfabetizadores da Escola Municipal Prof. Guilherme Queiroz Figueira de Lagoa Santa Estado de Goiás, por participarem com tanto entusiasmo deste trabalho, pois sem eles não teria produzido esta dissertação. Obrigada, Amigos Professores.

À professora mestre e doutoranda, Sandra Novais Sousa, por sua leitura minuciosa na revisão final do texto. Obrigada, amiga.

Ao GEPENAF, que mesmo distante, serviu-me de incentivo para continuar o percurso.

Enfim, a todos meus verdadeiros amigos que acompanharam minha caminhada. Uns seguiram juntos, outros distantes. Mas, com certeza, fizeram a diferença para que este trabalho se tornasse realidade. Muito obrigada, amigos!

A todos estes, meus sinceros agradecimentos!

*Onde eu estou, senão no rastro da história que venho deixando atrás de mim, naquilo que vem fazendo e dizendo? Onde estou, senão nesta biografia que realizo e atualizo a cada instante por meio das minhas decisões e do meu empenho? Hoje não me importa mais se sou diferente dos outros, mas se faço alguma diferença neste mundo (CRITELLI, 2004).*



## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação docente de professores alfabetizadores iniciantes, centrada na escola e desenvolvida em um espaço colaborativo, como possibilidade de melhoria das condições de inserção e manutenção dos professores na carreira docente. O objetivo geral é pesquisar o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores iniciantes de Lagoa Santa/GO, por meio de narrativas docentes que abordam a formação, as condições de trabalho e a compreensão da prática alfabetizadora. Para a metodologia deste estudo, utilizaram-se as narrativas autobiográficas, por reconhecer-se o seu aspecto reflexivo, pressupondo um sujeito autor de seu percurso de formação e dos diálogos que este estabelece sobre sua atuação. Para a seleção dos sujeitos, foi realizado um levantamento dos professores da rede municipal de ensino com o objetivo de localizar professores alfabetizadores iniciantes. Como principais resultados, encontrou-se entre o grupo de professores iniciantes uma preocupação com a necessidade de estruturar um trabalho sistemático, pautado em diferentes teorias. Os professores revelaram buscar articulação entre a teoria recebida da universidade e a prática vivenciada na escola. Mostraram ter enfrentado momentos de ansiedade e solidão ao iniciar a carreira, pela preocupação em saber se iriam ou não ter êxito em sua profissão. O grupo de estudos foi apontado como um elemento amenizador dessa situação, por proporcionar além dos estudos teóricos a criação e manutenção de vínculos de afetividade no ambiente escolar, que favorecem a constituição da identidade profissional do alfabetizador. Concluiu-se que é necessária a concretização de políticas públicas de formação centrada no espaço escolar, por sua potencialidade como promotora de desenvolvimento profissional docente e de acolhimento e apoio institucional aos professores iniciantes.

**Palavras-chave:** Professores alfabetizadores iniciantes. Desenvolvimento Profissional Docente. Narrativas Autobiográficas. Formação centrada na escola.

## ABSTRACT

This work is the subject matter teacher training literacy beginning teachers, focused on school and developed in a collaborative space, as a possibility for improving the insertion of conditions and maintenance of teachers in the teaching career. The overall objective is to research the professional development of literacy teachers beginners Lagoa Santa/GO, through narratives teachers that address training, working conditions and understanding of literacy practice. For the methodology of this study, we used the autobiographical narratives, be recognized by its reflective aspect, assuming a fellow author of his training path and dialogue that it establishes on his performance. For the selection of the subjects, a survey was conducted of the municipal schools teachers in order to locate literacy teachers beginners. It was understood as a beginner literacy professional who owned up to three years of operation. Twelve formative meetings were held, with presentation and discussion of theories related to learning of writing and reading and moments of dialogue and sharing among teachers. At the end of each meeting, it was asked to produce reports that addressed the perception of beginning teachers on their participation in the study group and also on the influence of this training in their teaching practice. The research report presented here was structured to describe the concepts worked on the agendas of the formative meetings and analysis of educational narratives produced in the various meetings. The main results, we find the group of beginning teachers a concern with the need to structure a systematic work, based on different theories. Teachers revealed seek links between the university received theory and practice experienced at school. They are shown to have faced moments of anxiety and loneliness to start the race, the concern about whether or not they would succeed in their profession. The study group was appointed as a reliever element of this situation, by providing in addition to the theoretical studies the creation and maintenance of affective ties in the school environment, favoring the establishment of the professional identity of literacy. It was concluded that it is necessary to achieve public policy focused training at school , because of its potential as a promoter of professional development of teachers and host and institutional support to beginning teachers .

**Keywords:** Literacy Teachers Beginners. Professional Development of Teachers. Autobiographical narratives. Training focused on school.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GEPENAF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teses e dissertações consideradas	23
----------	-----------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>UM POUCO DE MIM: O CORRER DA VIDA</b> .....	14
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
A problemática do estudo.....	22
O estado da questão: como o tema foi abordado em outras pesquisas. ....	22
O referencial teórico .....	25
Objetivos da pesquisa .....	26
A metodologia do trabalho .....	27
A estrutura do relatório de pesquisa .....	<b>29</b>
<b>1. ALFABETIZAÇÃO – O INÍCIO DO CAMINHAR</b> .....	31
1.1 Uma Conversa sobre os Métodos .....	35
1.2 O Letramento e a Alfabetização .....	40
<b>2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	46
2.1. Formação Inicial e Continuada.....	49
2.2 Desenvolvimento Profissional Docente – por uma formação no interior das instituições escolares .....	54
<b>3. HISTÓRIAS DE VIDA: LEITURA DE NÓS MESMOS</b> .....	60
<b>4. OS RETRATOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS</b> .....	71
4.1. O Grupo da Alfabetização. ....	72
4.2.Os encontros formativos.....	73
4.3 Uma Leitura dos Registros .....	81
4.3.1. O fazer teórico-prático em sala de aula.....	83
4.3.2 Ligação da Formação Inicial e a Continuada .....	87
4.3.3. Parâmetros para a atuação em sala de aula .....	91
4.3.4 História de vida e sua influência na docência .....	94
4.3.5. Participação no Grupo de Estudo da Alfabetização.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

<b>ANEXO</b> .....	117
Anexo I – Imagens das capas de cadernos produzidos para utilização no Grupo de Estudo da Alfabetização .....	117

## UM POUCO DE MIM: O CORRER DA VIDA

*Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.*  
(SOARES, 1991).

Na aprendizagem do sistema de escrita alfabético, seja em ambiente escolar ou familiar, o nome próprio, ou mesmo a letra inicial do nome, guarda grandes significados, pois se refere à identidade. É emocionante para os aprendizes (crianças ou adultos) descobrirem a letra do *seu* nome, a *sua* letra. Assim, quando me coloco a recordar meu processo de alfabetização, escolarização e profissionalização, umas das primeiras lembranças que me surpreendem é em relação à letra do meu nome e ao impacto de uma descoberta: Minha letra, segundo minha prima Sandra, não era a que eu imaginava.

Era uma tarde de fevereiro de 1985, em Campinas, cidade do interior do Estado de São Paulo, eu e minha prima, que já sabia ler e escrever convencionalmente, conversávamos sobre os sons das letras e o que elas representavam. Eu não imaginava, na minha mente infantil e sonhadora, que as letras pudessem, também, representar algum tipo de exclusão social. Em um “esforço para recuperar” a cena, assim como Soares (1991, p.37), lembro-me de estar encantada, escrevendo meu nome, quando minha prima forçou-me a essa descoberta:

- *Seu nome não escreve assim. É com C.* – Diz minha prima Sandra.
- *E que jeito é o C?*
- *O C é assim, olha.* – E faz um bonito C no papel.
- *O primo Paulo disse que meu nome é assim: Kátia* - Rebato, inconformada.
- *Conforme-se! Seu nome é assim: Cátia, com C de pobre.*

Eu tinha apenas sete anos, estava muito feliz por aprender a escrever meu nome. Não compreendia o poder da palavra escrita e o quanto elas podem não ser “inocentes”, pois, ao mesmo tempo em que podem ser utilizadas como armas por pessoas que desejam ferir ou dominar outros, também podem, na mesma proporção, oferecer alívio e esperança para uma alma sofredora.

Achava que meu nome era Kátia, com K. Esta peculiaridade dos fonemas e sua representação gráfica ficou em meus pensamentos.

“*Quando crescer quero ser professora, para ensinar as crianças.*”- Assim eu dizia no fundo da casa da minha avó, escrevendo meu nome inúmeras vezes com C, e repetindo: “*Meu nome se escreve assim: Cátia, com C de pobre.*”

Dessa forma fui crescendo no Jardim Yeda, bairro da cidade de Campinas/SP, escrevendo nas paredes da casa da minha avó e no quintal de minha casa (não escrevia nas paredes de minha casa, pois era alugada e minha mãe não deixava), ensinando alunos imaginários a ler e escrever. “*Quando crescer quero ser professora.*” Em minhas lembranças da infância, as mais marcantes são as que envolvem o brincar de escolinha e o acordar de madrugada para ver meu pai se arrumando para ir trabalhar como condutor de alunos para a Universidade Estadual Paulista – UNICAMP.

Assim, com sete anos, começo a cursar a primeira série do Ensino Fundamental. Era uma escolinha da zona rural, simples e acolhedora que me deixava extremamente feliz em frequentá-la.

Minha professora era linda, cheirosa e de olhos azuis da cor do mar, representava para mim um modelo a ser seguido. Sempre calma e alegre, ensinava-nos utilizando método sintético silábico, o qual será abordado no decorrer desta dissertação. Mesmo seguindo um método tradicional, tentava diversificar as aulas, fazia piquenique, desenha em nosso caderno de leitura. E dizia: Terminem logo a cartilha, para poderem utilizar o livro de leitura.

Naquela época, era necessário ser alfabetizado para depois adquirir o livro de leitura, pois os alfabetizadores achavam desnecessário o seu uso sem estar convencionalmente alfabetizado. A prática do letramento não fazia parte das aulas de alfabetização. Primeiro se alfabetizava mecanicamente e depois se usava os livrinhos, tão atrativos para nós, os pequenos.

Mesmo com estes percalços, lembro com carinho da minha alfabetização, tenho consciência que minha professora fazia tudo o que conhecia e podia para nos levar ao conhecimento e eu queria ser como ela, sempre a ajudava nas aulas, “tomando leitura” (era assim que se dizia nas aulas) dos meus colegas, incentivando os alunos com maior dificuldade. Eu já tinha a característica de professora.

Já na adolescência, marcou-me muito o primeiro trabalho como professora. Recordo com alegria quando minha mãe, professora alfabetizadora, trouxe a feliz



notícia de que estavam precisando de professor substituto para uma sala de primeira série do Ensino Fundamental.

Eu tinha apenas quatorze anos, mas muita vontade de trabalhar. Então, minha mãe solicitou à diretora que eu pudesse ministrar aquelas aulas, o que foi autorizado, porém sob a condição de que meu pai fosse, formalmente, o responsável pela turma. E foi assim que iniciei, aos quatorze anos, minha trajetória docente, no ano de 1991, como professora alfabetizadora de uma turma de 1ª série em uma escola da zona rural do município de Paranaíba/MS.

Esse grande passo, que certamente marcou minha vida pessoal e profissional, aconteceu em uma fase de mudanças. Não me refiro somente às mudanças naturais que acompanham a passagem da infância para a adolescência. Essa mudança foi mais profunda: envolveu o enfrentamento de uma separação familiar, uma vez que minha mãe havia decidido se mudar para Mato Grosso do Sul, onde estava a maior parte de sua família, comigo e meu irmão, devido ao fato de termos sido assaltados por três vezes em Campinas, uma cidade grande que oferece inúmeras dificuldades para a criação de filhos pequenos, enquanto meu pai continuava em Campinas/SP, trabalhando como motorista e vindo nos visitar uma vez por mês. Com quatorze anos, era difícil compreender totalmente essa situação e conviver com a falta do meu pai e com as viagens constantes à Campinas. No entanto, em meio a esses conflitos pessoais, ali estava eu realizando meu sonho de ser educadora, tendo, enfim, minha sala de aula, agora com alunos reais, não mais imaginários como na minha infância.

Lembro com carinho daquela sala, em especial, e de como me sentia feliz quando os alunos me chamavam de “tia” Cátia. Nunca me incomodei em ser chamada de “tia”, pois esse nome me identificava como professora; era algo que me deixava orgulhosa. Eu me considerava importante.

Nos finais de semana, levava os alunos com dificuldades para minha casa, a fim de sanar as dúvidas, fazia bolos de aniversários, piqueniques, defendia-os no recreio, tinha uma história de amor com minha profissão. Entretanto, não conhecia nada de teorias, repetia a prática dos meus antigos professores.

Segundo Lima (2001, p. 47), “[...] a prática sempre esteve presente na formação do professor”, seja pela observação, que ocupa boa parte do processo de estágio na formação inicial, seja pela imitação, mesmo inconsciente, de modelos recebidos pela participação efetiva em contextos escolares, tanto como aluno quanto como profissional. Dessa maneira, então, começou a minha formação: pela prática. Porém, obviamente,

vieram anseios e dúvidas que só poderiam ser sanados por meio de uma formação teórica sólida, que fornecesse subsídios para contribuir com a aprendizagem dos meus alunos.

Diante dessas indagações, terminei o Ensino Médio, porém, dificuldades financeiras e o nascimento do meu primeiro filho me impediram de tentar, naquela época, um curso superior. Somente em 1997, seis anos após o início da carreira docente, esse sonho foi realizado, quando comecei a cursar Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Sentia-me como o personagem Sérgio na porta do Ateneu:

‘Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta’. Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico, diferente do que se encontra fora, tão diferente, que parece o poema dos cuidados maternos um artifício sentimental, com a vantagem única de fazer mais sensível a criatura à impressão rude do primeiro ensinamento, têmpera brusca da vitalidade na influência de um novo clima rigoroso. Lembramo-nos, entretanto, com saudade hipócrita, dos felizes tempos; como se a mesma incerteza de hoje, sob outro aspecto, não nos houvesse perseguido outrora e não viesse de longe a enfiada das decepções que nos ultrajam (POMPEIA, 1996, p.01).

A universidade mostrou-se ser muito diferente do que eu estava acostumada. Embora no primeiro momento eu, que sempre fui extrovertida e falante, estivesse entusiasmada, percebia um clima sério e exigente e, ainda, certo distanciamento, em relação aos alunos, de alguns professores. Como eu já trabalhava como docente, tinha dificuldade em unir as teorias ora apresentadas e a minha prática de educadora, o que trouxe uma sensação de estranhamento e decepção.

Havia buscado o nível superior para sanar minhas angústias de professora leiga, mas, ao contrário disso, as dúvidas aumentavam cada vez mais, fazendo-me questionar qual era o objetivo daqueles conhecimentos. Vivenciei, assim, o choque da prática com a teoria.

No entanto, a riqueza e a complexidade das teorias ganhavam cada dia mais visibilidade no meu dia a dia, levando-me a compreender e a gostar do meu curso, com a perspectiva de quão valioso poderia ser. No segundo ano do curso, duas disciplinas contribuíram especialmente para consolidar essa compreensão da importância da teoria para a prática pedagógica: Didática e Psicologia. Nessas aulas, pude expor minhas

dúvidas advindas da atuação como docente, que eram recebidas e debatidas com entusiasmo pela professora, que teorizava minha prática como alfabetizadora.

Dessa forma, percebia, cada vez mais, a importância da formação teórica para a prática docente. Nas palavras de Nóvoa: (2012, p. 15):

Se concebermos o ensino apenas como uma actividade de transmissão de um conhecimento preexistente, então o ofício poderá aprender-se por exercitação prática. Mas se, pelo contrário, entendermos o ensino como uma actividade de criação, que tem o conhecimento preexistente como matéria-prima, mas que elabora um conhecimento novo no próprio acto pedagógico, então torna-se necessário conceber modelos universitários de formação de professores. A procura de um conhecimento profissional, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige um esforço próprio de elaboração e reelaboração, está no âmago do trabalho docente.

Assim a cada aula que vivenciava, tomava consciência que o ensino é uma atividade de criação, que a cada dia elaboramos um conhecimento novo, através dos percalços que vivenciamos na prática e reflexões sobre estes momentos.

Segundo Elizeu Clementino (2006, p.17), as marcas da escola e as implicações pedagógicas são significativas no processo de escolarização e a afetividade do professor não se distancia de sua prática profissional. Nessa perspectiva, percebo o quanto a prática pedagógica de meus professores, também na graduação, influenciou a minha prática, levando sempre à reflexão sobre erros e acertos.

A graduação em Letras permitiu que eu exercesse a prática docente com mais propriedade, porém, como era de se esperar, não forneceu elementos suficientes para que eu me considerasse preparada para lidar com os desafios e da profissão. Busquei, então, uma especialização em Didática, além de participar dos cursos formativos oferecidos pela Secretaria de Educação, com o intuito de melhorar minha prática docente.

Nesse anseio pelo aperfeiçoamento e compreensão da prática, resolvi cursar a graduação em Pedagogia, concluída em 2009. E, em 2011, tentei, porém sem sucesso, entrar no Programa de Mestrado em Paranaíba, recém-aberto. Cursei, então, como aluna especial, a disciplina “Formação de Professores”, ministrada pela professora Eliane Greice Davanço Nogueira, que havia sido minha professora de Didática e Psicologia na graduação e, hoje, é minha orientadora no Mestrado. Fiz mais uma tentativa de ingressar no Mestrado, em 2012, antes de finalmente ser aprovada no ano de 2014.

Recordar essa trajetória formativa, até mesmo o que, aparentemente, não deu certo, colocando essas reminiscências em forma de memorial, tem a importante função de fazer refletir, reorganizar ideias, repensar a existência, no plano pessoal, e a prática educativa, no plano profissional, o que contribui positivamente para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que traz à tona a compreensão de que a vida é o lugar da educação e recordar nossas histórias de vida significa (re)construir nossa própria formação.

As mudanças e apropriações de saberes ganham sentido quando se tornam concretas e estas reflexões dão visibilidade a erros e acertos ocorridos no nosso percurso. Tenho convicção de que ainda estou desvendando os caminhos do meu desenvolvimento profissional docente, que minha história não terminou e estou constantemente em formação.

## INTRODUÇÃO

*Há quem diga que todas as noites são de sonhos.  
Más há também quem garanta que nem todas, só  
as de verão. No fundo, isso não tem importância.  
O que interessa mesmo não é a noite em si, são os  
sonhos. Sonhos que o homem sonha sempre, em  
todos os lugares, em todas as épocas do ano,  
dormindo ou acordado  
(SHAKESPEARE, 2001).*

Como professora, atuando desde os quatorze anos, sonho, por muito tempo, em fazer parte do cenário da pesquisa, ter uma posição ativa no processo de construção do conhecimento de mim mesma, como profissional. Dessa forma, esta pesquisa, além de outros objetivos, procurou trazer esta oportunidade aos professores que dela fizeram parte: que estes fossem participantes desta descoberta de si mesmo e do outro, por meio das narrativas, materializadas em relatos formativos, escritos após os encontros realizados dentro da instituição escolar.

Assim, inicio a apresentação deste relatório de pesquisa já externando a principal motivação que me levou a pensar em um trabalho voltado diretamente ao educador, que pudesse oportunizar momentos de reflexão e partilha entre os pares, fortalecendo o grupo no interior da própria instituição escolar em que atuam.

Escolhi como *lócus* da pesquisa uma Escola Municipal da cidade de Lagoa Santa, estado de Goiás, pelo fato desta pesquisadora ser concursada neste município e, até o presente momento, estar como Secretária Municipal de Educação e Cultura.

Na perspectiva de investigação eleita para esta pesquisa, a formação de professores apresenta-se como um fator imprescindível para a melhoria das condições de aprendizagem, uma vez que o professor é um dos atores principais do cenário da educação. Escolher como metodologia de produção de dados as narrativas formativas reafirma, sob essa ótica, a importância deste profissional para contexto educacional, pois estas potencializam a análise sobre si mesmo e sobre sua prática profissional, por proporcionarem a cada professor a possibilidade de rever seu percurso formativo e refletir sobre seu desenvolvimento profissional docente.

Com a autobiografia das primeiras páginas, início e justifico a presente pesquisa, que se apresenta com o título: *Formação de professores Alfabetizadores Iniciantes expressa por suas narrativas.*

A escolha deste título representa a nossa proposta e o desejo de realizar um trabalho que realmente consiga chegar até o professor nas salas de aula, desvelando seus anseios relacionados ao exercício da docência, usando como meio de expressão de suas vivências e de seu desenvolvimento profissional as narrativas formativas.

Como já apresentado, a minha trajetória profissional inicia-se na alfabetização, o que justifica a delimitação de seu alcance e a priorização da pesquisa com alfabetizadores. Por sua vez, a escolha, dentro desse universo de professores, por aqueles considerados iniciantes na carreira docente, guarda, igualmente, uma relação direta com as memórias vívidas que trago desse período da minha vida profissional.

Segundo Nogueira, Melin e Almeida (2012), o começo de toda profissão tem suas particularidades, desafios, incertezas e angústias ligadas à sensação de insegurança inicial. Da mesma forma, Souza (2006) afirma que os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade docente, embora, muitas vezes, os professores iniciantes não recebam o apoio e atenção necessários, nem por parte das instituições ou das políticas públicas, nem por parte de seus pares, que, frequentemente, os deixam isolados do grupo nessa fase tão decisiva do percurso.

É necessário que o professor iniciante se sinta acolhido, ouvido e reconheça na instituição que atua, um grupo que o apoie em suas angústias e dúvidas normais de todo início de profissão.

Nas palavras de Martins (2002):

A insegurança torna-se ainda maior no início de nossa vida profissional. Como um professor recém-formado, pleno de teorias, poderá transformá-las em práticas inovadoras em sala de aula? E diante de tantas teorias, qual é a melhor opção para o aluno? Como ir contra o discurso e a prática dominantes em nossas escolas? Qual a sua autoridade perante o sistema que aí está legitimado? Conseguirá ter voz? Até que ponto o saber de alguém que ainda não tem experiência em serviço será considerado? (MARTINS, 2002, p.21).

Diante de tais indagações afirmadas por Martins (2002), verifica-se que o educador, após a formação inicial, se depara com conflitos e desafios presentes na unidade escolar e a formação continuada, centrada na escola, aparece, então, como possibilidade de diálogo reflexivo, unindo teoria e prática.

Assim, a formação em serviço na escola, feita pela equipe docente e de forma colaborativa, é de suma importância para se diminuir o chamado “choque inicial” e para que o processo de inserção dos professores iniciantes não seja uma experiência

angustiante. Assim, um dos intuitos desta pesquisa foi compreender como os participantes perceberam o valor desta prática formativa no interior do espaço escolar em seu desenvolvimento profissional docente.

De acordo Imbernón (2005), esse entendimento sobre a formação implica em reconhecer que esta:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-lo, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2005, p.80).

Dessa forma, esses momentos de encontro entre os docentes possibilitaram a escrita e o compartilhamento de narrativas sobre o seu desenvolvimento profissional, abrindo espaço para que o professor se reconhecesse como agente participativo e procurasse dar significado à sua prática, movimento este fundamental para a compreensão da formação como um processo permanente.

### **A problemática do estudo.**

O aspecto primordial deste trabalho é a formação docente de professores alfabetizadores iniciantes, levando-se em consideração que o professor, após a formação inicial, se depara com conflitos que a formação docente, centrada na escola e desenvolvida em um espaço colaborativo, aparece como possibilidade de diálogo reflexivo com seus pares.

Nessa perspectiva, as questões que nortearam essa pesquisa foram: Como este professor articula a teoria e a prática, a formação inicial e a continuada? Onde ele busca parâmetros para a sua atuação em sala de aula? Quais as referências teóricas que este profissional utiliza na sua prática? Como sua história de vida influencia em sua prática alfabetizadora? Qual a significação que este professor dá à sua participação em um grupo de estudo dentro da unidade escolar em que atua?

### **O estado da questão: como o tema foi abordado em outras pesquisas.**

Diante desses questionamentos iniciais, um dos primeiros passos da pesquisa foi a busca pelo “estado da questão” ou “estado da arte” acerca do tema proposto, a fim de

verificar em que medida o tema é relevante e como tem sido abordado em outras pesquisas.

Therrien & Therrien esclarecem a finalidade desse tipo de pesquisa:

A finalidade do “estado da questão“ é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência a seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação (TERRIEN; TERRIEN, 2004, p.7).

Assim, realizei uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a finalidade de identificar teses e dissertações que apresentassem os seguintes descritores: Alfabetização, Desenvolvimento Profissional, Narrativas Formativas e Professor Iniciante, a fim de constatar a possível contribuição da minha pesquisa para a área da educação.

Foram encontrados, com a combinação dessas palavras-chave, 13 (treze) resultados, sendo 1 (um) na área de Educação Física, 1 ( um ) na área de Letras, 1 ( um ) na área de Linguística Aplicada, 02 (dois) na área de Ensino de Ciência e Matemática e 8 (oito) na Área de Educação.

Dos 8 (oito) resultados específicos da área de educação, 6 (seis) foram descartados, pois realizando a leitura do resumo ou de parte da dissertação, a fim de solucionar dúvidas sobre o tema dos trabalhos, estes mostraram que não estavam com consonância com o estudo proposto.

Dessa forma, foram encontrados apenas dois trabalhos que, de alguma forma, se aproximaram da proposta desse estudo (Cf. Quadro 1).

### Quadro 1. Teses e dissertações consideradas

Nome	Curso/Instituição	Autores
<b>Professoras Inicantes Bem Sucedidas: Um Estudo Sobre seu Desenvolvimento Profissional</b>	Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. (2011)
<b>A Prática dos Professores Recém Graduados e a sua Formação Permanente</b>	Mestrado Acadêmico em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	ZANELLA, Camila. (2011)
<b>Total</b>		02

Fonte: A autora.



A tese *Professoras Iniciantes Bem Sucedidas: Um Estudo Sobre seu Desenvolvimento*, de Papi (2011), apresentou como objetivos sistematizar, a partir do campo da prática, o conceito de professor bem-sucedido, apreender analiticamente eixos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos e apontar necessidades e possibilidades formativas de professores iniciantes.

A tese teve como foco o estudo do desenvolvimento profissional docente de professores em início de carreira, com até cinco anos de exercício profissional, considerados como professores bem-sucedidos no exercício da profissão.

Nesse estudo, a pesquisadora utilizou como instrumentos de coleta de dados o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante, buscando, segundo a autora, valorizar o campo da prática das professoras pesquisadas e privilegiar as relações nele estabelecidas como forma de compreensão de como essas docentes se constituem profissionalmente.

Como resultados, concluiu que o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes pesquisadas se efetiva a partir de elementos contraditórios e expressa uma prática social historicamente situada, estando sujeito a múltiplos determinantes, consoantes com o momento histórico vivido por elas. Constatou-se, também, que esse desenvolvimento está estreitamente relacionado a quatro eixos interdependentes, quais sejam: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização.

Embora tenha utilizado da temática professor iniciante, o que diferencia a proposta da presente pesquisa da efetuada por Papi (2011) é que não houve menção a narrativas formativas ou à alfabetização, e os professores iniciantes pesquisados foram de até 5 (cinco) anos de profissão, já a presente proposta trabalhou-se com docentes de até 3 (três) anos de experiências.

Na dissertação *A Prática dos Professores Recém Graduados e a sua Formação Permanente*, Zanella (2011) objetivou analisar a formação dos professores iniciantes, suas práticas docentes e sua formação continuada. A pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa, em que foram adotados como instrumentos para coleta dos dados um questionário com dez perguntas semiestruturadas aplicada tanto para professores recém graduados e para professores com mais de dez anos de experiência.

De acordo com a autora, os resultados obtidos permitiram-lhe afirmar que os professores iniciantes sentem dificuldade nos primeiros anos de docência, assim como os docentes com mais experiência também sentiam logo após sua formação; que estes

docentes tiveram dificuldades durante a graduação nas disciplinas ligadas a didática. Ao mesmo tempo, a pesquisadora notou que os educadores buscam o auxílio da formação continuada para resolver seus problemas e enfrentar as dificuldades.

Zanella (2011) defende em suas considerações finais a necessidade de criar ambientes que favoreçam a autonomia, tanto na formação permanente dos educadores quanto nas instituições de ensino. Acredita que se o trabalho formativo das instituições de ensino superior e de formações continuadas embasarem mais seu ensino na práxis, grande parte das dificuldades dos futuros docentes e professores iniciantes desaparecerão.

Assim como Papi (2011), Zanella (2011) não utilizou em sua metodologia as narrativas autobiográficas. Entretanto, a pesquisa de Zanella (2011) apresenta, como ponto em comum com a nossa, a preocupação com a formação do professor para a melhoria do ensino aprendizagem e formação da identidade docente. Porém, assim como a de Papi (2011), não aborda a questão dos professores alfabetizadores iniciantes.

Estas duas pesquisas foram as que mais se aproximaram da proposta da presente investigação, por tratarem de formação de professores iniciantes. Porém, a temática do desenvolvimento profissional docente no interior da unidade escolar por meio de grupos de estudos, abordada nesse trabalho, não foi identificada.

Portanto, a singularidade desta proposta é a ênfase na formação continuada desenvolvida dentro da unidade escolar em que o professor alfabetizador iniciante atua, com a utilização, nesses encontros formativos, de narrativas autobiográficas, por estas possibilitarem um movimento de reflexão sobre o saber e a prática docente.

## **O referencial teórico**

Um segundo passo para a realização da presente investigação, após esse levantamento do estado da questão, foi a escolha do referencial teórico que nortearia essa pesquisa.

Dessa forma, para dialogar sobre as narrativas autobiográficas tomamos como base as ideias de Delory-Momberger (2006; 2008; 2012), Ferrarotti (2013), Larrosa (1995; 2002), Nogueira (2011), Souza (2006; 2010; 2014), Soligo (2014), Passeggi (2012), Prado (2014) e Pineau (1999; 2004; 2012), pois são os autores que mais identificaram com a nossa proposta de relatos formativos, abordada na presente pesquisa.

No que se refere aos conceitos de alfabetização e à aprendizagem do sistema de escrita alfabético, Morais (2014), Ferreiro (1986), Teberosky (1986) e Soares (2004; 2006), já que os referidos autores defendem conceitos que comungam com as teorias trabalhadas no Grupo da Alfabetização.

Sobre o desenvolvimento profissional docente, Canário (1998), Furlanetto (2003), Nóvoa (1995; 1997; 2000), Tardif (2000) e Prado (2014). A escolha desses autores é justificada, pois as teorias defendidas por eles possibilitam-nos a reflexão da importância de estudar, pesquisar a prática docente dentro do contexto escolar e poder colocar em prática no cotidiano escolar aquilo que se reflete nos momentos formativos.

### **Objetivos da pesquisa**

A dissertação tem por objetivo geral pesquisar o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores iniciantes de Lagoa Santa, município do estado de Goiás, por meio de narrativas docentes que abordem a formação, as condições de trabalho e a compreensão da prática alfabetizadora.

Como objetivos específicos, indicamos: a) Compreender a articulação que os docentes fazem entre a teoria e a prática e entre a formação inicial e a continuada; b) Entender como os educadores percebem a formação colaborativa, centrada na escola, por meio da participação em um grupo de estudo; c) Analisar as implicações dessa participação na transformação e ressignificação de suas práticas docentes como alfabetizadores e em como esta poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Diante desses objetivos, considerou-se o que Souza (2006) esclarece:

[...] essa perspectiva de trabalho, [...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p.26).

Dessa forma, durante toda a caminhada investigativa, foi primordial a reflexão sobre esses dois papéis imbricados na formação dos sujeitos, professores alfabetizadores iniciantes: o de atores e de investigadores de sua própria história, assim como a

implicação das transformações que esse movimento formativo poderia oferecer como experiência para a própria formadora-pesquisadora.

### **A metodologia do trabalho**

As pesquisas trazem consigo uma carga de valores, de preferências, de princípios que orientam o pesquisador. Por isso, a visão de mundo deste, assim como os referenciais iniciais e os fundamentos para a compreensão e explicação do mundo, influenciam na escolha de uma abordagem metodológica.

Segundo Ludke e André (1986), para realizar uma pesquisa é necessário promover um confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. É a construção de uma porção do saber. Esse conhecimento não é fruto só da curiosidade, da inquietação e da atividade investigativa do pesquisador, mas também da continuação do que foi elaborado e sistematizado pelos que já trabalharam o assunto anteriormente.

Para a metodologia deste estudo, utilizou-se dos pressupostos teóricos das narrativas autobiográficas, pois reconhecemos o seu aspecto reflexivo, pressupondo um sujeito autor de seu percurso de formação e dos diálogos que este estabelece sobre sua atuação.

Segundo Prado, Cunha e Soligo (2008) as narrativas pedagógicas são documentos produzidos pelos educadores ao registrarem o que fazem, o que pensam e, principalmente, o que pensam sobre o que fazem. Nessas narrativas, são registradas, dessa forma, as inquietações, as dificuldades e as conquistas, configurando-se como uma produção intelectual que pode ser apresentada em forma de memoriais, novelas, depoimentos, relatos ou diários. São, portanto, textos escritos que levam a um diálogo necessário entre os conhecimentos, os saberes e as experiências da formação e da profissão, funcionando como uma reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional.

Para a seleção dos sujeitos, foi realizado um levantamento dos professores da rede municipal de ensino de Lagoa Santa/GO, com o objetivo de localizar professores alfabetizadores iniciantes. Entendeu-se como alfabetizador iniciante o profissional que possuía até três anos de atuação.

A adoção desse critério foi baseada nos estudos de Huberman (1995), que apresenta a seguinte classificação das fases pelas quais os professores passam,

organizada a partir do tempo de serviço, da experiência docente e das principais características por ele encontradas em suas pesquisas e aqui descrita sucintamente:

1º) A **fase do início da carreira**, que compreende desde a introdução na carreira até os 3 primeiros anos de docência. Segundo o autor, é a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”.

2º) A **fase da estabilização**, entre os 4 e os 6 anos de experiência.

3º) A **fase da experimentação e diversificação**, compreendida entre os 7 e os 25 anos de experiência, que pode ser marcada por uma atitude geral de diversificação, de propensão à mudança e de ativismo.

4º) A **fase da serenidade/conservantismo**, entre os 25 e 35 anos de experiência, em que se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira;

5º) A **fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria**, último ciclo da carreira profissional, que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência.

A fase que nos interessou no presente estudo é a do início de carreira, marcada tanto por anseios, angústias e enfrentamento de desafios como pela motivação para experimentar o novo.

Dessa forma, foram localizados 8 (oito) professores alfabetizadores iniciantes, para os quais foi enviada uma carta os convidando a participarem da pesquisa e, após o aceite, todos preencheram um questionário de identificação, com o objetivo de fazer um levantamento do perfil individual. Assim, foi formado um grupo de estudos denominado Grupo da Alfabetização.

As reuniões foram realizadas, preferencialmente, a cada 15 (quinze) dias, exceto nos meses em que, devido ao calendário letivo, não foi possível a promoção de dois encontros.

Uma vez que os encontros aconteciam na própria unidade escolar e nos horários de planejamento ou hora atividade, houve a participação de outros professores considerados “veteranos” que, embora não fizessem parte da pesquisa, contribuíram no compartilhamento de experiências entre os pares e no fortalecimento dos vínculos entre os professores, como grupo.

Nestes encontros formativos foram promovidos momentos de apresentação e discussão de teorias, relacionadas à aprendizagem da escrita e leitura, e momentos de diálogos e compartilhamento de experiências entre os professores que já exerciam a profissão há mais tempo e os iniciantes. Ao final de cada encontro, foi solicitada a produção de relatos que abordassem a percepção dos professores iniciantes sobre sua

participação no grupo de estudo e também sobre a influência desta formação em sua prática docente. Foram confeccionados cadernos para que os professores tivessem um lugar especial para o registro dessas reflexões.

Os encontros ocorreram no período entre 11 (onze) de fevereiro de 2015 e 10 (dez) de dezembro de 2015, totalizando 12 (doze) reuniões, sendo: Dois encontros em fevereiro; um em março, abril, maio e junho; dois em agosto; um em setembro, outubro, novembro e dezembro. Em julho, por ser período das férias docentes, não houve a realização de encontros.

As pautas das reuniões foram pensadas e discutidas com a coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, e os temas abordados envolveram a Alfabetização, o Letramento e a Formação de professores.

### **A estrutura do relatório de pesquisa**

No primeiro capítulo, são problematizados os conceitos de alfabetização e letramento, assim como as implicações da adoção de determinadas linhas epistemológicas na escolha dos métodos de ensino da escrita e da leitura, tomando-se como base teórica os estudos de Morais (2014), Ferreiro (1986), Teberosky (1986) e Soares (2004; 2006).

No segundo capítulo, são apresentados e discutidos os conceitos de Desenvolvimento Profissional Docente e de formação centrada na escola, relacionando-os e diferenciando-os das ações que envolvem, tradicionalmente, a formação inicial e continuada, tendo como referencial teórico Canário (1998), Furlanetto (2003), Nóvoa (1995; 1997; 2012), Tardif (2000) e Prado (2014)

Tendo como base teórica as ideias defendidas por Delory-Momberger (2006; 2008; 2012), Ferrarotti (2013), Larrosa (1995; 2002), Nogueira (2011), Souza (2006), Soligo (2014), Passeggi (2012), Prado (2014) e Pineau (1999; 2004; 2012), no terceiro capítulo, intitulado *Histórias de vida: leitura de nós mesmos*, são descritos os estudos sobre a utilização de narrativas formativas nas pesquisas com professores.

Por fim, no quarto capítulo são apresentados os sujeitos participantes da pesquisa e analisados os relatos formativos produzidos nos encontros do Grupo da Alfabetização pelos docentes alfabetizadores iniciantes.

Dessa forma, o entrelaçamento das partes que compõem a dissertação (objetivos da pesquisa, problemática do estudo, metodologia do trabalho, estrutura) está em

constante diálogo com o tema proposto: Formação de Professores Alfabetizadores Iniciais expressa por suas narrativas.

Espera-se que este relatório de pesquisa contribua de forma significativa para projetos de formação de professores alfabetizadores, que venham ao encontro das inquietações dos docentes e contemplem com êxito a qualidade do seu trabalho docente.

## 1. ALFABETIZAÇÃO – O INÍCIO DO CAMINHAR

*Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência a vossa!  
Todo o sentido da vida  
principia à vossa porta;  
o mel do amor cristaliza  
seu perfume em vossa rosa;  
sois o sonho e sois a audácia,  
calúnia, fúria, derrota...  
(MEIRELES, 1985).*

É inegável o poder de transformação das palavras em nossa vida, como bem colocou a poetiza Cecília Meirelles quando nos faz rememorar que os vocábulos têm um elevado poder de transformação, dão sentido em todas as ações cotidianas.

Aqueles que aprendem a utilizar as palavras a seu favor, com certeza terão mais oportunidades de abrirem portas exitosas na vida social. Nesse sentido, começa-se a perceber o alcance e a importância da Alfabetização para o êxito em diversos âmbitos das nossas vidas.

O termo alfabetização ultimamente tem sido objeto de reflexão de muitos pesquisadores como uma necessidade de se combater o tradicional e o antigo e de se criar uma nova abordagem de ensino para a Alfabetização.

Porém, quando se utiliza o termo Alfabetização, deve-se ter claro que não há um consenso ou um entendimento unânime entre pesquisadores, professores, editores de livros didáticos, Ministério da Educação ou mesmo entre as pessoas em geral (ou o que chamamos de “senso comum”), sobre o significado do termo e quais processos de aprendizagem este mobilizaria. No que se refere à forma de “alfabetizar”, o que na atualidade é considerado “ultrapassado”, “velho” “tradicional” em outro tempo e espaço pode ter sido considerado como a mais avançada abordagem, a última descoberta científica.

Buscando-se pelo significado estritamente etimológico do termo Alfabetização, Soares (2005) defende que este significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. No entanto, como veremos adiante, outros sentidos foram sendo incorporados a esse processo de aquisição do alfabeto, levando a várias reflexões acerca de sua especificidade e do trabalho pedagógico envolvido.

Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, primordialmente, depois da Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com a intenção de



tornar as novas gerações preparadas para a nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, se constituiu como um caminho de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país (MORTATTI, 2006).

Independente da nomenclatura utilizada para o processo de aquisição da leitura e da escrita, o que não se pode negar é que o fato de ser (ou não) “alfabetizado” implica em mudanças significativas para a vida social do indivíduo, para a qualidade e a eficiência com que este enfrentará as situações reais de comunicação.

Esse entendimento de que o objetivo final da alfabetização tem a ver com a promoção de melhorias na vida social e na comunicação dos sujeitos, trouxe para os estudos sobre o tema a questão da sua relação com o uso social da escrita. Nesse sentido, estudos que caminham por essa vertente indicam que, para que a alfabetização se concretize de forma prazerosa e ao mesmo tempo eficaz, é necessário que o trabalho pedagógico priorize as práticas sociais da leitura e da escrita de forma que os sujeitos possam não somente decodificar, soletrar, mas também vivenciar experiências de convívio com os diversos gêneros de textos que estes encontrarão em seu cotidiano fora da escola.

Assim, para que a alfabetização não tenha na própria atividade escolar um fim em si mesma, estudos como os de Bakhtin (2006) levam a refletir sobre as desvantagens de se valer de textos isolados ou utilizados fora de um contexto significativo, encontrados normalmente em cartilhas destinadas ao ensino inicial da leitura para crianças, por estes não guardarem relações com situações que façam sentido e parte do mundo da criança. Bakhtin (2006) afirma que toda linguagem só existe num complexo sistema de diálogos, que nunca se interrompe e que o enunciado, longe de ser um conceito puramente formal, é sempre um acontecimento: Ele requer uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo.

Nesse sentido, quando uma corrente de pensamento ou determinada linha de pesquisa parte da premissa de que é necessária a presença de práticas significativas no processo de alfabetização, mostra-se em consonância com alguns dos conceitos bakhtinianos sobre linguagem, como, por exemplo, quando o autor se refere ao “despertar da consciência” que Bakhtin (2006) ressalta: a aquisição da língua materna não ocorrer mediante uma mera técnica, mas num processo contínuo de comunicação.

Assim, seguindo essa linha de pensamento, tem-se que o trabalho do professor alfabetizador, que é, a todo tempo, relacionado com a linguagem, não deveria prescindir

do sujeito. Para Bakhtin (2006), o empregar a linguagem passa necessariamente pelo sujeito, agente das relações sociais e responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico, se não ele não será compreendido.

Apesar dessa especificidade do trabalho do professor alfabetizador, Teberosky (1992) afirma o que nos anos 1930 Vigotski já afirmava: o início do conhecimento sobre a linguagem escrita não depende do manejo pessoal da escrita e, portanto, não coincide com o início da escolaridade obrigatória. Ou seja, nessa perspectiva, segundo a autora, o conhecimento da escrita começa muito antes da criança frequentar a escola, evolui ou muda com a idade do educando, não sendo possível, portanto, estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático e essa evolução.

Em suma, sob essa ótica, a escrita é percebida como um objeto social cuja presença e funções ultrapassam a instituição escolar, pois o educando é um sujeito ativo e construtivo do próprio conhecimento.

Sendo assim, Soares (2005, p. 14) afirma que:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos sociais da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas [...] exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de compreensão e produção de texto escrito, o processo de construção de sentido para um texto, o processo de desenvolvimento da fluência na leitura, o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita [...].

Em consonância com esse entendimento expresso por Soares, Teberosky (1992) afirma que a compreensão da escrita se daria por três etapas: na primeira, a criança faz oposição da escrita ao desenho, em outras palavras, considera como escrita tudo o que não é desenho.

Em seguida, a criança passa a se dedicar à interpretação, iniciando a correspondência fonográfica, cuja unidade gráfica mínima é o fonema. De acordo com a autora, nessa fase, a criança percebe tanto a linearidade, que observa na disposição das unidades em linhas, quanto à descontinuidade, na compreensão de que deve haver algum tipo de fragmentação entre as unidades ou grupos de unidades.

Na última etapa, que segundo Teberosky (1992) pode ocorrer antes do início da escolaridade obrigatória, a análise ultrapassa a percepção das sílabas, fase esta caracterizada pelo esforço da criança em interpretar e produzir palavras mais próximas ao modelo convencional.

Na teoria defendida por Teberosky (1992), portanto, chega-se a uma fase, no processo de aprendizagem, em que os indivíduos não podem deixar de levar em consideração que a escrita e a linguagem escrita obedecem a regras ou convenções de funcionamento. Nem todas as regras ou convenções, porém, são evidentes por si mesmas. Algumas delas requerem uma prática mais ajustada, compreendida e compartilhada com os outros, isto é, requerem o ensino.

Sob essa ótica, portanto, se poderia afirmar que a criança possui algum conhecimento da linguagem escrita antes de entrar na instituição escolar, mas, por existirem regras que precisam do ensino formal, o trabalho do professor alfabetizador se faz necessário, a fim de coibir o analfabetismo.

Retomando o que afirma Soares (2005), o termo alfabetização, se pensado apenas em seu sentido etimológico, significa levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever, para que haja a aquisição do código alfabético e ortográfico. No entanto, outras linhas de pensamento acerca da alfabetização defendem que, embora uma pessoa possa ser considerada alfabetizada por saber ler e escrever, no sentido estrito de codificar e decodificar o alfabeto, para que esta apresente o domínio da língua, por meio do uso social e da apropriação da escrita, necessita também do que se chama letramento.

Morais e Albuquerque (2005), por exemplo, afirmam que tem evitado ao máximo utilizar as expressões código, decodificar ou codificar, pois acreditam que elas veiculam uma imagem errônea e simplificada do trabalho cognitivo que as crianças precisam fazer para se alfabetizar. Para os autores, a tarefa do alfabetizando não é de aprender um código, mas de apropriar-se de um *sistema notacional* (conceito defendido por Ferreiro (1985) e Moraes e Albuquerque (2005) os quais afirmam que a escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades

sonoras mínimas da fala (fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala) apropriação esta que deve acontecer aliada à vivência cotidiana de práticas de leitura e escrita.

O mesmo autor (2014) advoga que a necessidade de um ensino *sistemático* da notação alfabética não significa, porém, que se deva propor: a recuperação de antigas metodologias, que consideram a escrita como código; a defesa do uso de textos sem sentido, escolhidos pelas sílabas e letras que as crianças precisam aprender; ou a utilização de métodos fônicos, que trabalham a “consciência fonêmica”, termo cunhado pelos defensores do método.

Morais (2014) considera que as teorias construtivistas, especialmente a psicogênese da língua escrita, são as que mais explicam os processos de alfabetização. Mas, ressalta que a compreensão superficial dessa teoria, muitas vezes entendida como uma didática, tem levado a alguns equívocos, como o entendimento de que os alunos constroem esse conhecimento de forma natural e espontânea, lendo e produzindo textos sem a necessidade de intervenção pedagógica do professor alfabetizador.

Nota-se, nesta breve contextualização, que, a depender de quais pressupostos teóricos se parte, o educador, a instituição, o livro didático ou até mesmo a política pública adotada privilegiará um ou outro aspecto da alfabetização, ora a compreendendo como aquisição do alfabeto, ora defendendo que não basta apenas alfabetizar a criança levando-a a conhecer a língua, mas auxiliá-la a tomar posse dela e contextualizá-la em diferentes práticas sociais, a fim de que perceba o verdadeiro poder das palavras no seu cotidiano.

No próximo capítulo discorreremos sobre o desenvolvimento profissional docente e as propostas de que este seja promovido dentro da instituição escolar, para que partam do professor.

## **1.1 Uma Conversa sobre os Métodos**

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia  
(ROSA, 2005).*

A fim de que se concretize com êxito a travessia para a aquisição do sistema alfabético de escrita, frequentemente, o professor pensa em escolher a melhor forma de caminhar, a fim de fazer com que a travessia aconteça de forma singular e significativa.

A escolha do método sempre esteve ligada ao desejo, do professor ou de quem está promovendo sua formação, de instituir uma alfabetização eficaz. Em linhas gerais, conforme explica Soares (2004b), os métodos de alfabetização se dividem em dois grupos - analíticos e sintéticos- em função da maneira de se iniciar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem e das bases psicológicas nele envolvidas. Embasados nas palavras de Soares (2004b), este relatório de pesquisa, em seguida, passa a exposição de cada método.

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito por meio do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba ou palavra por palavra, e pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico.

O método alfabético é também conhecido como soletração. Nesse método, acredita-se que a leitura é aprendida a partir da memorização, por repetição oral, primeiro das letras do alfabeto, depois, de todas as suas combinações silábicas e, em seguida, das palavras. A criança começa a ler sentenças curtas e vai avançando até conhecer histórias.

Por este processo, a criança vai soletrando as sílabas até a aquisição do sistema de escrita alfabético. As principais críticas a este método estão relacionadas à repetição dos exercícios, o que o tornaria cansativo para as crianças, além de não respeitar os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes de eles ingressarem na escola.

O método fônico consiste no aprendizado por meio da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético. Ele é baseado no ensino do código alfabético, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas mediante o planejamento de atividades para levar as crianças a aprenderem a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala.

Esse método foi criado como uma crítica ao método alfabético. Primeiro são ensinadas as formas e os sons das vogais. Depois são ensinadas as consoantes, sendo, aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras.

No método silábico, o ponto de partida para o ensino da leitura é a unidade fonética da sílaba. Segundo Frade (2005), o método silábico está inserido em um grupo mais amplo: o dos métodos sintéticos. Nos sintéticos, além do silábico, estariam inclusos os métodos alfabéticos e fônicos. Todos três teriam como prioridade o aspecto fonográfico da palavra, seja pelo estudo da letra (alfabético), pela unidade do fonema

(fônico), ou pela análise da sílaba (silábico). Ainda, segundo a autora, esses métodos baseiam-se no princípio que para compreender o todo se deve partir de unidades menores.

O método analítico defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo desse princípio, trabalha-se a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Esse método pode ser dividido em palavração, sentencição ou global.

A palavração surgiu a partir da contestação aos outros métodos de alfabetização. Nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-la através da visualização. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Já na sentencição, inicia-se com uma parte da frase para depois dividi-la em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas.

O método global, também conhecido como conto e estória, é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Tomando como princípio o sentido do texto, o educador inicia o processo utilizando-se de textos completos das várias lições seguidas e, após um convívio maior com o texto, é que vêm as formas de decomposição, tomando primeiro a sentença e depois a palavra.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não se pautam na adoção desses métodos para a alfabetização, mas na linha construtivista. O construtivismo surgiu na década de 1980, a partir de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, as quais defendem que a escola deve valorizar o conhecimento que o aluno tem antes de ingressar na instituição. Os construtivistas não concordam com a utilização de um único material para todas as crianças, rejeitam a prioridade do processo fônico e enfatizam que as escolas, durante o processo de alfabetização, devem utilizar textos que estejam próximos do universo da criança. Para eles, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata

de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... Insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

A autora Emília Ferreiro (1986) defende o conceito de alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada “aprendizagem conceitual”, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito (que quer conhecer).

As principais características do pensamento de Emília Ferreiro consistem na constatação de que as crianças possuem capacidades de desenvolver raciocínios e concepções sobre o sistema de escrita, utilizando-as para entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita no processo de alfabetização. Nesta fase, as crianças reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita, através de uma elaboração pessoal, a qual se dá por etapas, cada uma delas representando uma fase primordial do processo.

De acordo com as pesquisas de Ferreiro, a primeira fase ou hipótese sobre a escrita é a pré-silábica, etapa em que a criança ainda não descobriu que a escrita registra no papel a pauta sonora. Ainda pequenas, as crianças não diferenciam o desenho da escrita, desta forma muitas vezes ao solicitar que escrevam uma palavra, estas desenham a forma que foi solicitada. Após este processo inicial, vemos, no percurso evolutivo, que os educandos, ao escreverem determinados vocábulos segundo suas próprias hipóteses, começarão a produzir garatuja e rabiscos, semelhantes a letras.

Em seguida, no percurso evolutivo em direção à escrita alfabética, muitas crianças, após terem colocado uma sequência de letras para notar determinadas palavras, ao lerem o que escreveram pronunciam o vocábulo dividindo-o em sílabas e tentam fazer corresponder as letras às sílabas orais que pronunciam. Esse processo, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, é denominado de fase ou hipótese silábica.

O conflito advindo dessa fase, principalmente quando a criança passa a perceber que está utilizando a mesma sequência de letras para escrever palavras diferentes, leva a criança a formular novas hipóteses. Nesse sentido, a fase silábico-alfabética é vista como um período de transição, pois expressa a descoberta de que é necessário acrescentar letras às sílabas anteriormente representadas por uma única letra. Chegar a essa hipótese, portanto, significa, nessa teoria, que a criança efetuou, cognitivamente,

um trabalho de reflexão sobre a escrita e sobre o interior das sílabas orais, levando-a a constatação dos sons que as formam, aproximando-a do entendimento do sistema notacional de escrita alfabética. Nessa teoria, portanto, os erros e omissões na escrita infantil, que tanto perturbam os professores que se utilizam dos métodos sintéticos ou analíticos, representam um grande avanço da criança em direção à apropriação da língua escrita. São considerados, portanto, erros “construtivos” (Algumas correntes pedagógicas consideram o erro como o “não acerto”. Outras acreditam que o erro faz parte do processo de ensino aprendizagem, sendo caracterizado como uma etapa da aprendizagem sistemática).

Ao atingir a última fase do processo inicial de apropriação da escrita alfabética, chamada fase alfabética, o aprendiz domina o código escrito, distinguindo letras, sílabas, palavras e frases. A criança entende que a escrita tem função social, compreende o modo de construção da escrita, porém ainda não domina as convenções ortográficas e gramaticais da língua escrita. Por isso, ainda pode, por exemplo, omitir letras, confundir-se com fonemas/grafemas semelhantes, ter dificuldades com a segmentação das palavras nas frases, com a concordância nominal ou verbal. Ou seja, o trabalho do professor alfabetizador não se encerra quando a criança atinge a hipótese alfabética, embora esta indique um grande avanço, que não deva ser desmerecido.

Assim, segundo Morais (2014), a teoria da psicogênese de Emília Ferreiro defende que a apropriação do sistema de escrita alfabético não ocorre simultaneamente, mas sim pressupõe um percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do educando é o que gera, gradativamente, novos conhecimentos, rumo à escrita alfabética.

Ao reconstituirmos, brevemente, os caminhos percorridos pelos métodos de alfabetização, surge o questionamento: Mas, como conduzir as crianças à travessia da fronteira que leva ao conhecimento do processo de escrita alfabética? Qual a melhor forma de caminhar?

Para Soares (2004b), o professor que teve acesso a uma formação sólida e bem fundamentada, saberá o que fazer não precisando de “receitas”. Segundo a autora, o professor que possui autonomia e compreensão de como a criança aprende, saberá decidir qual o método utilizado para isso. Diante desses conhecimentos saberá realizar as interferências necessárias para que todos os discentes possam aprender.

No entanto, Soares (2004a) chama a atenção para o fato de que o professor não deveria se referir a um “método”, e sim a “métodos”. É, portanto, o professor que deve questionar-se qual o melhor método e, até mesmo, se este ou aquele método deve ser



usado ou não. Método, nessa perspectiva, refere-se a um caminho didaticamente planejado para se chegar à alfabetização.

Nessa perspectiva, mesclar diferentes métodos, de acordo com as demandas das situações reais de sala de aula, evidenciaria todo o conhecimento (experiencial e teórico) que o professor possui. E, ainda, a utilização de metodologias didáticas planejadas não significaria, em um contexto geral, que se estaria prescindindo do letramento.

## 1.2 O Letramento e a Alfabetização

*Ó Solidão! Solidão, meu lar!!..  
Tua voz- ela me fala com ternura e felicidade!  
Não discutimos, não queixamos  
e muitas vezes caminhamos juntos  
através de portas abertas.  
Pois onde quer que estás,  
ali as coisas são abertas e luminosas.  
E até mesmo as horas caminham com pés saltitantes.  
Ali as palavras e os tempos/poemas de todo o ser se abrem diante de mim.  
Ali todo ser deseja transformar-se em palavras,  
e toda mudança pede para aprender de mim a falar  
(NIETZSCHE, apud ALVES ,2008).*

*[...] a reflexão não é só uma distância que tomo  
para com o cotidiano, mas é distancia necessária  
para poder mudar minha ação. [...] é um pensar  
na ação  
(FURTER, 1966).*

Ao refletir sobre sua atuação como alfabetizadores, os professores necessitam de um momento consigo mesmos, em que possam direcionar um olhar para si e um olhar para o outro. No trabalho com a alfabetização, é necessário esse olhar singular, momento de definir o que faz significado em sua prática.

Essa reflexão implica um esforço de coerência e lucidez em relação à docência, expectativa que move o profissional a escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe agrada.

Foi em um momento de reflexão sobre a prática que nasceu o vocábulo *Letramento*, introduzido na linguagem pedagógica na metade dos anos oitenta. Esse nascimento pode ser compreendido pela necessidade de nomear comportamentos e

práticas sociais da leitura e escrita que ultrapassassem a aquisição do código alfabético e ortográfico, ou seja, a alfabetização em seu sentido estrito.

O letramento é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola por Kleiman (2008, p. 18). Segundo a autora, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita foram conquistando importância dia após dia, por meio da constatação, entre pesquisadores e professores, de que apenas a decodificação ou uma familiaridade, mesmo de maneira inconsciente, com a diversidade de textos com que se deparam as pessoas (e as crianças) cotidianamente, não proporcionaria autonomia para os leitores. Segundo essas pesquisas, hoje, diante da realidade vivenciada nas salas de aula, em que a escrita, segundo Ferreiro (2013, p.30) “[...] não é um instrumento, mas um dado do meio social [...] presente no meio urbano [e] no espaço doméstico mesmo que somente através das embalagens comerciais”, faz com que seja necessário tornar esses dados sociais em “observáveis”, visto que:

A escrita tem o poder de suscitar certas ações e reações emocionais que, mesmo incompreensíveis, contribuem para constituir, desde o início, uma consciência confusa sobre uma ambivalência fundamental dos usos sociais do escrito. A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou poesia (FERREIRO, 2013, p.31).

Assim, não basta ser alfabetizado, é preciso trabalhar as práticas sociais, ou seja, onde essa leitura e escrita é concretamente utilizada, fazendo surgir outra demanda para as classes de alfabetização: o letramento como uma ferramenta primordial, a fim de que os alunos possam não somente decodificar e soletrar, mas também vivenciar a experiência de conviver, entender e se apropriar dos variados tipos de textos que circulam socialmente.

Nas palavras de Freitas:

[...]Daí é que se estreita a relação entre o letramento e sociedade, pois, ele interfere de maneira construtiva na realidade sociocultural dos indivíduos, exercendo uma forte influência sobre o papel da leitura e escrita para autoafirmação do sujeito em sua sociedade (FREITAS, 2009, p.119).

Alfabetização e letramento, dessa forma, são entendidos como dois processos diferentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis, cada um com suas especificidades. Podemos dizer que alfabetização é o processo de aquisição do código da escrita, já o letramento é o desenvolvimento das práticas sociais da língua.

Soares (2004a) afirma que:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] (SOARES, 2004a, p. 45-46).

Alfabetização e Letramento estão intrinsecamente ligados, porque, sem dominar a leitura e a escrita e as práticas sociais de leitura e escrita, diminuem-se as possibilidades de sucesso na vida escolar e na vida social. Por isso, Soares indica alguns aspectos essenciais envolvidos no trabalho do professor alfabetizador:

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas [...] (SOARES, 2004a, p.11).

Seguindo esses princípios elencados por Soares (2004a), infere-se que é necessário que na rotina do trabalho com alfabetização em sala de aula haja, diariamente, momentos de reflexão sobre as palavras, a fim de as crianças possam compreender o sistema de escrita alfabética, pois quanto mais cedo este for dominado, maior autonomia desenvolverá a criança nas práticas letradas.

Diante disso, o trabalho com alfabetização e letramento requer uma metodologia diferente, pois a aprendizagem inicial da língua escrita exige várias metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático e outras caracterizadas por ensino indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças.

Em relação ao trabalho com letramento, Martins (2009) afirma que não resolve levarmos textos para o trabalho em sala de aula, com o objetivo de apenas dar mais conhecimentos para o discente, é necessário a escolha de textos significativos, que estejam relacionados com a prática social do aluno. É preciso que o educador faça uma relação das práticas de uso da escrita ao processo mais global de aquisição da linguagem por nossos alunos.

No entanto, alguns professores imaginam que simplesmente pelas práticas de leitura e produção textual as crianças irão, espontaneamente, aprender a ler e escrever, deixando de lado o planejamento de situações de reflexão sobre a língua. Ainda sobre esta realidade, Soares (2004a) afirma:

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2004a, p.8).

Nessa perspectiva, embora sejam proporcionadas situações reais de comunicação, para que o discente possa perceber a relação social da língua, não se pode negar a necessidade da reflexão sobre a língua. Moraes (2014) corrobora com esse entendimento, afirmando que é preciso alfabetizar letrando, mas é preciso alfabetizar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam que o ensino da linguagem deve ser direcionado a três fundamentos básicos: a leitura, a compreensão e a produção numa relação de contexto social. E, para que a alfabetização e o letramento tomem parte do ensino da língua em sua prática social, é preciso que se alfabetize letrando.

Nesta Perspectiva, Freire (1979) corrobora:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras (FREIRE, 1979, p.20).

É imprescindível que a alfabetização seja compreendida a partir de seu significado social e político, pois a construção de uma sociedade democrática ultrapassa

a dimensão do ensinar sílabas e as palavras, é necessário, também, transpor os conceitos estabelecidos pela alfabetização e considerá-la como uma relação entre os educandos e o mundo.

Soares (2004b) afirma que é inegável que a criança aprenda a ler e escrever convivendo com a leitura e a escrita em situações reais, mas é igualmente inegável que, do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista linguístico, para aprender a ler e a escrever é preciso fazer a relação dos sons com os grafemas. A autora (2004b) afirma que a nossa escrita alfabética é um registro dos sons, feito de acordo com um sistema de representação que é bastante complexo. A questão principal, portanto, é *como* o aluno vai aprender esse sistema de representação, ou seja, como a criança será alfabetizada para ter contato e se utilizar, efetivamente, dos diversos tipos de textos.

Para tanto, é importante compreender que se deve proporcionar às crianças um ambiente alfabetizador, para que os discentes possam relacionar o aprendido com o mundo infantil. É esse ambiente alfabetizador não será proporcionado se o professor se utilizar apenas de textos isolados encontrados em cartilhas, sem o planejamento de situações reais de comunicação que levem o discente a perceber a relação social da língua.

É muito importante que o professor planeje suas aulas de modo a promover o contato com leituras variadas, em que a criança tenha oportunidade de vivências culturais, para que esta perceba que a escrita é usada para várias situações de comunicação.

Para que essas situações sejam planejadas, é necessário que o professor alfabetizador conheça os processos de alfabetização/letramento das crianças, devido à função constitutiva que a linguagem tem na formação dos sujeitos. A condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições, quanto a práticas sociais orais e escritas.

Tendo em vista a necessidade de que o professor planeje levando em consideração a utilização de materiais significativos, em um ambiente alfabetizador, nota-se a importância de propostas de desenvolvimento profissional docente que venham ao encontro destas reflexões. É promovendo ações que visem o desenvolvimento profissional docente e a reflexão sobre a prática como professor alfabetizador que poderá se fortalecer o trabalho de alfabetização dentro das instituições, levando os educadores a teorizar a sua prática, refletir sobre suas ações,

vislumbrar o que faz sentido na sua maneira de alfabetizar, o que verdadeiramente é significativo para ele e para seus alunos.

## 2. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

*Na esfera humana, o conhecimento não existe fora da nossa própria reflexão. Não há conhecimento exterior à nossa interrogação, ao exercício pessoal através do que damos sentido às nossas vidas. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos (NÓVOA, 2015).*

A cada passo da caminhada docente, o professor vai formando sua identidade, constituída pelas partes de cada história e pelo compartilhamento de experiências com seus pares e com a equipe escolar, que conduz a mudanças de postura, ao repensar da docência, à reflexão sobre a prática.

Este repensar e refletir constante feito pelo professor faz parte do seu desenvolvimento profissional, um processo que pode ser individual, mas também coletivo, concretizado no local de trabalho do docente, ou seja, na escola.

Conforme apontado no primeiro capítulo deste estudo, ser professor, na atualidade, pressupõe assumir que tanto o conhecimento como os alunos estão em constante processo de transformação, em um ritmo maior do que estávamos acostumados.

A concepção de desenvolvimento profissional tem se modificado durante os últimos anos, sendo essa transformação motivada pela evolução da interpretação de como se constituem os caminhos de aprender a ensinar.

Tem-se admitido que o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, no qual se constituem diferentes tipos de experiências, planejadas sistematicamente para proporcionar o crescimento e desenvolvimento do educador.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores enquadra-se na procura da identidade profissional, na maneira como os professores significam a si mesmos e aos outros. Nóvoa (1995) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. O autor salienta que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Na profissão docente, a formação acontece sempre com base numa reflexão sobre a experiência, sobre as histórias que os constituem como pessoas. Esse é o fator

central do movimento autobiográfico, o qual pauta-se na concepção de que a formação fundamenta-se sobre a ideia de que o indivíduo faz a sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida. É uma significação do eu profissional, que evolui do seu percurso profissional.

Nóvoa (1995) apresenta em seu trabalho a importância dos estudos sobre a vida dos professores por meio do uso das narrativas como um avanço, trazendo ao centro das discussões a figura do docente, até então, pouco estudada.

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

Pode-se afirmar, nesse ponto, que um novo pensar sobre a formação vem sendo apontado, ou seja, aquele no qual se entende que a formação do docente inicia-se anteriormente ao ingresso nos cursos de licenciatura e continua posteriormente ao término da graduação, pois as experiências vivenciadas pelos professores ainda em sala de aula, enquanto alunos, são marcas que os constituem como professores.

Segundo Furlanetto (2007), as relações vivenciadas com o pai que ajudava a fazer as lições de casa, com a tia, que era professora e que adorava contar histórias, o medo da professora de Língua Portuguesa que corrigia os cadernos de vermelho, vão sendo incorporados e também ajudam a compor o tipo de profissional que o professor se tornou. Em suma, os conhecimentos teóricos e técnicos não são suficientes para formar um educador, pois refletir não é uma tarefa fácil, envolve, além da razão, a emoção.

Dominicé (2010), fazendo uma relação entre o desenvolvimento profissional docente e as histórias de vida, ressalta que:

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 2010, p.199).



Desta maneira, a trajetória do desenvolvimento profissional é influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, pelo compromisso pessoal, pela vontade em aprender a ensinar, pelas crenças, pelos valores, pelo conhecimento sobre os conceitos que ensinam, pelas metodologias utilizadas e pelas experiências passadas.

É nesse contexto de interrogação e aprendizagem contínua que se configuram as identidades profissionais, um complexo repleto de histórias e conhecimentos. Sempre esteve presente a concepção de que a profissão docente tem como principal elemento o conhecimento, ou seja, a justificativa para o trabalho do professor pauta-se no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos.

A fim de que se concretize este objetivo docente, é imprescindível que os educadores se conscientizem da importância de ampliar a sua competência profissional e pessoal, pois, segundo Zabalza (2000, p.165), o professor converte “[...] a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”. Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente pode despertar nos professores a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais sobre a forma como foram evoluindo ao longo da sua carreira. De fato, segundo Nóvoa:

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

Desse modo, estes processos utilizados pelos professores nas suas aprendizagens são indissociáveis da vida e de seus percursos. Nóvoa (2009, p.88) ainda salienta que “Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória da vida”

Diante dessas concepções que nos apontam a necessidade permanente de reflexão sobre a prática, de conhecimento de si e do compartilhamento de experiências, entendemos que o desenvolvimento profissional docente é uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. Os versos de Carlos Drummond de Andrade (2002, p.1256) demonstram bem essa dimensão de procura: “Se procurar bem você acaba encontrando / Não a explicação (duvidosa) da vida / Mas a

poesia (inexplicável) da vida”. É nesta busca constante de ressignificação sobre si que se reacende a emoção e o interesse em realizar um trabalho que evidencie a pluralidade, a fragilidade de nossas identidades ao longo da vida.

Portanto, as subjetividades e as experiências compartilhadas ao longo do exercício de ser professor são aspectos formativos, os quais não devem ser desprezados quando se fala em desenvolvimento profissional docente. São aspectos considerados fundamentais para a formação, ou seja, para a valorização do desenvolvimento pessoal, do desenvolvimento profissional, dos saberes da experiência, já que o professor tem a oportunidade de a cada nova experiência fazer uma reflexão sobre sua prática.

## **2.1. Formação Inicial e Continuada**

*O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, mas que elas vão sempre mudando (ROSA, 2005).*

A formação inicial é um passo importante para a carreira do professor, pois é a partir dela que o educador começa a investir teoricamente no seu fazer docente, mas enfatizar apenas esta formação não é o essencial.

Aprender é um ato contínuo, pois, como bem afirmou Guimarães Rosa, a beleza da vida está na mudança contínua das pessoas e é com este olhar diferenciado que o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções que envolvem a docência.

Segundo Rossi (2008), em alguns países europeus a ênfase era dada a uma formação inicial sólida, que permitisse ao professor aprender a ensinar durante toda a carreira docente. Surgiram, assim, nesses países, unidades dispersas de formação, devido às sucessivas reformas curriculares e às prioridades políticas de inovação metodológica, que tentavam combater o fracasso escolar. No caso do Brasil, porém, a relevância da política de formação continuada tem o objetivo de amenizar a formação inicial precária do professor e não a formação sólida, como na Europa.

Para André (1997), existem alguns aspectos conceituais da formação docente, tais como: a necessidade de articular a teoria e prática, a relevância da reflexão no processo de autoformação e de saberes e práticas, reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação docente, ênfase no desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas instituições e valorização das histórias de vida do professor.

Diante desses aspectos, refletimos que os professores, para construírem sua formação, buscam subsídios teóricos também em outros lugares. A formação docente, conforme já enfatizado, inicia-se antes da entrada na escola como docentes, sendo que as experiências vivenciadas em sala de aula enquanto alunos são marcas que constituem os professores.

No que se refere à formação inicial, esta se dá a partir da graduação e é base importante para o exercício da docência. Mas, mesmo após o seu término, o educador deve ter uma atitude de busca de uma formação continuada, ao longo de toda a carreira do magistério. Nessa perspectiva, a formação docente não depende apenas de cursos propostos pela instituição a qual o professor esteja vinculado, uma vez que, segundo Nóvoa (2010, p.167), “[...] ninguém forma ninguém, [...] formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre o percurso da vida”.

Dessa forma, a temática da formação de professores constitui um tema amplamente debatido em âmbito mundial, tornando a discussão acerca da inserção na profissão e dos primeiros anos do docente também necessária, já que este se trata, como afirma Tardif (2002, p.84), “[...] de um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.”.

Para Nóvoa (2010), para exercer a profissão docente necessita-se de três aspectos fundamentais: Formação inicial; Indução profissional e Formação continuada. Sobre o primeiro aspecto, ele afirma que a profissão docente precisa de um lugar institucional, na universidade, um lugar de formação de professores e sua profissão.

Esta formação passa pelo isomorfismo pedagógico, onde iniciantes à docência aprendem com os que já a exercem. Em relação à Indução profissional, o autor afirma que é o tempo que se inicia a profissão. No terceiro item, a formação continuada, Nóvoa (2010) defende o conhecimento profissional docente como um rio em movimento que, ao percorrer as duas margens, torna possível atingir novas possibilidades no aprender.

Segundo o autor, o conhecimento docente implica em compreensão, transformação e ensino, envolvendo avaliação e reflexão.

A formação continuada, portanto, deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional a partir da formação inicial.

Na gênese da profissão docente, não havia locais formais ou instituições para a formação desse profissional, sendo que o “professor” era como um autodidata: inicialmente, aprendia a ler, geralmente em mosteiros e, quando voltava para casa, passava o aprendizado aos outros. Somente no século XVII, surgiram as primeiras instituições visando à formação do professor, na Áustria e na Alemanha, devido ao advento da imprensa, pois era necessário que entrasse no cenário o professor, a fim de preparar o cidadão para o trabalho (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Segundo, ainda, Vicentini e Lugli (2009), o surgimento de instituições especificamente de preparação docente, no Brasil, iniciou-se em meados do século XIX. Anteriormente a este momento, não havia uma formação específica para a docência, sendo esta substituída por um atestado de moralidade e pela comprovação do conhecimento do que deveria ensinar, avaliado pelos concursos de nomeação. Além desses quesitos, podemos também identificar a aprendizagem da prática do ofício, que era realizada no sistema de professores adjuntos, ou seja, os futuros educadores aprendiam a ensinar acompanhando um profissional durante as aulas. Os primeiros cursos normais brasileiros foram criados em algumas cidades, um pouco depois de proclamada a lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834.

Ainda segundo as autoras, em meados do século XIX, devido ao fracasso do método Lancaster, apareceu a preocupação com as questões educacionais, dando impulso ao projeto de formação de professores nas Escolas Normais, que eram encarregadas de garantir a perfeita aplicação das metodologias de ensino e um bom preparo dos professores para a docência. No cenário brasileiro, essas escolas foram instituídas em Minas Gerais e em Niterói, província do Rio de Janeiro, no ano de 1835. Vicentini e Lugli (2009) explicam que o método Lancaster foi criado em 1801 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Os alunos eram organizados em grupos, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor permanecia num estrado alto, para ter uma melhor visão das atividades dos diversos grupos de alunos, que poderia chegar, no total, até a um número de 500 (quinhentos) por sala. Esses discentes não se dirigiam ao professor, a comunicação com a sala era feita por sinais, os únicos que poderiam falar com o educador eram os monitores.

Saviani (2009) apregoa que, diante das críticas ao método Lancaster, tal sistema dá espaço, então, às escolas normais. A referida denominação, Escola Normal, foi utilizada pela primeira vez na França no ano de 1685. Na concepção Francesa, a Escola Normal seria aquela na qual futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar.

Por essa razão, a criação das Escolas Normais sempre era acompanhada de criação da escola- modelo anexa, onde futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino com alunos reais.

Saviani (2009, p.149) afirma que:

Na história da formação de professores constatamos que o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários.

Diante desse breve histórico da formação inicial de professores, levando em consideração os graves problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes, intensificaram-se as preocupações com os cursos de licenciatura, os quais, pela legislação brasileira, visam à formação de professores para a educação básica.

Essa concepção, na forma de vislumbrar a formação de professores,

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (PEREIRA, 1999, p. 111-112).

No entanto, uma formação voltada apenas para a racionalidade técnica é inadequada, pois não basta apenas ter domínio do conteúdo para ensinar. A compreensão do trabalho do professor implica, também, na análise sobre os saberes da experiência, no qual múltiplos fatores se articulam. Porém, compreender a prática docente não significa apenas identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo “o saber” docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser. (TARDIF, 2000).

Essa necessidade de saber fazer e saber ser ocorre por força da situação que caracteriza a sociedade atual, em que a formação de professores se desenvolve em um contexto marcado por:

Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança

inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações [...]

Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições [...]

Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe [...] (IMBERNÓN, 2006, p. 9).

Diante disso, podemos afirmar que a formação de professores precisa contemplar não apenas a racionalidade técnica, sendo preciso considerar, na atualidade, um paradigma sustentado na racionalidade prática.

Essa prática não é considerada apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas de reflexão e de construção de novos conhecimentos, o que nos remete à formação de um professor pesquisador-reflexivo (NÓVOA, 2011).

Lima (2004) sintetiza essas mudanças:

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza (LIMA, 2004, p. 118).

Considerando o exposto, Nóvoa (2011) afirma que no cenário atual é importante, para além de pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e da reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação. Promover uma formação docente, diante desses parâmetros, é ter coragem para romper com práticas assumidas como verdade, provocando uma formação em que o educador se reconheça como sujeito de sua história, caminhando rumo a uma docência responsável, perante si mesmo e o mundo.

## 2.2 Desenvolvimento Profissional Docente – por uma formação no interior das instituições escolares

*Viver é um descuido prosseguido.  
Mas quem é que sabe como?  
Viver...  
o senhor já sabe:  
viver é etcétera....  
(ROSA, 2005).*

O conceito de desenvolvimento profissional docente envolve buscar formas outras de pensar um projeto de formação, abrangendo aspectos que vão além da racionalidade técnica. Refere-se, portanto, à compreensão da importância das relações entre os saberes (teóricos e práticos), à construção de formas novas de repensar a escola, de repensar os “etceteras” que Guimarães Rosa afirmou ser o significado do viver.

Para o educador, existem vários “etceteras” que, a cada dia, se apresentam como um desafio em sua trajetória de vida, pessoal e profissional. Esse “algo novo”, que a cada etapa é contemplado pelo educador, coloca em evidência a pluralidade, e até mesmo a fragilidade, de suas identidades docentes, “[...] não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante dos alunos e nas suas práticas.” (CHARLOT, 2008, p. 20).

Diante dessas exigências, os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade, o que não deixa de ser desafiador, uma vez que, conforme pondera Pimenta (1999):

[...] transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, não é tarefa simples, nem para poucos. Requer esforço do coletivo de profissionais da educação, de alunos, de pais e governantes (PIMENTA, 1999, p. 7).

Pimenta (1999) chama a atenção para o caráter multifuncional da atividade docente, assim como para o tamanho do desafio que as escolas precisam enfrentar. Essa tarefa complexa requer um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar, compreendida como o conjunto de pessoas envolvidas diretamente com e pela educação: professores, alunos, família, estado. Desse esforço conjunto, depreende-se que o processo de ensino aprendizagem não pode simplesmente se reduzir ao repasse,

passivo, de conteúdos formais. É necessário ter claro como e em quais momentos ensinar e aprender, bem como que estes conhecimentos se referem à vida social em que se inserem o educador e seus alunos, evidenciando, assim, a necessidade da ação reflexiva na formação do professor.

A ideia de uma prática reflexiva de ensino corrige também a concepção simplista dos processos de ensino, segundo a qual para que o professor realize seu trabalho basta que se lhe assegure o conhecimento do conteúdo e das formas de ensinar, sem se levar em conta a variedade das situações de ensino.

Segundo Giovanni (2005):

De muitas e diferentes maneiras é possível evidenciar a necessidade da autonomia para o estudo e para o exercício da indagação e da reflexão no processo de construção do conhecimento indispensável ao conjunto de escolhas e decisões que caracteriza o cotidiano do professor no exercício de sua profissão. Da mesma maneira, é possível reconhecer as diferentes fontes de construção desse conhecimento disponíveis ao professor (GIOVANNI, 2005, p.49).

Algumas das fontes enfatizadas pela autora acima são: os recursos de natureza teórico-acadêmica, que se constroem por meio de cursos de formação, palestras, seminários; o auxílio representado pelo contato com especialistas de ensino ou professores; e, finalmente, a socialização dessas experiências docentes em situações formativas, entre seus pares.

Os grupos de estudos formados dentro das instituições escolares são, portanto, de suma relevância, já que permitem aos professores partilharem suas experiências e refletir sobre os momentos vividos, com o intuito de problematizar o cotidiano, construindo outras possibilidades para a realização do trabalho pedagógico.

O ato de narrar essas experiências com e para o outro, ou conforme as palavras de Benjamin (1994b), o elo que o narrador tem com a sua matéria – a vida humana-, é uma relação artesanal e sua tarefa é trabalhar a matéria-prima das experiências –as dos colegas e as próprias- de maneira a transformá-la.

Um programa de formação continuada, promovido no interior das instituições escolares e utilizando-se desses recursos, pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e a análise das mudanças que ocorrem na prática docente.

Nóvoa (1995) defende que a formação de professores aconteça numa perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize aos educadores meios favorecedores de autonomia e



facilite dinâmicas de autoformação participada, pautadas na necessidade de se investir na prática como lugar de produção de saberes e, por isso, destaca a importância da existência de redes de (auto) formação participada que “[...] permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância das práticas de ensino na formação docente pode despertar nos professores a vontade de refletir sobre os seus percursos profissionais e sobre a forma como foram se desenvolvendo e se constituindo como profissionais ao longo da sua carreira.

Para Giovanni (2005) a escola passa a ser tomada como eixo de formação, ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas alunos, mas também, e principalmente, os profissionais que nela atuam. É necessário, portanto, considerar a escola como espaço formativo do professor, como “locus de formação”, buscando identificar quais condições favorecem o trabalho docente.

Canário e Barroso (1999) reforçam essa ideia afirmando a necessidade de uma formação continuada dentro da instituição escolar, fazendo, adicionalmente, uma advertência contra as práticas de formação descontextualizadas:

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante (CANÁRIO; BARROSO, 1999, p.84).

Para Canário (1998), a escola é o lugar que mais propicia a aprendizagem do docente, pois ela representa o espaço verdadeiro de construção da sua identidade profissional. Advoga, portanto, a favor de uma formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional, em um processo permanente de elaboração e reelaboração, ressaltando que a identidade profissional do professor é construída na escola.

A socialização de experiências e o partilhamento de saberes consolidam esse espaço de formação mútua no qual, ao mesmo tempo em que o professor ensina, também aprende. Dessa maneira, esse processo de conhecimento profissional partilhado

pode levar à ressignificação dos conhecimentos e a uma produção, pelos próprios educadores, de saberes reflexivos e significativos para seu cotidiano escolar.

Compreende-se, portanto, que a verdadeira mudança dos educadores se faz no contexto das instituições, por meio de projetos articulados às suas necessidades e de grupos de estudos fortalecidos, que promovam o compartilhamento das experiências vivenciadas e o fortalecimento de vínculos de partilha.

A formação, nessa perspectiva, é um processo ativo, que acontece ao longo da vida, no sentido de que é a própria pessoa que se forma, ao refletir sobre suas experiências e de seus pares, no contexto da instituição escolar. Essa formação centraliza-se, portanto, no desenvolvimento pessoal dos docentes e no movimento reflexivo das suas experiências pessoais e profissionais.

O desenvolvimento profissional docente significativo e eficaz precisa acontecer dentro da profissão, por meio de uma cultura de solidariedade profissional e de trabalho em equipe, com lógicas de partilha.

No entanto, para que a formação de professores ocorra nesse contexto de responsabilidade profissional coletiva, faz-se necessário que a comunidade escolar esteja atenta às necessidades de mudanças em suas rotinas de trabalho, tanto as pessoais como as compartilhadas. A inovação, dentro dessa perspectiva, é uma ferramenta primordial, inerente ao próprio processo de formação.

Essa compreensão sobre trabalho do professor implica na análise dos saberes da experiência, uma faceta do trabalho docente na qual múltiplos fatores se articulam, porém essa análise não significa apenas identificar tais saberes, mas evidenciar como eles se articulam, constituindo “o saber” docente no sentido amplo, como síntese das diferentes dimensões do saber, saber fazer e saber ser (TARDIF, 2000). Assim, o professor se transforma em investigador de sua própria prática, em produtor legítimo de conhecimentos sobre ela.

Segundo Giovanni (2005), a efetivação desse potencial formativo depende do esforço empreendido e da capacidade desenvolvida pelos professores de perceber e articular as informações e os desafios presentes nesses momentos e, a partir daí, reconstruí-los em sua atuação profissional.

Nóvoa (2009, p. 29) corrobora:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da

profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, é entendido como um processo contínuo de reflexão sobre as práticas pedagógicas docentes, protagonizado pelos próprios professores na instituição onde atuam, lançando o olhar sobre a escola como local de formação e sobre o trabalho em grupo como estratégia de formação continuada.

Assim,

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43).

Enfim, percebe-se a importância do sentimento de pertença a um grupo, a um projeto, a uma instituição com a qual o profissional se identifique, independentemente da profissão escolhida, pois as pessoas, no interior dos grupos sociais, que se constituem em referência para outras, têm uma considerável importância formativa. Um grupo se constitui um contexto favorável para a aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros, quando há interesses compartilhados, solidariedade e respeito real pelos outros.

Os grupos de estudos formados dentro da instituição escolar, quando bem fortalecidos, contribuem para a formação de um professor que, consciente e autonomamente, reconhece a si mesmo e se assume como profissional da educação, tendo condições para um enfrentamento crítico perante os desafios do trabalho docente.

Essa modalidade de formação possibilita aos educadores adentrarem na prática do outro, ao pensar sobre ela e ao compartilhar também a sua experiência de vida, promovendo, assim, o desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento sobre a docência.

Sobre isso Cunha (2006) afirma:

A formação centrada na escola, como estratégia formativa, é, basicamente, composta por três elementos principais: por fazer

coincidir o trabalho /formação no espaço/tempo/pessoas, ou seja, fazer com que o exercício do trabalho permita aprender a aprender com a experiência, instituindo um processo de aprendizagem permanente; por organizar a formação sob a forma de projetos de ação para responder aos problemas identificados em contexto; e por abandonar a ideia de transferência da formação segundo uma lógica de aplicação, instrumentalização, escolarizada. A escola, nesta perspectiva, se transforma numa comunidade profissional de aprendizagem, marcada por uma cultura colaborativa. A ênfase da formação deixa de ser o professor individualmente e passa a ser a formação em equipes (CUNHA, 2006, p.223-224).

Embora seja indiscutível que as modalidades de formação que acontecem em outros espaços, que não as escolas, sejam importantes, as especificidades encontradas no cotidiano do trabalho dos educadores fazem com que os processos de formação centrados na escola tenham um significado impar para o desenvolvimento contínuo do docente ao longo de sua carreira profissional.

Canário (2000) afirma, nesse sentido, que os lugares de trabalho têm uma potência formativa que não pode ser desprezada. No entanto, para que essa potencialidade formativa possa se fazer concreta e os professores tomem a prática como objeto de reflexão, devem ser criadas condições favoráveis, a fim de que os profissionais transformem as experiências em aprendizagens. A dimensão coletiva e interacional é o que amplia essa possibilidade de formação dos professores na escola, sendo que a aprendizagem, portanto, coincide com o processo de autoconstrução de todos os sujeitos como pessoa ao longo da vida.

Destarte, essa visão de formação pressupõe situações em que se articulem o conhecimento profissional e a reflexão sobre a prática, fortalecendo reflexões individuais e em grupos, a fim de que os educadores possam enfrentar, coletivamente e fortalecidos, os desafios encontrados no contexto do trabalho.

### 3. HISTÓRIAS DE VIDA: LEITURA DE NÓS MESMOS.

*Todos os livros ainda estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos (LARROSA, 2002).*

Para entender as ações docentes em seu cotidiano, no contexto das instituições escolares, ou para “ler a nós mesmos”, como sublinha Jorge Larrosa, é preciso buscar, nesta leitura, mais do que as marcas das regras de organização social e curricular. Antes, a procura deve se guiar para outros sinais da vida cotidiana, ou seja, para as marcas das situações que constituem as histórias de vida, pois, são estas propostas reais de “leitura de nós mesmos” e do compartilhamento de experiências com o grupo que dão vida às propostas curriculares.

Nesse sentido, assumem-se como sendo de suma importância as práticas de registro realizadas pelos docentes, pois estes registros produzidos permitem a reflexão sobre as atitudes, a resignificação da prática, revelando a história do percurso docente.

O desvendar dos relatos torna o profissional mais “humano”, no sentido de que as análises sobre as experiências e os estudos sobre histórias de vida no âmbito da profissão docente permitem ilustrar toda a complexidade da prática educativa, uma vez que estas não se referem apenas ao passado, mas garantem a direção e a coerência necessárias para cada um agir no presente e pensar o futuro.

Para Cunha (1998,82), “[...] trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”.

Nessa perspectiva, o trabalho com narrativas autobiográficas contribui para a formação de ambos os sujeitos: o narrador e narratário, pois, ao ouvir as histórias de vida, o narratário também passa por um processo de transformação, ao ser tocado pela narrativa do sujeito pesquisado. O narrador, por sua vez, ao recordar o percurso de formação, também é tocado, por meio da rememoração dos percalços pelos quais passou no processo de aprendizagem.

Conforme Cunha (1998, 42), a “[...] perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”, gerando processos reflexivos e uma possível intervenção na realidade. Souza (2004) evidencia, da mesma

forma, essa via dupla de formação e pesquisa: a dupla função apresentada pela narrativa de formação, como meio investigativo e pedagógico.

Conforme frisamos nos capítulos anteriores, o contexto histórico atual solicita um educador bem diferente de tempos atrás, no qual se difundia a ideia de que bastava, para se tornar um professor de sucesso, apenas que este dominasse o conteúdo e o ensinasse com certa didática, a qual poderia permanecer a mesma, sem modificações, até a sua aposentadoria. O saber da experiência, portanto, era medido em anos de trabalho docente, mesmo que não houvesse reflexão sobre essa prática e a “experiência” consistisse em repetir a mesma fórmula ou receita por várias décadas.

Hoje, pesquisas no campo da educação demonstram que o educador necessita aprender, também, a lidar com as subjetividades existentes em sala de aula, trazendo assim para o debate educativo a importância da prática dos relatos, uma vez que estes nascem das experiências vividas e das imaginadas, evidenciam também o que não foi, o que poderia ter sido e o que pode existir. Esses debates nos ajudam a refletir sobre os problemas que permeiam a docência e os caminhos percorridos pelos professores em seu desenvolvimento profissional.

Furlanetto (2007, p.23), nesse sentido, afirma que: “[...] refletir não é um exercício linear, envolve além da razão a nossa emoção; articula conteúdos inconscientes, criativos e defensivos que ora nos possibilitam, ora nos dificultam os movimentos de ampliação da consciência”.

Diante disso, a escolha metodológica, nas pesquisas em educação, de se utilizar as histórias de vidas na formação de professores, parte do princípio de que os professores são tocados pelas experiências pelas quais passam no decorrer de sua caminhada, mesmo antes de adentrarem em uma instituição escolar como profissional.

A opção pela abordagem da história de vida está relacionada, portanto, ao desejo de entender o educador, suas impressões e suas recordações escolares de momentos significativos, se apresentando como um recurso valioso para reflexão sobre a formação de professores, na medida em que estas retratam situações que podem servir como parâmetro para análise e compreensão da prática pedagógica e das relações vivenciadas no cotidiano escolar.

Sobre a utilização das histórias de vida nas pesquisas sobre a educação, Dominicé ressalta que:

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 2010, p.199).

O processo de formação por meio de relatos feitos ou produzidos pelo educador apresenta-se como uma abordagem que reconhece os saberes subjetivos e adquiridos nas experiências e nas relações sociais, sendo ela a própria história de formação de cada sujeito.

Segundo Pineau (2006) as histórias de vida estimulam a autoformação e promovem a tomada de consciência individual e coletiva; colocando o sujeito da formação como ator e investigador de seus processos, o que o possibilita avançar de uma perspectiva de consumo do saber produzido pelos outros, autorizando-o a ser produtor de seus próprios saberes.

Diante disso, entendemos que essa prática auxilia o educador a conhecer a si mesmo, entender suas limitações e, assim, avançar de forma eficaz no seu desenvolvimento profissional docente.

Segundo Ferrarotti (2014) o pesquisador que se propõe a trabalhar com a abordagem autobiográfica está completamente implicado no campo do seu objeto, que é também modificado, em virtude de sua posição nesse campo, pois quando se trata de Ciências Humanas só sabemos juntos com outros.

As narrativas ajudam-nos a colocar ordem à nossa experiência e a dar sentido aos acontecimentos de nossa vida. A história é a maneira como organizamos e traduzimos para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória.

Benjamin (1994a) afirma que:

[...] A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido [...] irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela (BENJAMIN, 1994a, p.224).

Nesse sentido, as pessoas são, ao mesmo tempo, agentes e narradores de suas narrativas. A possibilidade de cada pessoa em produzir sua história possibilita a mudança de paradigmas. A concepção de que nossa memória tem valor social nos

potencializa como agentes de nossa própria história e resgatar histórias de vida possibilita reflexões fundamentais para a formação do educador.

Ainda conforme Benjamin (1994a),

[...] o passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que respiramos antes? Não existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Alguém na terra está a nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso (BENJAMIN, 1994a, p.223).

Portanto, a centralização nas histórias de vida como abordagem na formação do professor nos possibilita reconhecer os saberes subjetivos adquiridos nas experiências e nas relações sociais e, com isso, sermos capazes de empreender outras possibilidades de formação aos professores. Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fragmentos que ficaram esquecidos no tempo.

Para Benjamin (1994a), a memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades narrativas, ressignificando nossa história, produzindo novos sentidos para a nossa vida.

Nessa perspectiva, os relatos são peças fundamentais, a fim de que os educadores possam se compreender, produzir conhecimentos e socializar suas opiniões, dando sentido ao seu trabalho, desenvolvendo, através destas narrativas, a própria reflexão.

Benjamin (1994a) e Larrosa (2002) colocam que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos como professores: relatar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade, tanto pessoal quanto profissional.

Segundo Prado e Ferreira (2015), escrever um texto narrativo pressupõe expor-se ao outro e a necessidade de abordar reflexivamente uma experiência significativa muitas vezes remete a lembranças que nem sempre são agradáveis ou a um sentimento de nostalgia. Enfim, esta é uma situação que pressupõe a organização da experiência e,



para isso, nem sempre as pessoas estão afetivamente disponíveis em determinados momentos.

Escrever é uma atividade complexa, pois a escrita narrativa tem suas particularidades, que muitas vezes trazem um grau de complexidade ainda maior. “As narrativas pedagógicas não são apenas narrativas de acontecimentos importantes, mas são textos reflexivos sobre esses acontecimentos. E que têm consequências...” (PRADO; FERREIRA, 2015, p.313).

Os relatos, então, tornam-se um importante instrumento formativo, pois registrando narrativamente as práticas docentes e procurando compreender os fatos e acontecimentos do dia a dia escolar, o professor reflete sobre algumas posturas, que podem ser tanto rejeitadas por ele como aproveitadas e compartilhadas entre seus pares. Isso requer uma mobilização de conhecimentos, crenças e emoções, assim como o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas até então.

Admitindo, portanto, que somos esses “outros” de nossos colegas e sujeitos de histórias de aprendizagens singulares, a elaboração de “narrativas pedagógicas” que tem como objetivo proporcionar um contexto de produção que instigue cada professor a rever seu percurso formativo, rever sua trajetória escolar vivida e refletir sobre o desenvolvimento profissional em curso, pareceu-nos uma experiência importante para ressignificar algumas memórias escolares e pensar as aprendizagens e suas condições de produção (PRADO; FERREIRA, 2015, p.314).

Enquanto vamos produzindo nossos relatos, renovamos nossa autoestima, revisamos nossos caminhos percorridos e repensamos nossas ações, pois estes registros nos possibilitam uma reflexão do vivido, dando a oportunidade de elaborarmos uma releitura de situações conflituosas, já que para elaborar estas narrativas nos distanciamos do acontecido e buscamos fundamentação teórica, a fim de compreendermos algumas situações ocorridas na sala de aula.

Neste ato de reconstrução e organização das situações e sentimentos vivenciados no cotidiano os docentes lançam, então, um novo olhar sobre a sua ação pedagógica, desdobrando com isso uma reflexão sobre si próprio, gerando boas oportunidades para o planejamento conjunto de estratégias de intervenção na realidade.

As “narrativas pedagógicas” a favor da formação reafirmam nossa convicção do quanto as narrativas de si potencializam a análise sobre si mesmo, sobre o processo pessoal da aprendizagem e sobre a prática

profissional. As experiências narradas confirmam que esse tipo de escrita é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência (PRADO; FERREIRA, 2015, p.314).

Assim, percebemos que estes relatos docentes se formam a partir da soma de experiências práticas, teóricas e pessoais, as quais possuem características singulares e se expressam nas ações cotidianas de seus praticantes, ou seja, percebemos que, ao narrar, somos envolvidos nas tessituras das redes cotidianas e que, enquanto narradores, misturamos nossa experiência às outras e às de outros.

Benjamin (1991, 107) diz que as memórias, histórias e narrativas refletem e retratam o mundo cotidiano, criado na experiência. Dessa forma, segundo o autor, : “[...] onde há experiências no sentido estrito do termo, entra em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.”

Larrosa advoga que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...] escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Este tempo e espaço, compartilhados entre os professores, que também são transformados pelas experiências vivenciadas, são desvendados pelos relatos docentes, quando os interpretamos, a fim de compreender os saberes constituídos do fazer docente individual e coletivo.

No diálogo constante com o mundo, a fim de que possamos compartilhar experiências em nosso cotidiano, nesta troca e apropriação de discurso do outro, faz-se importante e formativo os registros como uma abordagem de compreensão da nossa prática em sala de aula.

Registro, aqui, tem o significado de reflexão sobre a nossa atuação em sala de aula é um dispositivo que pode auxiliar no planejamento do trabalho do educador, ou seja, é um recurso de investigação para compreender a história de vida do docente, como ele se constitui professor e como é que se concretiza seu trabalho em sala de aula.

Fujikawa (2007) comenta as diferentes modalidades de registros, tais como: planejamento (atividade, sequência e projeto didático), de classe (notas, observação e diários) e avaliação (relatórios individuais e coletivos). Alguns são mais usados, como os diários, pois permitem cobrir diversos propósitos, ou seja, para descarregar as próprias tensões, ou ainda como um instrumento de observação, que sirva de espaço para documentar as situações interessantes que ocorrem em classe.

Os registros reflexivos revelam a maneira como os profissionais percebem o cotidiano e suas práticas por meio de observações e das escolhas de episódios selecionados para os registros, são instrumentos muito importantes para compreendermos sobre nós mesmos, pessoal e profissionalmente, pois possibilitam uma análise do trabalho realizado, em conjunto com a sistematização dos conhecimentos adquiridos.

Os relatos enfatizados no presente trabalho são materializados por meio de cadernos que foram disponibilizados a cada docente que fazia parte do grupo de estudo de alfabetização da instituição escolar escolhida (Escola Municipal Professor Guilherme Queiroz Figueira) como *lócus* da pesquisa. As reflexões a que nos referimos eram produzidas sempre no final de cada encontro, ressaltando a ligação entre o aprendido e o vivido. Portanto, é um recurso que implicou refletir sobre a tomada de posição de cada docente, sobre seus desejos e emoções expostas nos registros.

Essa abordagem revela um objetivo importante: compreender os problemas do cotidiano escolar numa perspectiva que os reconhece como questões que envolvem não apenas o interior da escola, mas que propiciam novos saberes que podem ser utilizados pelo professor em seu contexto social, uma vez que, nessa perspectiva de pesquisa, considera-se que não é possível separar a dimensão pessoal da dimensão profissional dos sujeitos envolvidos num processo formativo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa narrativa, em que o docente, ao narrar e compartilhar as suas experiências por meio de relatos escritos, compreende e se apropria da palavra do outro, em um movimento que Bakhtin (1961) denomina de “apropriação inconsciente”, quando ao nos apropriarmos da palavra do outro, tornamo-la nossa.

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o diálogo, essa relação com o outro. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p.293).

Para o autor, tudo vem do mundo exterior por meio da palavra do outro. Todo enunciado é apenas uma ligação de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de

encontro de opiniões e visões de mundo, que instituem sentidos que não são originados no momento da fala, mas que fazem parte de um continuum. “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear” (Bakhtin, 1979, p.319). Em outras palavras, a pessoa não é a origem do seu discurso.

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1929, p. 95).

Então, embasados em Bakhtin, podemos afirmar que os relatos do grupo de estudo aqui enfatizado são conteúdos de sentidos ideológicos, dialogando constantemente com o cotidiano, com a vida. Esses relatos, portanto, não se restringem apenas à vida escolar, mas, além dos muros da escola, à vida pulsante, que temos que assumir no dia a dia e que nos permite, também, refletir sobre a nossa prática enquanto professores.

É importante enfatizar, enfim, a eficácia da pesquisa narrativa para a formação docente, pois narrando as experiências vividas, aqui materializadas por relatos, o professor pode ressignificar suas práticas mediante a visão distanciada e reflexão.

No campo da educação, as narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa EGAN, 1986; GALVÃO, 2005; PRESKILL; JACOBVITZ, 2001; ROLDÃO, 1995.

Vários são os pesquisadores de âmbito internacional que têm como objeto de pesquisa o uso das narrativas, seja por entrevistas narrativas, uso de memoriais, pesquisas (auto) biográficas. Em âmbito nacional, um dos nomes que se destaca entre os pesquisadores desta área é o Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, que ressalta:

[...] as pesquisas (auto) biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (SOUZA, 2006, p.3).

Para Delory-Momberger (2012, p.523) “[...] a prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida”.

A dimensão atingida pela abordagem história de vida extrapola a experiência vivida, já que estabelece um diálogo entre narrador-narratário-cotidiano. Na dinâmica da atividade profissional, fazem-se presentes os problemas inerentes à escola e à vida cotidiana, os quais são narrados pelos educadores, possibilitando-lhes uma reflexão sobre os momentos vividos e compartilhados.

Como ressaltam Connely y Clandinin (1995, p. 11):

A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo das narrativas, portanto, é o estudo da forma pela qual os seres humanos experimentamos o mundo. Desta ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais.

O educador, ao narrar sua história de vida, poderá utilizar essa autorreflexão para replanejar ações futuras, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A pesquisa com narrativas, então, pode fazer mais do que um simples levantamento de dados, gerar a formação de quem participa da pesquisa, uma vez que, conforme Souza (2006, p.5):

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas atividades experienciais.

Nesta perspectiva, pensar a educação a partir da articulação entre experiência/sentido é fundamental, pois, segundo Larrosa (2002), mesmo que vivamos muitos acontecimentos em nossa trajetória de vida, poucas coisas nos tocam significativamente, devido ao fato de estarmos envolvidos em um movimento intenso de busca de informações, excesso de trabalho, uma rotina pesada que nos impede de parar e lembrar.

A construção de narrativas por professores propicia momentos de reconstrução de suas práticas e possibilidades de intervenção no seu dia a dia.

Como salienta Josso (2006, p.373),

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

Nogueira e Melim (2013, p.98) afirmam que:

Considerar as narrativas autobiográficas na formação e na pesquisa docente tem ampliado o debate em torno da complexidade que envolve as discussões sobre as práticas educativas e a formação docente, sendo que esse tipo de enfoque vem crescendo nas comunidades formadoras de professores.

Fazendo jus à defesa de se trabalhar com histórias de vida no desenvolvimento profissional de alfabetizadores, o presente trabalho traz a importância desta abordagem, a qual possibilita a escuta dos professores nos seus anseios e oportuniza mudanças de posturas, através de reflexões sobre a prática.

Para o pesquisador, a utilização das narrativas pressupõe uma pesquisa em que a escrita ocorra ao longo do processo, que segundo Soligo, Simas e Prado (2014, p.11) “[...] não é apenas uma forma final de registro, mas um percurso privilegiado também de produção de dados e de ação-reflexão [...]”. Os autores explicam:

Em outras palavras, o pesquisador, suas experiências - de investigar e escrever – e o contexto da pesquisa modificam ele próprio, as experiências que vão acontecendo e o contexto, sempre dialeticamente, em todo o percurso. Por isso, ainda que se tenha “uma questão a compreender” e um plano esboçado de navegação para tanto, nunca se saberá ao certo o lugar de chegada até lá chegar. Nossa convicção é de que o exercício da reflexão por escrito “no durante” potencializa substancialmente a tomada de consciência, e de decisões, o que nem sempre ocorre quando o registro é realizado ao final, depois de desenvolvida a pesquisa (SOLIGO; SIMAS; PRADO, 2014, p.11).

Ao narrar a experiência “no durante”, o pesquisador coloca-se em um lugar exotópico, já comentado por Bakhtin (2006), pois para escrever nos distanciamos do vivido e, de um outro lugar, conseguimos enxergar o que era inalcançável até então, isto

é, adquirimos um excedente de visão. Essa nova dinâmica de olhar só é possível a partir dos novos sentidos que se constituem pela experiência.

É inegável que a pesquisa narrativa autobiográfica dá a possibilidade aos educadores de um mergulho interior, proporcionado pela troca de experiências formadoras, refletindo de maneira consciente sobre os acontecimentos que verdadeiramente contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Entendemos, então, que o processo de aprendizagem vivenciado pelos educadores é construído por meio de reflexões sobre sua prática em sala de aula, ao desenvolverem a autonomia em conhecer e entender o que faz significado em seu trabalho.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas, materializadas pelos relatos, permitem que este processo seja evidenciado, pois nos dá a oportunidade de refletirmos sobre os momentos formativos, os quais são propiciados todos os dias em contato com a sala de aula, com a equipe escolar, teorizado por grupos de estudos e compartilhado em forma de relato, servindo como instrumento de tomada de consciência sobre a nossa vida social, proporcionando outras possibilidades a partir das revelações destas reflexões:

O fato de me perceber no mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 60).

Assim, diante de tais reflexões, compreendemos que são relevantes momentos os quais nos dispomos a aprender, a compartilhar as experiências e angustias, pois ao vivenciá-los estabelecemos outros sentidos para a nossa prática docente, vemos o que antes não víamos, além de possibilitar-nos romper os isolamentos que nos deixam fragilizados enquanto educadores.

#### 4. OS RETRATOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS

*Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia (LISPECTOR, 1999).*

Ao rememorar e narrar os encontros que realizamos no decorrer desta pesquisa, faço uma reflexão dos sentimentos vivenciados e conhecimentos adquiridos. Estes momentos possibilitaram uma tomada de consciência das coisas que para mim eram ocultas, conhecimentos que, como bem afirmou a poetisa Clarice Lispector (1969), eu não sabia que sabia. Saberes que estavam inconscientes na minha caminhada docente.

Nóvoa (2015, p. 09) advoga que:

Conhecer é criar. O conhecimento é acto de cultura e, por isso mesmo, acto de criação. A reflexão sobre a vida não se destina a descobrir uma qualquer “verdade” ainda por revelar. É, como na arte, uma forma de a criar. Quem se limita a reproduzir algo, por muito bem que o faça, não deixa de ser um imitador ou copista. Quem se coloca no lugar da descoberta, aproxima-se da arte.

Colocando-nos no lugar da descoberta dos conhecimentos adormecidos e também dos que ainda estamos por construir, iniciamos os nossos encontros formativos no dia 11 (onze) de fevereiro de 2015. Foram, no total, 12 (doze) encontros, cada um com uma singularidade, com uma nova descoberta, tomada de consciência dos processos que perpassam o desenvolvimento profissional docente e compartilhamento de experiências entre os 18 (dezoito) docentes, sendo 8 (oito) deles sujeitos dessa pesquisa e professores alfabetizadores iniciantes.

A dinâmica do grupo foi pensada de forma a aproveitar parte dos momentos destinados à hora atividade (planejamento) dos professores, que perfazem 10 (dez) horas de um total de 30 (trinta) horas da carga horária semanal, o que justifica a participação de professores que não estavam, diretamente, envolvidos na pesquisa. Esta dinâmica possibilitou, assim, que professores mais experientes e os iniciantes vivenciassem a construção de saberes e os compartilhassem com toda a equipe escolar, incorporando na rotina pedagógica momentos de reflexões e produção de conhecimentos novos.



#### 4.1. O Grupo da Alfabetização.

A fim de preservar a identidade dos participantes, foi pedido, inicialmente, que cada professor escolhesse um codinome ou pseudônimo. O Grupo da Alfabetização foi formado por:

- Sebastião: Está cursando o terceiro ano de Letras, este é o seu primeiro ano de sala de aula, não exerce outra atividade e faz estágio em outra instituição.
- R. Manieiro: Possui graduação em Letras e Pedagogia, este é seu primeiro ano como alfabetizadora e não exerce outra atividade, trabalha dois períodos em sala de aula.
- Tricolor: Possui magistério, este é seu terceiro ano como professora, não exerce outra função.
- Jana: Está cursando o segundo ano de Pedagogia, este é seu primeiro ano de sala de aula. Não exerce outra função.
- Seninha: Possui graduação em Matemática e está cursando o segundo ano de Pedagogia. Este é seu primeiro ano como professora e não exerce outra função.
- Contente: Cursa o último ano de Pedagogia. Este é o seu terceiro ano como professora e exerce, também, uma função na área de publicidade volante.
- Gabi: Possui o Ensino Médio, este é o seu primeiro ano como professora monitora. Não exerce outra atividade.
- S. Fernandes: Possui graduação em Pedagogia. Apesar de ser professora há um tempo este é seu primeiro ano, após ficar muitos anos fora da sala de aula e solicitou ser considerada professora iniciante, pois com alfabetização possui pouca experiência. Não exerce outra função.

No decorrer da pesquisa, Gabi foi desligada da instituição e decidiu que não participaria mais dos encontros, devido a questões particulares. Em seu lugar, no Grupo da Alfabetização, ganhamos Val.

- Val: Possui Ensino Médio, é professora monitora em uma sala de alfabetização, este é seu primeiro ano de sala de aula. Não exerce outra função.

Esses foram os professores que se propuseram a caminhar conosco, pessoas pelas quais sou muito grata pela dedicação e vontade de participarem do nosso projeto.

É importante destacar que, nesta dissertação, denominarei como Professores Experientes os demais participantes dos encontros. Para diferenciá-los nos diálogos, utilizarei a expressão Professores Experientes seguida por uma das letras do alfabeto (Ex: A, B, C, D, E).

Os trechos que se referirem a excertos das narrativas ou depoimentos dos professores estarão formatados em itálico, a fim de diferenciá-los de outras citações.

## 4.2 Os encontros formativos

Iniciei a primeira reunião com a exibição do vídeo *Caminhando com Tim Tim*<sup>1</sup>. Nesta animação, Valentin, um garoto de, no máximo, três anos, caminha todos os dias para a casa da avó, um percurso de apenas duas quadras. A mãe, que o acompanha, narra de forma filosófica e comovente as atitudes da criança neste pequeno trajeto. Para um adulto, essa breve caminhada não apresentaria nenhuma novidade, sendo vencida de forma rápida, talvez impaciente ou desinteressada. Mas, para o garotinho, é repleto de pedrinhas a serem admiradas, encaixadas e desencaixadas, árvores e arbustos a se contemplar e encontros com trabalhadores ou moradores, um vai e vem de novidades, curiosidades e coisas interessantes a serem descobertas.

A mãe narra a rotina de Tim-Tim e o que ele lhe ensina nessa trajetória. Como o garotinho estabelece, todos os dias, um diálogo carinhoso e sem palavras em quatro encontros obrigatórios: o primeiro com um morador de rua; o segundo com um guardador de carros; o terceiro com o dono do mercadinho e eventualmente com seu gato; o último com funcionários de um almoxarifado.

---

<sup>1</sup> O vídeo está disponível no You Tube e meu primeiro contato com ele foi em um encontro formativo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas (GEPENAF), do qual sou participante. O grupo de pesquisas é liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira e vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande. O vídeo pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em 24/01/2015.

Cada encontro é esperado, repetido, aguardado com alegria e entusiasmo. A mãe reflete sobre o que Tim-Tim lhe ensina, sobre a beleza dos encontros, das pequenas alegrias, que, para os adultos, fica esquecida em meio à rotina e ao cotidiano, fazendo com que fiquem com os olhares cansados e percam a capacidade de enxergar as pequenas maravilhas que outrora viam. O pequeno Tim-Tim nos ensina que o tempo é repleto de novidades constantes e infinitas, que cada encontro é valioso, que é preciso saber aproveitar cada momento, com intensidade. Ensina, ainda, que o chegar não é mais importante que o percurso e que os encontros são valiosos e necessários.

A escolha desse vídeo para a abertura de nossos encontros foi estratégica. O objetivo, além de instigar o início dos diálogos, era de que os participantes reconhecessem que cada momento desta formação que estava se iniciando poderia, da mesma forma, ser vivenciado com intensidade, observando cada detalhe com a sensibilidade existente no olhar de cada criança.

A Professora Experiente A, comentando sobre a mensagem do vídeo, trouxe à reflexão os diferentes olhares das crianças, o que elas veem e o que os adultos veem. A educadora refletiu com a equipe sobre os nossos olhares cotidianos, questionando: *O que a rotina faz com o nosso olhar adulto?*

Esta observação singular que as crianças possuem tocou o grupo, levando os participantes a indagarem: *O que estamos fazendo com a nossa rotina? Qual o aprendizado que adquirimos no dia a dia?*

S. Fernandes, professora iniciante, ressaltou:

*Devemos deixar as crianças falarem, elas têm muito a nos ensinar, esta é a reflexão que devemos tirar todos os dias, por isso estes encontros são importantes, **para pararmos e refletirmos no que realmente faz sentido na nossa vida** (Professora S. Fernandes).*

A fala dessa professora iniciante (sublinhada acima), já de início nos revela a vontade de mudar de atitude, característica esta típica dos professores iniciantes, remetendo a vontade de aprender com o outro, livres das amarras do isolamento, que os tornam fragilizados.

Esta colocação da educadora também nos reflete a verdadeira função da língua em sua integridade concreta e viva, a qual não é individual porque se constrói entre as pessoas. Esta preocupação em ouvir ao aluno, remete o verdadeiro diálogo no sentido

Bakhtiniano. Ao afirmar “deixar as crianças falarem”, o aluno torna-se sujeito ativo, que participa responsivamente do fazer pedagógico.

Para Bakhtin, diálogo,

[...] é a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207).

Outra reflexão levantada no grupo foi sobre a importância dos laços de amizade, do fortalecimento do grupo:

*Valentim encontra-se com amigos e troca delicadezas, muitas vezes na nossa correria esquecemos de ser gentil com nosso colega e principalmente com quem está chegando na equipe agora* (Professor Experiente B).

Aqui, podemos observar que já se inicia o fortalecimento da equipe, a tomada de consciência que devemos cuidar dos nossos iniciantes, já discutido no decorrer desta dissertação.

Ainda no primeiro encontro, apresentei o vídeo *Registros em sala de aula*<sup>2</sup>, que expõe a relevância dos registros, anotações, fotos e vídeos em sala de aula e como estas práticas podem ajudar os professores na hora de avaliar os alunos e o próprio trabalho como educadores. Os protagonistas do vídeo são Débora Rana, psicóloga e coordenadora da Escola Projeto Vida, de São Paulo e Tamara Pina, professora de Língua Portuguesa na Escola Bilíngue.

A professora Tamara Pina, na gravação, fala da importância de ouvir as crianças e registrar as falas dos pequenos, observando as situações de partilha. Afirma, também, a importância da produção, pelos docentes, de narrativas distanciadas no momento do planejamento, pois, segundo a professora, estas podem contribuir para a elaboração de atividades que atendam as necessidades das crianças.

No programa, é apresentado o livro *Pipocas Pedagógicas*, produzido pelo Grupo de Terça da UNICAMP. A professora Tamara ressalta que muitas pessoas que buscam este grupo têm o objetivo de amenizar o sentimento de solidão que muitas vezes é vivenciado na escola. Este projeto é do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação

---

<sup>2</sup> Vídeo da Revista Nova Escola - Conexão Futura - Canal Futura, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=k\\_Nw28aIzUE](https://www.youtube.com/watch?v=k_Nw28aIzUE). Acesso em 25/01/2015.

Continuada (GEPEC), da UNICAMP, e tem como finalidade a praticas de produção de reflexões, de compartilhamento de experiências docentes, priorizando a potência da escrita com o olhar do outro. Estas produções resgatam a alegria na escola.

Diante dessas reflexões, entreguei a cada participante o livro *Pipocas Pedagógicas II: Narrativas OUTRAS da Escola*, organizado pelos Professores Doutores Cristina Maria Campos e Guilherme do Val Toledo Prado. A entrega teve o objetivo de dar a oportunidade aos participantes do Grupo da Alfabetização de conhecerem narrativas pedagógicas, chamadas no livro de “pipocas”, produzidas por educadores, assim como eles. Diante disso, tive a intenção de mostrar que todos podem escrever, ressaltei que estes registros eram reflexões do cotidiano e era possível a sua prática, a qual beneficiaria o nosso trabalho em sala de aula.

Esse presente, o livro *Pipocas Pedagógicas II*, provocou um olhar de contentamento, revelou a alegria dos participantes e me levaram a refletir o porquê de estar ali e o que me motivava a caminhar com eles.

Enfatizei a importância da teorização da prática, da sistematização dos registros do professor, acompanhados pela reflexão sobre os conceitos teóricos que estão presentes na rotina diária do educador. Essa reflexão, que não é vazia de teoria, auxilia a busca pelo entendimento de que é preciso se questionar sempre: O que estamos vendo? O que pensamos que estamos vendo? O que fazemos com o que vemos?

Diante dessas reflexões, entreguei cadernos personalizados, a fim de que os participantes do Grupo da Alfabetização pudessem registrar ali suas reflexões sobre os encontros formativos e a relação destes momentos com a prática em sala de aula.

Eram cadernos bonitos, encapados com tecidos coloridos, bordados com pérolas, feitos caprichosamente com intuito de, ao ativar a memória dos professores, estes sentissem a liberdade, o desejo e, acima de tudo, prazer em produzir seus relatos (Cf Anexo I).

Terminado o primeiro encontro, pude perceber no semblante dos professores a alegria proporcionada pelas possibilidades de aprendizagem e descoberta, de sentirem que sua voz, seus sentimentos, suas experiências, dúvidas, angústias e esperanças ali seriam valorizados. Deixei a proposta de leitura do livro *Como Nasce um Professor* (FURLANETTO, 2007) para a apresentação de um seminário no próximo encontro.

E foi com esta perspectiva de formação em equipe dentro da unidade escolar, com um olhar para o interior das escolas e fortalecimento de grupo, que iniciamos o nosso segundo encontro.

Para criar um clima favorável ao diálogo, propus a leitura do texto de Rubem Alves (2014) intitulado *Escutatória*, que ressalta a importância de ouvir o que outro tem a nos dizer e de valorizar os sentimentos alheios. O texto enfatiza, ainda, que quando estabelecemos uma comunhão com o outro, a beleza deste “outro” passa ser a nossa beleza.

A leitura do texto alcançou seu objetivo, proporcionando reflexões sobre as práticas de escuta do outro no ambiente escolar e da criança, em sala de aula. Estamos atentos para ouvir nossos pares? Estamos ouvindo as crianças?

Em seguida, encaminhamos para a apresentação do livro *Como Nasce um Professor* (FURLANETTO, 2007). Discutimos sobre a importância de que o professor esteja em constante predisposição para a formação, participando dos momentos de formação continuada por prazer e não por imposições, pois a transformação da prática exige coragem e disposição para mudar, expor as dificuldades e procurar, colaborativamente, soluções para os conflitos.

Esse livro foi de suma importância para a tomada de consciência do grupo em relação à formação da identidade docente, que resulta do diálogo com o outro, e não é solitária, mas sim, coletiva. Nosso objetivo, com a apresentação desta obra, foi fortalecer o grupo, a fim de que pudessem compreender que a caminhada se faz em conjunto e não isoladamente, pois com a partilha de saberes no percurso fica evidente as transformações exitosas do trabalho em sala de aula.

Assim, encerramos o segundo encontro com mais uma proposta de leitura e apresentação, para a próxima reunião. A obra escolhida foi *Sistema de Escrita Alfabética* (MORAIS, 2014) que, apesar de ser indicada como leitura complementar nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e ter sido distribuída por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), não era conhecida pelos professores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciou-se em 2012. O Objetivo do programa é alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse programa tem quatro eixos de atuação: 1. Avaliação em larga escala; 2. Gestão, mobilização e controle social; 3. Material didático e 4. Formação continuada de professores – este considerado o principal dele. A cada ano, o curso possui um tema diferente. Em 2013, a formação foi dedicada à alfabetização (leitura e escrita). Em 2014, o foco foi a matemática. Em 2015/2016, foi e está sendo a interdisciplinaridade,

integrando os conhecimentos das ciências humanas e da natureza ao processo de alfabetização e de ensino da matemática.

O curso para os professores alfabetizadores é ministrado pelos chamados orientadores de estudos. Os orientadores também são professores da rede.

Na instituição de ensino pesquisada, vários alfabetizadores participam do programa, porém muitos entraram após seu início e enfatizaram que era necessário terem começado com a equipe.

Essa entrada tardia dos professores no programa reflete, muitas vezes, no resultado esperado por esta formação, pois os educadores apresentam dificuldades em lidar com alguns temas e metodologias enfatizadas pelo PNAIC.

O desenvolvimento desse programa nacional, especificamente na Escola Municipal Professor Guilherme Queiroz Figueira (Instituição que participa da presente pesquisa), diferencia da nossa proposta, em relação ao uso da metodologia das narrativas formativas, ao resgate das histórias de vida dos alfabetizadores como formação para reflexão da prática, bem como o trabalho com as particularidades dessa unidade escolar, por meio das dificuldades enfrentadas e reveladas pelos professores a cada encontro.

A ênfase da formação em grupos de pesquisa centrados na escola foi diretamente nas dificuldades apontadas pelos professores naquele contexto. Diante disso, a leitura e discussão em grupo do livro *Sistema de Escrita Alfabética* (MORAIS, 2014), no terceiro encontro, mostrou-se de extrema importância. Antes de iniciar o diálogo sobre o livro, foi apresentado o vídeo da TV Escola, do Programa Salto para o Futuro, com o tema *Planejamento no ciclo de alfabetização*<sup>3</sup>

No referido programa participam: Tatiana Schuhl, coordenadora pedagógica de uma escola municipal do Rio Grande do Sul; Rosaura Soligo, pedagoga e coordenadora de projetos do Instituto Abaporu; e Rosilene Silveira, a professora rede pública do estado de Santa Catarina.

O vídeo se inicia com a indagação: Por que o planejamento da Alfabetização deve ir além da leitura e da escrita? Ao responderem esse questionamento, as entrevistadas ressaltam que a alfabetização não se limita a decodificar e codificar letras, que não se pode fragmentar as aprendizagens das crianças e restringi-las apenas às atividades de leitura e escrita, pois há outras possibilidades de aprendizagem no

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6116>). Acesso em 25/01/2015.

contexto escolar, que envolvem o brincar, o sonhar, a família e os diferentes aspectos que compreendem o universo infantil. É preciso ver as crianças em sua completude, percebê-las como um todo, contemplando, no planejamento, situações que respeitem suas singularidades e as formas com que se relacionam entre si e com os outros.

Diante disso, afirmam a importância de que, ao planejar, o professor selecione criteriosamente o que levará para a sala de aula, optando por aquilo que é mais importante para cada momento. Enfatizam, também, que a leitura e a escrita não se dão no vazio, pois não estão isoladas do mundo. As leituras falam sobre o mundo, então, essas práticas devem estar incorporadas a outras disciplinas.

Após o debate sobre as ideias defendidas no vídeo, encaminhamos para a apresentação do livro *Sistema de Escrita Alfabética* (MORAIS, 2014). Foi destacado, dentre os conceitos presentes no livro, a importância do conhecimento sobre a Consciência Fonológica, e da necessidade de se criar, em salas de alfabetização, situações lúdicas que permitam despertar essa consciência sobre os fonemas por meio do trabalho com textos como cantigas, poesias, quadrinhas e outros, que apresentem rimas ou explorem a sonoridade das palavras e a diferenciação destas com a troca, por exemplo, da letra inicial.

No decorrer dos outros nove encontros formativos, foi mantida essa dinâmica: Iniciava-se com a leitura de um texto literário, seguida da apresentação de vídeos sobre o tema da alfabetização que pudessem fomentar reflexões e compartilhamento de experiências entre os participantes do grupo, como, por exemplo, *Métodos de Alfabetização – Entrevista com Magda Soares*, produzido pelo Canal Futura<sup>4</sup> e *A escola ideal: O papel do professor* Entrevista com Rubem Alves, produzido pela Revista Digital.<sup>5</sup>

Logo em seguida, passava-se ao estudo e debate das teorias, sempre as relacionando com a prática de cada educador. A bibliografia utilizada nos encontros foi: *Como Nasce um Professor* (FURLANETTO, 2007); *Sistema de Escrita Alfabética* (MORAIS, 2014); *Leitura Literária na Escola* (SOUZA; FEBA, 2011); e, por fim, *A Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Durante os encontros de estudos, tentou-se criar uma relação colaborativa, um clima que favorecesse a descoberta em grupo, levando-se em consideração que, diante dos desafios de cada sala de aula, não se irá encontrar respostas prontas para as diversas

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>. Acesso em 20/01/2015.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_1h7N51dnk](https://www.youtube.com/watch?v=G_1h7N51dnk). Acesso em 20/01/2015.



singularidades ali encontradas e que, ainda, se renovam a cada ano e a cada nova turma com se trabalha. O objetivo da formação centrada na escola, assim, é o de provocar a curiosidade, a alegria de pensar, de registrar, refletir sobre o que faz sentido na nossa prática.

Nas palavras de Canário (2007, p.13):

Este objectivo essencial para o êxito dos processos de aprendizagem é, evidentemente, impossível se a escola continuar a ser o único lugar onde se escreve para ninguém, ou seja, em que a produção escrita fica encerrada nas suas próprias finalidades e fronteiras escolares, sem permitir a emergência de uma função social da escrita, enquanto instrumento de “expressão de si” de comunicação e interacção com os outros e com o mundo.

Diante desses pressupostos, é essencial repensar a própria noção de experiência, e a ideia sempre presente nos programas de formação de que os docentes poderão “trocar” experiências uns com os outros.

Tomamos aqui o conceito de experiência de Larrosa (2002, p.25), quando afirma: “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.”

Dessa forma, falar sobre a experiência é falar sobre o que transforma ou modifica a prática. Apenas a escuta, ou a observação, da experiência vivida por outro, não é capaz de gerar, por si só, transformações na prática docente.

Conforme explica Larrosa:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p.27).

Como, de acordo com Larrosa, a experiência é o que nos acontece, o que nos passa ou nos toca, o que posso dizer sobre o vivenciado nos encontros refere-se ao que me tocou, como pesquisadora, professora, secretária de educação, mãe, irmã e filha. A

experiência que vivenciei durante toda o desenrolar da pesquisa foi refletida nas transformações que os percursos formativos geraram em mim, enquanto pesquisadora. E, o que esta pesquisa narrativa proporcionou a mim, como experiência? O que os olhares dos professores alfabetizadores iniciantes transformaram no que se refere à minha prática como professora?

Sim, houve mudanças significativas durante toda esta caminhada, um crescimento dos vínculos de cuidado do outro, a vontade de crescer juntos, como bem disse Caetano Veloso (1998): “Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida”. E o que eu sinto por este grupo e a mudança que me proporcionou essa experiência é a pressa de cuidado, de repartir com minha equipe os conhecimentos adquiridos e ter um ouvido sensível para o compartilhar da beleza do outro, uma escuta ativa e sem pressa.

### 4.3 Uma Leitura dos Registros

Que o critério de seleção e sequenciação dos acontecimentos é sempre uma prerrogativa do narrador; que as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias, às nossas experiências pessoais; que o narrador tem intenções nem sempre explícitas; que as narrativas são polissêmicas - ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação- e, embora canônicas e modelares, a arte de narrar pressupõe algum tipo de transgressão que contrarie as expectativas; que as narrativas “Criam realidades”; que são as escolhas do narrador que dão o contorno a problemática de que o texto trata; que relacionamos de alguma forma as histórias de ficção com a vida real; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam (PRADO; SOLIGO, 2007).

Somos todos “historiadores”, utilizando livremente esse termo para indicar que produzimos histórias, quando relatamos um acontecimento, uma experiência que nos tocou, quando registramos nossas memórias. Como afirmou Benjamin (1994b), o ato de contar histórias faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras, assim as nossas narrativas vão construindo sentidos no olhar do outro, em conjunto com outras histórias.

Compreendemos que o processo de ensino/aprendizagem, vivenciado pelos professores na atuação em sala de aula, é formado no caminhar, no cotidiano docente,

por meio de reflexões sobre sua prática e em conhecer e entender o que faz significado em seu trabalho.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas permitem que este processo seja evidenciado, pois nos dá a oportunidade de refletir sobre os processos formativos, os quais são propiciados todos os dias em contato com a sala de aula, com a equipe escolar, teorizado em grupos de estudos, aqui materializado dentro da unidade escolar e denominado nesta pesquisa de Grupo da Alfabetização.

Nesta incessante produção de histórias, nossos questionamentos durante o trabalho com o Grupo da Alfabetização foram:

- Como este professor articula a teoria e a prática no seu trabalho em sala de aula?
- De que forma o docente faz articulação entre a formação inicial e a continuada (grupo de estudo da alfabetização)? Este educador percebe uma continuidade entre a formação inicial e a continuada?
- Onde este professor busca parâmetros para a sua atuação em sala de aula?
- Quais os referenciais teóricos que ele utiliza na sua prática?
- Como a história de vida deste docente influencia em sua prática alfabetizadora?
- O que ele recorda dos momentos vivenciados enquanto aluno?
- Qual a transformação que este professor percebe ao participar de uma formação continuada (grupo de estudo dentro da unidade escolar)?

Assim, olhamos para os relatos dos professores participantes deste trabalho a partir destes questionamentos, os quais nos possibilitaram a busca de vestígios formativos que, aqui, sequenciamos em 5 (cinco) categorias de análise: a) O Fazer Teórico-prático em sala de aula; b) Ligação da Formação Inicial e a Continuada; c) Parâmetros para a atuação em sala de aula; d) História de vida e sua influência na docência; e) Participação no Grupo de Estudo da Alfabetização.

Para sistematizar essa investigação, partimos do conceito de experiências formadoras definido por Josso (2004), o caráter de análise escolhida para esta dissertação foi de uma busca minuciosa dos vestígios formativos, narrados acima, nos registros reflexivos dos professores alfabetizadores iniciantes participantes do grupo estudo da alfabetização.

Nas palavras de Josso:

Do ponto de vista do pesquisador, A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento [...] (JOSSO, 2010, p.111).

Assim, passaremos, a partir do próximo subitem, a analisar os registros escritos dos professores a partir dessas categorias.

#### 4.3.1. O fazer teórico-prático em sala de aula.

A necessidade de olhar para o movimento da concretização da teoria e sua conversa com a prática do professor é justificada pela dificuldade que os docentes encontram em materializar as teorias aprendidas na graduação, quando se deparam com a problemática de uma sala de aula.

Torna-se fundamental que o professor iniciante tenha acompanhamento da equipe escolar, a fim de sanar a solidão vivenciada por ele em sala de aula e responder seus questionamentos cotidianos. Ressalta-se, mais uma vez, a importância de grupos de estudo dentro da unidade escolar, para o fortalecimento da equipe e a produção de conhecimentos entre os pares.

Esta realidade vem revelada pelo excerto que segue: *“Busco por meio dos grupos de estudo levar em consideração tudo o que foi discutido, pois sei que isso me favorecerá como professora”* (Professora Seninha).

A professora Seninha cita o grupo de estudo como um auxílio para articular a teoria com a prática na docência. Sente-se à vontade e protegida ao compartilhar suas experiências com a equipe, ouvir as experiências vivenciadas por outros, iniciantes ou não, e debater com o grupo os conhecimentos que a fortalecerão como professora.

Para refletirmos sobre a formação de professores é importante ir além de modelos que priorizam a racionalidade técnica, é necessário levar em consideração o surgimento de subjetividades que o educador passa em sua rotina diária.

Nas palavras de Furlanetto (2007):

[...] Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados- com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro,

a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2007, p.14).

Deve-se, então, dar atenção a estes sinais enviados pelos professores e, durante as práticas formativas, basearmos não apenas no fortalecimento de recursos teóricos e técnicos, mas considerarmos as particularidades e subjetividades de cada educador.

Não somos exclusivamente racionais, mas estamos em um processo de recriação constante, em um diálogo estabelecido conosco e com os outros, sendo assim, é importante compreendermos que a nossa identidade é inacabada, aberta, e, muitas vezes, contraditória. Estamos mergulhados em vivências e conflitos em sala de aula que exigem respostas muitas vezes desconhecidas e soluções não refletidas.

Nesta perspectiva Perrenoud corrobora afirmando:

A racionalidade é ilusória quando se finge acreditar que processo tão complexos quanto o pensamento, a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros. É frequente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas vem uma profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente-, o profissional “dá o seu melhor” tendo de aceitar com alguma humildade que não domina os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte dos êxitos e dos fracassos (PERRENOUD, 1993, p. 31).

Diante disso, é importante trabalharmos em equipe, a fim de que seja amenizado este sentimento de impotência que acompanha, principalmente, os professores no início da carreira docente, pois é nesta fase que a acolhida destinada aos professores iniciantes se transforma em estímulos para que permaneçam na profissão.

A professora Seninha sente-se acolhida e vê no trabalho com grupo de estudo o auxílio necessário, a fim de que possa optar pela melhor teoria para a sua prática em sala de aula. Nóvoa (1997, p.26) reforça esta realidade, quando afirma que “[...]“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

A dificuldade de se colocar em prática as teorias trabalhadas na graduação é revelada pelos excertos retirados dos relatos das professoras Tricolor e Gabi:

*No dia na sala de aula, a prática não se dá de forma idealizada, como é ensinada nos cursos de formação inicial, são muitas situações diversas que não sabemos como lidar, pois não aprendemos e passamos a optar por novas formas de agir* (Professora Tricolor, grifo nosso).

*Para um profissional da educação ter uma boa prática ele precisa ter um bom conhecimento teórico. Mas não significa que o profissional que tem conhecimento teórico consegue executar uma boa prática, porque teoria e prática andam juntas, por isso tem que haver esforço* (Professora Gabi, grifo nosso).

Nesse momento, mais uma vez, verifica-se a importância de se trabalhar em uma rede de ensino em que haja grupos de estudos sobre diferentes temas, cursos diversos, atividades culturais, enfim, um trabalho centrado na escola, pois, dessa maneira, constrói-se um laço de apoio e compreensão do trabalho docente.

As professoras repartem suas angústias para desenvolverem seu fazer pedagógico e nos impulsionam a refletir sobre os desafios de se colocar em prática as concepções teóricas (*são muitas situações diversas que não sabemos como lidar, pois não aprendemos e passamos a optar por novas formas de agir. / Mas não significa que o profissional que tem conhecimento teórico consegue executar uma boa prática, porque teoria e prática andam juntas, por isso tem que haver esforço.*). As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional.

Para que possamos amenizar esta dificuldade, Nóvoa propõe um diálogo constante entre as universidades e as escolas:

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitetos, pode inspirar os professores. O modo como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram formas de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se dispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção (NÓVOA, 2011, p.07).

Essas parcerias e diálogos permanentes entre a universidade e as instituições de ensino são necessários, pois o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. A formação é um caminhar que abrange a experiência do docente como aluno, como professor, como iniciante e como titular. Esses momentos somente serão formadores se

forem objeto de um esforço de reflexão permanente entre a teoria e a prática pedagógica, já que esta inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.

As docentes Gabi e Tricolor nos levam a esta reflexão importante: a teoria só tem sentido se concretizada no chão da escola, de nada adianta uma teoria que não é colocada em benefício da prática, da mesma forma que a prática não pode ser vazia de teorias (*No dia na sala de aula, a prática não se dá de forma idealizada, como é ensinada nos cursos de formação inicial/ porque teoria e prática andam juntas, por isso tem que haver esforço.*)

As professoras R. Manieiro e Jana relatam que para articularem teoria e prática fazem um movimento contínuo de pesquisas teóricas:

*Identifico com o método construtivista, embora não consigo aplicar e seguir apenas um método em sala de aula. Em uma turma heterogênia, busco diferentes formas de sanar as dificuldades encontradas. **Sempre que leio, pesquiso algo, sempre procuro aplicar** (Professora R. Manieiro, grifo nosso).*

*Faço leituras e procuro na prática alcançar [a] articulação [entre] Teoria e Prática (Professora Jana).*

Esses registros revelam uma preocupação com a necessidade de estruturar um trabalho sistemático e pautado nas diferentes teorias. R. Manieiro é graduada em Letras e Pedagogia e sente a necessidade de fazer a fusão teoria e prática. Nota-se que a docente rememora os tempos universitários e deseja que estes façam sentido na sua prática docente. A personalidade de professora pesquisadora se revela na narrativa da educadora, quando afirma: “*Sempre que leio, pesquiso algo, sempre procuro aplicar*”. Percebe-se uma prática cotidiana baseada na reflexão de suas ações, proporcionando um alinhamento entre teoria e prática, muito necessário para o trabalho docente.

Jana, estudante de Pedagogia, mostra-se aberta para construir sua prática e ir compreendendo o movimento de seu fazer, articulado com os aspectos teóricos: “*Faço leituras e procuro na prática alcançar [a] articulação [entre] Teoria e Prática*”. Esta modalidade de reflexão e pesquisa favorece o desenvolvimento profissional docente da educadora, beneficiando sua atuação em sala de aula, ao realizar este processo a professora Jana faz novas reflexões sobre o seu fazer pedagógico.

Conforme reforça Soligo (2007):

[...] a formação profissional é o conjunto de experiências formativas relacionadas direta ou indiretamente ao exercício da profissão: aquelas cuja finalidade explícita é subsidiar a atuação no trabalho - o curso de habilitação e as demais oportunidades de desenvolvimento profissional - e as que contribuem de modo indireto - portanto, coincidentes com boa parte das experiências de formação geral [...] (SOLIGO, 2007, p.33).

Nesse exercício da profissão, a busca em atender as particularidades de cada educando é revelada nos excertos que seguem:

*Aplicação de apenas uma teoria em sala é difícil pelo fato de termos alunos tão diferentes, busco vários meios de alcançar e acabar com as dificuldades dos alunos em minha disciplina. A pesquisa e a leitura fazem parte da minha rotina. Sempre as utilizando para melhorar o aprendizado em sala (Professor Sebastião).*

*Observo a particularidade de cada educando e pesquiso o que diferentes teóricos escreveram sobre o ensino e aprendizagem (Professora S. Fernandes).*

Ao articularem teoria e prática os professores Sebastião e S. Fernandes levam em conta as necessidades de cada educando, essa atitude dos educadores revela uma prática de reflexão contínua dos docentes no ato pedagógico.

Desse ponto de vista, foram olhadas as diferentes modalidades metodológicas como propostas de ampliação de conhecimentos, a fim de cumprir o propósito que justificam o fazer docente: Ensinar, tentando atender a todas as particularidades dos alunos.

Estes educadores revelam com seus relatos estar convictos que o compromisso do professor é organizar o seu trabalho para responder de algum modo às necessidades da aprendizagem dos seus alunos, pois os discentes são a razão de ser da docência.

Como notamos nos excertos, os desafios colocados no exercício profissional docente são vários: estudar, procurar respostas, produzir saberes e conhecimentos, enfim, refletir continuamente a nossa prática.

#### 4.3.2 Ligação da Formação Inicial e a Continuada

Na busca de vestígios nos relatos dos professores alfabetizadores iniciantes envolvidos neste trabalho, escolhemos como primordial os achados de ligação da



formação inicial e a continuada, a fim de responderem os nossos questionamentos iniciais.

Assim, os excertos abaixo nos remetem à compreensão de que a formação inicial por si só não forma o professor, são necessárias condições nas escolas e políticas públicas em relação à formação docente, que propiciem uma formação continuada, a qual atenda aos anseios dos professores e reflita na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Nóvoa (2011) advoga que:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2011, p.08).

Nos registros dos professores, pode-se comprovar a importância de propostas de formação continuada que venham ao encontro das particularidades da equipe escolar:

*Centralizo na prática de sala de aula, as concepções de estudos da formação, tendo como ferramentas e colaboração o grupo de estudo, para troca de ideias e conhecimento (Professora Tricolor).*

*Reflico sobre a formação com o grupo de estudo, através dele pude notar que as trocas de ideias são muito importantes para o profissional, pois fazem com que evoluímos na maneira de agir em sala de aula (Professora Seninha).*

*A formação inicial só é o início para que o profissional possa trabalhar. E a formação continuada é a busca por mais conhecimento na área (Professora Gabi).*

*Tento refletir sobre minha formação, buscando mais conhecimentos (Professora Contente).*

*Nos encontros com o grupo de estudo exponho minhas dificuldades, ouço experiências de colegas de trabalho e depois desta análise aplico tudo que sei que irá somar em meu trabalho docente. Desta forma faço uma ligação entre teoria e prática e posso realizar um trabalho segmentado (Professora R. Manieiro).*

*Com grupos de estudos posso compartilhar minhas experiências, assim como ouvir as de meus colegas, isso me leva a refletir sobre minhas práticas de sala e reformular minhas metodologias. Assim, sou capaz de reinventar minha aula e torná-la diversificada (Professor Sebastião, grifo nosso).*

Na fala do professor Sebastião podemos notar a preocupação em trabalhar com as diversidades, não de forma mecânica, aplicando uma técnica, mas reinventando sua aula, refletindo sobre cada particularidade dos alunos.

Já fala da professora Contente remete a importância da formação contínua para a ampliação de sua visão de mundo e de seu fazer pedagógico.

O excerto do relato da professora S Fernandes nos leva a reflexão dos momentos de ansiedade e solidão pelos quais passam os professores no início de sua carreira.

*Quando saí da faculdade para atuar em sala de aula a prática não ocorreu de maneira idealizada como é ensinada nos cursos de formação inicial, foram muitas dificuldades que encontrei e que muitas vezes não sabia como lidar com tal situação e nestes momentos me sentia sozinha, **mas esta história mudou quando comecei a participar do grupo de estudo**, e ter a humildade para admitir que não sabia de tudo, que precisava aprender para ensinar, que só seria possível, tendo **conhecimento, que tenho adquirido com diálogo com meus colegas e professora Cátia Menezes, troca de experiências, registros e pesquisa. Este grupo de estudo mudou minha vida** (Professora S. Fernandes, grifos nossos).*

A solidão que a docente nos revela em sua narrativa é abordada por Huberman (1995), quando afirma que na fase do início da profissão ocorrem os movimentos de “sobrevivência” e de “descoberta”. Este começo é o momento em que o professor se depara com as dificuldades da situação profissional, sentindo-se preocupado se irá ter êxito em sua profissão.

Estes anseios e sentimento de impotência que acompanham o começo da docência são amenizados quando os vínculos da comunidade escolar são fortalecidos. Em outras palavras, é importante que ocorra nas escolas a acolhida a estes iniciantes e, nesse sentido, os grupos de estudos contribuem positivamente para a formação da identidade deste alfabetizador.

Nesse excerto, observamos que o diálogo consigo mesmo, propiciado pela escrita de relatos reflexivos, contribuiu para a compreensão da necessidade de formação do professor. O reconhecimento de que a formação inicial não responde a todas as demandas vindas da instituição escolar, dos alunos, do processo de aprendizagem, por isso a necessidade de manter-se sempre em uma condição de aprendente, também é refletida na fala da educadora: “[...] e ter a humildade para admitir que não sabia de tudo, que precisava aprender para ensinar [...]”. Percebe-se, então, a busca pelo desprendimento de antigas práticas e pelo aprender.

Além da escrita das narrativas, consideramos, durante a pesquisa, a necessidade do contato com bons textos e o compartilhar de saberes entre os docentes, ampliando o conhecimento teórico dos profissionais e o fortalecimento de laços colaborativos entre os membros da equipe, realidade que podemos observar na narrativa da professora S. Fernandes: “*Conhecimento que tenho adquirido com diálogo com meus colegas e professora Cátia Menezes*”.

A professora S Fernandes demonstrou que se sente segura ao participar do grupo de formação continuada, no qual relata suas experiências, as registra e faz pesquisas. Nesta perspectiva vê sua participação como possibilidade de uma reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica, essencial para que a docente tenha segurança em seu trabalho.

Este tipo de proposta de formação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Zabalza corrobora:

[...] Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas e sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (ZABALZA, 1994, p.95).

Este movimento constante de reflexão para que a formação do professor (inicial e continuada) atenda às necessidades dos discentes também é revelado na narrativa do professor Sebastião:

*Com grupos de estudos posso compartilhar minha experiências, assim como ouvir as de meus colegas, isso me leva a refletir sobre minhas práticas de sala e reformular minhas metodologias* (Professor Sebastião).

De modo geral, os professores revelaram em suas narrativas que realizam a articulação da formação inicial e a continuada por meio de reflexões de suas ações em sala de aula, reconhecendo as dificuldades enfrentadas em sua docência e as limitações de sua prática. Assim, rememoram com a equipe escolar o que foi aprendido na sua formação inicial e juntos produzem, pensam e repensam o seu fazer docente, movimento este que nos propicia ver a nossa imagem refletida nos olhos do outro.

#### 4.3.3. Parâmetros para a atuação em sala de aula

Faz-se necessário que na prática em sala de aula tenha-se parâmetros, bases teóricas que fortaleçam a prática, embase os momentos de dificuldades, modalidades que geralmente se constituem por iniciativa pessoal e que são administradas pelo próprio professor.

São diversos os desafios enfrentados no exercício docente, diante disso é importante e necessário termos um caminho concreto e fortalecido em sua prática.

Segundo Lima (2000), o exercício da ação-reflexão-ação deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre dinâmico, em construção e em processo. É de suma importância, a busca pelo conhecimento, a fim de se apropriar de maneira exitosa da prática de reinvenção da teoria.

O educador não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas com perguntas e respostas nascidas de inúmeras situações problematizadoras.

Diante disso, procuramos pesquisar onde os professores alfabetizadores iniciantes, envolvidos nesta pesquisa, buscavam parâmetros para a sua atuação.

Com este olhar, seguem os excertos dos relatos:

*O grupo de estudo me auxilia tanto com a teoria quanto com a prática. As leituras passadas são de grande valia para o planejamento de minhas aulas. Entre os autores que auxiliam em minha prática estão Rubem Alves e Emília Ferreira (Professor Sebastião).*

*Sempre busco parâmetro para minha sala de atuação em cima de algum autor estudado na formação continuada, afinal, a gente acaba se encontrando com algum pensamento e metodologia que alguns autores seguem (Professora Seninha).*

*Busco parâmetros para minha prática, através de pesquisa em livros, internet, troca de informações e conhecimentos com os colegas do grupo de estudo (Professor Tricolor).*

*Busco na Formação continuada (grupo de estudo), em alguns autores, tal como Emília Ferreira, os parâmetros para minha atuação (Professora S. Fernandes).*

*Aplico meus conhecimentos e experiências vividas das minhas práticas e dos meus colegas. A referência é a prática pedagógica oferecida na unidade escolar (Professora Gabi.).*

*Busco na proposta pedagógica e na Faculdade que estou cursando (Professora Contente).*

*O grupo de estudo tem me auxiliado muito com teorias e práticas em sala de aula. Por meio de livros propostos, autores citados. Faço minhas pesquisas e leituras, planejando minhas aulas. Emília Ferreira, Ana Teberosky, Rubem Alves Artur Gomes de Moraes e Magda Soares, tornaram a base do meu trabalho (Professora R.Manieiro).*

*Nos grupos de estudos, na formação inicial e dialogando com profissionais mais experientes (Professora Jana).*

Os relatos dos educadores revelam a relevância dos grupos de estudos dentro da unidade escolar. Os educadores descrevem como principal ferramenta para buscarem parâmetros para a sua prática sua participação no grupo de estudos, ou seja, esta modalidade de formação continuada fortalece e estabelece vínculos de busca de conhecimento entre a equipe escolar. Além de dar lhes segurança para alçarem voos, inovando sua atuação em sala de aula.

Alguns docentes mencionam a formação inicial também como recurso para a busca de parâmetros, realidade que podemos verificar nos fragmentos que seguem das professoras: *“Nos grupos de estudos, na formação inicial e dialogando com profissionais mais experientes”* (Professora Jana) *“Busco na proposta pedagógica e na Faculdade que estou cursando”* (Professora Contente).

Assim, podemos afirmar que a formação inicial é sem dúvida o início da transformação de atitudes, mas sozinha não consegue a plenitude necessária para o trabalho docente, pois a formação do educador não se encerra ao término do curso de graduação.

É necessário que o educador continue a sua busca pelo conhecimento, por meio de uma formação continuada que venha ao encontro de suas singularidades vivenciadas no cotidiano escolar e que incentive a cooperação profissional, as parcerias e o diálogo. Podemos observar essas características nos excertos das alfabetizadoras participantes do grupo de estudo: *“Nos grupos de estudos, na formação inicial e dialogando com profissionais mais experientes”* (Professora Jana) *“Aplico meus conhecimentos e experiências vividas das minhas práticas e dos meus colegas”* (Professora Gabi) *“Busco parâmetros para minha prática, através de pesquisa em livros, internet, troca de informações e conhecimentos com os colegas do grupo de estudo”* (Professora Tricolor).

Freire (1991, p. 32) coloca: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

O incentivo ao diálogo proporcionado por esta modalidade de formação continuada (grupos de estudo) é de extrema importância, pois uma formação que não provoca a conversa priva a singularidade dos seus participantes.

As ações de formação propiciadas aos educadores necessitam considerar que eles são formadores: sujeitos que têm coisas a dizer, para compartilhar e sentir.

Neste sentido, Ropelato (2008) advoga:

Há espaços em que se discute, mas nem sempre se conversa: espaços em que se pensa, mas nem sempre com o outro; espaço que se ensina, mas nem sempre é possível aprender; espaços em que se fala, mas nem sempre se escuta[...], espaços que se informam, mas nem sempre formam o sujeitos; espaços em que se convoca a igualdade, mas nem sempre acolhem as diferenças[...] O cotidiano se torna um espaço de ruídos, que muitas vezes silenciam os sentimentos, as verdade individuais, os sonhos, as dores, a vida que pulsa em cada um, enfim a história de cada pessoa (ROPELATO, 2008, p. 153).

Dessa maneira, é importante que a formação continuada contemple o coletivo, que acolha as diferenças, a troca de experiências, de anseios e potencializa um ambiente que produz conhecimento. Enfim que se preocupe com o contexto, considerando a vida que pulsa no cotidiano escolar.

Nas palavras de Soligo:

Um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e respostas para elas, na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar (SOLIGO, 2007, p.89).

Nessa perspectiva, podemos dizer que os grupos de estudos têm, potencialmente, esse poder de nos remeter a esta formação, a qual preocupa com as singularidades dos seus pares, acolhe as diferenças e nos liberta do isolamento, que tanto nos impede de agir e crescer com o grupo. Enfim, os espaços coletivos de professores podem oferecer o que Bakhtin (1997) denomina de excedente de visão, onde nos identificamos com o

outro e passamos a ver o mundo através de seu sistema de valores, construindo novas concepções e participando de um movimento desencadeador de um processo formativo.

#### 4.3.4 História de vida e sua influência na docência

Quando as memórias dos professores são recuperadas nas pesquisas, temos experiências expostas. Não é uma pura transposição do passado vivido, mas é recontado a partir do que se vive hoje, são experiências do ontem recontadas no tempo presente, carregadas de subjetividades.

Nas palavras de Santos (2007)

A memória não só possibilita criar, a partir do fato vivido ou vivenciado, o meu modo de representar a história, como também o de revelar a face com a qual o outro está se mostrando para mim. Estamos, todo o tempo, enquanto narradores de nossa vivência, criando personagens que possibilitam a experiência. Enquanto autores de narrativas das nossas histórias de vida, nos situamos fora de nossa vida, vivendo a nós mesmos [...] (SANTOS, 2007, p.212).

Ao ouvir estas memórias, são provocadas emoções que permitem que o sujeito se veja na história do outro, o que possibilita novas experiências e leva a refletir sobre a prática docente.

Nesta parte do relatório da presente pesquisa, enfatizamos a influência das histórias de vida na docência. Os relatos dos professores alfabetizadores iniciantes participantes envolvidos no grupo de estudo deste projeto comprovam o quanto são influenciados pelos seus professores.

É bem verdade que o professor pode marcar vidas, tanto positivamente quanto, também, de forma negativa.

A educadora S Fernandes relata sua experiência negativa enquanto aluna:

*Não gosto de trazer a minha memória os meus primeiros anos na escola, o trauma que tenho da professora é tanto que por mais que eu busque em minha mente não consigo lembrar nem seu nome e muito menos de sua fisionomia. Ela tratava melhor os alunos mais desenvolvidos e marginalizavam os que possuíam alguma dificuldade emocional ou cognitiva.[...] decidi ser professora para fazer diferente de tudo que vivi quando criança, amar os menos favorecidos, compreender os que traziam problemas de casa, reconhecer as dificuldades de cada um, respeitar o limite do educando[...]* (Professora S.Fernandes, grifo nosso).

Da mesma maneira Seninha e Tricolor expõem os traumas sofridos quando foram alfabetizadas:

*Ela era uma senhora muito brava e toda a vez que falava com os alunos ela tinha o hábito de ficar “cuspindo na gente”. Isso, de certa forma, marcou minha vida (Professora Seninha).*

*Lembro bem de uma professora de história que trabalhava em cima de um determinado assunto, dava um questionário, [...] **ela não aceitava respostas com menos de cinco linhas** (Professora Tricolor, grifo nosso).*

As professoras S Fernandes, Seninha e Tricolor partilham os percalços pelos quais passaram na alfabetização e nos remete a refletir que, a todo o momento, o professor está fazendo história, marcando, enquanto educadores, a vida de seus alunos. Essas histórias nos possibilitam o tecer de outras histórias. Permitem ligar o tempo atual ao passado e refletir sobre a escola que temos e a que tivemos, o professor e a formação que ele teve, em um período em que bastava a formação inicial e não era dada tanta ênfase à formação contínua. Enfim, permite refletir sobre as concepções que existiam em torno de ensino, aluno, aprendizagem e como essas marcas nos constituem no profissional que nos tornamos.

Essas atitudes dos professores refletem-se na docência, conforme observa Furlanetto (2007):

O educador, ao entrar em contato com sua trajetória, está de certa forma buscando, em sua vida, em suas experiências, o que Jung buscava nos sonhos de seus pacientes: tomar consciência do plano que vem permeando suas ações. Ao retomar sua história de vida, percebe que ela não é um conjunto de ações e de escolhas desconexas, mas que existe um projeto sendo desenvolvido (FURLANETTO, 2007, p.48).

Essas lembranças não significam apenas uma volta ao passado, mas uma apropriação da vida para dela participar de forma mais consciente. Essa realidade vemos no relato de S Fernandes: “[...] *decidi ser professora para fazer diferente de tudo que vivi quando criança, amar os menos favorecidos, compreender os que traziam problemas de casa, reconhecer as dificuldades de cada um, respeitar o limite do educando.[...].*” Verificamos que ao compartilhar sua experiência, a educadora apropria de algo que foi vivido e reconhece que esta vivência contribuiu para ser a professora que é, ou seja, bem diferente da sua professora de alfabetização.



As histórias de vida tem esse caráter de autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos no decorrer da vida, das nossas experiências e conhecimento de si.

Souza (2006) advoga:

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma “estranheza de si” permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si e a partir do saber-ser-mergulho interior e o conhecimento de si saber-fazer- pensar sobre o que a vida lhe ensinou (SOUZA, 2006, p.144).

A docente S Fernandes ao recordar aspectos negativos da sua vida escolar reconhece que se libertou destes sentimentos e que estes serviram de aprendizagens formativas, possibilitando a ela ser a educadora que é. Assim, exemplifica as duas dimensões ressaltadas por Souza (formação e conhecimento), refletindo sobre o que a vida lhe ensinou.

Os educadores Sebastião e R Manieiro revelam em seus relatos um sentimento de admiração pelos seus professores e reconhecem que os seus saberes pedagógicos são reflexos de suas vivências enquanto estudantes:

*Quando criança, antes mesmo de iniciar minha vida como aluno, sentia vontade em aprender a ler a escrever, que felicidade sentia quando era elogiado pela professora, quando em meu caderno via um singelo “parabéns”, pode não parecer nada, mas para uma criança, essas coisas ditas pequenas valem ouro. É uma forma de mostrar-nos que podemos ir longe, que estamos conseguindo, que somos especiais. A professora da primeira série marcou minha história, foi ali que comecei a tomar a decisão de seguir meu caminho. A forma como dava suas aulas e como tratava seus alunos, assim como uma mãe, mas sempre firme com a disciplina em sala, sempre me lembro que ficava além do horário lendo para ela. Sabe qual era a recompensa? Um “parabéns, você é ótimo”. Enfim, para deixar registrado, senti muita falta quando mudei de sala, principalmente da salada de fruta feita por ela. Já na antiga quarta série, hoje quinto ano, tive uma professora maravilhosa, seu empenho, sua luta, seu esforço me fizeram enxergar o caminho que seguiria em minha vida.[...] Uma última professora marcou não apenas minha vida, mas de todos os alunos que passaram por ela, sua desenvoltura em sala, a forma com que falava, como era respeitada, suas propostas, a maneira como que trabalhava, eu sabia a partir dali , queria ser igual a ela, não consegui. Ela é um ser*

*singular, intensa e correta em sua vida profissional e pessoal, é o modelo que tomei para minha vida. Foi ela que me apresentou a literatura, ao teatro, a poesia. De todas elas, arrisco a dizer que foi a pessoa que mais me marcou e marca até hoje, pois continua a ser minha professora. Enfim, os professores em minha trajetória, me marcaram, me moldaram, filtrei várias de suas características [...] (Professor Sebastião, grifos nossos).*

*Sempre fui apaixonada por livros. Desde muito pequena brincava com lousa, giz, cadernos, demonstrando assim os primeiros traços de minha profissão. Minhas professoras de alfabetização foram muito importantes [...] lembro com alegria das brincadeiras, dos sorrisos, das aulas dinâmicas e o quanto gostava destes momentos. Já no ensino fundamental tive a vida marcada por um professor de matemática, embora bastante rígido e profissional, sempre fazia caras e caretas nas aulas. O resultado é que todo mundo aprendia brincando. No ensino médio meu encanto era pelas aulas de português. A forma agitada da professora trabalhar, de falar com os alunos, de lidar com as situações tornavam o momento grandioso. [...] De todos os momentos vividos na instituição escolar, as lembranças desta professora foram as que mais me marcaram. Um dia minha coordenadora chegou a comentar que minha paixão pela famosa professora de português era tanta que mesmo não tendo me alfabetizado minha letra era parecida com a dela. Em minha prática docente sempre que percebo que algo não está saindo como desejei lembro-me das minhas queridas aulas de português, então falo mais alto, ando pela sala, falo de perto com os alunos, assim como ela fazia.[...] Todas estas atitudes foram simples, mas que marcaram minha vida escolar, assim como sei que estou marcando de uma forma ou outra a vida escolar de meus alunos ( Professor R.Manieiro, grifos nossos).*

Os relatos dos professores, acima descritos, exemplificam o que Arroyo

(2000) advoga:

Carregamos a função que exercemos, que somos, e a imagem de professor (a) que internalizamos, Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. Falamos como incorporamos o ser professora, professor, como uma outra personalidade, como o outro de nós mesmos. Sabemos pouco sobre esses processos de internalização, de aprendizagem, de socialização do ofício que exercemos. Somos e continuamos sendo aprendizes de mestres e professoras e professores. Onde se dá esse aprendizado? Na escola normal? No Curso de licenciatura? No exercício do magistério? Na imagem social que nos impregna na mídia, nas formaturas, na literatura, no cinema, TV? (ARROYO, 2000, p.124).

Sebastião e R Manieiro revelam em seus relatos que estes processos de internalização de aprendizagem, ressaltados por Arroyo, materializaram em suas histórias em diferentes tempos e espaços:

*A professora da **primeira série** marcou minha história, foi ali que comecei a tomar a decisão de seguir meu caminho [...] Já na **antiga quarta série**, hoje quinto ano, tive uma professora maravilhosa, seu empenho, sua luta, seu esforço me fizeram enxergar o caminho que seguiria em minha vida.[...] **Uma última professora marcou (Ensino Médio)** não apenas minha vida, mas de todos os alunos que passaram por ela, sua desenvoltura em sala, a forma com que falava, como era respeitada, suas propostas, a maneira como que trabalhava, eu sabia a partir dali , queria ser igual a ela (Professor Sebastião, grifos nossos).*

***Minhas professoras de alfabetização** foram muito importantes [...]lembro com alegria das brincadeiras, dos sorrisos, das aulas dinâmicas e o quanto gostava destes momentos /Já no **ensino fundamental (segunda fase)** tive a vida marcada por um professor de matemática/ No **ensino médio** meu encanto era pelas aulas de português (Professora R. Manieiro, grifos nossos).*

A cada etapa vivenciada, percorrida por estes professores (Alfabetização, segunda fase do ensino fundamental, ensino médio) eram propiciadas aprendizagens significativas para constituírem a sua personalidade docente, demonstrando que os sujeitos não são exclusivamente racionais, centrados no eu, com identidade pronta, mas estão em constantes processos de recriação, pautados com diálogo que estabelecem consigo e com outros sujeitos.

Como ressalta Furlanetto (2007, p.14) “Para pensar em formação de professores, neste momento, é necessário ir além de modelos que privilegiem a racionalidade técnica; devemos levar em conta os avanços culturais e o surgimento dessa nova subjetividade”.

Diante de cada narrativa, verificamos que não podemos pensar que a formação docente acontece somente nos espaços destinados para esse fim, mas cada vez mais fica comprovado, nas histórias de vida, que a relação com o outro e consigo mesmo propiciam crescimento ao educador, levando-o a criar e recriar formas de constituir sua identidade docente.

No excerto do professor Sebastião também podemos notar a concepção de professor da época: mulher, que lembra a figura materna, que tenha jeito, que reforce os comportamentos esperados com elogios e carinho. “A forma como [...] tratava seus

*alunos, assim como uma mãe, mas sempre firme com a disciplina em sala, sempre me lembro que ficava além do horário lendo para ela. Sabe qual era a recompensa? Um “parabéns”, você é ótimo”*(Professor Sebastião).

Almeida (2004) alerta para este legado de modelo de professor, descrevendo a condição da professora mulher/mãe e apontando as condições as quais as mulheres brasileiras foram submetidas, a repressão sexual e até a delimitação de acesso aos espaços públicos:

Durante décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta as mulheres, apesar de algumas também procurarem pela enfermagem. O fato de não terem amplo acesso as demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão de vocação, além da continuidade do trabalho do lar (ALMEIDA, 2004, p.77).

Os atributos de modelos professora /mãe são claramente narrados por Sebastião, ao dizer que a professora era como uma mãe, exibindo as características docentes esperadas pela época.

Outro ponto relevante verificado nos excertos dos educadores Sebastião e R Manieiro foi a admiração e vontade de ser como os seus antigos professores, revelando experiências positivas que os levaram a exercer a profissão docente:

*Um dia minha coordenadora chegou a comentar que minha paixão pela famosa professora de português era tanta que mesmo não tendo me alfabetizado minha letra era parecida com a dela. Em minha prática docente sempre que percebo que algo não está saindo como desejei lembro-me das minhas queridas aulas de português, então falo mais alto, ando pela sala, falo de perto com os alunos, assim como ela fazia.[...] (Professor R. Manieiro).*

*[...] tive uma professora maravilhosa, seu empenho, sua luta, seu esforço me fizeram enxergar o caminho que seguiria em minha vida.[...] A forma como dava suas aulas e como tratava seus alunos, assim como uma mãe, mas sempre firme com a disciplina em sala, sempre me lembro que ficava além do horário lendo para ela. Sabe qual era a recompensa? Um “parabéns, você é ótimo”. Enfim, para deixar registrado, senti muita falta quando mudei de sala, principalmente da salada de fruta feita por ela/eu sabia a partir dali , queria ser igual a ela, não consegui. Ela é um ser singular, intensa e correta em sua vida profissional e pessoal, é o modelo que tomei para minha vida. Foi ela que me apresentou a literatura, ao teatro, a poesia. De todas elas, arrisco a dizer que foi a pessoa que mais me marcou [...] (Professor Sebastião).*

Nessa perspectiva, podemos verificar a dimensão do trabalho docente, as pequenas atitudes dos educadores são marcas valiosas para a vida do discente, pois têm influência na trajetória de sua vida. Sem dúvida, os educadores se constituem como referência para seus alunos e têm importância formativa muito grande em todos os aspectos.

Sendo assim, é importante que o ensino/aprendizagem contribua para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos alunos, compartilhando interesses, respeito pelo o outro, aceitação das diversidades, solidariedade, acolhimento e escuta dos anseios vividos pelos alunos, pois estas práticas refletirão durante toda a sua caminhada.

#### 4.3.5. Participação no Grupo de Estudo da Alfabetização.

A reflexão contida nesta parte da pesquisa diz respeito à visão que os educadores têm ao participarem do grupo de estudo da alfabetização proposto no decorrer deste trabalho.

Antes, entretanto, resalto as reflexões que o grupo, como locus de pesquisa, proporcionou a mim, com a possibilidade de conviver e aprender com cada professor participante desse projeto.

Cada encontro, cada relato analisado fez-me refletir sobre minha docência, minhas ações enquanto gestora, e enxergar a sala de aula além da perspectiva de uma secretária de educação, trazendo novos delineamentos para meu trabalho como profissional. Estes momentos possibilitaram-me voltar para mim mesma no encontro de professora-formadora-pesquisadora e gestora.

Quanto aos participantes, os educadores durante a execução dessa pesquisa foram expostos a um exercício que provocou a consciência da necessidade de compreensão de que o conhecimento está em constante construção e que é necessário fortalecer vínculos de partilha com a equipe escolar, a fim de que juntos possam analisar a sua prática docente e trilhar caminhos para a solução de problemas que vivenciam no dia a dia escolar.

S Fernandes narra em seu relato que a prática do ouvir e compartilhar experiências durante a sua participação no Grupo de estudo a fez crescer não apenas profissionalmente, mas, também, como pessoa:

*Pesquisei, li, produzi, compartilhei, aprendi, descobri que **quanto mais eu ouvia mais eu crescia, como pessoa, como aluna e como professora. Descobri que é necessário ter humildade de admitir que não sabemos de tudo e que somos eternos aprendizes, este sentimento é fundamental na vida não somente do professor como de qualquer outro profissional.** Cada livro que lia, vídeos que assistia, relatório que produzia despertavam em mim um turbilhão de sentimentos, sentimentos bons que emanavam do meu ser, me colocando para frente, despertando em mim o que havia de melhor.[...] Trabalhei com vontade, prazer, amor, dedicação, doando-me o máximo. Graças ao grupo de estudo este ano fui melhor que o ano passado e o ano que vem serei melhor do que fui este ano, o segredo é: estudar, produzir, compartilhar e acreditar que somos capazes (Professora S.Fernandes, grifo nosso).*

Podemos verificar que este sentimento de humildade de aprender sempre com o outro (parte em negrito) é uma característica marcante dos professores iniciantes, a consciência de que podem aprender muito mais em equipe e que não sabem de tudo.

A educadora reconhece que sua participação no grupo de estudo estabeleceu relações de cooperação, a qual não é uma atividade fácil, pois requer que os professores estejam disponíveis para refletirem sobre sua própria prática e envolverem num projeto compartilhado de experiências entre os pares, estabelecendo parcerias e favorecendo a ação pedagógica bem sucedida: “*Graças ao grupo de estudo este ano fui melhor que o ano passado e o ano que vem serei melhor do que fui este ano, o segredo é: estudar, produzir, compartilhar e acreditar que somos capazes*” (Professora S.Fernandes).

Este encontro com o outro permite aos professores reflexões contínuas não apenas de sua prática docente isolada, mas do trabalho desenvolvido pela equipe escolar, pois a nossa identidade está sempre em movimento, nos constituímos no e pelo discurso do outro. Estamos sempre refazendo nosso fazer por meio da interação com o outro.

Segundo Boff (1998):

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita (BOFF, 1998, p.09).

Dessa forma, os grupos de estudos desenvolvidos dentro da unidade escolar assumem este caráter de compreensão ativa e responsiva da realidade a partir de onde os pés pisam, sendo assim muito importantes para a prática do educador, pois lhes permitem compreender a realidade a partir do espaço onde estão, com particularidades, dificuldades peculiares, das quais juntos são fortalecidos para enfrentá-las no cotidiano.

Para mim, a pesquisadora, este pensar a partir de onde os pés pisam, conhecendo o lugar social de onde nascem as aprendizagens, as dificuldades enfrentadas e ao ler o relato de S Fernandes, possibilitou-me refletir sobre minhas ações de gestora, professora, pesquisadora: um olhar contínuo para a escola, para a formação do professor.

Na leitura do excerto de S Fernandes, vejo no papel de professora que o contato com o grupo, o poder da escuta ativa, a sede pelo aprender com o outro, a humildade de reconhecer que precisamos um dos outros, são atitudes necessárias para a construção de um projeto fortalecido em busca do ensino/aprendizagem.

Como gestora, ao ler o relato de S Fernandes vejo a necessidade de fortalecer a formação continuada na perspectiva de grupos que atendam e acolhem este profissional iniciante, grupos que não apenas trabalhem com a racionalidade técnica, mas olhem para as particularidades dos docentes, que possam vê-los como pessoas ativas e participantes, que os incentivem ao aprendizado e a acreditem que são capazes: *“Graças ao grupo de estudo este ano fui melhor que o ano passado e o ano que vem serei melhor do que fui este ano, o segredo é: estudar, produzir, compartilhar e acreditar que somos capazes”*, fortalecendo vínculos entre a equipe.

Esse fortalecimento de vínculos entre os pares podemos verificar na narrativa de Sebastião:

*Olhando para o começo do ano de 2015, me vejo transformado. Comecei a dar aulas com medo terrível em meu coração, pensava que não conseguiria, que falharia miseravelmente, o medo tomava conta de mim. No entanto, tinha colegas que me estenderam a mão e me ajudaram no começo da minha jornada, e junto com o grupo de estudos me fizeram melhorar minhas práticas. Participar do grupo de estudos ajudou-me imensamente em sala de aula, pude refletir sobre o que fazia, cortei aquilo que me atrapalhava e trouxe novas metodologias para inovar minhas aulas, estas conseguidas através da troca de experiências com os meus colegas. Enfim, o grupo de estudos fortificou os laços entre os professores, a troca de experiências fez do momento algo rico e de grande relevância, arrisco-me a dizer que não apenas minhas aulas melhoraram, mas também melhorei como profissional e ser humano, no entanto sei que ainda tenho muito a*

*melhorar e sei também que agora tenho suporte para que isso aconteça* (Professor Sebastião).

O educador Sebastião também aponta o grupo de estudos como uma ferramenta de fortalecimento e segurança em seu trabalho. A certeza de não estar sozinho ameniza os sentimentos de angústias e incapacidades que acompanham o início da profissão. *“Comecei a dar aulas com medo terrível em meu coração, [...] No entanto, tinha colegas que me estenderam a mão e me ajudaram no começo da minha jornada, e junto com o grupo de estudos me fizeram melhorar minhas práticas”*(Professor Sebastião).

Pertencer a um grupo, a uma instituição de que se gosta, é imprescindível para o educador, pois um grupo representa um contexto favorável para a aprendizagem além de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional da equipe.

Sebastião ressalta que participar do grupo de estudo possibilitou a reflexão de sua prática: *“Participar do grupo de estudos ajudou-me imensamente em sala de aula, pude refletir sobre o que fazia, cortei aquilo que me atrapalhava e trouxe novas metodologias para inovar minhas aulas, estas conseguidas através da troca de experiências”* Podemos verificar que esta prática de reflexão lhe proporcionou mudanças de posturas e aprendizagem.

Nas palavras de Soligo e Prado (2008)

[...] as modalidades de formação se fazem de fato formativas quando engrandecem de algum modo os sujeitos a quem se destinam, quando acrescentam em conhecimento, em saberes, em sabedoria; quando trazem respostas para suas inquietações ; quando remetem a inquietações outras. Em qualquer situação o que está em jogo é sempre a possibilidade de responder ou mobilizar uma necessidade (SOLIGO; PRADO, 2008, p.39).

Nesse sentido, mais uma vez apontamos os grupos de estudos como uma modalidade formativa que contempla as necessidades dos seus pares e afirmo aqui a necessidade de políticas públicas que atendam esses anseios, visão esta de gestora, professora e pesquisadora. Podemos observar a relevância desta formação no excerto do professor Sebastião, ao afirmar que sua participação nessa formação o fez crescer tanto profissional quanto também pessoalmente: *“[...] arrisco-me a dizer que não apenas minhas aulas melhoraram, mas também melhorei como profissional e ser humano”* (Professor Sebastião).



Ao promover esta formação, nosso desejo era buscar outras formas de proporcionar a aprendizagem, pois acreditamos que estas são indissociáveis das caminhadas cotidianas. (profissional e pessoal).

Assim, percebe-se que Sebastião reconhece essa formação como um recurso amenizador dos seus anseios e também como uma possibilidade de aprendizagem, por meio de troca de experiências e teorias estudadas e compartilhadas nos momentos de encontro.

Estas possibilidades de aprendizagem cognitiva, também, são expostas nas narrativas de R. Manieiro e Tricolor:

*Cheguei a comentar um dia que antes do grupo de estudo, como antes nunca havia alfabetizado, acabava preparando aulas que não levariam meus alunos a aprenderem [...] Depois que comecei a participar do grupo de estudo conheci novas teorias [...] formas diferenciadas de trabalhar, enriquecendo assim minha prática docente* (Professora R. Manieiro).

*Houve uma transformação, ou melhor, um novo jeito para avaliar o aluno individualmente e o grupo de estudo serviu para trocarmos ideias e experiências da sala de aula* (Professora Tricolor).

Ao término de uma graduação é natural o sentimento de impotência e medo de não conseguir materializar as teorias aprendidas na formação inicial. Neste momento, uma formação continuada que possibilita o estudo de diversas teorias e rememoração e ressignificação dos estudos da graduação é de extrema relevância, pois pode fornecer bases sólidas para o trabalho docente. As educadoras R. Manieiro e Tricolor ressaltam essa importância ao apontarem, na parte sublinhada no excerto, o grupo como ferramenta enriquecedora de aprendizagem, além de proporcionar momento de ação-reflexão- ação, o qual oportuniza refletir sobre a incompletude do sujeito, pois somos seres sempre em formação.

A professora Tricolor também ressalta o caráter de partilha do grupo: “[...] o grupo de estudo serviu para trocarmos ideias e experiências da sala de aula” (Professora Tricolor).

Essa oportunidade de escuta de experiências permite a reflexão e reinvenção da prática em sala de aula, pois na medida em que se ouve os colegas e compartilha os percalços vividos, analisa-se as ações e atitudes tomadas durante a caminhada escolar, dando oportunidades para aprendizados valiosos e mudanças de posturas.

A docente Seninha reafirma esta oportunidade de aprendizado que a escuta do outro lhe proporcionou: “[...] *me tornei um profissional mais aberto, aprendi a ouvir mais as experiências dos outros colegas e levar para a sala de aula o que seria interessante*” (Professora Seninha).

Diante do exposto, verificamos que a troca de experiências, o sentimento de pertencer a um grupo fortalecido, a escuta ativa, o companheirismo, o aprendizado de teorias diferenciadas e a reflexão e reinvenção contínua da prática docente são processos significativos que a formação centrada na escola nos possibilita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*No que narrei, o senhor talvez, até ache  
mais do eu, a minha verdade  
(ROSA, 2005).*

O presente relatório de pesquisa possibilitou-me, por meio da experiência com trabalho em grupo dentro da unidade escolar a qual o professor atua, refletir que a valorização dos saberes docentes, construídos na prática, é um dos pontos a serem priorizados no que se refere ao desenvolvimento profissional docente, por meio da narrativa de experiências entre a equipe escolar.

Este trabalho teve como objeto de estudo a formação docente de professores alfabetizadores iniciantes, centrada na escola e desenvolvida em um espaço colaborativo, como possibilidade de melhoria das condições de inserção e manutenção dos professores na carreira docente.

A priori, considerei como relevante a formação de professores alfabetizadores iniciantes devido a considerar que os professores no início da carreira requerem uma aproximação com professores experientes, ou seja, de um cuidado mais efetivo, para que permaneçam na profissão, pois muitos deles não conseguem permanecer na docência, devido à falta de incentivo da equipe escolar.

A alfabetização foi um dos aspectos que me chamou atenção, pois acredito que esta é a etapa principal da escolaridade e necessitamos de profissionais comprometidos para a atuação nesta fase de ensino/aprendizagem.

Além da consideração pela importância da fase da alfabetização para o educando, um dos motivos pela escolha desta área de formação docente foi o fato de iniciar minha carreira de professora na alfabetização e constatar a dificuldade que os professores enfrentam quando se veem sozinhos em uma sala de aula, sem ter com quem contar, sem uma equipe para dividirem seus anseios, dúvidas e alegrias.

Assim, fui delineando meu objeto de pesquisa por meio de grupos de estudo dentro da unidade escolar, acreditando numa formação em equipe, fortalecendo vínculos de partilhas e estudos de teorias diversificadas, a fim de atender as necessidades dos docentes e discentes.

A partir desses anseios, nasceu o objetivo geral desse trabalho que foi pesquisar o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores iniciantes de Lagoa

Santa/GO, por meio de narrativas docentes que abordassem a formação, as condições de trabalho e a compreensão da prática alfabetizadora.

Escolhi como lócus de pesquisa a unidade escolar municipal Professor Guilherme Queiroz Figueira devido a ser estatutária desse município e verificar a importância de formação continuada fortalecida e significativa, voltada aos professores alfabetizadores iniciantes dessa escola municipal.

Ciente da importância de políticas públicas que venham a constituir a escola em um espaço coletivo de formação que proporcione trocas de experiências, grupos de estudo para a reflexão (teórica e prática) e sendo gestora municipal (secretária municipal de educação) propus, então, um grupo de estudos, a fim de atender meus anseios como pesquisadora e contribuir para a formação dos professores desse município, o qual faz parte da minha história, pessoal e profissional.

Para a metodologia deste estudo, foram utilizadas as narrativas autobiográficas, por reconhecer-se o seu aspecto reflexivo, pressupondo um sujeito autor de seu percurso de formação e dos diálogos que este estabelece sobre sua atuação.

Esta importante escolha metodológica se deu pelo fato da minha intimidade com as letras, desde sempre: quando escolhi ser professora alfabetizadora, minha entrada na graduação de letras, meu caminhar pela pedagogia e hoje como pesquisadora, reconhecendo, então, que as narrativas autobiográficas contemplariam minha identidade de pesquisadora, pois estas estabelecem um diálogo permanente com as letras e a história do sujeito, ampliando seu saber, seu conhecimento de si e elo com o outro.

A parceria desenhada com os atores e sujeitos da minha pesquisa proporcionou ao meu olhar uma volta ao passado, a ressignificação da minha prática e possibilitou-me projetar novos sonhos e voos em busca da combinatória de novas experiências, de informações, de leituras, de imaginações.

Aprendi, em conjunto com o grupo, um pouco mais sobre alfabetização, sobre a relevância da escuta ativa, o respeito às diferenças, a força e eficácia do trabalho em equipe e ouvi histórias de vidas que me tocaram visceralmente.

Assim dentre os principais resultados da presente pesquisa, encontrou-se entre o grupo de professores iniciantes uma preocupação com a necessidade de estruturar um trabalho sistemático, pautado em diferentes teorias trabalhadas na graduação e também na formação continuada, aqui representada por meio de grupos de estudos.

Os professores revelaram por meio dos seus relatos buscarem articulação entre a teoria recebida na universidade e a prática vivenciada na escola. Mostraram ter

enfrentado momentos de ansiedade e solidão ao iniciar a carreira, devido à preocupação em saber se iriam ou não ter êxito em sua profissão, assim, o grupo de estudo foi importante para amenizar estes sentimentos, além de proporcionar estudos teóricos e vínculos afetivos.

Os docentes, em seus relatos, revelaram em suas histórias de vida suas escolhas, sua vida discente e os fatores que influenciaram e os ajudaram a serem os professores que são.

Ao longo desse trabalho, fui entendendo que as perguntas são importantes, pois nos levam a refletir e nos deixam vivos para o movimento de busca. Aprender não é tarefa fácil, requer coragem, ousadia e escolhas.

Em relação à temática de professores iniciantes, após este trabalho, constatei a importância do cuidado com estes educadores para a sua permanência na docência. Nesse sentido, a formação voltada para a escola faz-se importante, a fim de que se estabeleçam vínculos e segurança para os iniciantes, além do fortalecimento de teorias necessárias para um concreto ensino/aprendizagem. As relações que os professores estabelecem cotidianamente com outros professores, os relatos narrativos de experiências, podem resultar na aprendizagem da docência. Os professores narraram que se apoiaram no grupo de estudo e que, por meio das relações com os demais professores, sentiram-se seguros para realizarem seu trabalho em sala de aula.

A identidade docente constrói-se no dia a dia profissional, cada professor traz em sua essência sua própria identidade, e vai se formando com seu caminhar. Diante disso, propor momentos de diálogos entre a equipe, olhar além da racionalidade técnica, ver o educador como pessoa, são ações significativas para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando melhorias para o ensino/aprendizagem do docente e discente.

Para além dos relatos de experiências e diálogos permanentes entre a equipe, deve-se propor, nos grupos de estudos, leituras e referenciais teóricos que propiciem a compreensão de questionamentos docentes, a fim de atender as necessidades de sala de aula que acompanham professores iniciantes e também experientes.

Os registros permanentes da prática são ferramentas de formação importantes, pois proporcionam reflexão contínua do fazer docente, levando a mudança de posturas e produção de saberes.

A formação centrada na escola é uma articulação entre momentos de formação e trabalho docente. Esta metodologia formativa é uma situação privilegiada para

sistematização dos saberes delineados no interior da escola, promovendo conhecimento e reflexão de si, do outro, sobre o trabalho em sala de aula, as situações, os acontecimentos do dia a dia escolar.

Em suma, os pontos supracitados são vestígios encontrados no desenvolver dessa pesquisa que nos levaram a refletir sobre a importância de políticas públicas que propiciem momentos de formação de professores que atendam estes anseios aqui narrados, práticas que não são comuns em nossa profissão, mas que podem refletir diretamente e positivamente no trabalho do professor em sala de aula.

O conhecimento produzido de maior relevância ao final desse estudo foi a compreensão da necessidade de desprender-me de sentimentos que me pautavam enquanto professora e gestora pública, de libertar-me das respostas únicas e absolutas e enxergar as múltiplas possibilidades de reinvenção, recriação de aprendizado que estes momentos de pesquisa proporcionam.

Cerro, lembrando então das palavras de Guimarães Rosa (2005) “Sei de mim? Cumpro.” Guardando a intensidade da fala, despeço-me de quem até aqui caminhou comigo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A Feminização do Magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.60-107.
- ALVES, Rubem. Escutatória. In: ALVES, Rubem. **As Melhores Crônicas de Rubem Alves**. 4.edição. Campinas SP: Papirus, 2014.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro RJ: Nova Aguilar, 2002.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 19-36.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982
- BAKHTIN, Mikhail. Autor e herói in **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 edição .São Paulo:Hucitec, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de . Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BOFF, Leonardo. **A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades**. Lisboa: IIE, 1999.

CANÁRIO, R..Prefácio.In: In: PRADO Guilherme do Val Toledo;SOLIGO, Rosaura (orgs).**Porque Escrever é Fazer História**.Campinas SP:Alínea,p.11-15, 2007.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA 2000.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEEBA, Salvador, n.30, v. 17, p.17-32, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONNELLY, Michael & CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CRITELLI, D. Justo a mim me coube ser eu? **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 jul.2004.Folhaequilibrio,p.12.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. 2006. 288p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DELORY-MOMBERGER, CHRISTINE. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, EDUFRRN; São Paulo:Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

EGAN, K. **O uso da narrativa como técnica de ensino**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994. (versão original de 1986).

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida – método biográfico nas Ciências Sociais**. Trad. de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal – RN: EDUFRRN, 2014.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: Seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosa Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.



- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRADE, Isabel Cristina. Métodos e didáticas de alfabetização – história, características e modos de fazer de professores. **Caderno do formador**. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- FUJIKAWA, Mônica Matie. A Escrita como Pretexto de Reflexão da Prática Pedagógica e como Estratégia de Intervenção na Formação de Professores. In: PRADO Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (orgs). **Porque Escrever é Fazer História**. Campinas SP: Alínea, 2007.
- FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.
- GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e Reflexão como Marcas da Profissão Docente. In: GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. **Aprender a Ensinar – o caminho nada suave da docência**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação. **Educação e pesquisa**, n.2, v. 32, p. 373-383, 2006.
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 294 p. 2008.
- LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002c.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. .
- LIMA, E. F. Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34

LIMA, Paulo Gomes. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. In **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)**, vol. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LISPECTOR, Clarice. Crônica de 20/12/1969. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **O professor iniciante: seu trabalho com o texto**. 2002. 261 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2002.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. Letramento e o processo de formação identitária do sujeito. In: In: BUENO, Elza Sabino da Silva, SAMPAIO, Emilio Davi. **Estudos da Linguagem e de Literatura um olhar para o lato sensu..** Dourados MS: Editora UEMS, 2009, p.100-120.

MEIRELES, C. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985 .

MORTATTI, M.R.L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e letramento em debate**, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em:

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C. Novos Livros de Alfabetização: dificuldade em inovar o Ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. da G. C; MARCUSCHI, B (org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. ALMEIDA, Ordalia Alves Almeida. Trabalho Docente e Formação de Professores: Os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação**. nº 6, Vol. 3, p. 33-52, Maceió, Ago./Dez. 2011.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID. **Interfaces da Educação**, n.11, v. 4, p. 98-112, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, António (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. In: VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em Disputa. São Paulo: Cortez, 2009.p.09-11.

NÓVOA, António. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. Lisboa, 2010.

NÓVOA, António. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11, 2011, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, jan./jun. 2012.p. 11-22.

NÓVOA, António. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco (orgs). **Um Baú de Histórias narrativas e formação**. .Campinas: Mercado e Letras , 2015.p.09-11.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores Iniciais Bem-Sucedidas: Um Estudo Sobre Seu Desenvolvimento Profissional**. 2011.302f. Tese (doutorado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PRADO Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta. “Narrativas docentes: Contornos e entornos”. .In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco (orgs). **Um Baú de Histórias narrativas e formação**. .Campinas: Mercado e Letras, 2015.p.301-317.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Viver, Narrar, experienciar: pipocas pedagógicas com “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. (Orgs) **Pipocas Pedagógicas Narrativas Outras da Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PRESKILL, S.; JACOBVITZ, R. **Stories of teaching: A foundation for educational renewal**. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

ROSA, João G.. **Grande sertão: veredas**. Nova Fronteira, São Paulo, 2005.

ROLDÃO, M. do Céu. As histórias em educação: A função mediática da narrativa. **Ensinus**, Lisboa, v. 3, p. 25-28, 1995.

ROPELATTO, Carla Clauber da Silva. Corpo-A-Corpo com a Escola: In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes et al (orgs). **Professor Formador Histórias Contadas e Cotidianos Vividos**. Campinas: Mercado e Letras, 2008, p.149-161.

ROSSI, Vera Lucia Sabongi de. Viajantes destemidos sem Mapas Precisos: Professores-Formadores. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes et al (orgs). **Professor Formador Histórias Contadas e Cotidianos Vividos**. Campinas: Mercado e Letras, 2008, p.51-62.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- PINEAU, Gaston. As histórias de Vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa.** V.32, n 2. Maio/ago.São Paulo:2006, p.329-343.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu.** 16ª ed., São Paulo: Ática, 1996.
- SANTOS, Inês Henrique dos. **A Experiência da Escrita** ou Reflexões sobre relatos de formação docente narrados na liberdade da leitura. In: PRADO Guilherme do Val Toledo;SOLIGO, Rosaura (orgs).**Porque Escrever é Fazer História.**Campinas SP:Alínea,p.203-216, 2007.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SHAKESPEARE,Willian. **Sonhos de Uma noite de Verão.** São Paulo: Coleção L&PM Pocket, 2001.
- SOARES, Magda.**Metamemória-memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.25, p.5-27, Jan /Fev /Mar /Abr 2004a.
- SOARES, Magda. “Alfabetização e letramento”. **Caderno do Professor.** Belo Horizonte, SEE/ MG Centro de Referência do Professor. 2004b, n. 12, pp. 6-11.
- SOARES, Magda. Entrevista com Magda Soares. **Letra A: O jornal do Alfabetizador,** Belo Horizonte, ano 1, n. 1, abr./maio 2005.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. IN: **Alfabetização e letramento.** 5ª ed São Paulo: contexto, 2007.
- SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. In: **Anais.** VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), Rio de Janeiro, 16-19 de novembro de 2014.
- SOLIGO, Rosaura.(2007) **Quem forma quem?- Instituição dos sujeitos.** Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo.Quem Forma quem, afinal?. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes et al (orgs). **Professor Formador Histórias Contadas e Cotidianos Vividos.** Campinas: Mercado e Letras, 2008, p.17-50.

- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador : UNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2004.
- SOUZA, R. J.; FEBA, B. **Leitura literária na escola.** Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- TARDIF, Maurice. A ambiguidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. **Vertentes**, São Paulo, n. 15, p. 7-21, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** Trad. Cláudia Schilling. Barcelona: Horsori, 1992.
- TERRIEN, S. M. N.; TERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./2004.
- VELOSO, Caetano. Sozinho. **Álbum Prenda Minha.** MTV Vídeo Music Award: Vídeo Music Brasil - Escolha da Audiência, 1998.
- VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em Disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.
- ZABALZA, Miguel. **Diário de aula-** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.3.ed.Portugal: Porto, 1994.
- ZABALZA, Miguel. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio Pedagógica.** Ano 4, nº 13, mai/jul. 2000.p.21-24
- ZANELLA, Camila. **A Prática dos Professores Recém- Graduados e a sua Formação Permanente.** 2011.148 f.Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná,2011.

**ANEXO****Anexo I – Imagens de capas dos cadernos produzidos para utilização no Grupo de Estudo da Alfabetização**