

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CURSO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA

**DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À PRÁTICA
DOCENTE ALFABETIZADORA:
REELABORAÇÃO DE SABERES DOCENTES**



TERESINA - PI
2014

FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA

**DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA:
REELABORAÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como exigência parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA-PI

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviços de Processamento Técnico

S725d Sousa, Francisca Maria da Cunha de.

Da formação profissional à prática docente alfabetizadora:
reelaboração de saberes docentes . / Francisca Maria da Cunha de
Sousa. _ Teresina: 2014.

139 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2014.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito

1. Formação Profissional. 2. Prática Docente Alfabetizadora.
3.Saberes Docentes. 1. Título.


CDD 370.71

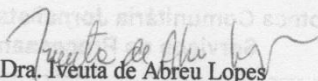
FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA

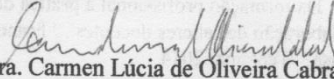
**DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA:
REELABORAÇÃO DE SABERES DOCENTES**

Teresina, 28 de julho 2014

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI)
Presidente (Orientadora)


Prof. Dra. Iveuta de Abreu Lopes
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Examinadora Externa


Prof. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Examinadora Interna

“O senhor é meu pastor, nada me faltará.”

Salmo 23:1

DEDICATÓRIA

A Deus, por seu imenso amor e cuidado durante toda a minha existência.

Aos meus amados pais, Lídia e Francisco, pelo amor e pelo zelo demonstrados na educação de seus seis filhos: Francisca das Chagas, eu, Francisca Cunha, Lídia Maria, Francisco, Manoel Felipe e Augusto.

À minha tia, madrinha e mãe de coração, Regina, pelas orações, pelo cuidado e pelo amor, a mim ofertados ao longo da vida.

Ao meu marido, Ricardo Pereira, pelo amor e companheirismo a mim dedicados em nossos dez anos de casados, especialmente durante a realização deste curso de Mestrado; pelo cuidado e zelo com que cuidou de nossa filha Sara Sophia, assumindo de maneira cativante as responsabilidades em educá-la, para que eu tivesse mais tempo para estudar. Você tem sido especial em minha vida!

À minha filha, Sara Sophia, por ter dado um novo sabor para minha vida, fonte de amor e de alegria. A você dedico todas as minhas conquistas e vitórias.

À minha orientadora, Dra. Antonia Edna Brito, pelo investimento em mim como orientanda, pelas contribuições inúmeras ao trabalho.

Aos professores interlocutores desta pesquisa, pelo compromisso com que alfabetizam as crianças e por compartilharem conosco seus saberes e angústias sobre a prática docente alfabetizadora.

AGRADECIMENTOS

Depois de trilhar uma longa caminhada, chegamos ao final de mais um ciclo em que a conclusão só foi possível graças à colaboração de várias pessoas com as quais tenho a alegria de partilhar vivências e experiências. Ao olhar para trás, percebemos que não poderíamos encerrar esse ciclo sem agradecer a todos que direta ou indiretamente têm contribuído com nossa caminhada tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional, assim como também, na trajetória de estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

A Deus, razão maior de minha existência, por seu amor infinito, pela sua bondade, pelo cuidado e zelo, pela sabedoria e ensinamentos ao longo de toda minha existência. Minha eterna gratidão e reconhecimento!

À UFPI e ao PPGEd, pela oportunidade de realização do Curso de Mestrado em Educação.

À minha orientadora Profa. Dra. Antonia Edna Brito, autoridade em alfabetização do nosso Estado e uma das referências nacionais no assunto, por ter acreditado e investido em mim, pela leveza e pela competência com que conduziu toda pesquisa, pelas relevantes contribuições e pelo compromisso que tem assumido ao longo de toda a sua trajetória profissional com a Alfabetização, a minha sincera gratidão e respeito.

Aos meus pais, de forma especial à minha mãe, Dona Lídia, por me ter ensinado, ao seu modo, o valor do estudo. A meu pai, por sempre torcer por seus filhos e, porque, de forma singela, contribuiu com minha formação. A vocês o meu respeito, amor e gratidão.

À madrinha e mãe Regina, por todo cuidado e amor a mim ofertado em todos os momentos de minha vida, bem como aos seus filhos: Francisco José, Juliana, Joyciane, a sua nora Vânia, e neta Maria Vitória. Muito obrigada!

Aos meus irmãos, Francisca das Chagas (Neném), Lídia Maria, Francisco das Chagas (Kiko), Manoel Felipe, Francisco Augusto e ao meu sobrinho Matheus Roberto por torcerem por mim, cada um a seu modo, e se felicitarem com minhas conquistas. Obrigada pela convivência!

Ao meu marido, e companheiro, Ricardo Alves, pelos dez anos de agradável convivência, pelo cuidado, amor, zelo, especialmente pela dedicação incondicional à nossa filha Sara Sophia. Muito Obrigada!

À minha amada filha, Sara Sophia por me ensinar o verdadeiro sentido da palavra amor e encher a minha vida de alegria. Muito obrigada por existir e me fazer tão feliz!

Às amigas do grupo de estudo de José de Freitas, Conceição Ribeiro, Francisca Nascimento, Maria Lemos e Patrícia Gonzaga que contribuíram significativamente para esta conquista. Obrigada pelo carinho, cuidado, amizade e zelo ao longo dos anos de convivência.

Aos professores interlocutores da pesquisa, pelo interesse, comprometimento e pela valorosa contribuição, que veio por meio de suas narrativas sobre os saberes da formação profissional, que possibilitou a concretização deste trabalho.

A todos os professores do PPGEd/UFPI, em especial, Dra. Glória Lima, Dra. Bárbara Macêdo, Dra. Carmen Lúcia Cabral, Dr. José Augusto de Carvalho, Dr. Luís Carlos Sales, Dra. Glória Moura e Dra. Josânia Portela, pela dedicação e socialização dos conhecimentos necessários a minha formação de Mestra em Educação.

Às Secretarias de Educação dos Municípios de Teresina e de José de Freitas, que liberaram das minhas atividades cotidianas para que eu pudesse realizar mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Aos colegas da 20ª turma de Mestrado em Educação pelos agradáveis momentos que compartilhamos conhecimentos, pela amizade e pelo apoio que recebi de vocês ao longo deste curso. Agradeço de forma especial à Keylla Almeida, Joselina, Antônia Regina, Dolores Vieira, Fábio Paz, Liliana Carcará, e Fabrícia Machado.

Às amigas das 20ª turma de Mestrado em Educação, Conceição Ribeiro, Rosane Leite e Patrícia Gonzaga, muito obrigada pelos diversos momentos de estudos e amizades que compartilhamos durante a realização dos créditos do Mestrado em Educação.

Às amigas Cândida Almeida, Socorro Moraes, Norma Santiago, Gracinha Silva, Elizabete Oliveira, Joana D'arc, Ivanete Alves, Josete Craveiro, Johanna Danniela, Rosângela Oliveira, Dalva Rocha, Jelma, Ir. Zenaide, Tina e Maria das Graças (Graciosa), obrigada pela amizade, carinho e por torcerem por mim e se felicitarem com as minhas conquistas.

À equipe da Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, especialmente às diretoras professoras: Josete Craveiro e Cândida Almeida, e à pedagoga Marta Andrade, pela flexibilização de horários, para que eu pudesse cursar o Mestrado em Educação. Muitíssimo obrigada!

Às minhas alfabetizadoras, Amparo Lopes e Bernadete Lopes, por terem me introduzido no mundo da leitura e da escrita, o que contribuiu para eu lograr sucesso na minha vida escolar. A vocês a minha gratidão e respeito!

À sobrinha e amiga Taiane Barros, pela presença constante em minha vida, por me ajudar a cuidar de minha filha, desde quando começamos a estudar para a seleção do Mestrado até a conclusão, pelo seu apoio em todos os momentos, por acreditar em mim e torcer pelo meu sucesso. A você minha gratidão e amizade!

Ao meu sogro e sogra, Antônio dos Santos e Geraldina Pereira (*in memoriam*), e às minhas cunhadas e cunhados Cunha, Maria, Iracema, Regina, Carlinho Barros, Raimundo, Luís, Antônio dos Santos, Reginaldo e Vanilde, e de forma especial a comadre Onesina, obrigada, pela amizade e apoio ao longo de nossa convivência.

À Profa. doutoranda Georgina Quaresma Lustosa que me mostrou a beleza do conhecimento, durante o curso do Magistério Normal.

À professora Amparo Holanda, pela torcida e por apostar em meu potencial logo que me conheceu, quando fui sua aluna na graduação. A você o meu reconhecimento e respeito!

Às professoras da Banca de Qualificação: Profa. Dra. Antonia Edna Brito, orientadora, Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, examinadora interna, a Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes, examinadora externa, e a Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, examinadora interna, obrigada pelas significativas contribuições.

Aos professores da Banca de Defesa: Profa. Dra. Antonia Edna Brito, orientadora, Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, examinadora interna Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes, examinadora externa, e ao Prof. Dr. José da Cruz Bispo de Miranda, examinador externo suplente, obrigada pelas significativas contribuições.

A todos que não foram mencionados, mas que contribuiram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho, que Deus os abençoe imensamente!

RESUMO

No âmbito deste estudo, a formação profissional compreende tanto a inicial quanto a contínua. Essa formação deve considerar as peculiaridades da prática docente e, por isso, necessita contemplar saberes diversos, considerando que a atividade do professor é multidimensional (envolve dimensões técnica, humana e político-social). A partir desse entendimento, a pesquisa tem como objeto de estudo os saberes da formação profissional de alfabetizadores como fundamento da prática docente. O estudo, neste sentido, parte da seguinte questão-problema: que saberes da formação profissional subsidiam a prática docente alfabetizadora? Em sintonia com a questão central, o objetivo geral da pesquisa é: investigar os saberes da formação profissional que subsidiam a prática docente alfabetizadora. No que concerne aos objetivos específicos, foram assim definidos: a) identificar os saberes, que a partir da formação profissional, os professores alfabetizadores produzem acerca da alfabetização e do letramento; b) analisar como os saberes da formação profissional respondem às demandas da prática docente alfabetizadora; c) descrever leituras e releituras que os alfabetizadores fazem acerca dos saberes da formação profissional; d) caracterizar como os professores alfabetizadores reelaboram os saberes da formação profissional diante das necessidades e dos desafios de suas práticas. No desenvolvimento da pesquisa, os apontamentos referentes à formação profissional de professores alfabetizadores e acerca os saberes docentes, estão apoiados nas formulações de autores, tais como: Brito (2006, 2007, 2011), Formosinho (2009), García (1999), Garcia e Zaccur (2008), Nóvoa (1992), Pimenta (2009; 2002), dentre outros. Em relação à prática docente alfabetizadora e suas peculiaridades, a investigação é referendada nas contribuições de Ferreiro (2001), Kramer (2010), Soares (2010), por exemplo. No campo metodológico, é uma pesquisa narrativa, que dá voz aos interlocutores para que possam narrar suas experiências de vida e de formação. Dar voz ao professor significa valorizar seu pensamento e suas práticas. Significa, também, valorizar a experiência dos professores como espaço de aprendizagens e de produção do saber ensinar. Os dados da pesquisa foram produzidos a partir do memorial de formação e das entrevistas narrativas, e analisados conforme propõem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) na perspectiva descritiva/interpretativa da análise de conteúdo das narrativas escritas. Os dados produzidos foram organizados nas seguintes unidades temáticas de análise: 1) histórias de alfabetizadores sobre a formação profissional; 2) formação profissional e demandas da prática; e 3) prática docente e a reelaboração dos saberes da formação profissional. A pesquisa teve como contexto escolas públicas municipais da Teresina-PI, envolvendo como interlocutores seis professores, em início de carreira, que atuam no ciclo de alfabetização. O estudo revela que os professores alfabetizadores compreendem a formação profissional como importante contexto de aprendizagens docentes e de reelaboração de saberes. Revela, ainda, que os saberes da formação profissional são reelaborados na prática docente alfabetizadora para responder às demandas dessa prática. O estudo contribui para o entendimento sobre como se efetiva a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, bem como para a compreensão das necessidades formativas do professor alfabetizador, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação contínua.

Palavras-chave: Formação Profissional. Prática Docente Alfabetizadora. Saberes Docentes.

ABSTRACT

In the context of this study the vocational training includes both the initial training as continuing education. This formation should take into account the peculiarities of teaching practice and, therefore, needs to contemplate different knowledge, whereas the teacher's activity is multidimensional (involves technical, human and political-social dimensions). Based on this understanding, the research has as its object of study the knowledge of vocational training of literacy as the basis of the teaching practice. The study, in this sense, begins from the following question-problem: what knowledge of vocational training subsidizes the literacy teacher practice? In harmony with the central purpose of this study, the general objective here is: to investigate the knowledge of vocational training that support the literacy teaching practice. The specific objectives were defined as follows: a) to identify the knowledge about literacy produced by the literacy teachers during their vocational training; b) to analyze how the knowledge of the professional formation work with the demands of literacy teaching practice; c) to describe the reading and the rereading made by literacy teachers about their professional formation knowledge; d) to characterize how literacy teachers reconstruct the knowledge of vocational training faced with the needs and challenges of their practices. In the development of the research some notes about the professional formation of literacy teachers and about the teaching knowledge, are based on formulations of authors such as: Brito (2006; 2007; 2011), Formosinho (2009), García (1999), Garcia and Zaccur (2008), Nóvoa (1992), Pimenta (2009; 2002), among others. In relation to the literacy teaching practice and its peculiarities, this research has contributions from Ferreiro (2001), Kramer (2010), Soares (2010), for example. In the methodological field, it is a narrative research. The narrative research gives voice to the interlocutors, so they can narrate their life experiences and training. Giving voice to the teacher means to valorize their thoughts and practices. It also means to valorize the experience of teachers as source for learning and knowledge production. The survey data were produced based on memorial formation and narrative interviews. Data were analyzed as proposed by Poirier; Valladon-Clapier and Raybaut (1999) in a descriptive / interpretative analysis of the written narratives. The data produced were organized into the following thematic units of analysis: 1) stories about literacy training; 2) training and demands of practice; and 3) teaching practice and the reworking of knowledge training. The research was based on a reality of public schools of Teresina / PI, involving six beginning teachers who work in the literacy cycle classes. This study displays that the literacy teachers understand the professional formation as an important context for learning teachers and reworking of knowledge. It also reveals that knowledge of vocational training is reworked in literacy teaching practice to answer the demands of this practice. The study contributes to the understanding of how this reworking of knowledge is done in literacy teaching practice, as well as for understanding the training needs of the literacy teacher, either in initial training, either within the continued training.

Keyword: Professional Training. Teaching Literacy Practice. Teachers Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Cadernos dos Memoriais de Formação.....	51
FIGURA 2 – Contexto empírico da pesquisa - Escola Municipal Joca Vieira (sala de aula, pátio e biblioteca)	61
FIGURA 3 – Contexto empírico da pesquisa – Escola Municipal Santa Teresa (pátio e sala de aula).....	62
FIGURA 4 – Contexto empírico da pesquisa - Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo (pátio e sala de aula)	63
FIGURA 5 – Contexto empírico da pesquisa - Escola Municipal Deoclécio Carvalho (pátio e sala de aula)	64
QUADRO 1 – Informações sobre as escolas pesquisadas.....	59
QUADRO 2 – Perfil profissional dos interlocutores	66
QUADRO 3 – Unidades temáticas de análises.....	70

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES.....	22
1.1 Formação profissional de alfabetizadores e os saberes docentes	24
1.2 A prática docente alfabetizadora e suas peculiaridades.....	36
CAPÍTULO II - A PESQUISA E O SEU DESENVOLVIMENTO.....	46
2.1 Caracterização da pesquisa.....	47
2.2 A produção de dados	50
2.2.1 Memorial de formação e seus usos na pesquisa	51
2.2.2 Entrevista narrativa.....	54
2.3 Procedimentos de análises dos dados	57
2. 4 Cenário da pesquisa.....	59
2.4.1 Escola Municipal Joca Vieira	60
2.4.2 Escola Municipal Santa Teresa.....	61
2.4.3 Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo	63
2.4.4 Escola Municipal Deoclécio Carvalho	64
2.5 Interlocutores da pesquisa	65
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PRÁTICA DOCENTE E SABERES DOCENTES: HISTÓRIAS NARRADAS.....	68
3.1 Unidade temática 1: Histórias de alfabetizadores sobre a formação profissional.	70
3.1.1 Os percursos formativos vivenciados.....	70
3.1.2 Leituras e releituras sobre a formação profissional	79
3.2 Unidade temática 2: Formação profissional e demandas da prática.....	87
3.2.1 Saberes da formação e as demandas da prática	87
3.2.2 Saberes da formação e suas articulações com a alfabetização e o letramento	94
3.3 Unidade temática 3: A prática docente e a reelaboração dos saberes da formação profissional	102
3.3.1 Os saberes da formação no movimento da sala de aula	102

3.3.2 A prática e a produção do saber-ensinar.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	124
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
APÊNDICE B - Termo de Confidencialidade.....	128
APÊNDICE C - Declaração dos pesquisadores	129
APÊNDICE D - Considerações sobre e roteiro para o memorial de formação.....	130
APÊNDICE E - Considerações sobre e roteiro para a entrevista narrativa	133
ANEXOS.....	137
ANEXO A - Encaminhamento para coleta de dados da pesquisa	138
ANEXO B - Autorização para a pesquisa.....	139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao longo de toda sua história, a alfabetização tem se consolidado como uma prática complexa e desafiadora. No contexto do Brasil, a complexidade da alfabetização revela-se nos altos índices de analfabetismo, o que tem demandado investimentos na formação de professores com o intuito de habilitar esses profissionais para a tarefa de alfabetizar as crianças. A realidade da alfabetização, no contexto educacional brasileiro, tem gerado pesquisas e estudos na área, abordando temáticas referentes à formação e à prática docente alfabetizadora. Os estudos e as pesquisas de Brito (2011), García (1999) e Garcia e Zaccur (2008) indicam que não é possível pensar em um processo de alfabetização bem sucedido sem oferecer uma formação sólida ao professor alfabetizador, orientado por uma variedade de saberes que subsidie ou redirecione as práticas alfabetizadoras.

Os estudo e pesquisas, mencionados, mostram diferentes posturas em relação à alfabetização. Alguns acreditam que a solução para os problemas no ensino da língua escrita residem nos métodos de alfabetização, enquanto outros apostam que os problemas são decorrentes da ação do professor, mas, consensualmente, reconhecem que os professores precisam de uma formação adequada, isto é, de uma formação profissional que ofereça conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a alfabetização.

Neste estudo, conforme informamos anteriormente, compreendemos a formação profissional como uma formação que abrange a formação inicial e a formação contínua, cada uma com suas peculiaridades. A formação inicial é entendida como a formação acadêmica, que, no caso do alfabetizador, ocorre no curso de pedagogia e tem como foco a base de conhecimentos da docência. A formação contínua ocorre ao longo da trajetória profissional dos professores alfabetizadores, nos diversos momentos formativos vivenciados na carreira, focalizando as necessidades da prática docente.

A formação profissional dos professores alfabetizadores é essencial ao desenvolvimento de uma prática docente alfabetizadora competente, porém sabemos que essa formação não resolve sozinha todos os problemas relacionados à alfabetização. A formação é fundamental, mas é necessário o desenvolvimento de políticas de alfabetização, de modo a assegurar às crianças o direito de acesso à leitura e à escrita para que se tornem leitores e produtores de escritas.

Concordamos com Kramer (2010), ao reconhecer que a alfabetização, a leitura e a escrita precisam ser parte de um projeto político de sociedade que vise à democracia e à

justiça social. De acordo com a autora, isso requer um sólido projeto de desenvolvimento econômico, articulado com uma política de emancipação cultural, com alternativas concretas dentro e fora da escola, para garantir o acesso à leitura e à escrita como direito de cidadania. Neste cenário, a escola tem um papel importante a desempenhar na efetivação desse direito, ensino da leitura e da escrita, contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos.

Para efetivação de um processo de ensino-aprendizagem de alfabetização, com vistas à emancipação e à formação crítica dos alunos, as práticas de ensinar devem ser pautadas na reflexão crítica sobre a prática docente alfabetizadora e na valorização do trabalho coletivo. O que é necessário, então, para que essa alfabetização aconteça? A formação profissional do alfabetizador tem o compromisso de possibilitar uma prática docente competente, pautada em conhecimentos específicos sobre a alfabetização. A formação do alfabetizador, além de fundamentar-se nos saberes gerais da profissão e em saberes específicos da alfabetização, deve ter como referência o cotidiano da prática docente, que se caracteriza como espaço de produção do saber ensinar e de intensas aprendizagens docentes. É oportuno considerar que a atividade do professor possui uma função social específica. O professor é um profissional que promove interações culturais, sociais e participa no processo de socialização de conhecimentos e, portanto, sua formação deve considerar as exigências da profissão.

A formação profissional, ao considerar as exigências da profissão, propicia ao profissional docente compreender a dimensão social da alfabetização, o que permite um trabalho com a leitura e a escrita como meios de integração entre indivíduos nas diferentes práticas sociais, contribuindo para o exercício da cidadania. Segundo Cagliari (2009), a alfabetização é um dos momentos mais importantes da formação escolar de uma pessoa. O autor destaca que o acesso ao saber acumulado é umas das maiores fontes de poder na sociedade. Nesta perspectiva, a alfabetização deve oportunizar aos alunos a aprendizagem da leitura e da escrita, de forma construtiva, de modo que experimentem diferentes usos significativos da cultura escrita, vivenciando diferentes práticas de letramento.

Mediante o exposto, ressaltamos que este estudo resulta das minhas inquietações e das minhas experiências como professora alfabetizadora. Na experiência com a alfabetização de crianças, na rede pública municipal de Teresina/PI, temos convivido com as dificuldades e com os desafios que se manifestam na prática pedagógica. As nuances de nossa prática alfabetizadora têm impulsionado o nosso fazer na busca de articulação entre os saberes ligados escolares à leitura e à escrita e os usos e funções sociais do ler e do escrever. Acreditamos que o professor alfabetizador é um profissional de saberes, que precisa ser

ouvido sobre os saberes que orientam a sua prática e sobre como os saberes da formação profissional são reelaborados no âmbito da prática docente alfabetizadora.

Assim, foi a partir de nossa experiência profissional que se delineou esta investigação, que tem como objeto de estudo os saberes da formação profissional dos professores alfabetizadores. De modo particular, focalizamos a reelaboração dos saberes profissionais no contexto da prática docente, pois entendemos que a prática docente alfabetizadora tem como fundamento os diversos saberes que resultam da formação profissional, aliados aos saberes da experiência pessoal e profissional. A formação profissional deve oferecer aos alfabetizadores os conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao ensinar e ao aprender, oportunizando vivência de situações concretas de sala de aula, promovendo um diálogo entre a teoria e prática.

Com base nessa ideia de que a formação inicial docente é um importante *locus* de aquisição dos saberes da profissão, delineamos nosso problema de pesquisa: que saberes da formação profissional subsidiam a prática docente alfabetizadora? Com a definição da questão-problema desta pesquisa, elegemos como objetivo geral investigar que saberes da formação profissional subsidiam a prática docente alfabetizadora. A delimitação do problema de pesquisa e do objetivo geral nos conduziu à demarcação das seguintes questões norteadoras:

- a) Que saberes, a partir da formação profissional, os professores alfabetizadores produzem acerca da alfabetização e do letramento?
- b) Como os saberes da formação profissional respondem as demandas da prática docente alfabetizadora?
- c) Que leitura e releituras os professores alfabetizadores fazem acerca dos saberes da formação profissional?
- d) Como os professores alfabetizadores reelaboram os saberes da formação profissional diante das necessidades e desafios de suas práticas?

Para o aprofundamento dessas questões objetivamos, especificamente, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores: a) identificar os saberes que, a partir da formação profissional, os professores alfabetizadores produzem acerca da alfabetização e do letramento; b) analisar como os saberes da formação inicial respondem as demandas da prática docente alfabetizadora; c) descrever as leituras e releituras que os professores alfabetizadores fazem acerca dos saberes da formação profissional de professores; e d) caracterizar como os

professores alfabetizadores reelaboram os saberes da formação profissional diante das necessidades e desafios de suas práticas.

A título de esclarecimento, é importante informar que optamos pela utilização do termo formação profissional por abranger as formações inicial e contínua, que respectivamente referem-se à etapa de formação acadêmica e à formação que ocorre ao longo da carreira docente nos diversos momentos formativos vivenciados na profissão. Imbernón (2011) pontua que a formação profissional deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos, que sejam capazes de teorizar a sua prática em uma investigação constante. Para esse autor, a capacidade de refletir sobre a prática docente e de aprender sobre ela se apresenta como o eixo central do currículo de formação dos professores.

A formação profissional docente representa um espaço singular de produção de saberes relativos à profissão. Trata-se de saberes que abarcam a diversidade de solicitações postas pela prática docente. Essa formação deve oportunizar ao professor uma reflexão sobre sua prática docente, examinando as teorias explícitas nela, de forma a proporcionar uma constante aprendizagem sobre o ser professor. A formação profissional como formação inicial deve oferecer os conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a educação, o ensino e o ser professor. A formação profissional na modalidade formação contínua deve validar esses conhecimentos, ajudando os professores a transformarem em saberes, que são traduzidos e retraduzidos conforme as demandas da prática docente alfabetizadora. A formação ao longo da carreira possibilita aos professores um conhecimento dinâmico e não estático (IMBERNÓN, 2011).

A partir das reflexões desenvolvidas sobre a formação profissional, percebemos que a realização de uma investigação, abordando essa temática, proporcionará análises e reflexões sobre a elaboração/reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, sobre a formação profissional e suas interfaces com o processo de apropriação da leitura e da escrita no âmbito da alfabetização, fornecendo conhecimentos aos alfabetizadores para a reflexão sobre suas práticas e para o redirecionamento do saber e do fazer no contexto da alfabetização.

Neste estudo, ao discutimos a formação profissional, a prática docente alfabetizadora e a reelaboração dos saberes dos professores, respaldamo-nos em autores como: Araújo (2011), Brito (2007, 2011), Cagliari (2009), Ferreira e Teberosky (1999), Ferreira (2001), García (1999), Garcia e Zaccur (2008), Garcia (2008), Kramer (2010), Nóvoa (1992), Soares

(2010), Tardif (2002), dentre outros. As reflexões sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora e sobre as leituras e releituras que os professores alfabetizadores fazem acerca da formação profissional, configuram-se como elementos de reflexão, que comportam ser investigados, de maneira a contribuir com as análises sobre os saberes da formação profissional de professores alfabetizadores, objetivando atender às exigências e necessidades do cotidiano da sala de aula para proporcionar às crianças uma educação de qualidade.

A respeito de uma educação de qualidade, concordamos com o pensamento de Delors (2006) ao afirmar que a educação precisa ser pensada e repensada com responsabilidade social, na perspectiva de uma educação global. Pensar em uma educação de qualidade significa, também, investir na alfabetização, com uma formação profissional de alfabetizadores, pautada na prática como eixo central, lembrando que vivemos em sociedade *grafocêntrica* em que a língua escrita permeia as diferentes formas de se relacionar e de viver em sociedade.

Considerando as peculiaridades do objeto de estudo desta pesquisa, optamos pela pesquisa narrativa, que nos possibilita focalizar experiências profissionais vividas por professores e caracterizar fenômenos da existência humana. No contexto da pesquisa narrativa, elegemos como instrumentos de produção de dados: o memorial de formação e a entrevista narrativa, que foram utilizados de forma articulada, conforme os objetivos da pesquisa.

O memorial de formação foi utilizado como uma fonte para análise da formação de professores, a partir de fatos temporais pessoais e profissionais, considerando que a vida e a história dos interlocutores, ao serem narradas, revelam experiências ressignificadas em um novo espaço-tempo. Com a utilização do memorial focalizamos as histórias de formação profissional dos interlocutores e reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

As entrevistas narrativas foram utilizadas com o objetivo de aprofundamento das questões sobre os saberes que os alfabetizadores produzem na formação profissional no que se refere à alfabetização e ao letramento. Com a entrevista narrativa objetivamos que os interlocutores narrassem suas experiências de formação, focando nos saberes produzidos no contexto desta formação profissional e, de modo especial, focalizando como esses saberes são reelaborados no âmbito da prática docente alfabetizadora. A entrevista narrativa oportunizou aos interlocutores refletirem sobre os saberes da formação profissional, que subsidiam a

prática docente alfabetizadora, e a revisitemos acontecimentos das histórias de vida pessoais e profissionais.

No que concerne à estrutura da dissertação, o estudo está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução apresentamos o objeto de estudo, o problema de pesquisa, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No primeiro capítulo, Formação profissional e prática docente alfabetizadora: reflexões sobre os saberes docentes, discutimos a formação profissional de professores alfabetizadores e a prática docente alfabetizadora, focalizando os saberes docentes. Nesta seção, apresentamos uma discussão teórica e a nossa compreensão sobre a formação profissional, entendida como uma formação que possibilita o acesso aos saberes da profissão e a construção da prática docente alfabetizadora competente. Neste estudo, a formação profissional é compreendida, como uma formação que ocorre no curso de formação inicial e na formação contínua. A formação inicial é a primeira etapa da trajetória formativa dos docentes. Já a formação contínua é uma formação que ocorre ao longo do exercício da profissão, ou seja, são formações adquiridas em diversos momentos da prática pedagógica e compreende toda a carreira, de acordo com as necessidades formativas dos alfabetizadores.

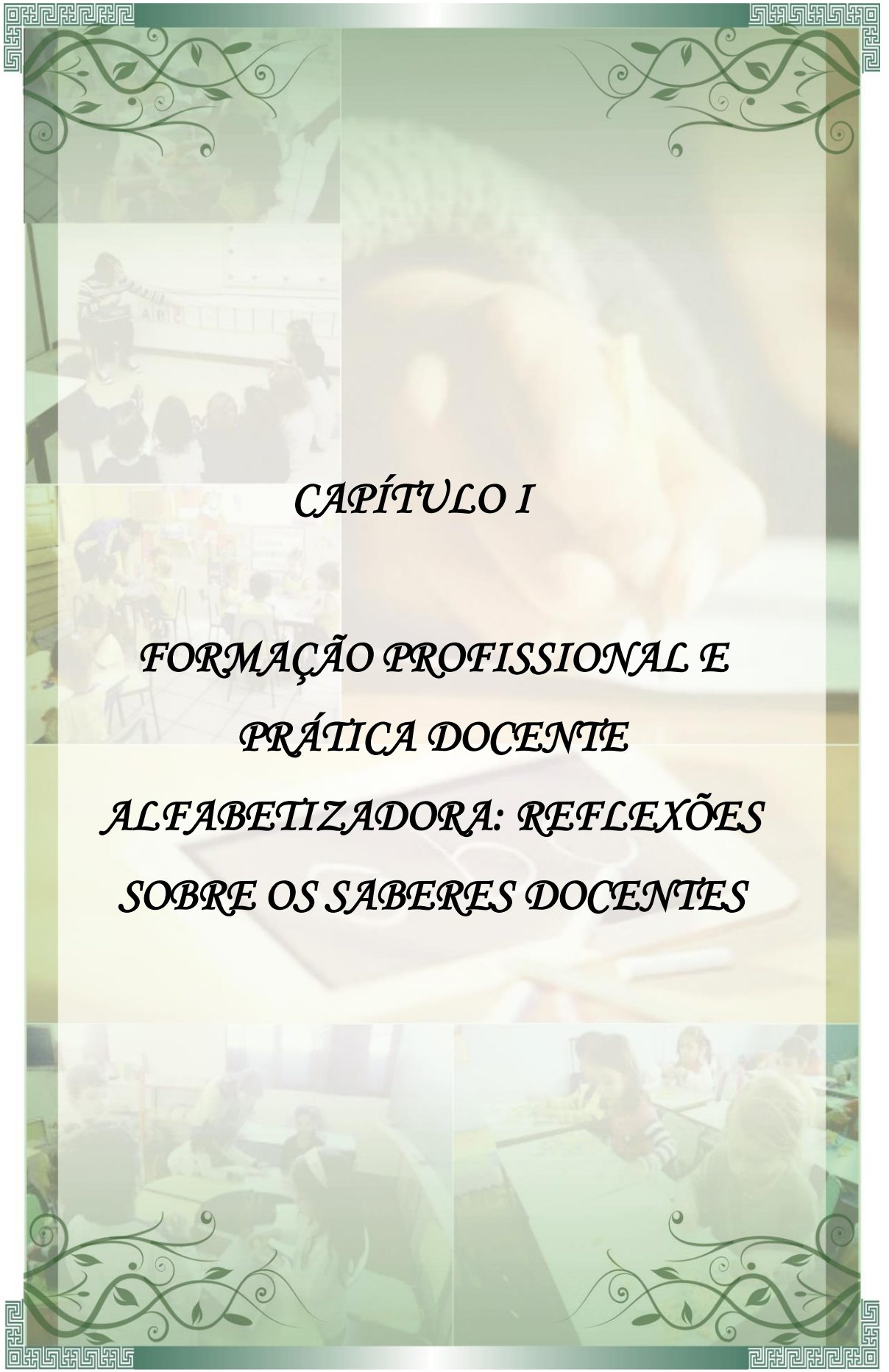
Ao analisarmos a formação profissional dos professores, tecemos considerações sobre os saberes docentes, considerando a prática docente alfabetizadora. Por isso, este capítulo está organizado em duas seções. A primeira trata da formação profissional de alfabetizadores e dos saberes docentes. A segunda contém reflexões sobre a prática docente alfabetizadora e suas peculiaridades.

No segundo capítulo, intitulado de A pesquisa e o seu desenvolvimento, descrevemos o caminho percorrido na pesquisa, procedendo a uma descrição da abordagem da investigação desenvolvida, das técnicas e das técnicas de produção de dados. Descrevemos como as técnicas de pesquisa foram utilizadas a favor dos objetivos do estudo e apresentamos os interlocutores e o contexto empírico.

No terceiro capítulo, denominado de Formação profissional, prática docente e saberes docentes: histórias narradas, procedemos as análises dos dados. Conforme propõem Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), definimos três unidades temáticas de análises, de forma a contemplar as questões orientadoras da pesquisa. As unidades temáticas foram assim denominadas: a) Histórias de alfabetizadores sobre a formação profissional; b) Formação

profissional e demandas da prática; e c) A prática docente e a reelaboração dos saberes da formação profissional.

Nas considerações finais, retomamos os principais pontos da problematização do objeto de estudo da pesquisa, considerando o objetivo geral, a fundamentação teórica articulada com as análises das narrativas dos memoriais de formação e da entrevista narrativa. O estudo revela que os professores alfabetizadores compreendem a formação profissional como um importante contexto de aprendizagens docentes e de reelaboração de saberes. Revela, ainda, que os saberes da formação profissional são reelaborados na prática docente alfabetizadora para responder às demandas dessa prática. O estudo contribui para o entendimento sobre como se efetiva a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, bem como para a compreensão das necessidades formativas do professor alfabetizador, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação contínua.



CAPÍTULO I

*FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
PRÁTICA DOCENTE*

*ALFABETIZADORA: REFLEXÕES
SOBRE OS SABERES DOCENTES*

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES

Este capítulo objetiva discutir a formação profissional de professores alfabetizadores, abordando as articulações entre essa formação, a prática e os saberes docentes. Neste estudo, a formação profissional é compreendida como uma formação que ocorre no curso de formação inicial e contínua, objetivando a qualificação dos professores. A formação inicial é entendida como a primeira etapa da trajetória formativa dos docentes, responsável por um repertório de saberes da profissão docente. Enquanto, a formação contínua é uma formação que ocorre em serviço, na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica e nos cursos de aperfeiçoamento, entre outros. A formação contínua ocorre ao longo de toda a carreira, de acordo com as necessidades formativas da prática docente dos professores alfabetizadores.

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação profissional aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade da alfabetização. A formação inicial e a formação contínua apresentam-se como ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade, haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes condições para desenvolvimento de uma prática competente.

Na sociedade contemporânea, a escola desempenha vários e novos papéis, mas reconhecemos que a primeira responsabilidade que a escola deve assumir juntos aos educandos está relacionada ao ensino da leitura e da escrita, com a alfabetização das crianças. O professor alfabetizador tem um papel importante a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização: trabalhar a leitura e a escrita, o que contribui para promover o rompimento do fracasso escolar, que se anuncia no início da escolaridade, haja vista que a reprovação de crianças na alfabetização tem contribuído para ampliar esse fracasso.

Considerando a importância da alfabetização na vida escolar dos alunos, destacamos a sua relevância social, pois alfabetizar não se resume ao ensino da escrita como técnica de codificação e decodificação, mas se amplia como desafio na formação da criança como leitor e escritor competente. Compreendemos que o docente deve investir constantemente em seu

processo de formação, buscando sempre a ampliação do conhecimento profissional e a consolidação da prática docente alfabetizadora.

A formação deve oferecer as condições para que os professores desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática docente, de modo a identificar os problemas que a permeiam como prática alfabetizadora. É por meio do processo de reflexão que o alfabetizador se adapta às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando, assim, os desafios vivenciados na sala de aula. Contribuindo com as análises sobre o tema, Pimenta (2009) entende que é preciso ressignificar a formação profissional a partir das considerações dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como foco dessas análises.

A formação profissional é fundamental para o desenvolvimento de uma prática competente, intencional e planejada, bem como para um ensino de qualidade, no âmbito do qual se objetiva a formação de alunos para uma atuação como cidadãos autônomos e críticos. Para assegurar o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora bem sucedida, essa formação necessita centrar-se nos saberes necessários à docência. Nesse estudo, ao analisarmos a formação profissional de professores, tecemos considerações sobre os saberes docentes, considerando como foco de nossas análises a prática docente alfabetizadora.

Na sequência das reflexões empreendidas neste capítulo, focalizamos a prática docente alfabetizadora, compreendida como atividade desempenhada pelo professor, com o objetivo de alfabetizar as crianças. Trata-se de uma prática que exige do professor conhecimentos específicos sobre os aspectos teórico-metodológicos relativos à alfabetização, bem como conhecimento de uma cultura geral da educação. A prática alfabetizadora, portanto, exige que o professor alfabetizador tenha conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da educação e sobre as teorias e práticas da alfabetização para consolidar a sua ação na alfabetização de crianças.

O presente capítulo foi organizado em duas seções: a primeira, problematiza a formação profissional de professores alfabetizadores em suas articulações com os saberes docentes; a segunda, as peculiaridades da prática docente alfabetizadora.

1.1 Formação profissional de alfabetizadores e os saberes docentes

Os debates sobre a formação inicial de professores apontam aspectos importantes relativos às necessidades formativas dos docentes a partir do cotidiano da escola e, mas especificamente, da sala de aula, no que concerne à prática docente alfabetizadora. Esses

debates mostram que a formação inicial não é o único espaço onde os professores aprendem sobre a profissão (BRITO, 2011). No entanto, representa o primeiro momento do longo e complexo processo de aprendizagens sobre a profissão docente. É uma etapa de preparação formal, em numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor tem acesso à cultura profissional docente, constituída por diferentes saberes relativos ao aprender e ensinar. Em relação à formação inicial, Pimenta (2009) esclarece que os cursos dessa formação, obviamente, devem formar o professor, ou colaborar para sua formação e o exercício da docência.

A formação de professores tem como foco o trabalho docente e as diferentes demandas que são colocadas ao professor. A formação inicial de professores alfabetizadores tem o desafio de prepará-los para o exercício da docência, dotando-os dos conhecimentos específicos da profissão, que são exigidos do professor ao longo de sua carreira. Ou seja, formar o professor alfabetizador implica contemplar, entre outros, os saberes referentes à teoria da educação e à pedagogia da alfabetização, de modo que o profissional tenha competência para o exercício da profissão.

Mediante o exposto, realçamos que a formação profissional deve basear-se em princípios tais como: a) a formação é um *continuum*; deve ter como base a cultura da profissão, observando o processo de mudança, de inovação e de desenvolvimento curricular; b) os processos formativos devem articular-se ao desenvolvimento da escola, como instituição, promovendo a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos dos professores na sua formação; c) a aproximação entre a formação de professores e o trabalho concreto dos docentes; e d) a formação de professores precisa desenvolver as potencialidades e capacidades individuais dos docentes. Esses princípios concorrem para uma formação profissional docente sólida, fundamentada na cultura da profissão professor.

Nessas reflexões sobre a formação profissional docente, realçamos que a formação inicial constitui um momento ímpar na formação dos professores, já que é um *locus* de significativas aprendizagens sobre a profissão. No contexto dessa formação, os futuros professores têm acesso a um conjunto de saberes que abarcam as diferentes dimensões da atividade docente (o saber, o saber-ser e o saber-fazer), razão por que deve acontecer em processo permanente de interação entre teoria e prática.

Ao pensarmos sobre formação inicial de professores, consideramos as contribuições de Ghedin, Almeida, Leite (2008) e Pimenta (2009), ao afirmarem que os profissionais não estão sendo bem formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de

sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as diversas demandas existentes na prática docente. Esses autores entendem que a formação inicial deve possibilitar ao professor assumir de forma competente as novas atribuições que são inerentes à sua prática. Em relação à formação inicial dos professores, Pimenta (2009, p.16) afirma:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional.

De acordo com a autora, a formação inicial do professor apresenta um distanciamento da realidade da profissão docente e, por este motivo, não é capaz de suprir os desafios oriundos da prática, frente ao um contexto que exige do profissional docente uma série de capacidades e habilidades, tais como: criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalho em equipe, dentre outros. A partir dessa análise, entendemos que essas habilidades nem sempre são desenvolvidas nos cursos de formação inicial, o que nos remete a reafirmar que a formação profissional docente deve ser um *continuum*, considerando a prática como o cerne do currículo de formação profissional de professores.

Na análise de Perrenoud (1997), a formação inicial sozinha não pode transformar a globalidade da profissão professor, eliminando as dificuldades que permeiam a prática docente do professor, mas indica que é necessário encontrar espaços para que o futuro professor desenvolva conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao trabalho docente. Acreditamos que o professor, especialmente o que se encontra no início da carreira, passa por um choque quando inicia sua prática docente, pois a realidade do contexto escolar exige a reelaboração dos saberes da formação.

O autor salienta que, nessa etapa da profissão, o docente precisa de apoio para superar os desafios enfrentados na prática. Cabe à equipe gestora da escola e aos professores mais experientes, contribuir com a construção da identidade profissional e delineamento da construção da competência profissional. O professor em início de carreira vivencia o desafio de retraduzir na prática docente os conhecimentos teóricos da formação inicial, de forma que as teorias aprendidas sejam alicerce no processo de ensino-aprendizagem.

Investir na formação profissional de professores e no compartilhamento de suas experiências é fundamental para a consolidação de suas práticas e ampliação de seus aprendizados sobre a profissão. A formação de professores constitui um processo permanente; tem continuidade ao longo da trajetória profissional. É uma formação para ser planejada a

partir das peculiaridades da prática docente, das condições de exercício da profissão e da valorização profissional do professor. Considerando esses aspectos, a formação tem a possibilidade de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino no âmbito das escolas. Pensar na melhoria qualitativa da escola significa considerar o contexto atual em que está inserida, levando em conta, dentre outros aspectos, as atribuições que lhe são demandadas e aquilo que é exigido dos professores.

Sobre as novas atribuições exigidas da escola, comporta destacar que não lhe cabe, apenas, ensinar os alunos a ler e escrever e a contar. Cabe à escola também ensinar aos alunos respeitar e tolerar as diferenças, comunicar-se, cooperar, mudar, e a agir de forma eficaz (PERRENOUD, 2001). É nesse contexto de complexas atribuições da escola que os professores desenvolvem sua prática docente. É a partir dessas exigências que são cobrados pela sociedade no sentido de desenvolverem uma prática bem sucedida. Essas exigências, muitas vezes, apresentam os professores como responsáveis pelo fracasso escolar e do próprio sistema de ensino, ou seja, essa problemática tem sido objeto de análises aligeiradas e pontuais, desconsiderando as fragilidades do sistema educacional no que se referem às políticas públicas, às condições de trabalho e de valorização dos professores.

Os professores não são os responsáveis pelo fracasso escolar. Os alunos e os professores são vítimas das políticas educacionais públicas, que não promovem o desenvolvimento profissional dos docentes, por meio de sua valorização profissional, com remuneração digna, com implementação de programas adequados de formação profissional (inicial e contínua), de condições de trabalho adequadas ao ambiente escolar, dentre outros (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Podemos afirmar que o professor alfabetizador precisa assumir um compromisso social com a alfabetização de seus alunos. Para que isso ocorra é desafiado a desenvolver uma prática docente competente consciente, planejada e intencional, de forma a ensinar a todos, bem como participar nos processos de tomadas de decisões e de produção de conhecimentos. Essas ações do alfabetizador exigem a vivência de um processo formativo que assegure o acesso ao conhecimento profissional, articulando o saber ao saber fazer e ao saber ser. A formação deve ir além do conhecimento profissional, preparando o professor para compreender a relevância social de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. É preciso repensar o processo de formação profissional dos professores alfabetizadores, haja vista que a formação inicial não dá conta sozinha das demandas da prática docente.

É necessário ter claro o modelo de professor que se quer formar, a partir do modelo de escola e de ensino se aceita como válido. De modo explícito ou implícito, cada programa de formação de professores tem um modelo de professor, considerando que o processo de formação de professores é de natureza política e ideológica, comportando questionamentos e debates éticos e ideológicos. O que se reivindica, como paradigma de formação de professor, supera a racionalidade técnica, e aponta um perfil profissional que envolve diferentes dimensões, tais como: técnica, política, humana e social. O professor precisa saber fazer o seu trabalho, mas precisa saber as razões de suas ações.

Na discussão sobre a formação inicial, García (1999) compreende que a formação inicial de professores cumpre basicamente três funções: a) de formação e de treinos dos futuros professores, buscando assegurar uma preparação condizente com as funções profissionais que irá desempenhar; b) de controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e c) de agente de mudança do sistema educativo, contribuindo para a socialização e a reprodução da cultura dominante. A partir dessas funções, podemos vislumbrar as diferentes implicações dos modelos de formação de professores adotados pelas instituições formadoras. Esses modelos são permeados por diversas orientações que terminam por determinar os modos de atuação dos professores no âmbito das escolas.

No contexto das análises sobre formação de professores, Pérez Gómez (1992) caracteriza duas abordagens relativas aos modelos de formação de professores: o modelo técnico e o modelo reflexivo e artístico. No modelo técnico, a formação de professores se apoia na racionalidade técnica, que, de forma clara, estabelece a relação hierárquica entre o conhecimento básico e aplicado. Nesse modelo, a formação enfatiza a dimensão técnica da profissão, o saber fazer, e considera o professor um executor de tarefas profissionais. A prática situa-se no final do currículo de formação de professores, quando os alunos supostamente dispõem de conhecimentos científicos, ou seja, a prática é um momento de treino para utilizar o método científico na resolução dos problemas e na construção do conhecimento profissional.

No modelo reflexivo e artístico, a vida profissional do professor está permeada de múltiplas situações para as quais não se encontram respostas pré-estabelecidas, exigindo do professor reflexão na ação. O professor é considerado competente a partir da reflexão que faz sobre as situações vivenciadas. Nesse modelo, a prática adquire o papel central do currículo de formação de professores, sendo considerada lugar de aprendizagem e de construção do

pensamento prático do professor. Desse modo, Pérez Gómez (1992) postula que, no eixo do currículo de formação de professores, a prática deve:

[...] permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-acção*, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que se assenta tanto a *reflexão-na-acção*, que analisa o *conhecimento-na-acção*, como a *reflexão sobre acção e sobre a reflexão-na-acção*. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 111).

No modelo reflexivo e artístico, a prática é o ponto de partida e de chegada do currículo de formação de professores, diferentemente do modelo da racionalidade técnica, que situa a prática no fim do currículo buscando possibilitar a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao pensar a prática como ponto de partida e de chegada do currículo, o processo de formação de professores envolve a análise e o estudo do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, podemos pensar a formação de professores a partir de duas vertentes: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores enfatiza a aprendizagem do ofício do ensino numa dimensão técnica. No processo formativo, orientado pela perspectiva tradicional, há uma explícita separação entre teoria e prática, reforçando-se a prática como elemento fundamental para a aprendizagem do ofício professor.

A formação de professores, em consonância com os pressupostos da abordagem reflexiva, consiste em formar professores com competência para refletirem sobre as práticas que desenvolvem. Essa abordagem considera que o professor possui conhecimentos prévios sobre a profissão, provenientes de diferentes fontes, que influenciam sua formação profissional. O processo de formação preocupa-se em dotar os professores de conhecimentos para desenvolver profissionais reflexivos, observando que o eixo fundamental da formação de professores é o desenvolvimento da: “[...] capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

O autor destaca que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas que essa reflexão deve ultrapassar os muros da instituição escolar, para analisar todo tipo de interesses relacionados à educação, à realidade social, objetivando a emancipação de pessoas.

Realçamos a importância da formação inicial como a primeira etapa da formação profissional, constituindo-se num espaço em que se consolida o processo de aprender a ensinar para atender às demandas da prática alfabetizadora. É conveniente considerarmos a

formação de professores como uma aprendizagem de adultos. São sujeitos adultos que aprendem, não são meros executores. É preciso investigar como os professores aprendem, e as condições que facilitam essa aprendizagem, pois a formação profissional de professores representa um encontro entre pessoas adultas, numa interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, que se consegue por meio de intervenção em um tempo determinado, desenvolvida num contexto organizado e institucional delimitado (GARCÍA, 1999).

A formação profissional, seja inicial ou contínua, conforme a reflexão feita, requer a integração entre conhecimentos teóricos e práticos com vistas a desencadear ações nas quais o professor seja autor e pesquisador de sua própria prática e que possa refletir sobre ela na busca de superar os conflitos e os dilemas surgidos. A formação inicial não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos por meio da investigação possam ser incorporados ao ensino (FORMOSINHO, 2009). As instituições de formação inicial de professores, quando formam profissionais, não formam meros executores de tarefas, mas formam profissionais com capacidade de concepção e de entendimento e com autonomia para organizar seu próprio trabalho.

É necessário, portanto, incluir nos programas de formação inicial de professores conhecimentos, competências que respondam às diversidades culturais, de modo que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino, despertando atitudes de respeito e tolerância às diferenças individuais e grupais, que permitam aos professores a organização do próprio trabalho (GARCÍA, 1999). Considerando a amplitude da área da educação e as diversas áreas de conhecimentos, reafirmamos que a formação inicial não dá conta sozinha das exigências da prática docente, sendo necessária uma formação contínua. Brzezinski (2010), ao fazer uma análise da LDB 9.394/1996, conclui que o profissional da educação é a peça chave para um sistema comprometido com uma educação de qualidade, e precisa ser formado adequadamente. Nesse entorno, ressalta que o profissional da educação:

Necessita de uma formação e de incentivos que indiquem sua valorização. Nesse sentido, torna-se necessário que o município estabeleça estratégias para capacitação em serviço; organize o sistema de ensino de forma a possibilitar que os docentes que atuam na educação básica venham a possuir, no prazo de dez anos, formação em nível superior (em curso de licenciatura, de graduação plena, preferencialmente em universidades). (BRZEZINSKI, 2010, p. 242).

Em consonância com o que propõe a LDB (n. 9.394/1996), a formação inicial de professores alfabetizadores deve acontecer preferencialmente nas universidades e em cursos de licenciatura plena em pedagogia. A autora sinaliza para a importância da valorização profissional, por meio de incentivos salariais e das condições de trabalho. Chama a nossa atenção, também, para as responsabilidades dos sistemas de educação, em propiciar as condições necessárias para a qualificação dos professores. Comporta pontuar que, quando essa lei entrou em vigor, o que se verificava nos países era uma necessidade de formar os professores nas licenciaturas, pois muitos tinham cursado apenas o Ensino Médio (pedagógico), carecendo de formação de nível superior.

A formação inicial de professores, conforme as postulações de García (1999, p. 77) “[...] é uma função, que progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação.” O currículo da formação inicial, que deve considerar o modelo de escola, de ensino e de professor, é demarcado como ideal na sociedade.

A formação de professores deve considerar os objetivos da educação, a variação dos objetivos em função dos alunos, como se podem alcançar os objetivos, e como saber se foram alcançados ou não. Isso implica em estabelecer as metas que o programa formativo deve alcançar (no caso, a formação inicial), com foco no saber ensinar, de maneira que os docentes compreendam suas responsabilidades no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem.

A formação docente precisa transformar-se num *continuum*, é preciso existir uma interligação entre a formação inicial e a contínua. Esta precisa ser analisada na relação com o currículo, para servir de estratégia de melhoria do ensino com articulação entre os conteúdos acadêmicos, disciplinares e formação pedagógica dos docentes, em constante integração entre teoria-prática.

Souza (2009) compreende a formação de professores como projeto e trabalho do qual fazem parte as instituições de forma coletiva, os sujeitos e as práticas. O autor pontua que a formação de professores deve acontecer nas universidades, fundamentada no currículo de formação atualizado de acordo com as exigências da sociedade e no projeto pedagógico de formação de professor. Nessa perspectiva, Pimenta (2009, p. 18) acrescenta que:

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem

construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A formação inicial tem o desafio de formar professores possibilitando a construção de sua identidade profissional, oportunizando a passagem do ser aluno para o ser professor. Os cursos de formação inicial, muitas vezes, têm oferecido uma formação centrada em currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da prática social de educar, dessa forma contribuindo muito pouco para formar a identidade do profissional docente. Formar professores significa prepará-los para atuarem de forma competente e sistematizada, para que possam desenvolver práticas que possibilitem o real aprendizado dos alunos. Acreditamos que a formação de professores necessita ser influenciada diretamente pela prática docente.

O professor é um profissional da interação com dupla função, a de estruturação e de gestão de conteúdos quanto à função pedagógica e a de regulação interativa dos acontecimentos dentro da sala de aula (PERRENOUD *et al.*, 2001). As competências profissionais do docente estão diretamente ligadas a diversos tipos de conhecimentos teóricos e práticos que estes possuem. Sobre os conhecimentos teóricos dos professores, destacamos os saberes da formação profissional, como possibilitadores de construção e reconstrução do saber fazer no exercício profissional. É pertinente lembrar que a formação inicial é algo absolutamente indispensável, já que é base de sustentação de um processo formativo contínuo, que deve articular essa formação com os saberes oriundos do saber fazer e com os conhecimentos obtidos nos cursos e programas de formação de professores (ZAINKO, 2012).

A busca da formação profissional compreende, também, a busca pela formação em serviço, a contínua. Essa formação é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional. Com objetivos formativos nos aspectos pessoais e profissionais, acontece individualmente ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de construção de uma prática docente competente e atualizada.

O percurso de formação contínua, por seu turno, é reconhecido, prioritariamente, por visar o aperfeiçoamento profissional do professor em termos de aptidões, atitudes profissionais no que concerne à melhoria da educação propiciada ao alunado em geral e, de modo particular, à educação do próprio professor. (LIMA, 2011, p. 36).

A formação contínua favorece o desenvolvimento profissional, proporcionando a construção de saberes e de saber-fazer no exercício profissional, saberes que fundamentam a prática docente. A formação de professores, de maneira geral, passa sempre pela mobilização de saberes, e a formação professor alfabetizador é demarcada pela mobilização de saberes específicos da alfabetização, principalmente nos aspectos teóricos e metodológicos. Consideramos, também, que a sala de aula é um *locus* de produção de saber sobre a profissão docente, considerando, especificamente, a prática docente alfabetizadora. Acreditamos, ainda, que os alfabetizadores produzem diversos saberes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

As reflexões sobre a formação profissional dos professores alfabetizadores apontam aspectos importantes no que se refere às contribuições dessa formação para a construção da prática docente. De acordo com Brito (2011, p. 20):

A formação profissional, portanto propicia a vivência de situações formativas nas quais o futuro professor tem a oportunidade de ampliar suas aprendizagens acerca do trabalho docente, o que implica em mudanças nos modos de ser e de fazer, haja vista, que essas aprendizagens têm o mérito de contribuir com a autonomia profissional dos professores. Os processos formativos, a partir dessas reflexões, devem ocorrer em sintonia com as tarefas a serem desenvolvidas pelos futuros professores, preparando-os para o cotidiano da sala de aula, para enfrentar e resolver os problemas relativos ao ensino.

A formação profissional, seja inicial ou contínua, favorece o desenvolvimento da prática docente dos professores alfabetizadores, tendo a prática como o eixo do currículo de formação, possibilitando o sujeito em formação dialogar com sua prática, num processo de reelaboração de suas teorias, de suas aprendizagens, de suas práticas e de seus saberes docentes, inclusive os saberes da experiência. É preciso pensar a formação de professores a partir do contexto da prática, não se podendo considerar essa formação distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade. É necessário refletir sobre essa dimensão por meio de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem.

O professor alfabetizador, no exercício da prática docente alfabetizadora, vivencia uma diversidade de situações complexas que exigem diversos saberes sobre o ensinar e o aprender, especificamente relacionados à alfabetização. Acreditamos que a prática docente alfabetizadora é uma prática que precisa ser fundamentada na cultura da profissão, nos saberes da formação profissional. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são

heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa, ou seja, saberes da formação profissional, saberes pessoal e saberes da experiência. Este último se constitui um saber consideravelmente significativo para os professores, considerando-se, assim, que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói saberes conforme as necessidades que surgem na prática docente alfabetizadora: as experiências profissionais, seus percursos formativos e suas histórias de vida e formação profissional.

O autor, ao fazer referência ao saber docente, destaca que os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundamentados no trabalho e no conhecimento do meio, de forma que se articulam nas vivências individuais e coletivas, concorrendo para o saber e o saber fazer na prática docente.

Os saberes docentes estão relacionados aos conhecimentos, competências, habilidades e ao saber-fazer do professor. São adquiridos em diversas fontes, tanto nas experiências pessoais, quanto nas profissionais, na formação e/ou na pátria docente. Para Tardif (2002, p. 19), há necessidade de formação numa perspectiva ampla, uma vez que o saber docente é construído socialmente, sobretudo na “[...] confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar dos outros atores educacionais, das universidades, etc.”. O pensamento do autor evidencia que a prática docente alfabetizadora demanda vários saberes, teórico-metodológicos do campo da educação e da alfabetização, provenientes tanto da formação profissional, quanto das experiências pessoais e profissionais do professor alfabetizador.

Sobre os saberes que devem oferecer suporte à prática, precisamos analisar algumas ideias que têm permeado a prática de ensinar, entre as quais destacamos: que basta conhecer os conteúdos para ser professor; que o talento é a base do exercício da profissão; que o bom senso é a base; que seguir a intuição é o melhor caminho; que a experiência por si só prepara o professor para o exercício da docência; e que basta ter a cultura da profissão. Essas ideias estão relacionadas ao ofício sem saberes (GAUTHIER *et al.*, 2006).

Em relação aos saberes docentes, é importante considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, ou seja, a teoria em movimento (GARCIA, 2008). O alfabetizador é capaz de teorizar sua prática docente, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento. A autora mostra que o professor alfabetizador, em sua prática, constrói e desconstrói os saberes da formação

profissional, conforme a necessidade da prática docente alfabetizadora. Brito (2006, p. 01) contribui com as análises sobre a formação profissional dos alfabetizadores, destacando que:

[...] os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las.

No contexto dessas análises, a autora evidencia que a experiência contribui para o processo de tornar-se professor, favorecendo a construção da identidade profissional do alfabetizador, de forma que as experiências pessoais e profissionais possibilitam a construção de saberes inerentes ao saber ensinar. Sobre o saber da experiência, convém elucidar que Brito (2011) adverte que o saber da experiência remete a uma prática reflexiva, a uma ação intencional e consciente, sendo necessário que os professores reflitam criticamente sobre o saber e o saber fazer no exercício profissional. A partir desse pressuposto, podemos concluir que nem toda prática é fonte de saber.

No contexto dessa discussão, elucidamos que a formação profissional de professores alfabetizadores deve propiciar conhecimentos gerais sobre o ensino e a aprendizagem, oferecendo também conhecimentos específicos sobre a aquisição da linguagem escrita, no que concernem os conhecimentos teórico-metodológicos da alfabetização. A respeito da formação profissional do alfabetizador, Santos (2013, p. 34) conclui que:

[...] é importante valorizar os saberes da experiência que os alfabetizadores acumulam em seu percurso profissional, pois desses saberes resultam conhecimentos que, aliados aos saberes adquiridos na formação tanto inicial quanto contínua, resultam no acréscimo de saberes específicos, manifestado na organização de competências e práticas que contribuem, de fato, para o universo de aquisição das habilidades de leitura e escrita de crianças em processo de alfabetização.

É notória a importância da valorização dos saberes da experiência, que os professores alfabetizadores elaboram e reelaboram na prática docente, de forma articulada com os saberes da formação profissional. Esses saberes possibilitam aos alfabetizadores a construção de sua competência profissional no que se refere ao domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos da alfabetização. Para tanto, a formação profissional do professor alfabetizador deve se fundamentar nos conhecimentos gerais da educação e nos específicos da alfabetização, considerando os saberes experienciais dos professores.

No contexto da formação profissional do professor alfabetizador, é necessário considerar os saberes da experiência, produzidos na prática docente alfabetizadora, pois os saberes experienciais articulados aos saberes da docência são elaborados e reelaborados conforme a demanda da prática docente alfabetizadora (PIMENTA, 2009). Os saberes experienciais constituem, para os professores alfabetizadores, um dos fundamentos de sua prática pedagógica e da competência profissional.

Gauthier *et al.* (2006) esclarecem que os saberes podem ser: saber disciplinar, produzido pelos pesquisadores a partir da prática; saber curricular, produzido pelas ciências da educação e formam a matriz curricular dos cursos de formação de professores; o saber das ciências da educação, ensinado no curso de formação ou no trabalho do professor, refere-se a facetas do ofício professor; o saber da tradição pedagógica, que se refere a dar aulas, e que será modificado pelo saber experiencial; saber experiencial, privativo de cada professor, devendo ser uma das bases de reflexão sobre a profissão; o saber da ação pedagógica do professor é o saber da experiência a partir do momento que ele se torna público, por meio do teste em pesquisa realizadas sobre a sala de aula.

Frente ao exposto, os saberes da experiência dos professores precisam ser valorizados, pois são produzidos a partir dos saberes da formação profissional e da reelaboração desses saberes na prática docente alfabetizadora, resultando nos conhecimentos necessários à definição da prática docente alfabetizadora, preconizando-se, assim, uma série de saberes necessários para se trabalhar a leitura e a escrita na alfabetização.

A partir do exposto, concluímos que o saber docente dos alfabetizadores é um saber plural, proveniente da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, considerando que o Eu pessoal é igual ao Eu profissional. É um saber produzido socialmente, resultado de uma negociação de diversos grupos, entre os professores, entre os professores e os alunos. Esses saberes precisam ser considerados na formação profissional do professor alfabetizador, pois são elaborados e reelaborados na prática docente alfabetizadora.

1.2 A prática docente alfabetizadora e suas peculiaridades

A prática do professor alfabetizador se constitui como uma atividade que comporta ser pesquisada em suas articulações com a formação de professores, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as peculiaridades da prática docente alfabetizadora, considerando as peculiaridades da alfabetização. Para analisarmos a prática docente alfabetizadora e suas

peculiaridades, buscamos embasamento teórico em: Araújo (2011), Brito (2006, 2007), Cagliari (2007; 2009), Ferreira e Teberosky (1999), Garcia (2008), Garcia e Zaccur (2008), Kramer (2010), Pérez e Sampaio (2008), Soares (2010), dentre outros que contribuem com a discussão sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do processo de alfabetização.

A prática docente alfabetizadora tem o professor alfabetizador como sujeito que produz saberes e o saber-fazer no exercício da docência na alfabetização. Frente ao exposto, consideramos a alfabetização uma tarefa complexa que demanda sólida formação profissional, articulando-se dos processos formativos aos conhecimentos específicos à alfabetização.

É preciso, portanto, que, no exercício da formação de professores, as instituições formadoras considerem a complexidade da prática docente alfabetizadora, observando a atuação dos professores no ciclo de alfabetização. Necessita-se pensar que, além do conhecimento disciplinar, o docente precisa ter conhecimentos e competências para compreender e assegurar o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. A prática docente alfabetizadora é peculiar e requer dos professores alfabetizadores saberes específicos no que concerne à alfabetização nos aspectos teórico-metodológicos. A prática docente alfabetizadora constitui espaço privilegiado de produção de saberes sobre o ser professor alfabetizador.

A construção de uma nova prática docente está diretamente ligada ao redimensionamento do processo de ensino-aprendizagem e às suas articulações com as concepções de mundo, de homem e de conhecimentos que fundamentam as relações cotidianas (PÉREZ; SAMPAIO, 2008). Repensar a prática tendo a realidade como referência, implica instaurar um movimento de desconstrução e reconstrução permanente da atividade cotidiana. No dia a dia, os seres humanos apropriam-se de práticas e de concepções que são sínteses das relações sociais construídas historicamente. As práticas docentes que se estabelecem na escola revelam as relações construídas ao longo da história que influenciam a prática docente alfabetizadora.

No exercício da prática docente alfabetizadora, os professores alfabetizadores fazem uso das teorias adquiridas em sua formação profissional e nas experiências vividas dentro e fora da escola. A prática do professor alfabetizador, como espaço de construção de aprendizagens e de formação, precisa ser desenvolvida considerando a mobilização de saberes, sendo:

[...] a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como interesse principal desenvolver o ensino e a aprendizagem, por meio de

situações e de estratégias que viabilizem a produção do conhecimento em aula. A prática, neste sentido, é orientada por diversos saberes, habilidades e competências referentes ao trabalho docente. (ARAÚJO, 2011, p. 36).

A prática docente alfabetizadora é a atividade do professor em sala de aula, que tem como interesse central o processo de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolver as estratégias necessárias para a aprendizagem dos alunos. Isso demanda dos professores diversos saberes, habilidades e competências, relacionadas ao ensino da leitura e da escrita na alfabetização de crianças, sendo necessária a articulação entre teoria e prática.

Diversas discussões (BRITO, 2006; GARCIA, 2008) têm acontecido acerca da prática docente alfabetizadora e dos saberes docentes, como elementos que se articulam no fazer dos professores alfabetizadores. Neste enfoque, Garcia (2008) considera a sala de aula como um espaço de produção de uma teoria/prática, elaborada pelo professor sobre como as crianças aprendem. Nesse sentido, é preciso reconhecer o professor alfabetizador como capaz de teorizar sobre a sua prática. Essa teorização diz respeito a uma reflexão crítica sobre a prática docente como prática social e espaço de produção do saber e do saber-ensinar. O professor alfabetizador é compreendido como autor da prática docente alfabetizadora, que está inserida na prática pedagógica.

No âmbito do magistério, a prática pedagógica, dada sua peculiaridade de atividade essencialmente humana, ao concretizar-se no cotidiano da escola, pode se constituir, sobre diferentes facetas, em relação intrínseca com os saberes que a orientam. Veiga (2002), em seus estudos, refere-se à prática pedagógica nas vertentes: repetitiva e reflexiva.

Compreendemos que, embora as pesquisas em educação ofereçam um repertório de conhecimentos relativos à preparação para o ensino, apresentação e gestão dos conteúdos, procedimentos de avaliação e gestão de comportamentos, as práticas docentes constituem instrumentos reflexivos para os professores na sua formação profissional, sejam eles iniciantes ou veteranos. A formação necessita esclarecer todos os aspectos relativos aos acontecimentos que marcam a sala de aula. A aula, embora apresentando as mesmas características no tempo e no espaço, apresenta-se em perspectivas diferentes, razão por que são complexas e singulares em sua realidade, em sua concretude.

Dentre outros fatores, essa complexidade se explica porque, no espaço da sala de aula, ocorre um fluxo contínuo de acontecimentos simultâneos e imprevisíveis que influenciam todo o clima e dinâmica do grupo, levando o professor a tomar uma série de “microdecisões” relativas à gestão da sala de aula (PERRENOUD, 1997).

A prática docente alfabetizadora demanda do professor conhecimentos específicos sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Essa prática situa-se em uma intencionalidade direcionada ao ensino da leitura e da escrita, exigindo do alfabetizador a compreensão das teorias e do processo de alfabetização. Esta transcende o simples ato de ler e escrever, constituindo-se num instrumento de interação social entre as pessoas, Por meio dela podemos escrever nossa história.

Ser alfabetizado significa está imerso nas práticas sociais de leitura e de escrita propostas pelas situações diárias para a comunicação no mundo letrado. Nesse enfoque, Bozza (2008) destaca que apropriar-se da linguagem escrita significa inserir-se socialmente, ampliando algumas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação dos sujeitos na sociedade seria superficial. Bozza (2008) comenta que o domínio da leitura e da escrita possibilita uma forma de “empoderamento” do sujeito, que aumenta significativamente suas possibilidades de participação na sociedade. A autora considera que o ensino da leitura e da escrita – a alfabetização – possibilita a inclusão social.

Concordamos com Brito (2007), ao afirmar que a alfabetização é um processo histórico e social multifacetado que envolve a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. Consideramos que um ser humano alfabetizado e letrado é um sujeito social que domina a linguagem escrita, utilizando-a em práticas sociais e contextos de comunicação. Diante dessas postulações, fica claro a importância que a alfabetização e o letramento têm na escolarização e na vida dos alunos. Saber ler e escrever permite que as crianças avancem no processo de escolarização, evitando-se o fracasso escolar.

É pertinente esclarecer que a alfabetização, na perspectiva de letramento, não se encerra com o domínio do código escrito, com as habilidades de codificação e decodificação. Ser alfabetizado é ser capaz de decifrar a escrita; mas é, também, participar das situações de usos sociais da leitura e da escrita. Ao analisar a alfabetização, Soares (2010) acrescenta que a alfabetização pode ser compreendida como processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, e como um processo permanente que se estende por toda a vida, que não se esgota na aprendizagem da leitura e escrita, caracterizando-se como desenvolvimento do ler e do escrever.

Em nossa sociedade, da cultura escrita, não basta ser alfabetizado, mas é essencial ser também letrado. Nesta perspectiva, Soares (2010) pondera sobre a alfabetização e letramento como processos diferentes, que se completam e são indissociáveis. Na acepção da

autora, alfabetizar é ensinar o código alfabético, enquanto letrar é familiarizar o aluno com os diversos usos sociais que se faz da leitura e da escrita.

O processo de letramento traz consequências políticas e econômicas, favorecendo a interação social. Neste estudo, compreendemos a alfabetização na perspectiva de letramento, pois entendemos que somente o domínio do código escrito não dá conta das diversas situações de interação social que os alunos vivenciam, sendo necessário fazer o uso da leitura e da escrita socialmente.

Podemos considerar o letramento um processo complexo e abrangente que envolve as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Letrar é mais do que alfabetizar pela ação educativa da sala de aula ou em outros contextos, além do escolar, nos quais se promovam a aquisição e a utilização crítica da leitura e da escrita. Carvalho (2011) adverte-nos para alguns problemas que podem intervir de modo conflituoso no letramento escolar, destacando o insucesso escolar na alfabetização e a falta de contato dos alunos com diversos materiais escritos como entrave para se vencer as barreiras enfrentadas na alfabetização de crianças. A autora chama a atenção para a importância de alfabetizar letrando, por meio do desenvolvimento de diversas atividades de comunicação, observando-se as funções sociais da escrita. Destaca, ainda, que a escola e a sala de aula não são os únicos espaços de letramento. A família, o contexto social são espaços de múltiplos letramentos. O letramento pode dar novos sentidos à aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização e contribuir, efetivamente, para a formação do leitor-escriptor.

A formação do leitor-escriptor ocorre a partir do contato com diferentes tipos de textos e das variadas oportunidades de usos da língua escrita. A escola precisa assumir uma postura concreta frente ao trabalho com as práticas de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização. A esse respeito, Lerner (2002) defende que é preciso instalar na escola as práticas de leitura e de escrita como objeto de ensino. Ensinar a ler e a escrever constitui um desafio que transcende o ato de alfabetizar, sendo necessário que a escola incorpore todos os alunos na cultura do escrito.

É importante ressaltar que é por meio da linguagem que o ser humano age, criando e recriando o mundo, sendo a alfabetização e o letramento os alicerces dessa criação na sociedade letrada. Nesse sentido, Freire (1999, p. 8) acredita que, no processo de alfabetização, é preciso se promover a leitura do mundo na relação entre linguagem e realidade: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é antes de mais nada, aprender a ler o

mundo, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica de palavras que vincula linguagem e realidade.”

É necessário que o professor compreenda a dimensão social do ensino no processo de alfabetização, trabalhando a leitura e a escrita como meio de integração entre indivíduos sociais com o mundo. Isso exige que o professor alfabetizador tenha o domínio de diversos conhecimentos teórico-metodológicos sobre a alfabetização para que possa desenvolver uma prática alfabetizadora intencional, planejada e de qualidade.

Na discussão sobre alfabetização, precisamos considerar as análises sobre os métodos de alfabetização. Muito se tem discutido sobre o melhor método para alfabetizar. Esta é uma discussão antiga entre os especialistas no assunto (CAGLIARI, 2009; CARVALHO, 2011; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e tem mostrado que a problemática da alfabetização não se resume a questões metodológicas. Essa questão, segundo os autores mencionados, envolve a formação do professor, suas condições de trabalho e de valorização profissional. Essa é, também, uma questão polêmica, especialmente no Brasil, que possui elevados índices de analfabetismo e graves problemas estruturais na rede pública de ensino. Portanto, não basta debater sobre o melhor método para alfabetizar. É preciso o enfrentamento dos problemas estruturais, políticos, sociais e pedagógicos que envolvem essa problemática. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21) analisam essa temática:

Tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para buscar o “melhor método” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos, que partem da palavra ou das unidades maiores.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) provocaram mudanças na forma de se pensar e fazer a alfabetização. A análise da alfabetização passou da perspectiva de como o professor ensina, para como o aluno aprende. Sem dúvida, são muitas as formas de alfabetizar, e cada uma delas destaca um aspecto no aprendizado. A questão dos métodos é uma questão pertinente a ser discutida, pois, não neutros, orientam as práticas dos professores alfabetizadores, que acreditam serem fundamentais para conduzirem a alfabetização aos resultados esperados.

Neste estudo, não temos a pretensão de apontar ou indicar o uso de um ou de outro método de alfabetização. Pretendemos apenas, de forma sucinta, mostrar as características de

cada método para uma reflexão com mais propriedade sobre os métodos de alfabetização, que têm orientado a prática de significativo número de alfabetizadores.

Os métodos de alfabetização apresentam características que possibilitam classificá-los em: sintético, analítico e misto. O método sintético se caracteriza por estabelecer uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, por meio do aprendizado dos sons das letras, da memorização dos nomes das letras e das sílabas. Segundo Barbosa (1994, p. 47), “[...] o aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando”. Esse método sintético refere-se a três processos de ensino da escrita: o alfabético, o fônico e o silábico.

No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras; depois, forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto. O alfabético enfatiza a soletração, a memorização. O método fônico, por exemplo, faz associação entre as letras e os sons, até chegar a unidades maiores da língua. Na alfabetização por meio do processo fônico o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba formada. No processo silábico, o estudante aprende primeiro as sílabas para, depois, formar as palavras, frases e textos. As cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores no aprendizado. Apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez, acredita-se que isso evita confusões auditivas e visuais.

Esse método é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois o aprendizado ocorre de forma mecânica, baseado apenas na repetição e fora da realidade da criança, que não cria nada, não desenvolve sua criatividade no processo de aprendizagem.

Um dos mais antigos sistemas de alfabetização é o método alfabético, também conhecido como soletração. Esse método observa o seguinte princípio: o aprendizado da leitura parte da memorização das letras do alfabeto, envolvendo combinações silábicas, formação de palavras e textos numa sequência linear (BARBOSA, 1994). Enquanto o método fônico consiste no aprendizado por meio da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras, o método alfabético permite, primeiro, descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, por meio de textos produzidos especificamente para esse fim (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Em meio a essa discussão, temos atualmente no Brasil, de forma mais específica, a discussão sobre a Psicogênese da Língua Escrita, como uma teoria da alfabetização. Os estudos da psicogênese compreendem a alfabetização como um ato social e político de construção e evolução do conhecimento. Alfabetização é um ato criador que se desenvolve alicerçado nas situações vividas pelos seres humanos. Ferreiro e Teberosky (1999), em

pesquisas realizadas, apresentam os níveis pelos quais as crianças passam para se apropriarem da escrita, levando os professores alfabetizadores a construírem um novo olhar sobre o processo de alfabetização, refletindo sobre o seu fazer pedagógico e sua prática.

De acordo com a Psicogênese da Língua Escrita, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracteriza como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento.

Os pressupostos dessa abordagem revelam a alfabetização, perspectiva construtivista, como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes de a criança ir para a escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar é construir conhecimento e, para se ensinar a ler e a escrever, faz-se necessário compreender que os alfabetizados terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita passando por diferentes hipóteses (espontâneas e provisórias), até se apropriarem de toda a complexidade da língua escrita. Essas hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações das crianças com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente.

É válido destacar que a passagem de uma hipótese para outra é gradual, e depende das atividades e das intervenções feitas pelo professor alfabetizador. Nos níveis de escrita, o aprendizado do sistema de escrita alfabética não se reduz a um processo de associação entre grafemas (letras) e fonemas (sons). O sistema de escrita alfabética não é um código que se aprende por memorização e fixação; pelo contrário, é um objeto de conhecimento construído socialmente (FERREIRO; TEBEROSKY 1999).

No contexto das reflexões que organizamos sobre alfabetização, reconhecemos que uma das funções da escola hoje é alfabetizar os alunos em um contexto de letramento, ou seja, um contexto permeado de práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos tornam-se usuários da escrita em suas diferentes funções sociais, mesmo não estando ainda alfabetizados. A aprendizagem deixa de estar centrada nos processos de codificação e de decodificação do sistema de escrita. Alfabetizar é, pois, um processo de integração humana que tem por finalidade maior promover a inclusão de todo ser humano no mundo letrado.

É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar ao educando o gosto pela leitura. Mas, para isso, é necessário que o professor alfabetizador conheça a teoria da alfabetização; conheça as diversas facetas que fundamentam a alfabetização. Essas facetas se fundamentam nas perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo (SOARES, 2011).

Sinteticamente, podemos dizer que, na perspectiva psicológica, que tem predominado nos estudos sobre alfabetização, estudam-se os fenômenos e os processos psicológicos que possibilitam as pessoas aprenderem a ler e a escrever. Na perspectiva sociolinguística, a alfabetização deve considerar os usos sociais da língua e, na perspectiva linguística, o conhecimento do sistema fonológico e ortográfico.

Essas facetas tornam o processo de alfabetização complexo e multifacetado, o que se explica pelos diversos profissionais que têm estudado a alfabetização, considerando as habilidades conforme sua área de conhecimento. O professor alfabetizador necessita de uma fundamentação teórico-metodológica coerente, buscando uma articulação entre as diferentes facetas. Entendemos que a formação e a prática docente do professor alfabetizador devem se fundamentar articulando resultados de pesquisas nas áreas de psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística que tratam da alfabetização.

É necessário que o professor alfabetizador, especialmente da escola pública, compreenda que o acesso ao mundo da escrita é uma responsabilidade da escola, uma vez que a alfabetização e o letramento são fenômenos complexos, envolvendo as múltiplas possibilidades de usos, leitura e da escrita na sociedade. Isso exige que a prática docente alfabetizadora seja planejada para promover a alfabetização na perspectiva de letramento, proporcionando a construção de habilidades para o exercício efetivo do uso da leitura e da escrita socialmente.

A alfabetização transcende o simples ato de ler e escrever. É uma ferramenta de interação social entre os seres sociais e, por meio dela, somos capazes de conhecer a nossa história e história do meio no qual estamos inseridos. Ser alfabetizado significa estar imerso nas práticas sociais de leitura e de escrita propostas pelas situações diárias para a comunicação no mundo letrado. Apropriar-se da linguagem escrita significa inserir-se socialmente, ampliando algumas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação dos sujeitos na sociedade seria superficial (BOZZA, 2008).

De acordo com Brito (2006), as reflexões sobre a formação do professor alfabetizador apontam a necessidade de uma formação profissional sólida, em que a prática

seja o ponto de partida e de chegada. Assim, a formação inicial deve proporcionar uma sólida formação teórica sobre as teorias da educação, com conhecimentos específicos sobre a alfabetização, enquanto a formação contínua deve ser orientada pelas necessidades formativas da prática dos alfabetizadores. Em resumo, a formação deve proporcionar ao professor alfabetizador a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, com capacidade para tomar decisões críticas e criativas em sua prática docente, em conformidade com as necessidades demandadas no contexto da sala de aula.

Para desenvolver uma prática docente competente, o professor alfabetizador precisa conhecer a teoria da alfabetização, necessitando de uma sólida formação profissional, quer seja nos cursos de formação inicial, quer seja nos cursos de formação contínua. Assim, a formação profissional exige um compromisso que deve ser assumido pelo poder público, por meio das instituições de formações, bem como dos profissionais que atuam na alfabetização.



CAPÍTULO II
A PESQUISA E O SEU
DESENVOLVIMENTO



CAPÍTULO II

A PESQUISA E O SEU DESENVOLVIMENTO

A investigação científica exige do pesquisador a compreensão e a observação de diversos aspectos teórico-metodológicos relativos à pesquisa. Esses aspectos devem ser considerados em uma articulação harmoniosa com os objetivos e os dados do estudo. O processo de investigativo exige, também, considerar os aspectos éticos, o que requer postura científica para que os resultados sejam confiáveis e aceitos pela comunidade científica. Neste capítulo, considerando as peculiaridades da pesquisa científica, descrevemos o desenvolvimento do estudo, evidenciando a metodologia de investigação, o processo de produção dos dados, a descrição do contexto empírico, a caracterização do contexto empírico e dos interlocutores da pesquisa.

2.1 Caracterização da pesquisa

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa narrativa, conforme os postulados do método autobiográfico, que focaliza as experiências humanas vividas, possibilitando uma caracterização dos fenômenos da existência do homem, bem como propicia a descrição pormenorizada de suas experiências no âmbito da formação e da prática docente. A pesquisa narrativa tem contribuído para a pesquisa sobre a formação e a prática de professores, tomando como referência suas histórias de vida pessoal e profissional. Ou seja, a investigação narrativa se configura uma investigação baseada na experiência vivida, portanto, nos acontecimentos de vida, de formação e de práticas vivenciadas.

No processo de investigação narrativa, é importante considerar a entrada no campo de pesquisa como um dos momentos fundamentais da pesquisa, pois demanda que algumas questões éticas sejam observadas, para que se estabeleça uma relação harmônica entre pesquisadores e participantes da pesquisa, resultando dessa relação uma colaboração entre esses agentes. Na investigação com as narrativas, o importante é que todos os participantes tenham voz dentro do processo investigativo para narrar suas histórias de vida pessoal e profissional, haja vista que nessa modalidade investigativa “[...] as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 77).

A pesquisa narrativa demanda dos partícipes recontar, reviver as suas histórias de vida, ou seja, suas trajetórias formativas e profissionais. Optamos pela pesquisa narrativa por propiciar aos narradores uma reflexão sobre as experiências vividas, ao escreverem/falarem

sobre os acontecimentos que marcam/marcaram a experiências de vida e formação, enfim, as trajetórias profissionais vivenciadas. Os narradores, ao escreverem suas histórias de vida, entrelaçam acontecimentos de vida pessoal e profissional, visto que são duas dimensões inseparáveis.

No desenvolvimento deste estudo, compreendemos a narrativa como uma construção, que se situa em um tempo e em um espaço, e que pode ser escrita em forma de trama, tendo como referência um cenário. O cenário é o lugar onde os acontecimentos se sucedem e os personagens interagem e vivem as histórias, ou seja, é o contexto social e cultural. A trama é o desenrolar dos acontecimentos em si (CLANDININ; CONNELLY, 2011). A narrativa tem como atrativo a capacidade de proporcionar reflexões e análises sobre as experiências de vida e formação, envolvendo dimensões tanto pessoais quanto profissionais, como as profissionais. O trabalho com narrativas, portanto, exige um cuidado especial com os temas abordados e, de forma especial, com o tratamento dos dados coletados, atentando para que não sejam falsificados ou alterados.

Cunha (1997) esclarece que no campo da pesquisa educacional, as narrativas têm sido usadas tanto como método, quanto como técnica de coleta de dados. Neste estudo a narrativa se situa nessas duas dimensões: método e técnica. Na condição de método, possibilita a exploração e a organização das narrativas, como expressão das experiências humanas. Como técnica, apresenta caminhos para a produção do conhecimento sistematizado (sobre a vida e a formação dos interlocutores). O importante, na investigação narrativa, é a rememoração das histórias de vida, de formação e de prática profissional dos professores. Assim, a pesquisa narrativa dá voz aos interlocutores para que possam narrar suas experiências de vida e de formação. Dar voz ao professor e valorizar seu pensamento possibilita compreender e interpretar diversos problemas que permeiam a área da educação.

Essa modalidade de investigação aproxima os sujeitos, favorecendo o entrelaçamento de histórias entre o investigador e o investigado. A relação entre o pesquisador e os interlocutores requer do pesquisador uma atitude científica, que lhe garanta o rigor da investigação, sem deixar de considerar as complexidades das relações (CUNHA, 1997). O êxito da pesquisa depende da habilidade com que cada um exerce o seu papel. Na pesquisa narrativa cabe ao investigador compreender e interpretar os problemas de sua pesquisa. A partir dessa compreensão entendemos a importância de uma investigação que valorize o que dizem os professores. A pesquisa narrativa, conforme Souza (2006), permite adentrarmos o campo subjetivo e concreto, no qual os professores atuam, envolvendo no processo

investigativo uma dupla dimensão: de investigação e de formação. O autor acrescenta, ainda, que:

A utilização das narrativas autobiográficas, como possibilidade formativa, relaciona-se como aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão. (SOUZA, 2006, p. 16).

A pesquisa narrativa, no contexto da formação de professores, possibilita compreender a maneira como esses profissionais dão sentido ao seu trabalho e como reelaboram os saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. Os relatos narrativos constituem ferramentas de pesquisa que favorecem aos interlocutores leituras e releituras sobre a formação profissional. É possível ao professor alfabetizador, no caso deste estudo, refletir sobre si como profissional e como pessoa, bem como refletir sobre sua formação e sua prática. Nessa perspectiva, as narrativas podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores dão a sua prática docente e aos seus processos formativos, a partir do exercício de se pensar, fazer e sentir. A utilização da pesquisa narrativa, portanto, oportuniza a participação ativa dos professores no processo de investigação/formação.

Contribuindo com a discussão sobre a pesquisa narrativa como processo de investigação/formação, Souza (2006) esclarece que ela, por um lado, configura-se como uma investigação porque se vincula à produção de conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque considera o princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais na vivência simultânea dos papéis de autor e de investigador da sua própria história.

As narrativas se configuram como escritas singulares em um processo formativo, explicitando as diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas dos narradores. A narrativa está ligada à subjetividade, inserindo-se na dimensão espaço-temporal dos sujeitos, pois, ao narrarem suas experiências e vivências, retomam contextos e tempos vividos. Escrever oportuniza aos sujeitos um mergulho na interioridade, inscrevendo-se como uma atividade formadora, uma vez que leva os interlocutores a refletirem sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente.

A narrativa se tornou um caminho para conhecermos as experiências docentes. A respeito da experiência, Clandinin e Connelly (2011, p. 27) postulam que “[...] As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias, as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]”. Essas postulações evidenciam que a experiência comporta ser investigada, como possibilitadora de

aprendizagens sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. O trabalho desenvolvido com as narrativas proporcionou aos professores o desenvolvimento da reflexão, a partir da valorização de sua subjetividade, da escuta sobre o que pensam, sentem, sabem e fazem, ou seja, as experiências narrativas geram uma releitura da realidade vivenciada pelos narradores, o que possibilita o aprofundamento da autoanálise, da reflexão e do autoconhecimento.

A utilização da narrativa neste estudo possui uma dimensão dupla, já que os docentes, ao narrarem suas experiências/vivências, compreendem a si próprios e aos outros. A escrita de si emerge como uma estratégia emancipatória de tomada de consciência e de formação. As narrativas, a partir das autobiografias, possibilitam uma escrita de si, favorecendo uma reflexão e, por conseguinte, uma tomada de consciência. Sob a perspectiva autobiográfica, Josso (2010, p. 42) reconhece que: “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, requer, assim, que sejam ordenados tempos de maturação e de rememoração. Maturação, para agir com maior propriedade e sabedoria, atributo que só o tempo e a vivência são capazes de conferir. Rememoração, na condição de processo associativo que se reafirma e se enriquece à medida que avança o exercício de reflexividade do sujeito.

Desse modo, as narrativas dão voz ao professor, oportunizando expor suas angústias, concepções e crenças, bem como aspectos importantes relativos à reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, são aspectos que se ajustam e comportam ser investigados por meio das narrativas, que possibilitam conhecer a compreensão que se fecunda nas vivências e nas experiências manifestadas e concretizadas nas narrativas de trajetória de vida e de formação profissional.

2.2 A produção de dados

A pesquisa exige do pesquisador algumas decisões no que se refere à produção dos dados e a busca de respostas para o problema a ser investigado. A produção de dados é um dos momentos cruciais da pesquisa, pois, como pesquisadores, devemos estar atentos para o caminho a ser trilhado no desenvolvimento da investigação. Nesta pesquisa elegemos como dispositivos de coleta de dados: o memorial de formação e a entrevista narrativa, que foram utilizados de forma articulada, focalizando a reelaboração dos saberes da formação profissional dos professores na prática docente alfabetizadora. Para uma caracterização do processo de produção dos dados descrevemos os procedimentos investigativos.

2.2.1 Memorial de formação e seus usos na pesquisa

O memorial de formação foi utilizado como técnica para efetivar a produção dos dados, com o objetivo de traçar o perfil biográfico dos sujeitos e para a produção de dados sobre a história da formação, sobre os saberes da formação e sobre a reelaboração desses saberes na prática docente alfabetizadora. O uso do memorial na pesquisa oportunizou aos interlocutores a reflexão e a rememoração de vivências acerca da formação profissional. As vivências da formação e da prática constituíram o foco de narrações de si, tendo como objeto a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

A escrita do memorial de formação foi relevante na coleta de dados desta pesquisa. A partir da narrativa, os interlocutores recorreram às lembranças de acontecimentos pessoais e profissionais, ou seja, ao escreverem sobre si descrevem suas trajetórias de vida pessoal e profissional, o que os levou a uma reflexão sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. Para a escrita dos memoriais, tomamos alguns cuidados que consideramos importantes para sua efetivação. Inicialmente, providenciamos cadernos e sacolas personalizadas. Os cadernos (FIG. 1) continham um roteiro sobre o memorial e seus objetivos.



FIGURA 1 – Cadernos dos Memoriais de Formação

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No momento do convite para escrita do memorial de formação, tivemos a preocupação de falar com os interlocutores individualmente, ressaltando que os dados da pesquisa seriam usados especificamente neste estudo, em conformidade com os objetivos da investigação, enfatizando que não receberiam nada pela participação na pesquisa. Apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado no momento da adesão à pesquisa e perguntamos se tinham alguma dúvida sobre a participação na pesquisa.

A entrega do referido termo aconteceu em horário agendado previamente, considerando a disponibilidade de cada um. Para esclarecimentos, a respeito da escrita dos memoriais, explicamos aos interlocutores o que é um memorial de formação e como deveriam proceder na escrita. Após os esclarecimentos, realçamos o objetivo do memorial neste estudo e apresentamos o roteiro para sua escrita, destacando os pontos que deveriam ser considerados na narrativa. Esclarecemos, ainda, que o roteiro era só um norte para a escrita, que ao escreverem os interlocutores deveriam narrar suas experiências e vivências sobre a formação profissional, de forma que deixassem sua memória fluir sobre os acontecimentos que foram marcantes em sua trajetória formativa.

Após os esclarecimentos necessários, colocamo-nos à disposição dos interlocutores para informações sobre a escrita do memorial, alguns tinham dúvidas, mas as esclarecemos. Ficou claro para os interlocutores que estávamos à disposição para esclarecimentos de quaisquer outras dúvidas que surgissem; para isso, colocamos o número do telefone no fim do roteiro, com a observação de que poderiam ligar, a qualquer momento, inclusive a cobrar.

Entregamos o roteiro do memorial em março de 2012, combinamos com os interlocutores a primeira semana de junho para o recebimento. Esse prazo de quatro meses foi um pedido deles, pois justificaram que queriam ter um tempo razoável para a escrita, tendo em vista que todos são bastante ocupados com as atribuições pessoais (cuidados com o lar e os familiares, e outras atividades) e profissionais (formação que participam no Centro de Formação Odilon Nunes, o planejamento das aulas, elaboração e correção das atividades e das avaliações, os eventos escolares, dentre outras atividades do dia a dia).

Durante o período definido para escrita do memorial fizemos visitas quinzenais e ligamos semanalmente ou quinzenalmente, não para pressionar a escrita, mas para acompanhá-la e encorajá-la, sempre perguntando se tinham dúvidas, e quando a resposta era positiva, esclarecíamos. Consideramos que esse acompanhamento foi fundamental para que

os interlocutores se sentissem seguros na escrita dos memoriais de formação e encorajados na produção das narrativas.

No prazo combinado para a entrega, ligamos e agendamos com os interlocutores, individualmente, considerando os horários que cada um tinha disponível. Somente dois entregaram no mês de junho, os outros quatro interlocutores pediram mais um prazo. No mês de julho, recebemos mais dois memoriais e, em agosto, recebemos um, e o último recebemos em setembro de 2012.

Dentre os interlocutores, somente uma já tinha escrito um memorial de formação, inclusive quando ela foi convidada a participar da pesquisa ela ficou muito feliz, por considerar que a escrita de um memorial é uma excelente oportunidade de olhar para si, como pessoa e profissional, ou seja, de refletir sobre o eu pessoal e o eu profissional. É válido destacar que todos gostaram da experiência da escrita do memorial, considerando essa como uma oportunidade de reflexão. Um dos aspectos importantes destacados por eles foi o fato de suas vozes estarem sendo ouvidas e valorizadas, e de suas experiências e suas vivências, articuladas com os saberes da formação profissional ser consideradas fontes de saberes.

A escrita do memorial implica em formação e, ao mesmo tempo, auxilia na construção de conhecimentos sobre diversos fatos e fenômenos relacionados às trajetórias dos narradores. Os interlocutores foram convidados a compartilhar suas histórias de vida pessoal e profissional, sobre suas experiências formativas e sobre seus saberes. A escrita do memorial se tornou um momento de encontro do narrador consigo mesmo, um momento de ver e rever os caminhos percorridos que os conduziram ao que se tornaram. Escrever o memorial constituiu, também, momento de reflexão, de conhecimento e de autoconhecimento de si. Ao escreverem o memorial, os interlocutores refletiram sobre as experiências que mais marcaram suas trajetórias de formação, sobretudo, focalizando os saberes necessários à prática pedagógica alfabetizadora. Por meio da escrita, os interlocutores lembraram-se dos tempos, dos lugares e das pessoas que marcaram significativamente a formação e a prática pedagógica alfabetizadora. Prado e Soligo (2007, p. 08) compreendem que,

Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa sequência definida a partir das memórias [...].

Neste estudo, compreendemos o memorial como uma fonte de registro que se utiliza da memória, como ferramenta primordial que possibilita o registro da história dos

interlocutores. Os narradores ocupam múltiplos papéis de escritor/narrador/personagem, pois ao mesmo tempo em que escrevem/narram suas experiências de vida e formação profissional, também são personagem dessa história. A história de vida, por meio da narrativa, possui dupla dimensão: pode ser trabalhada como dispositivo de pesquisa e de construção de sentido a partir fatos temporais pessoais. A vida, e sua história, revelaram um novo espaço-tempo, permitindo um olhar especial para a formação profissional dos interlocutores e para a reelaboração de seus saberes da formação na prática docente alfabetizadora.

2.2.2 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa foi utilizada, objetivando que os interlocutores narrassem sobre suas experiências formativas, focando nos saberes adquiridos na formação profissional e como esses saberes são reelaborados na prática docente alfabetizadora. A entrevista narrativa propiciou aos professores contarem suas histórias pessoais e profissionais, bem como falarem sobre os saberes da formação profissional que subsidiam a prática docente alfabetizadora.

O uso da entrevista narrativa possibilitou ouvirmos os professores, trazendo à tona suas lembranças sobre a formação, os saberes e a prática docente. Conforme Souza (2008), a entrevista narrativa se configura como uma técnica de recolha de dados sobre o itinerário de vida pessoal e profissional, no contexto da formação profissional de professores.

Essa técnica foi realizada a partir de uma pergunta gerativa, como forma de encorajar os entrevistados. A pergunta gerativa possibilita ao entrevistado relatar seus pensamentos e suas histórias, tanto da vida pessoal, quanto da vida profissional. A organização e a construção da narrativa coloca o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são revistas a partir daquilo que cada um viveu e vive.

A utilização da entrevista narrativa nesta pesquisa oportunizou o relato dos interlocutores sobre as experiências formadoras, com ênfase na dimensão da pesquisa, da reflexão e da análise de aspectos relacionados aos saberes da formação profissional e da reelaboração desses saberes na prática docente alfabetizadora. Por meio dela, os partícipes puderam expressar, ainda, as formas como viveram os processos formativos e a reelaboração de seus saberes.

Jovchelovitch e Bauer (2008) pontuam que a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida pessoal e do contexto social. A ideia básica da entrevista narrativa é reconstruir acontecimentos sociais, de ordem pessoal e profissional, a partir da perspectiva

dos narradores. Os autores recomendam alguns cuidados que observamos na preparação da entrevista narrativa, dentre eles: o entrevistador precisa conhecer o campo de estudo ao qual a entrevista narrativa está direcionada e, durante a entrevista, a atenção do entrevistador deve voltar-se para seu objeto de estudo, dentre outros.

Neste estudo, as entrevistas narrativas ocorreram durante os meses de outubro a dezembro 2013, com seis interlocutores; um do sexo masculino e cinco do sexo feminino, que são professores alfabetizadores em início de carreira. O local, o dia e o horário foram marcados pelos alfabetizadores, conforme a disponibilidade de cada um. Foi um período delicado, pois os professores da Prefeitura Municipal de Teresina estavam em greve e dois dos interlocutores aderiram à greve, assim, tivemos que esperar suas disponibilidades.

A realização das entrevistas com os interlocutores da pesquisa ocorreu nas escolas onde trabalham, em horário e em dia de trabalho, agendados previamente. Quatro dos interlocutores escolheram fazer no horário do almoço, enquanto outros dois optaram fazer no horário pedagógico. Antes da entrevista, conversamos com os interlocutores, explicando como ela deveria acontecer, posteriormente, tivemos a preocupação de marcar os encontros, com antecedência, observando e respeitando horários e datas conforme agendados.

Antes da efetivação dessa etapa da pesquisa, sempre ligávamos para confirmar a disponibilidade dos interlocutores. Tivemos, nessa fase, que remarcar com os interlocutores, pois alguns deles tiveram que refazer agenda em face da dinâmica da vida pessoal ou profissional, principalmente da vida profissional, da sobrecarga de trabalho (provas para elaborar e corrigir, fichas para preencher, dentre outros).

Durante o processo de interação, oportunizado pela entrevista narrativa, partindo da pergunta gerativa, fomos inserindo questões circunstanciais no sentido de deixar os interlocutores mais livres para expressar seus pensamentos, a respeito da formação profissional e dos saberes docentes, fazendo fluir de forma natural e agradável a evocação sobre os aspectos suscitados.

A entrevista narrativa foi desenvolvida observando as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008), que propõem quatro fases para sua realização. Essas fases compreendem a iniciação, a narração central, fase de questionamento e a fala conclusiva. Na primeira fase, a iniciação, pedimos autorização aos interlocutores para gravar a entrevista, visto que no momento do convite para participarem da pesquisa esclarecemos sobre os instrumentos de coleta de dados, inclusive sobre a entrevista narrativa, explicamos como seria o procedimento, que deveria transcorrer sem interrupções para que a narrativa fosse espontânea, que as

intervenções do entrevistador deveriam ser evitadas, a não ser quando fosse solicitado esclarecimento. Na preparação, explicamos para os interlocutores que a entrevista seria gravada e que tínhamos levado algumas questões para encorajar as narrativas. Nessa fase, explicamos como seria a entrevista e apresentamos a pergunta gerativa.

Na segunda fase, a narração central, começamos a gravação. Nessa situação não fizemos perguntas, apenas o encorajamento não verbal, sentimos em alguns momentos que os interlocutores precisavam ter a certeza de que o que eles estavam falando, era interessante para o estudo, então balançávamos a cabeça positivamente e com um discreto sorriso demonstrávamos interesse na narração. Essa fase exigiu uma escuta atenta; durante a narração central fomos anotando algumas questões para serem exploradas na fase seguinte, a fase de questionamentos.

Na terceira fase, a fase de questionamentos, retomamos as anotações feitas na fase anterior, compostas questões fundamentais para responder o problema de pesquisa. Colocamos essas questões, que não ficaram claras nas falas dos interlocutores, e outras que foram surgindo durante as narrativas, e que eram importantes para atender aos objetivos propostos. Essas três primeiras fases foram gravadas, enquanto que a fase seguinte foi objeto de anotações.

Na quarta e última fase da entrevista narrativa, a fase conclusiva, paramos a gravação e continuamos a conversação informal e a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva. Nessa fase, alguns dos interlocutores se posicionaram de forma mais espontânea sobre as questões encorajadoras da entrevista narrativa, anotamos para usarmos nas análises.

Após realizarmos as entrevistas, demos início a um trabalho de transcrição para a posterior análise, observando que os dados instigavam leituras, releituras e a estruturação das análises em três unidades temáticas, cada unidade com dois indicadores, os quais possibilitaram análises sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente dos professores alfabetizadores, em início de carreira. Essas análises foram realizadas a partir do conteúdo das narrativas dos professores, presentes no memorial de formação e na entrevista narrativa. As narrativas revelaram aspectos importantes a respeito da reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, fato que possibilitou definir as unidades temáticas de análises.

Comporta realçar que os instrumentos que foram aplicados aos interlocutores da pesquisa passaram previamente por um pré-teste, objetivando detectar possíveis erros, para sua correção, adequando ao problema de pesquisa. Acreditamos que esses procedimentos

possibilitaram alcançar o objetivo da pesquisa, contribuindo com a discussão sobre os saberes da formação profissional e sobre sua reelaboração na prática docente alfabetizadora. Vale destacar, que a narração sobre a formação profissional constitui um movimento propriamente humano de contar histórias e de ressignificar experiências do passado que vão se desdobrando em projetos de futuro. No caso da formação profissional, ao narrar o passado, surge uma versão sobre nós mesmos, os encontros e desencontros com a história de vida e formação profissional e, ainda, as imagens da formação profissional entranhadas no imaginário coletivo e individual (SOUZA, 2006).

Encontramos, dessa forma, na investigação e na prática, múltiplas contribuições das narrativas para a formação profissional, cuja investigação em desenvolvimento busca focalizar, especialmente quanto às possibilidades da pesquisa-formação, no que concerne à reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

2.3 Procedimentos de análises dos dados

Para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), o conteúdo da narrativa é abundante e recheado de informações. A função do pesquisador é desvelar sentido nesse conjunto de dados, no intuito de buscar resposta para o problema de pesquisa. Trata-se de um trabalho criterioso, longo, de síntese e ordenação de todo o conteúdo construído com os interlocutores por meio dos instrumentos, memorial de formação e entrevista narrativa, que possibilitaram narrar as suas histórias de vida.

Nessa etapa da pesquisa, com os dados produzidos, iniciamos as análises. Com os dados do memorial, traçamos o perfil dos interlocutores e escrevemos suas histórias de formação profissional, de seus saberes e de suas práticas. Ao recebermos os memoriais, fazíamos imediatamente uma leitura, momento em que realizávamos a pré-análise das narrativas dos interlocutores, verificando se elas contemplavam as questões do roteiro, previamente elaborado, que acompanharam o memorial. Depois dessa etapa, procedemos com a realização da entrevista narrativa e, em seguida, as transcrições.

As transcrições constituíram um trabalho cansativo que exigiu muita atenção. Na medida em que fazíamos as transcrições, realizávamos também uma análise, classificando, ordenando e selecionando as narrativas dos interlocutores da pesquisa, o que possibilitou a criação das três unidades temáticas, cada uma com dois indicadores, para as quais buscamos alicerces teóricos que dessem suporte às discussões propostas.

No processo de análises, observamos as orientações teóricas de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que propõem em suas orientações seis etapas para a análise de conteúdo das narrativas. De forma sucinta, podemos elencá-las em: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial, somatório das histórias de vida. Na primeira etapa, com a pré-análise ao agrupamento (somatório) dos dados, procedemos a uma leitura detalhada e minuciosa das narrativas dos professores alfabetizadores, para viabilizar o agrupamento das narrativas em unidades temáticas de análises, considerando a frequência do conteúdo ali explicitado. Na segunda etapa, construímos os perfis biográficos dos partícipes da pesquisa, a partir das narrativas escritas (memoriais de formação) e orais (entrevistas narrativas), considerando as narrativas dos interlocutores em suas experiências de vida e de formação profissional.

Na terceira fase de análise, para a compreensão das narrativas, selecionamos os conteúdos de maior frequência nos dados, mediante a leitura atenta e repetitiva dessas narrativas. Assim feito, adentramos na quarta fase de análise, realizamos a seleção das unidades temáticas de análises. A partir disso, traçamos o plano das análises com três unidades temáticas de análises, cada uma com dois indicadores. É válido realçar que as análises de que tratamos neste estudo foram organizadas em três unidades temáticas de análises, buscando contemplar o objeto de estudo, de maneira a responder o problema de pesquisa. Assim, consideramos a classificação das unidades temáticas de análises com os seus indicadores uma etapa fundamental nas análises, para refletimos sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional dos professores alfabetizadores.

Na quinta fase aconteceu a organização das narrativas no plano de análise, tomando como referência as narrativas mais significativas, para responder ao problema da pesquisa, que trata dos saberes da formação profissional dos professores alfabetizadores e como esses saberes são reelaborados na prática alfabetizadora docente. Nessa fase, fizemos recortes nas narrativas, objetivando contemplar as questões do memorial, de forma a estabelecer um elo com os objetivos específicos, fazendo o reagrupamento, conforme os indicadores das três unidades temáticas de análises. De acordo as postulações teóricas de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 121), “[...] é preciso recortar, pois, recortar o texto semanticamente, não hesitando em efetuar reagrupamentos que levem em conta repetições de discurso”. Os autores pontuam que as narrativas, após a reorganização, definem o inquérito de análise considerando a temática principal.

Na sexta, e última etapa de análise, trabalhamos com o somatório das narrativas de vida e de formação profissional dos interlocutores da pesquisa, em uma análise horizontal. Cada narrativa foi analisada individualmente e, para efeito de síntese, articulamos os dados narrados pelos diferentes interlocutores, realçando o pessoal e o coletivo nas narrativas do corpus.

2. 4 Cenário da pesquisa

Esta pesquisa teve como campo empírico quatro escolas públicas do município de Teresina/PI. As quatro escolas envolvidas ficam localizadas no eixo Estaca Zero, na zona leste, na PI – 113, que liga Teresina ao município de José de Freitas/PI. Trata-se de quatro escolas localizadas na zona rural de Teresina. Após as visitas informais, para verificar se as escolas possuíam professores alfabetizadores, conforme os critérios estabelecidos na pesquisa, solicitamos a autorização para realizar o estudo. Para tanto, solicitaram uma cópia do projeto de pesquisa e, posteriormente, recebemos autorização para adentrarmos no campo da pesquisa. Retornamos às escolas para conversar com os diretores, com as pedagogas e com os professores, a fim de explicarmos os objetivos da pesquisa e para descrevermos como procederíamos na produção dos dados.

Convidamos os professores alfabetizadores, que preenchem os critérios da pesquisa, para participarem e prontamente aceitaram. Em outras visitas, colhemos informações sobre as escolas, no que se refere ao funcionamento e aos aspectos administrativos e pedagógicos das instituições, objetivando caracterizá-las. No QUADRO 1, apresentamos as principais informações sobre as escolas pesquisadas:

ESCOLAS	NÍVEIS DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE PROFESSORES	NÚMERO DE INTERLOCUTORES
E. M. Joca Vieira	1º ao 9º ano EJA	613	24	01
E. M. Santa Teresa	1º ao 9º ano e EJA	752	35	01
E. M. Nossa Sra. do Amparo	1º ao 5º ano	127	05	02
E. M. Deoclécio Carvalho	2º período da Ed. Infantil e do 1º ao 5º ano	130	04	02

QUADRO 1 – Informações sobre as escolas pesquisadas

Fonte: Dados coletados nas escolas.

Alguns aspectos nos chamaram a atenção em relação às escolas: todas têm o Programa Mais Educação, são beneficiadas com transporte escolar com monitor, para conduzir o embarque e desembarque dos alunos, aproximadamente 90% são transportados,

somente 10%, residem próximo às escolas e não usam o transporte escolar. Todas as escolas possuem Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico, que foi reformulado recentemente. Todos os alfabetizadores dessas instituições são contemplados com formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é um compromisso formal assumido entre o Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A seguir descrevemos com maiores detalhes essas escolas.

2.4.1 Escola Municipal Joca Vieira

A Escola Municipal Joca Vieira foi inaugurada em 12 de março de 1973, está localizada a 20 km de Teresina, na comunidade Estaca Zero (PI-113), que liga Teresina à cidade José de Freitas/PI. A comunidade possui uma pequena infraestrutura, o que proporciona certa comodidade aos seus moradores uma vez que é servida por transporte coletivo, possui energia elétrica, rede de telefone fixo e celular e posto de saúde. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Aos sábados funciona com o Projeto Escola Aberta, oferecendo oficinas de flores, bijuterias, violão e produção de desinfetante.

O projeto Escola Aberta é mantido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), atendendo a várias comunidades adjacentes, tais como: Soturno, Mucuí, Ladeira de Pedra, Santa Rita, Estaca Zero, Taboca, dentre outras. Essas comunidades têm escolas que oferecem apenas Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Assim, a Escola em questão recebe os alunos do 6º ao 9º ano, motivo que explica a maioria dos alunos serem do Ensino Fundamental II.

Atualmente, a estrutura física da escola é composta por salas de aula, laboratório, sala de apoio, biblioteca, cantina, sala dos professores, secretaria, diretoria, pátio e quadra de esportes. Em relação às instalações físicas, o prédio tem uma boa instalação, as salas de aulas são amplas e refrigeradas, possui ainda, computadores, máquina de xérox, equipamentos eletrônicos e outros. Recentemente passou por uma reforma e uma ampliação em 2013, sendo construídas salas de aula e uma biblioteca, a biblioteca (FIG. 2).



FIGURA 2 – Espaço Físico da Escola Municipal Joca Vieira

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Quanto ao quadro gestor e docente, a escola conta com dois diretores escolhidos pela comunidade escolar (funcionários, alunos, pais de alunos, representantes da comunidade); pedagoga; superintendente; 24 professores efetivos, desses, dois são estagiários, e os monitores do transporte escolar. No seu quadro de funcionários, constam, ainda: zeladoras, merendeiras, vigias; secretário e auxiliares de secretaria.

A Escola Municipal Joca Vieira oferece a segunda etapa da Educação Básica constituída pelo Ensino Fundamental com duração mínima de nove anos e a modalidade EJA que funciona no turno da noite. No turno noite o prédio da escola é cedido para a Rede Estadual de Ensino, que oferece o Ensino Médio para a população da comunidade e suas adjacências. São atendidos 613 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite.

2.4.2 Escola Municipal Santa Teresa

Escola Municipal Santa Teresa, foi inaugurada em 08 de abril de 1979; está localizada na comunidade Santa Tereza, a 23 km da cidade de Teresina/PI, na zona rural. A comunidade possui uma infraestrutura básica, tem transporte coletivo, energia elétrica, posto médico, com atendimento nos turnos manhã e tarde, telefone público e rede de telefone fixo, caixa de correios, chafariz e rede de água encanada. Esta é a maior escola do eixo Estaca Zero, passou por uma reforma e uma ampliação em 2011, que durou mais de quatro meses, pois o prédio fica em uma localidade onde, no período chuvoso, alaga. A reforma melhorou toda a sua estrutura física. A escola foi ampliada com a construção de três salas de aula e algumas adaptações para atender à demanda (FIG. 3).

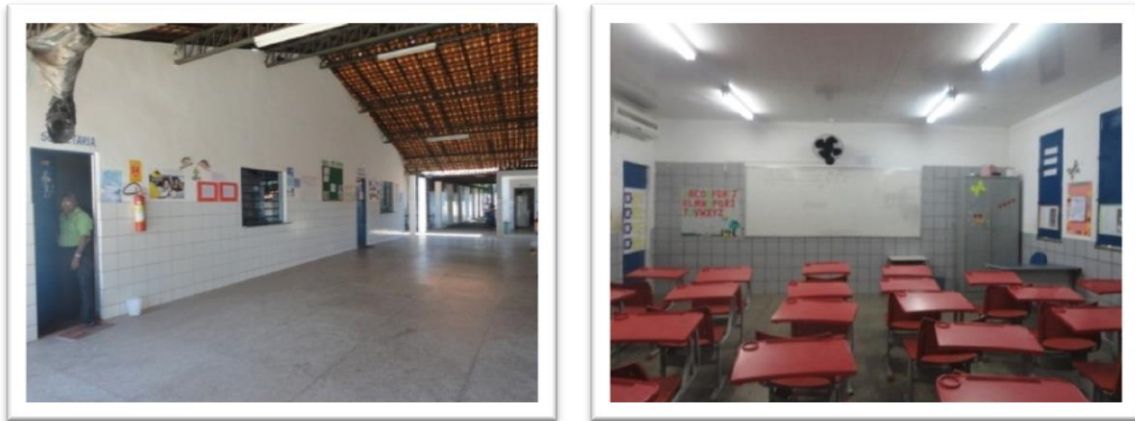


FIGURA 3 - Espaço Físico da Escola Municipal Santa Teresa

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A escola possui espaços físicos amplos, todas as salas de aula possuem ar condicionado, o que proporciona mais conforto aos alunos. Com relação à infraestrutura física, a escola possui: salas de aula, secretaria, sala de professores, diretoria, biblioteca, depósitos, cantina, laboratório de informática – que funcionam parcialmente, banheiros para alunos e para os funcionários e um pátio amplo para recreação, além de uma quadra de esportes coberta. Por ter passado por uma reforma há pouco tempo, as instalações físicas estão em bom estado, adequados para uma escola. Quanto aos materiais, dispõe de máquina de xérox, computadores, *Datashow*, dentre outros equipamentos e recursos que dão suporte à prática dos professores, na condução das aulas que são ministradas, objetivando o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

No quadro de funcionários constam: uma diretora e um diretor adjunto, eleitos pela comunidade escolar, duas pedagogas e 35 professores efetivos, e uma estagiária. O quadro de pessoal administrativo é formado por secretário, auxiliares de secretaria, vigias, zeladoras e merendeiras, além dos monitores do transporte escolar. A escola conta com Regimento Interno, Projeto Político Pedagógico atualizado, Conselho Escolar (composto pelo diretor, professores, alunos, funcionários e membros do segmento da comunidade formado por pais de alunos), o conselho se reúne sempre que necessário.

Essa escola oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com duração mínima de nove anos e Educação de Jovens e Adultos – o Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª etapa – EJA. Considerando o número de alunos, professores e funcionários e as modalidades de ensino ofertadas, essa é a maior escola do Eixo Estaca Zero. Atualmente são atendidos 752 alunos distribuídos nos três turnos. Na escola tem turmas do Atendimento Educacional Especializado

(AEE) que é um programa fundamental, pois possibilita aos alunos da escola e das escolas vizinhas atendimento educacional especializado, contribuindo com o desenvolvimento daqueles que têm necessidades educacionais especiais. Esse trabalho tem mostrado bons resultados, que são reconhecidos pela comunidade escolar.

2.4.3 Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo

A Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, fica a 22 km de Teresina, na comunidade Lagoa de Dentro. Foi inaugurada em agosto de 1962, tem quatro salas de aula, uma biblioteca, cantina, sala de professores, uma videoteca e banheiro adaptado para alunos com necessidades especiais. A estrutura física da escola é razoável, as salas são amplas e com ventiladores, o espaço externo é arborizado. A escola tem bastantes recursos para uso nas salas de aulas, muitos desses foram comprados com repasses do Programa Mais Educação (FIG. 4).



FIGURA 4 – Espaço Físico da Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No que se refere à estrutura física é formada por salas de aula, biblioteca, cantina, depósitos, sala de professores, pátio, secretaria, diretoria, banheiros, todos equipados e em funcionamento. Essa escola é considerada pequena, possui máquina de xérox, computador e outros equipamentos que auxiliam na prática docente.

Em relação ao corpo docente, na escola trabalham cinco professores efetivos, três estagiárias, uma diretora eleita pela comunidade escolar, uma pedagoga, uma secretária, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, agente de portaria e monitores do transporte escolar. Tem um Regimento Interno e um Projeto Político Pedagógico que foram reformulados recentemente. O Conselho Escolar é formado por representantes todos os

seguimentos da comunidade escolar. Essa unidade se constitui nosso *locus* de trabalho como professora alfabetizadora. Atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tem 127 alunos, distribuídos em cinco turmas e um número de funcionários proporcional ao número de alunos, funciona nos turnos manhã e tarde.

2.4.4 Escola Municipal Deoclécio Carvalho

A Escola Municipal Deoclécio Carvalho, fica localizada na PI 113 que liga Teresina a José de Freitas/PI, a 36 km da cidade da capital, no povoado Coroatá. Foi inaugurada em 1972 e foi reformada e ampliada em 2007. A comunidade na qual a escola está localizada possui posto médico, transporte coletivo, água encanada e energia elétrica. É considerada uma escola pequena, tem uma estrutura física razoável, formada por três salas de aula, uma biblioteca, banheiros de funcionários e alunos, depósitos, sala de professores, pátio, cantina, diretoria e secretaria. Todos os espaços físicos funcionam e são equipados com: máquina de xérox, computadores, impressora e *datashow* (FIG. 5).

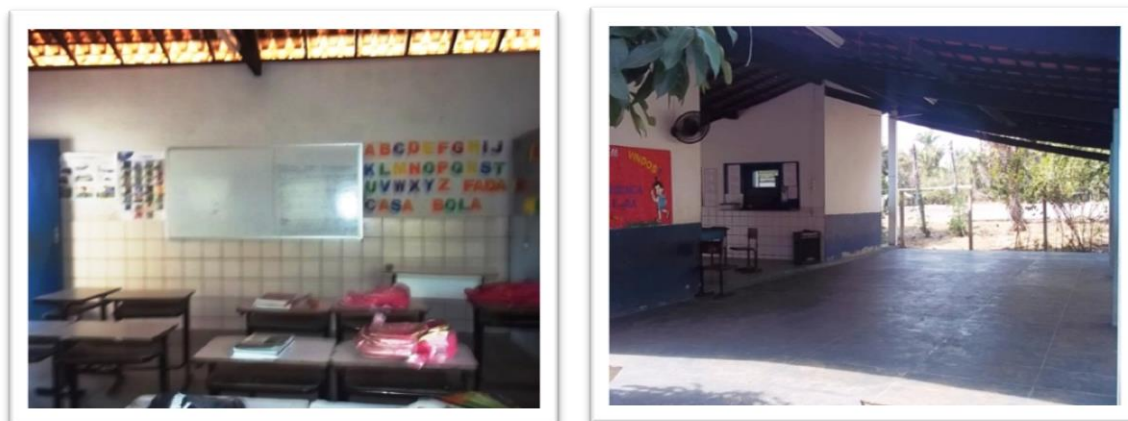


FIGURA 5 – Espaço Físico da Escola Municipal Deoclécio Carvalho

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

O quadro de funcionários é formado por: quatro professores, com formação em nível superior e uma estagiária. A escola conta com uma diretora eleita pela comunidade escolar e um pedagogo. Recentemente atualizou o seu Projeto Político Pedagógico, e o Conselho Escolar que teve eleição, contando com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: professores, pessoal administrativo, pais de alunos e representantes da comunidade. A escola oferece à comunidade: Educação Infantil – 2º período e o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde, perfazendo um total de 130 alunos distribuídos em seis

turmas. É uma escola pequena, tanto em estrutura física quanto em número de alunos. O ambiente físico é agradável, as salas são amplas e tem ventiladores.

2.5 Interlocutores da pesquisa

Para definição dos interlocutores do estudo, selecionamos seis professores alfabetizadores, que atendessem aos seguintes critérios: a) atuar no ciclo de alfabetização (Ensino Fundamental I); b) ser formado em nível superior; c) ser efetivo; d) ter entre zero e cinco anos de serviço. Observando os critérios mencionados, envolvemos na pesquisa cinco alfabetizadoras e um alfabetizador, identificados neste estudo com o próprio nome (Fabiana, Jesus, Johanna, Raphaelle, Tayná e Tiago), conforme autorização previamente assinada.

Inicialmente, fizemos visitas informais nas escolas para verificar se dispunham de professores alfabetizadores, conforme os critérios estabelecidos para a pesquisa. Confirmada a existência de interlocutores com os perfis exigidos, procedemos a seleção, esclarecendo a importância da disponibilidade na produção dos dados e que suas identidades seriam preservadas, caso não quisessem que fossem reveladas.

O processo se deu respeitando a dimensão ética da pesquisa científica. A esse respeito, respaldamo-nos em Souza (2006, p. 45), que pontua que a pesquisa: “[...] envolve em primeira instância a negociação do contrato, do trabalho com o grupo envolvido”. O autor esclarece que a utilização e publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação formação exigem, do ponto de vista ético, uma aproximação e uma reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios, dentre eles, a assinatura do termo de autorização (carta de cessão), no qual os interlocutores autorizam o uso de seus nomes reais e que contém a explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa.

Considerando esses aspectos, esclarecemos que a participação na pesquisa não traria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que o estudo se constituiria um ato voluntário, que poderia ser interrompido a qualquer momento da investigação, sem que os interlocutores sofressem qualquer prejuízo, e não seria um ato de imposição ou obrigação científica, mas uma atitude voluntária. Após todos os esclarecimentos, foram assinados, pelos seis interlocutores que aderiram voluntariamente à pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), que continham informações detalhadas sobre o estudo.

De acordo com o perfil dos interlocutores, obtido a partir dos dados da entrevista narrativa, percebemos que assumiram o desafio de alfabetizar as crianças, tendo a consciência

de que só podiam contar com o tempo que a criança tem na escola. Após a leitura dos memoriais, traçamos o perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa no QUADRO 2 .

INTERLOCUTOR	PERFIL
FABIANA	Fabiana atua como professora alfabetizadora há quatro anos. Iniciou como professora ano de 2009. Atualmente é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, com vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais. Está faixa etária de 35 – 40 anos. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). A interlocutora atua nos cursos de Formação Contínua oferecidos pela SEMEC/Teresina e segue as orientações pedagógicas ofertadas pela escola. Em seu percurso profissional, além de professora das séries iniciais, já trabalhou como professora da Educação Infantil na rede privada de ensino. Entende que vive um momento, que está construindo sua competência profissional.
JESUS	Jesus está há cinco anos no magistério da rede Municipal de Ensino de Teresina-PI, com vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais. Está faixa etária de 35 – 40 anos. Iniciou a carreira como professora, tendo somente o Ensino Fundamental I. Atualmente é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e não possui Pós-graduação. Já participou das formações oferecidas pelo Centro de Formação da SEMEC/Teresina.
JOHANNA	Johanna tem dois anos de carreira como professora efetiva. Iniciou a profissão na Educação Infantil como professora, em turmas de maternal. Atualmente é professora do 1º ano do Ensino Fundamental, com vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais. Está faixa etária de 25 – 30 anos. É formada em Licenciatura Plena em Normal Superior, pelo Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF), e Pedagogia pela FAIBRA. Tem pós-graduação em Docência do Ensino Superior. A interlocutora já participou de vários cursos de Formação Contínua, oferecidos pelo Centro de Formação da SEMEC/Teresina. Ressalta a importância dessas formações para sua prática docente.
RAPHAELLE	Raphaelle tem três anos de carreira, é efetiva, tem carga horária de 40h semanais. Está na faixa etária de 30 – 35 anos. Atualmente trabalha na zona rural nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma turma de 3º ano. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Já participou de vários cursos de formação contínua, oferecidos pelo Centro de Formação da SEMEC/Teresina. Ressalta a importância dessas formações para sua prática docentes.
TAYNÁ	Tayná tem três anos de carreira como professora efetiva, com carga horária de 40h semanais. Está na faixa etária de 30 – 35 anos. Atualmente trabalha na zona rural no ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental, em uma turma de 3º ano. Licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Já participou de vários cursos de formação contínua, oferecidos pelo Centro de Formação da SEMEC/Teresina. Ressalta a importância dessas formações para sua prática docente.
TIAGO	Tiago tem três anos de carreira como professor efetivo, com carga horária de 40h semanais. Está na faixa etária de 25 – 30 anos. Atualmente trabalha na zona rural no ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental, em uma turma de 3º ano. Licenciado em Pedagogia, pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Já participou de vários cursos de formação contínua, oferecidos pelo Centro de Formação da SEMEC/Teresina. Ressalta a importância dessas formações para sua prática docente.

QUADRO 2 – Perfil dos Interlocutores da Pesquisa

Fonte: Memorial de Formação.

O perfil biográfico apresentado no QUADRO 2 possibilita conhecermos os alfabetizadores interlocutores da pesquisa. Quanto à formação profissional, verificamos que

cinco professores são licenciados em Pedagogia, dentre esses, três são egressos da Universidade Estadual do Piauí e um da Universidade Federal do Piauí, outro é egresso de uma faculdade particular, e um interlocutor possui o curso Normal Superior (cursado no Instituto Superior de Educação Antonino Freire). Esse interlocutor, posteriormente, fez a complementação do curso em uma faculdade particular. Quanto à pós-graduação, cinco possuem especialização e somente uma ainda não tem, mas mencionou o desejo de voltar a estudar em breve. Todos os interlocutores são lotados no ciclo de alfabetização, em escolas da zona rural de Teresina/PI.

Outro aspecto importante, é que todos participam das formações continuadas oferecidas pelo Centro de Formação Odilon Nunes, da Prefeitura de Teresina. A análise do perfil biográfico dos interlocutores evidencia que esses alfabetizadores têm vivenciado em sua trajetória formativa, a formação profissional, tanto a inicial como a continuada. Comporta realçar que todos os interlocutores, ao ingressarem na docência, já tinham a formação inicial em nível superior e, paralelo à prática, participam de formações continuadas, reconhecendo que os saberes da formação profissional são reelaborados na prática docente alfabetizadora.



Capítulo III

*FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PRÁTICA
E SABERES DOCENTES: HISTÓRIAS
NARRADAS*

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, PRÁTICA DOCENTE E SABERES DOCENTES: HISTÓRIAS NARRADAS

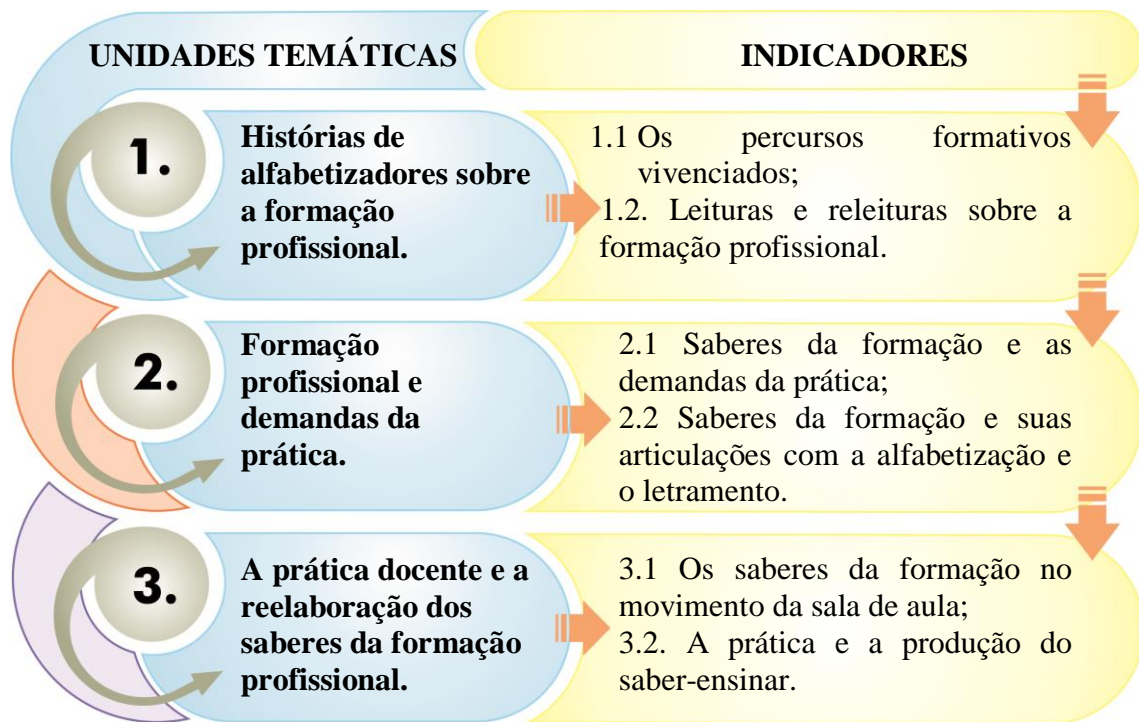
Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa, produzidos com a utilização do memorial de formação e da entrevista narrativa, considerando o objeto de estudo e o problema de pesquisa. As análises empreendidas neste capítulo focalizam a formação profissional de alfabetizadores, a prática docente na alfabetização e a reelaboração dos saberes da formação na prática.

Consideramos a prática docente alfabetizadora como uma atividade complexa e, por essa razão, focalizamos os saberes da formação profissional dos professores alfabetizadores, oriundos da formação inicial e contínua e sua reelaboração na prática docente. Nesse cenário, surge a necessidade de valorização da prática do professor alfabetizador, de seus saberes e de seu saber fazer, considerando os aspectos particulares e coletivos da formação profissional e da prática docente na alfabetização de crianças.

Os professores alfabetizadores, a partir das exigências de suas práticas docentes, reelaboram os saberes da formação profissional, de modo a responder às demandas que surgem no cotidiano da alfabetização de crianças. A prática docente alfabetizadora, em face de sua complexidade, exige do professor amplo conhecimento das teorias da educação e da pedagogia da alfabetização, para que organize as atividades alfabetizadoras, considerando o que as crianças precisam aprender no que concerne à leitura e à escrita, bem como para organizar, competente e criativamente, as intervenções necessárias, de modo que as crianças avancem nos usos do ler e do escrever e sejam alfabetizadas e letradas.

Nesta seção do estudo, partimos dos seguintes questionamentos: Quem é o professor alfabetizador? Que percursos formativos têm vivenciado? Quais as leituras e releituras que o professor alfabetizador faz da formação profissional? Que saberes orientam a prática docente alfabetizadora? Como os saberes da formação profissional se articulam com a alfabetização e o letramento? Como se processa os saberes da formação no movimento da sala de aula? Qual o lugar que a prática ocupa na produção do saber ensinar? Esses questionamentos orientaram a organização dos dados para análise, cuja apresentação desdobra-se em unidades temáticas e em indicadores analíticos.

As unidades e indicadores de análise, tendo como conteúdo as narrativas oriundas do memorial de formação e da entrevista narrativa (QUADRO 3):



QUADRO 3 – Unidades temáticas de análises.

Fonte: Dados do memorial de formação e da entrevista narrativa

3.1 Unidade temática 1: Histórias de alfabetizadores sobre a formação profissional

Na primeira unidade temática, apresentamos as histórias de alfabetizadores referentes à formação profissional, a partir das narrativas dos professores sobre os percursos formativos. Nesta seção, os narradores relatam, também, as leituras e releituras que fazem acerca da formação profissional. A formação profissional constitui espaço privilegiado de aprendizados sobre a profissão docente e exige dos protagonistas dessa formação a tomada de consciência sobre as peculiaridades do trabalho docente e, portanto, é necessário que os processos formativos, possibilitem aos futuros professores a reflexão sobre ser professor, sobre a prática e sobre a formação. Para sistematização dos dados referentes a percursos formativos e às análises que os alfabetizadores fazem da formação, apresentamos os dados do primeiro indicador de análise.

3.1.1 Os percursos formativos vivenciados

O professor alfabetizador, ao longo de sua trajetória formativa, vivencia diversos percursos de formação profissional. No caso específico do professor alfabetizador, essa formação ocorre, inicialmente, no curso de Pedagogia e, posteriormente, na formação contínua, por meio de cursos que resultam tanto de investimentos institucionais, quanto de

investimentos pessoais do professor. Concordamos com Nóvoa (1992), ao afirmar que é na formação de professores que se produz a profissão docente, como espaço de aquisição de técnicas e de conhecimentos, constituindo-se momento ímpar da socialização e configuração profissional do professor. Brito (2011) reconhece que a formação inicial não é o único espaço onde os professores aprendem sobre a profissão, mas caracteriza-se como o primeiro momento de um longo e complexo aprendizado sobre a profissão.

A trajetória profissional de professores exige que se ampliem seus percursos formativos, para oferecer as condições para os professores formarem-se com a capacidade de refletir sobre sua prática docente e sobre os problemas inerentes à prática alfabetizadora. Os docentes, com uma sólida formação, poderão adaptar-se às diversas e rápidas mudanças no campo educacional e da alfabetização, enfrentando com criatividade e competência os desafios vivenciados na sala de aula. Ao ser solicitada a refletir sobre os processos formativos vivenciados, a interlocutora Fabiana destaca:

[...] prestei vestibular na área da educação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação magistério, pela Universidade Federal do Piauí, fui aprovada. Foram seis anos até a conclusão, de 2000 a 2006. Tempo que não correspondeu o normal, que era de quatro anos. Nessa trajetória, aconteceram quatro grandes greves gerais o que interrompeu o andamento do curso. Mas, no fim, terminou tudo bem e com tranquilidade. As expectativas foram muitas, afinal, o que mais poderia aprender para poder ensinar? Durante a vida acadêmica, estudei várias disciplinas, nos diversos campos do conhecimento, teorias, pensamentos elaborados e voltados especificamente para educação. Uma fundamentação teórica e metodológica bastante consistente. Percorri uma grade curricular, conhecendo grandes pensadores por meio da Filosofia da Educação, bem como as teorias de aprendizagem com a Psicologia da Educação, com estudos que comprovam o que contribui, influencia, favorece, desfavorece a aquisição do conhecimento. Afirmando, foram os estudos que mais me chamaram atenção e me ajudaram a compreender a diversidade e complexa área do processo de aprendizagem de um indivíduo. Foi somente no final do curso que passamos por uma parte prática, onde temos que desenvolver um trabalho que consistiu em ministrar aulas a uma clientela que também atuaria na área da educação. A conexão entre teoria e a prática foi necessária dos conhecimentos adquiridos durante o curso, com a realidade de uma sala de aula, onde é você o condutor, o mediador do conhecimento [...]. A troca de experiências, os relatos de vida entre nós que formávamos a turma, foi de grande valor, pessoas que já traziam uma “bagagem” sobre ato de ensinar, pois já estavam mais tempo no ramo de trabalho, outras, assim como eu, ainda estava começando [...]. Na Prefeitura Municipal de Teresina, já frequentei várias oficinas de formação cujo objetivo é preparar o professor para este ensino de forma mais significativa. As formações ajudaram-me bastante a enfrentar o desafio que é o de estar em uma sala de aula. A postura adequada diante dos alunos, as considerações sobre as diferenças individuais que fazem parte da vida. (Professora Fabiana – Memorial de formação).

A professora Fabiana, ao falar de seus percursos formativos, apresenta as expectativas vivenciadas desde o início da formação profissional. Ao referir-se à formação inicial, ressalta que esperava da universidade uma formação consistente, que possibilitasse compreender a diversidade do ensino. Fabiana pontua que, durante sua formação inicial, em alguns momentos percebeu a dicotomia entre a teoria e a prática. Enfatiza que, quando foi ministrar aula, já no final do curso, precisou fazer uma conexão entre a teoria e a prática, retraduzindo os saberes da formação: “[...] Foi somente no final do curso que passamos por uma parte prática, onde temos que desenvolver um trabalho que consistiu em ministrar aulas a uma clientela que também atuaria na área da educação. A conexão entre teoria e a prática foi necessária, dos conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade de uma sala de aula, onde é você o condutor, o mediador do conhecimento”.

O relato evidencia a necessidade de articulação entre teoria e prática e que, ao pensar sobre a prática, é preciso pensar sobre o cotidiano, lugar em que as coisas acontecem, por uma necessidade diária de responder ao desafio de ser professor. Neste estudo, assumimos a postura de que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Fabiana concebe a formação como um espaço de troca de experiência e de conhecimentos, o que possibilita a aquisição de saberes que contribuem para construção da competência profissional do professor. Em sua narrativa, a professora salienta que: “[...] A troca de experiências, os relatos de vida entre nós que formávamos a turma, foi de grande valor, pessoas que já traziam uma ‘bagagem’ sobre ato de ensinar, pois já estavam mais tempo no ramo de trabalho, outras, assim como eu, ainda estava começando [...]”. A esse respeito, Garcia (2008) considera que os professores alfabetizadores produzem saberes na troca de experiência e de conhecimentos com seus pares, o que permite conceber a prática como um espaço que pode e deve ser de formação.

Na sequência das narrativas, a interlocutora Johanna, ao rememorar sobre seus percursos formativos, aponta aspectos importantes, que justificam a sua escolha pela profissão docente e os investimentos que tem feito em sua formação profissional. Sobre os percursos mencionados declara:

Quando fui fazer vestibular, decidi cursar inglês, pois era uma disciplina que sempre gostei, porém, não consegui passar no vestibular pra a Universidade Estadual do Piauí (UESPI). No mesmo ano de 2004, também fiz vestibular para Licenciatura Plena em Normal Superior, no Instituto Superior de Educação Antônio Freire, no qual fui aprovada e comecei a cursar no ano de 2005. Fiquei feliz, pois via todo o orgulho que minha mãe estava sentindo,

porém ainda não tinha tanta certeza que era aquilo que eu queria. Pois bem, em fevereiro de 2005, começaram as aulas, por algumas vezes pensei em desistir, só que, com o passar das dificuldades do primeiro mês, comecei a ir gostando e me identificando com o curso [...]. No ano de 2008, mais precisamente em novembro, me formei, e, no início de 2009, já comecei a minha especialização em Docência do Ensino Superior, terminada em julho de 2010. No ano de 2013, iniciei a complementação do curso de Pedagogia, pela FAIBRA. (Professora Johanna – Memorial de formação).

A interlocutora Johanna relata que sua primeira escolha ao prestar vestibular direcionou-se para o curso de Letras Inglês, mas não conseguiu lograr êxito no certame. Posteriormente, prestou vestibular para Licenciatura Plena em Normal Superior e conseguiu ser aprovada. Destaca que a escolha da profissão foi influenciada pela família, pois ela é de uma família de professores. Essa influência foi mais determinante por parte da mãe que é professora e que muito se alegrou ao ver a filha estudando para o magistério.

Johanna afirma que teve algumas dificuldades no início do curso, que chegou a pensar em desistir, mas decidiu ficar após superar as dificuldades. O fator decisivo para continuar no curso foi o contato com a prática, na disciplina Investigação da Prática Pedagógica/IPP, ainda no início, a qual despertou seu interesse pela profissão professor. Na disciplina Investigação da Prática Pedagógica (IPP), Johanna teve a oportunidade de perceber a relação teoria/prática na formação docente. No entendimento de Ghedin, Almeida e Leite, (2008, p. 15), “[...] o elemento que faz o embricamento entre a teoria e a prática é o processo de pesquisa que se desenvolve ao longo de toda formação profissional [...]”. Esses autores sinalizam para a importância do contato dos alunos das licenciaturas com a prática, desde o início do curso, o que tem realce no relato da interlocutora.

Orientam que é preciso pensar a formação de professores a partir do contexto real, não podendo distanciá-la da reflexão crítica. Nesse sentido, consideramos que a IPP, possibilitou a Johanna uma reflexão sobre o ser professor, mostrando a realidade, o que contribuiu para a escolha consciente da profissão. Johanna compreendendo as demandas da docência, após concluir a graduação, iniciou uma especialização. A interlocutora informa que investe na formação profissional, destacando que recentemente fez a complementação do curso de Pedagogia, além de outras formações que tem participado.

Em seu relato, a alfabetizadora Jesus, realça que possui formação em Pedagogia pela UESPI. Depois de formada e atuando na profissão docente, a interlocutora afirma que tem investido em sua formação profissional, por meio da participação em cursos de formação contínua, principalmente as formações oferecidas pelo Centro de Formação Odilon Nunes, o

que tem contribuído para construção da competência profissional e de sua prática docente alfabetizadora.

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no período de 2002 a 2006, nesse período teve na UESPI uma greve [...]. Já participei e participo de diferentes cursos de formação contínua, posso citar as formações oferecidas pelo Centro de Formação Odilon Nunes que, entre outros, oferece sugestões metodológicas e atividades para se trabalhar disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, entre outras. Também participo de palestras, como as oferecidas pela fundação Valter Alencar, pelo Salão do Livro do Piauí, com seminários e palestras com autores nacionais e internacionais. (Professora Jesus – Memorial de formação).

A narrativa da professora Jesus, apresenta os percursos formativos que a alfabetizadora tem vivenciado na sua trajetória profissional. Apesar de ter se formado em 2006 e de participar de várias formações contínuas, principalmente as oferecidas pelo Centro de Formação Odilon Nunes, da Prefeitura Municipal de Teresina, esta alfabetizadora ainda não fez especialização, justifica que foi por falta de oportunidade, pois está vivendo uma fase de ter e acompanhar os seus filhos. A professora justifica que, nesse momento, está priorizando a família, que o trabalho na alfabetização toma muito tempo, mas que pretende investir na sua formação profissional, em curso de especialização, revelando o desejo de fazer Mestrado e Doutorado em Educação.

Esse desejo tem sido fomentado em razão de sua participação como interlocutora em duas pesquisas de mestrado, quando teve a oportunidade de escrever dois memoriais de formação e de fazer duas entrevistas narrativas. A professora Jesus destaca as potencialidades reflexivas das narrativas para a consciência sobre sua formação.

Os debates (GARCÍA, 1999; BRITO, 2011) empreendidos sobre a formação profissional, apontam aspectos importantes sobre as necessidades formativas dos professores, considerando as demandas da sala de aula. Esses debates mostram que a formação inicial não é o único espaço em que os docentes aprendem sobre a profissão professor, mas representa momento de longo e complexo processo de aprendizagem sobre a profissão docente, constituindo-se em uma etapa de preparação formal, em uma instituição específica de formação de professores, que oportunizará o futuro professor a ter acesso à cultura da profissão (BRITO, 2011).

A escolha da profissão professor representa um momento ímpar na carreira dos docentes em formação, quer seja pelo alcance social da profissão, quer seja pela

complexidade do ensino. Sobre a escolha da profissão, a interlocutora Raphaelle, explicita que:

Escolhi o curso de Pedagogia, fiz na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sem ainda saber o que me aguardava nessa carreira. A cada semestre concluído, ainda que em condições não favoráveis ao educando, sentia-me feliz com a escolha. Descobri mesmo a profissão numa escola pequena, em minha cidade, Altos. Pessoas já experientes na educação me convidaram para substituir uma professora, confiando apenas em referências que se dão em cidade pequena, e pelo fato de estar cursando Pedagogia. O salário nem compensa lembrar. O aprendizado sim. Recebi orientações, sugestões e acompanhamento que na universidade não havia. O que se via de teoria e prática durante a graduação, ainda não tinha sido capazes de mostrar-me o que era ser professor. A sala de aula sim. O currículo, a otimização do tempo, os alunos, aquilo que levaria “para casa” e aquilo que ficaria ali mesmo naquele espaço, tudo isso só veio com a experiência [...]. A graduação, a pós, os cursos complementares, as formações continuadas específicas (oficinas, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Instituto Alfa e Beto (IAB) contribuem, sim, mas a sala de aula, o teste diário daquilo que deu certo ou ainda poderá dar, são as verdadeiras armas com que posso lutar na educação dos alunos que passaram e ainda passarão por meus cuidados. (Professora Raphaelle – Memorial de formação).

A escolha do curso de Pedagogia foi uma opção feita inicialmente de forma aleatória, mas, durante o curso Raphaelle, foi gostando da formação. Foi na prática que a alfabetizadora descobriu a profissão. Esse momento representou uma oportunidade de aprendizagem, de trocas, e o início da construção, dos saberes, da experiência. A interlocutora deixa claro que, o que tinha visto na teoria durante a graduação mostrava de fato o que era ser professor. Em sua fala reconhece que a experiência é um momento crucial na definição do eu profissional do professor. Nessa perspectiva, Pimenta (2009) esclarece que os cursos de formação inicial devem formar os professores, ou colaborar para sua formação e para o exercício da docência, como atividade que se ocupa do ensino.

A formação inicial de professores deve focar no trabalho docente e nas demandas que são colocadas ao professor no exercício profissional. A formação inicial de professores alfabetizadores tem o desafio de prepará-los para o exercício da docência, dotando-os dos conhecimentos específicos da profissão, que são exigidos ao professor ao longo da trajetória profissional.

Formar o professor alfabetizador implica contemplar diversos saberes, referentes à teoria da Pedagogia e da alfabetização, de modo que o profissional tenha competência para o exercício da profissão. Sobre o seu processo de formação inicial a interlocutora Tayná pontua que:

[...] ingressei no curso de Licenciatura Plena em Normal Superior na Universidade Estadual do Piauí (2003), não tinha ideia das inúmeras experiências que iria vivenciar. No último ano de curso, fui convidada para trabalhar em uma escola da rede particular na cidade onde moro. [...]. Não posso me queixar da formação que tive, mesmo sabendo que houve etapas que passei por dificuldades no curso, onde, como estudante, tive que buscar sozinha, pois alguns ministrantes simplesmente não demonstravam segurança no ato de ministrar certas disciplinas. Para a minha íntegra formação, busquei novas e diferentes formas de estudo, leituras em livros e internet. Em suma, todo o trabalho acadêmico me auxiliou bastante no início da minha carreira profissional (e até hoje), mas a prática foi e será aperfeiçoada a cada dia, em cada sala de aula, em cada situação vivida, com cada criança. O que mais me angustia na vida profissional é que não aprendemos na universidade a trabalhar em turmas heterogêneas, principalmente durante a fase de alfabetização. Nós professores, nos deparamos com crianças em diversos níveis de aprendizado. E aí? Que atividade aplicar? Como proceder? Retroceder conteúdos pelos alunos “atrasados” e prejudicar o avanço dos outros? Ou avançar e buscar novos desafios para alguns e “matar” o avanço de outros? Foi e sempre será necessário a reelaboração na prática do que aprendermos na teoria [...]. Mesmo após a primeira formação, participando de muitas outras, percebi que quanto mais aprendo mais compreendo que preciso aprender. Quando participei de cursos voltados à educação especial, aumentou mais minha preocupação na hora de alfabetizar. Aprendemos como diagnosticar, como encaminhar, mas não como proceder durante o processo ensino-aprendizagem e acabamos mergulhados em dúvidas e inseguranças. [...]. Estudar as teorias de diversos estudiosos me direcionou na busca da prática alfabetizadora. E não “parando no tempo”! Não é por estar com uma certa estabilidade que temos de parar na busca de novas ferramentas para colaborar no desempenho profissional. Ler, bons livros, pesquisas na internet, cursos de aperfeiçoamento. Tudo vale a pena! (Professora Tayná – Memorial de formação).

A interlocutora Tayná, na sua narrativa, destaca que, ao iniciar seu curso de formação inicial, não imaginava as inúmeras experiências que viveria. Acrescenta, ainda, que sua formação foi boa, apesar de ter tido alguns professores que ela julga descompromissados e despreparados para exercer a docência. A alfabetizadora demonstra ter consciência sobre o compromisso que o professor deve assumir com a formação profissional, observando a necessidade de reelaborar os saberes da formação na prática.

García (1999) acredita que a formação inicial se constitui em um momento ímpar na vida dos professores, haja vista que é um locus de significativas aprendizagens sobre a profissão. Assim, deve acontecer em processo permanente de interação entre teoria e prática. Tayná enfatiza que “[...] todo o trabalho acadêmico me auxiliou bastante no início da minha carreira profissional (e até hoje), mas a prática foi e será aperfeiçoada a cada dia, em cada sala de aula, em cada situação vivida, com cada criança”. A interlocutora reconhece a importância

dos saberes adquiridos na formação profissional para sua carreira, mas pontua a relevância da prática para constituição da competência profissional.

Tayná coloca a falta de compromisso e de formação de alguns professores como uma das dificuldades enfrentadas na sua formação inicial. A interlocutora destaca, que: “[...] Aprendemos como diagnosticar, como encaminhar, mas não como proceder durante o processo ensino-aprendizagem e acabamos mergulhados em dúvidas e inseguranças”. Sobre o processo de formação inicial de professores, Ghedin, Almeida e Leite (2008) e Pimenta (1999) afirmam que os profissionais não estão sendo bem formados e nem estão recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a realidade da escola e as diversas demandas existentes hoje. Esses autores compreendem que a formação inicial deve possibilitar ao professor assumir de forma competente as novas atribuições que são inerentes a sua prática. O interlocutor Tiago demarca alguns acontecimentos que marcaram o seu percurso formativo, de maneira que:

Prestei vestibular em 2007 na Faculdade Santo Agostinho (FSA), para Pedagogia, a concorrência estava de 15 para uma vaga e, ao realizar o vestibular, eu estava vindo de um velório da mãe de um amigo meu, e por coincidência, a temática da redação era sobre o valor da amizade, e eu, no auge da emoção, redigi um texto interessante. A avaliação estava difícil, mais me fez passar em 7º posição de 50 vagas. Quando saiu o resultado, fiquei feliz, mas ficaria mais feliz ainda se fosse na universidade pública, pensava eu. Depois que prestei o vestibular questionei: Meu Deus e agora? Como vou pagar as mensalidades, trabalhando em escolas privadas que atrasam os salários na sua grande maioria? Mas com muita determinação e coragem iniciei minha formação superior, no 1º período, tive que me esforçar bastante devido a metodologia dos professores que eram leituras, estudos dirigidos e senso crítico voltados para o pensar com cientificidade [...]. Concluí o curso de Pedagogia no dia 11 de novembro de 2010, e para minha surpresa ganhei a Lâurea Universitária com um curso de especialização gratuito pela Faculdade Santo Agostinho (FSA), onde cursei o curso: Língua Brasileira de Sinais com Docência do Ensino Superior e Interpretação Externa. (Professor Tiago – Memorial de formação).

Tiago destaca que estudou em uma faculdade privada e que precisou ter determinação e coragem para iniciar a sua formação inicial. O início do curso exigiu muito esforço, devido às muitas leituras que devia fazer. Essas leituras contribuíram para elaboração do saber profissional. Concluiu o curso com êxito, sendo homenageado com o prêmio “Lâurea Universitária”, e ganhou o curso de Especialização em Língua Brasileira de Sinais com Docência do Ensino Superior e Interpretação Externa. Esse prêmio significou muito, pois serviu de estímulo para Tiago continuar se dedicando à profissão, qualidades que são reconhecidas no alfabetizador pela comunidade escolar, segundo o interlocutor.

Os interlocutores evidenciam os seus percursos formativos articulando-os com as contribuições dadas à prática docente alfabetizadora. Reconhecem que é na formação de professores que se produz a profissão docente, portanto, esta é mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento ímpar da socialização e da delimitação profissional (NÓVOA, 1992).

As narrativas dos professores alfabetizadores evidenciam os percursos formativos vivenciados na formação profissional, de modo que apontam que a formação da competência profissional é entrelaçada por três dimensões: a formação, a prática e a pessoa do professor. Essas dimensões articuladas possibilitam a construção dos saberes e da prática docente.

Outro aspecto importante a considerar, nos percursos da formação profissional, é a necessária articulação entre teoria e prática. A formação profissional não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos por meio da investigação possam ser incorporados ao ensino (FORMOSINHO, 2009).

As narrativas dos professores alfabetizadores revelam o contato com a prática durante a formação inicial, nas disciplinas de Prática Pedagógica Interdisciplinar e no Estágio, como sendo momento de formação e de configuração profissional decisivos para a carreira docente. É pertinente destacar o valor atribuído à prática pelos interlocutores da pesquisa, que a consideram o ponto de partida e de chegada do currículo de formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Ao analisarmos os percursos formativos vivenciados pelos professores, é importante considerar as narrativas dos professores na dimensão espaço-temporal, considerando o professor como sujeito de sua história pessoal e profissional, construtor de saberes, a partir de suas vivências e experiências, num contexto social (SOUZA, 2006).

Assim, as narrativas dos alfabetizadores nos falam de forma particular de viver a vida e a profissão, evidenciando os percursos formativos vivenciados. Com suas vozes, autorais e pelo exercício de (re)viver, dizer e narrar experiências de vida e de formação, bem como as práticas profissionais, os interlocutores (res)significam suas experiências a partir de outras formas de ler, pensar e teorizar as vivências (PÉREZ, 2003).

Para ampliar a discussão sobre as histórias dos professores alfabetizadores, a respeito da formação profissional, apresentamos o segundo indicador, da primeira unidade temática, em que sintetizamos as leituras e as releituras que os alfabetizadores fazem sobre a formação profissional.

3.1.2 Leituras e releituras sobre a formação profissional

Os estudos sobre formação de professores nos últimos anos têm sido marcados pela valorização do que pensa o professor sobre seus processos formativos e sobre a sua prática. Concordamos com Tardif (2002), quando afirma que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, ou seja, devem ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, independente do local onde ela ocorreu. A formação de professores deve basear-se nesses conhecimentos, pois o trabalho do professor exige conhecimentos específicos de sua profissão e os oriundos dela. Nesta seção, discutimos acerca das leituras e releituras sobre a formação profissional, focando na descrição dos saberes que os professores alfabetizadores denotam adquirirem/construírem na formação profissional.

A formação profissional contribui e é importante para o desenvolvimento de uma prática competente, intencional e planejada, bem como para um ensino de qualidade, no âmbito do qual objetiva-se a formação de alunos para uma atuação como cidadãos autônomos e críticos. Assim, ao analisarmos a formação profissional de professores, tecemos considerações sobre as leituras e releituras que os professores alfabetizadores fazem acerca dos saberes da formação profissional.

Falar da formação nos move a pensar a prática alfabetizadora. A prática docente alfabetizadora, no contexto deste estudo, constitui atividade desempenhada pelo professor, com o objetivo de ensinar as crianças a ler e a escrever, ou seja, de alfabetizar e letrar as crianças, para que possam usar a leitura e a escrita nas interações sociais. É um momento que exige do professor conhecimentos específicos sobre os aspectos teórico-metodológicos inerentes à educação e à pedagogia da alfabetização. A prática exige que o professor alfabetizador tenha conhecimentos sobre as teorias da alfabetização para consolidar sua ação na alfabetização de crianças.

Ao estudarmos a formação profissional de professores alfabetizadores, precisamos considerar o que o professor pensa sobre a prática e os processos formativos vivenciados ao longo de sua trajetória profissional, considerando as leituras e releituras dos docentes sobre a formação profissional, formação essa, entendida como a inicial e a contínua. Os interlocutores desse estudo fazem, nas narrativas, revelações importantes sobre esse aspecto. A seguir apresentamos alguns dessas narrativas.

Todos os ensinamentos, teorias, técnicas que aprendemos na formação são válidas, pois é a partir delas em que nós vamos encontrando um caminho, um norte para melhorarmos [...]. No momento em que assumi a turma do 1º ano do ensino fundamental, fiquei assustada, angustiada, pois não tinha certeza de como tudo aquilo iria acontecer. Logo surgiram muitas dúvidas, porém, com muita humildade, fui pedindo ajuda dos colegas, aos teóricos em seus livros, sempre tentando achar uma melhor maneira de fazê-los aprender. [...] Sinto-me muito honrada em ter me formado pelo ISEAF, pois tive uma formação de primeira qualidade, sempre comparando a teoria estudada nas disciplinas com a prática em sala de aula no estágio da Investigação da Prática Pedagógica, em busca de melhorar e fazê-las caminhar juntas. (Professora Johanna – Memorial de formação).

A interlocutora Johanna pontua que todos os saberes adquiridos na formação são importantes. Considera que esses saberes devem alicerçar a prática do professor, inclusive ressalta que se sente orgulhosa em ter se formado no Instituto de Ensino Superior Antonino Freire, reconhecendo que recebeu uma formação de primeira qualidade. Segundo a interlocutora, sua formação aconteceu numa relação dinâmica entre a teoria e a prática. Pontua, também, que os saberes da ciência da educação são importantes para sua prática, e que sempre precisa deles para superar dificuldades que surgem nesse processo.

Concordamos com Zainko (2012), ao comentar que investir na formação profissional de professores é fundamental para que aconteça a transformação da escola. A formação de professores se constitui em um processo permanente, que inclui a formação inicial e sua continuidade ao longo da trajetória profissional. A formação contínua não é um fim em si mesma, mas uma possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Assumimos neste estudo que pensar na melhoria da escola significa considerar o contexto atual no qual ela está inserida, levando em conta, dentre outros aspectos, as atribuições que lhes são demandadas. Nesse aspecto, as leituras e releituras que os professores fazem acerca da formação profissional, contribuem significativamente para o redirecionamento da formação, para que possa atender as demandas da prática.

É na formação profissional que o professor alfabetizador adquire os saberes que servirão de base para construção de novos saberes necessários a sua prática. Sobre o que pensa os professores alfabetizadores a respeito da formação profissional, consideramos pertinente destacar a narrativa da professora Fabiana:

A troca de experiências, os relatos de vida entre nós que formávamos a turma, foi de grande valor, pessoas que já traziam uma “bagagem” sobre ato de ensinar, pois já estavam mais tempo no ramo de trabalho, outras, assim

como eu, ainda estava começando. À medida que os desafios surgiam, apareciam também alternativas que guiavam os passos necessários à construção do conhecimento. Por meio dos trabalhos escritos: resenhas de livros, resumos de capítulos, as representações nos seminários, a preparação física e psicológica para realização de um trabalho valendo nota, criou uma autonomia do que devemos aprender durante o curso [...]. A universidade nos dá fundamentação teórica e metodológica, no entanto, é preciso uma organização da prática: O que vou fazer? Como fazer? E quando fazer? E isso só é possível com a vivência em sala de aula, onde são os alunos que nortearão o trabalho docente, aprendi com essa verdade e me preocupo, hoje, com essa organização, indispensável para uma aprendizagem correta e de qualidade. A sala de aula é o momento vivo para por em prática o que já sabemos e o que ainda podemos aprender. [...] Na Prefeitura Municipal de Teresina, já frequentei várias oficinas de formação, cujo objetivo é preparar o professor para este ensino de forma mais significativa. As formações ajudaram-me bastante a enfrentar o desafio que é o de estar em uma sala de aula. A postura adequada diante dos alunos, as considerações sobre as diferenças individuais que faz parte da vida. (Professora Fabiana – Memorial de formação).

Fabiana deixa claro que as trocas de experiências entre os pares na formação profissional, são importantes fontes de aprendizagem sobre o ser professor, possibilitando a construção de saberes sobre a docência, principalmente no que se refere à organização e sistematização da prática. A interlocutora esclarece que: “[...] A universidade nos dá fundamentação teórica e metodológica, no entanto, é preciso uma organização da prática: O que vou fazer? Como fazer? E quando fazer? E isso só é possível com a vivência em sala de aula, onde são os alunos que nortearão o trabalho docente, aprendi com essa verdade e me preocupo, hoje, com essa organização, indispensável para uma aprendizagem correta e de qualidade. A sala de aula é o momento vivo para por em prática o que já sabemos e o que ainda podemos aprender”.

Ao analisar o relato de Fabiana, percebemos que a partilha da experiência é importante principalmente para os professores que ainda não tem experiência. Ao pensar a prática como ponto de partida e de chegada do currículo de professores, o processo de formação de professores deve ser analisado como espaço que deve valorizar a unidade teoria/prática. É lembrar que o professor traz consigo um conhecimento prévio, permeado de experiências, que influenciarão na sua formação profissional e que as práticas de ensino são os elementos mais importantes para os professores em formação (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Pelas narrativas dos professores, percebemos que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais capazes de compreender sua profissão. Nesse aspecto, Pérez Gómez (1992) esclarece que a capacidade de refletir sobre a prática, como o eixo fundamental da formação de professores,

objetivando que os professores em formação desenvolvam essa capacidade da reflexão sobre a prática, de modo a promover a capacidade de interpretar, de compreender e de refletir sobre o contexto da sala de aula e sobre a docência.

Sobre esse tema, a interlocutora Fabiana destaca que, “[...] Na Prefeitura Municipal de Teresina, já frequentei várias oficinas de formação, cujo objetivo é preparar o professor para este ensino de forma mais significativa. As formações ajudaram-me bastante a enfrentar o desafio que é o de estar em uma sala de aula. A postura adequada diante dos alunos, as considerações, sobre as diferenças individuais que faz parte da vida”. A formação profissional, seja inicial ou contínua, em conformidade com os estudos empreendidos, requer a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, para que proporcione o desencadear de ações nas quais o professor seja autor e pesquisador de sua própria prática e que possa refletir sobre ela, objetivando superar o distanciamento entre teoria e prática. Na narrativa da professora Jesus, fica evidente que os interlocutores percebem que a formação, muitas vezes, distancia-se da prática, do contexto da sala de aula, o que termina por dificultar a construção da identidade do professorando no magistério.

Percebo minha formação (Graduação em Pedagogia), especialmente nos quatro primeiros períodos, um pouco distante do que realmente é, o fazer pedagógico. Acredito que uma metodologia mais voltada pra o universo da sala de aula facilitaria o envolvimento dos graduandos com a prática pedagógica. Digo isto porque em algumas disciplinas do currículo como Matemática Básica, por exemplo, em minha opinião, deveria ser abordada de uma forma que contemplasse também a metodologia de se aplicar em sala de aula, e não somente uma cobrança dos conhecimentos adquiridos ao longo do ensino médio. Afinal, se não tivéssemos adquiridos os tais, não estaríamos cursando tal graduação. [...] a teoria é algo muito bom, pois me deu um norte, uma estrutura, que me permitiu adentrar o universo pedagógico com mais propriedade. [...]. Comparando os saberes da formação inicial aos adquiridos na prática, esta, a prática, se sobrepõe à teoria. Algo que acho positivo dos saberes da formação inicial que eu posso citar como exemplo é a psicogênese da língua escrita, [...] uma vez me defrontando com uma criança pela primeira vez, realizar este teste como suporte para iniciar o trabalho de alfabetizá-lo e, posteriormente, verificar sua evolução ou não para intervir de maneira diferenciada, possibilitando o seu avanço. A criança, ou melhor, aquilo que ela expressa saber determina, para mim, o método, a teoria e a atividade a qual vou utilizar para intervir no processo de aprendizagem [...]. (Professora Jesus – Memorial de formação).

Sobre as pesquisas que mostram que o ensino nos cursos de professor precisa ser alicerçado na prática, Formosinho (2009) salienta que a formação inicial não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de

modo que os conhecimentos obtidos por meio da investigação possam ser incorporados ao ensino. Segundo o autor, as instituições de formação inicial de professores, quando formam profissionais, não formam meros executores, mas profissionais com capacidade de concepção e de entendimento e com autonomia para organizar seu próprio trabalho.

Ao pensarmos no professor como um profissional que, a partir da formação, deve adquirir a competência necessária para organizar, planejar, sistematizar seu trabalho, consideramos pertinente o relato da interlocutora Jesus: “[...] Comparando os saberes da formação inicial aos adquiridos na prática, esta, a prática, se sobrepõe à teoria. Algo que acho positivo dos saberes da formação inicial que eu posso citar como exemplo é a psicogênese da língua escrita, [...] uma vez me defrontando com uma criança pela primeira vez, realizar este teste como suporte para iniciar o trabalho de alfabetizá-lo e, posteriormente, verificar sua evolução ou não para intervir de maneira diferenciada, possibilitando o seu avanço. A criança, ou melhor, aquilo que ela expressa saber determina para mim, o método, a teoria e a atividade a qual vou utilizar para intervir no processo de aprendizagem [...]”. Pela fala da professora Jesus, percebemos a importância que os professores alfabetizadores dão à formação e como articulam os saberes da formação na prática docente. Percebemos que valorizam os saberes da formação como suporte da ação docente.

Nas leituras e releituras que faz sobre a formação profissional, Raphaele, aponta que:

[...] Descobri mesmo a profissão numa escola pequena, em minha cidade. Pessoas já experientes na educação me convidaram para substituir uma professora, confiando apenas em referências que se dão em cidade pequena, e pelo fato de estar cursando Pedagogia. O salário nem compensa lembrar. O aprendizado sim. Recebi orientações, sugestões e acompanhamento que na universidade não havia. O que se via de teoria e prática durante a graduação, ainda não tinha sido capazes de mostrar-me o que era ser professor. A sala de aula sim. O currículo, a otimização do tempo, os alunos, aquilo que levaria “para casa” e aquilo que ficaria ali mesmo naquele espaço, tudo isso só veio com a experiência [...]. A graduação, a pós, os cursos complementares as formações continuadas específicas (oficinas, Pacto Nacional Alfabetização Idade Certa, Instituto Alfa e Beto) contribuem sim, mas a sala de aula, o teste diário daquilo que deu certo ou ainda poderá dar, são as verdadeiras armas com que posso lutar na educação dos alunos que passaram e ainda passarão por meus cuidados. (Professora Raphaele – Memorial de formação).

No relato de Raphaele, fica claro que a prática ocupa um lugar de destaque na descoberta da profissão, sendo possibilitadora de aprendizagens sobre a docência. Podemos verificar isso, no trecho: “[...] O aprendizado sim. Recebi orientações, sugestões e

acompanhamento que na universidade não havia. O que se via de teoria e prática durante a graduação, ainda não tinha sido capazes de mostrar-me o que era ser professor. A sala de aula sim. O currículo, a otimização do tempo, os alunos, aquilo que levaria “para casa” e aquilo que ficaria ali mesmo naquele espaço, tudo isso só veio com a experiência”.

A professora Raphaelle reconhece que a formação é fundamental, de modo que, “[...] a graduação, a pós, os cursos complementares as formações continuadas específicas (oficinas, PNAIC, IAB) contribuem sim, mas a sala de aula, o teste diário daquilo que deu certo ou ainda poderá dar, são as verdadeiras armas com que posso lutar na educação dos alunos que passaram e ainda passarão por meus cuidados. A minha prática docente alfabetizadora se constrói a partir das formações continuadas, do que foi adquirido na formação inicial e os saberes adquiridos na sala de aula”.

No contexto dessas análises sobre as leituras e releituras acerca da formação profissional, é importante valorizar as diferentes fases que a formação de professores passa, tais como: a) fase do pré-treino – estão incluídas as experiências que os candidatos a professor viveram ao longo de suas vidas, podendo influenciar de modo inconsciente o professor; b) a fase da formação inicial – acontece numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos teórico-metodológicos sobre as teorias da educação e realiza o estágio, que é o momento de articular a teoria e a prática a favor do ensino; c) fase de iniciação – corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem a prática; e d) fase de formação permanente ou contínua – ocorre ao longo de toda trajetória profissional dos professores, são os diversos momentos formativos vivenciados (GARCÍA, 1999). Percebemos essas fases nas narrativas dos interlocutores.

A professora Tayná destaca a importância dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, no início de sua carreira até os dias atuais, não desprezando o valor da prática nesse processo, como espaço de reelaboração dos saberes da formação profissional e de construção de novos saberes. A interlocutora salienta que os conhecimentos sobre as teorias da educação e da alfabetização têm contribuído com a sua prática docente alfabetizadora.

A teoria adquirida na universidade, quando se choca com a prática, me mostrou um universo totalmente diferente, principalmente quando se tem a responsabilidade de alfabetizar. A técnica para o trabalho de planejamento, planos e atividades estava distante da realidade do “lidar” com crianças, que

são seres ímpares, pensantes e transformadores. Não posso me queixar da formação que tive, mesmo sabendo que me houve etapas que passei por dificuldades no curso, onde, como estudante, tive que buscar sozinha, pois alguns ministrantes simplesmente não demonstravam segurança no ato de ministrar certas disciplinas. [...] todo o trabalho acadêmico me auxiliou bastante no início da minha carreira profissional (e até hoje), mas a prática foi e será aperfeiçoada a cada dia, em cada sala de aula, em cada situação vivida, com cada criança. [...] Foi e sempre será necessário a reelaboração na prática do que aprendermos na teoria. Sei que não há e nem haverá uma fórmula pronta para solucionar os problemas de alfabetizar, mas estaremos sempre buscando amenizar nossas dificuldades. Mesmo após a primeira formação, participando de muitas outras, percebi que quanto mais aprendo mais compreendo que preciso aprender. [...] Tenho que esclarecer que os saberes adquiridos contribuíram muito para minha prática profissional. A minha profissão, a troca e experiências foram e são o que capacita e dá ferramentas para uma prática mais progressiva e eficaz. Estudar as teorias de diversos estudiosos me direcionou na busca da prática alfabetizadora. (Professora Tayná – Memorial de formação).

A interlocutora Tayná compreende que a formação é um espaço de aprendizagem, mas que é necessário que o professor compreenda que os saberes adquiridos na formação precisam ser reelaborados em função das necessidades da prática. Isso implica em estabelecer as metas que o programa formativo deve alcançar no caso da formação inicial, com foco no saber ensinar. Os docentes precisam compreender sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e que precisam adquirir uma atitude reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem.

A partir da articulação entre os conteúdos acadêmicos, disciplinares e a formação pedagógica dos docentes, numa constante integração entre teoria e prática. Os futuros professores compreenderão os desafios da profissão. Pimenta (2009) estabelece que os cursos de licenciatura precisam desenvolver nos alunos, os futuros professores, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite construir seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. A autora destaca que eles necessitam ter acesso aos conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolve neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de sua competência profissional.

Frente ao exposto, percebemos que a formação inicial tem o desafio de formar professores, possibilitando a construção de sua identidade profissional, oportunizando a passagem do ser aluno para o ser professor. Ressaltamos que os saberes da experiência não são suficientes, necessitando de reelaboração a partir dos saberes da formação, como aqueles

que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática pedagógica, mediatizada pelos pares. Os interlocutores do estudo são unânimes em reconhecer a contribuição da formação profissional para a construção da competência profissional. A esse respeito, o interlocutor Tiago afirma que:

Foram muitas as disciplinas que contribuíram para a minha formação profissional [...]. As metodologias de ensino, História da Educação, dentre outras disciplinas e suas especificidades. Sendo assim, posso dizer que todas as disciplinas foram de extrema importância para a minha formação profissional e fundamental para a construção do “eu pedagogo”. Durante todo o curso, os professores sempre diziam da importância de aliarmos a teoria e a prática e, por isso, aprendi muito [...]. Um dos aspectos que considero negativo é quanto a carga horária de algumas disciplinas que não atendia aos anseios da turma, como, por exemplo, a disciplina de Psicologia da Educação e Desenvolvimento, Estágio Supervisionado, Língua Brasileira de Sinais, Práticas de Ensino, Linguística, e Alfabetização e Letramento. (Professor Tiago – Memorial de formação).

A narrativa do Professor Tiago evidencia a contribuição da formação profissional para a formação pedagógica do docente, apontando para a compreensão que os professores têm sobre a construção do “eu profissional”. O relato mostra, ainda, que os alfabetizadores, em início de carreira, precisam de uma formação mais ampla, a formação contínua, em determinadas áreas de conhecimentos, por exemplo, na área de alfabetização e letramento.

Pimenta (2009) alerta que os cursos de formação inicial, muitas vezes, têm oferecido uma formação centrada em currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da prática social de educar, contribuindo muito pouco para formar a identidade do profissional docente. Formar professores significa prepará-los para uma atuação competente e sistematizada, para que possam desenvolver práticas que possibilitem o real aprendizado dos alunos. Uma prática docente competente demanda uma sólida formação teórico-metodológica, pois acreditamos que a formação que os professores recebem influencia diretamente na sua prática docente.

As análises das narrativas sinalizam que a formação profissional tem o desafio de formar professores, possibilitando a construção de sua identidade profissional, oportunizando a passagem do ser aluno para o ser professor. Desse modo, compreendemos que os saberes da formação inicial devem ser aprofundados, implicando na reelaboração desses saberes, oportunizado pela formação contínua, que concorre para a construção da prática docente competente, resultando, conseqüentemente, na competência da prática dos professores alfabetizadores.

3.2 Unidade temática 2: Formação profissional e demandas da prática

Para gestar mudanças na educação, é necessário redirecionar a prática do professor, como prática social (IMBERNÓN, 2009). O redirecionamento da prática docente é possível, a partir de uma sólida formação do professor, em que o currículo tenha como ponto de partida e de chegada a prática (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Realçamos que a formação profissional, de que tratamos neste estudo, é a formação que ocorre no curso de Pedagogia e na formação em serviço. Essa formação é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional, com objetivos formativos focados nos aspectos profissionais, ocorrendo individualmente ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de consolidação de uma prática que atenda às exigências da sociedade.

Na segunda unidade temática, tratamos da formação profissional e das demandas da prática do professor alfabetizador. Nessa seção, os alfabetizadores relatam sobre a formação, sobre os saberes e sobre as demandas da prática. Relatam, também, sobre a articulação desses elementos com a alfabetização e com o letramento. Para sistematização dos dados referentes aos saberes da formação e as demandas da prática, apresentamos os dados do primeiro indicador de análise.

3.2.1 Saberes da formação e as demandas da prática

A formação deve formar os docentes para a autonomia, ou seja, para tomarem decisões sobre os problemas que emergem da prática. O currículo de formação de professores deve consistir no estudo de situações práticas que sejam problemáticas para os professorandos (IMBERNÓN, 2011). Para que a formação seja significativa e útil às demandas da prática, é preciso ter estreita relação com a prática.

A formação deve dotar os professores de saberes de forma a prepará-los para a docência. O foco dessa formação é o trabalho e as diferentes demandas que são colocadas ao professor e à escola (PIMENTA, 2009). Sobre esses aspectos, é pertinente destacar as narrativas dos alfabetizadores. A interlocutora Fabiana salienta que:

No decorrer do curso de Pedagogia, a gente vê muito a base, a teoria voltada mesmo pra educação. [...] o conhecimento que a gente adquire é voltado mesmo pra educação, o saber, os teóricos, quem começou a pensar primeiro, quem não começou a pensar, e tudo [...]. O curso ele não oferece aquele preparo pra sala de aula, como a gente realmente aprende que é realmente na sala de aula, porque a realidade que existe na sala de aula são os alunos, a clientela que vai moldar a nossa ação. Eu sou professora, me preparei dessa forma, mas eu chego à sala de aula, eu posso mudar ou não mudar minha

prática, porque o que vai valer é a realidade da sala de aula. Então, foi uma das coisas que eu refleti muito quando eu terminei meu curso de Pedagogia. Eu penso que faltou eles oferecerem mais a parte prática com o professor. Inclusive no meu curso, só vimos a parte prática no final do curso. No início, era teoria, teoria, teoria; a prática só viu bem no finalzinho. [...] eu gostei muito do meu curso de Pedagogia, muito mesmo [...]. O que vai nortear o meu trabalho é a clientela, a realidade da turma. São experiências que sempre a gente vai aprendendo e vai comparando uma com a outra, e a gente vê que a prática do professor tem que ser mesmo no real, na sala de aula [...]. Eu participei de vários cursos, por exemplo, palestras voltadas pra alfabetização, que escuta muita teoria. E isso contribuiu porque eu fui comparando as experiências que eu já tive com aquilo que está sendo exposto, fazemos aquela reflexão e vendo qual o verdadeiro caminho. [...] eu já participei de várias formações, pra mim, contribuíram muito, demais! Principalmente eu que estou iniciando como professora. Eu posso me chamar de iniciante porque eu só tenho cinco anos, então eu estou só iniciando ainda, e, até então, me ajudaram bastante. Esses cursos, essas palestras, tanto relacionado dentro da instituição, dentro das escolas municipais, fora das escolas municipais me ajudaram bastante assim. Sempre o que eu tiro de cada uma um pouco que me faz refletir, que me faça comparar o que eu já aprendi e o que eu preciso aprender, e o que eu ainda estou aprendendo [...]. (Professora Fabiana – Entrevista narrativa).

A professora Fabiana relata que, no decorrer do curso de Pedagogia, estuda-se muita teoria. Compreende essa teoria como sendo a base da formação, pois, segundo a interlocutora, a teoria de sua formação inicial foi voltada para a educação. Destaca que gostou muito do seu curso, porém, diz que sentiu falta, durante o curso, da atuação na prática.

García (1999) postula que a formação inicial de professores é um momento ímpar na formação profissional dos docentes, pois é um espaço de significativas aprendizagens sobre a profissão, devendo acontecer num processo permanente de interação entre teoria e prática. No relato de Fabiana, percebemos que ela tem consciência da importância da articulação entre teoria e prática na formação, “[...] foi uma das coisas que eu refleti muito quando eu terminei meu curso de Pedagogia. Eu penso que faltou eles oferecerem mais a parte prática com o professor. Inclusive, no meu curso, só vimos a parte prática no final do curso. No início, era teoria, teoria, teoria; a prática só viu bem no finalzinho”.

Fabiana se reconhece como uma professora em início de carreira, pontua que, em sua trajetória de formação profissional, participou de várias formações, reconhecendo que essas formações contribuem com sua prática. Destaca, ainda, que a formação permite ver o que já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Outro aspecto que a alfabetizadora coloca é que sua formação ofereceu as teorias da educação, mas o que vai moldar sua prática é a realidade da turma, ou seja, as demandas da prática.

A formação de professores é uma formação profissional que discute o ensino, considerando as demandas da prática. Os professores são atores indispensáveis no processo formativo e podem tomar rédeas da formação, indicando o que necessitam aprender sobre a profissão professor. Sobre a contribuição dos saberes da formação para a prática, a interlocutora Jesus destaca:

O que posso discorrer sobre as contribuições dos saberes da minha formação [...] à prática docente, é que a teoria é algo muito bom, pois me deu um norte, uma estrutura, que me permitiu adentrar o universo pedagógico com mais propriedade. No que se diz respeito às informações das peculiaridades educacionais que envolvem a criança, dos assuntos pertinentes ao seu desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e social. No estágio curricular, vivi o casamento perfeito com todos os seus prazeres e angústias, prazer quando me deparava com situações previstas no currículo da universidade, naquilo que os autores escreveram no papel, e eu os li e aprendi; e angústias nas situações inusitadas, extracurriculares, porque não dizer extraordinárias, em que nenhum autor, mesmo os mais renomados, não escreveu nada sobre a circunstância que eu estava me deparando. Com o tempo, fui percebendo que tais situações era a oportunidade que eu estava tendo de formular minha própria teoria, casá-la com a prática e transformar a situação, revertê-la ao meu favor, ou melhor, a favor do educando, que está sobre minha responsabilidade. (Professora Jesus – Memorial de formação).

Observamos que a interlocutora Jesus reconhece as contribuições da formação profissional à sua prática, ressalta que as experiências vividas na prática possibilitaram uma conexão com os saberes adquiridos na formação.

No relato a Jesus pontua: “No estágio curricular, vivi o casamento perfeito com todos os seus prazeres e angústias, prazer quando me deparava com situações previstas no currículo da universidade, naquilo que os autores escreveram no papel, e eu os li e aprendi; e angústias nas situações inusitadas, extracurriculares, porque não dizer extraordinárias, em que nenhum autor, mesmo os mais renomados, não escreveu nada sobre a circunstância que eu estava me deparando. Com o tempo, fui percebendo que tais situações era a oportunidade que eu estava tendo de formular minha própria teoria, casá-la com a prática e transformar a situação, revertê-la ao meu favor, ou melhor, a favor do educando, que está sobre minha responsabilidade”. A narrativa da interlocutora revela que os saberes da formação são reelaborados conforme as demandas da prática. A esse respeito, Garcia (2008) afirma que os professores alfabetizadores teorizam a prática e produzem saberes sobre o processo de ensino. A narrativa da interlocutora mostra a autoconsciência sobre o processo formativo e sobre o protagonismo dos professores na formação.

Os saberes da formação orientam a prática do professor. A formação deve dotar os professores de saberes para gestão de sua prática, para a organização do trabalho pedagógico e para os problemas que vivenciarão no contexto da sala de aula (PERRENOUD *et al.*; 2001). Nesse âmbito, a narrativa Johanna indica:

A teoria é muito boa, mas quando a gente vai para a prática é que a gente vai ver o que realmente o aluno precisa. Então, eu elaboro as minhas aulas e as tarefas conforme eu vejo que o aluno está precisando. Se o aluno está precisando aprender escrever, eu vou botar eles pra escreverem, para eles lerem. Porque, às vezes, a gente vai ler toda teoria e ver que aquilo ali, se a gente for trabalhar eles não conseguem. Então, tem que ser de acordo com a realidade da criança, de onde você está dando aula. Então, é isso, é continuar sempre nesse processo de reciclagem, porque a formação é muito importante, é ficar todo tempo lendo e reformulando o que você aprendeu, conforme a necessidade da prática, porque a aprendizagem ela não é estática não, ela não para depois que você sai da faculdade não. (Professora Johanna – Entrevista narrativa).

A interlocutora Johanna reconhece a teoria como sendo importante e esclarece que é na articulação com a prática que a teoria faz sentido. Acrescenta que a realidade deve ser considerada na sistematização do trabalho do professor. Johanna chama atenção para o fato da reformulação dos saberes da formação: “[...] é continuar sempre nesse processo de reciclagem, porque a formação é muito importante, é ficar todo tempo lendo e reformulando o que você aprendeu, conforme a necessidade da prática, porque a aprendizagem ela não é estática não, ela não para depois que você sai da faculdade não”. A interlocutora mostra-se consciente do inacabamento da formação e da necessidade da formação contínua. Johanna refere-se à reelaboração dos saberes, do processo formativo para responder as demandas da prática, evidenciando que o saber é dinâmico e evolui no movimento da ciência, da sociedade e do mundo.

A formação do professor alfabetizador exige que se compreenda que as práticas pedagógicas desse profissional apoiam-se em um saber, em um saber ensinar e em um saber-fazer, que demanda uma reflexão crítica sobre os saberes da formação profissional (SANTOS, 2013). A partir de uma sólida formação, o docente adquire a capacidade de selecionar, de sistematizar e de reelaborar os saberes da formação profissional num processo de reflexão crítica. Os saberes da formação profissional contribuem para o processo de tornar-se professor e ganham sentido na vivência das situações reais da prática. A interlocutora Raphaele narra que:

Eu acredito nos saberes da nossa formação, que eles realmente se encontram. Não tem como não lembrar o que a gente aprendeu. Embora, quando a gente

está aprendendo lá, e passe tudo, a gente pensa que não encaixa. Eu não vi, não me via encaixando aquilo ali, logo por que eu não tinha almejado a profissão de professora [...] quando eu me descobri sendo professora e gostei, aí fui lembrando, recordando: nossa eu aprendi aquilo mesmo [...]. Mas, realmente tudo aquilo que a gente vai discutindo ali, vai construindo, principalmente no curso de Pedagogia, que, às vezes, é um seminário, simulando uma aula prática. Hoje, a gente vai montar aqui uma aula de Ciências. Essas coisas que tinha muita prática. Quer dizer, pelos menos simulando. A gente realmente associa lá do nosso início. (Professora Raphaele – Entrevista narrativa).

A interlocutora afirma que valoriza os saberes da formação. Considera que estes se encontram quando o professor está na prática. Raphaele destaca que: “[...] Não tem como não lembrar o que a gente aprendeu. Embora, quando a gente está aprendendo lá, e passe tudo, a gente pensa que não encaixa. Eu não vi, não me via encaixando aquilo ali [...]”. A interlocutora mostra, em seu relato, que os saberes da formação são lembrados e ganham utilidade conforme as exigências e desafios da prática, evidenciando que, nessas situações, o professor descobre que construiu muitos saberes no decorrer desse processo.

Tardif (2002) explicita que os saberes da formação precisam ser colocados nos espaços de trabalho do professor para serem incorporados à sua prática, para adaptá-los e transformá-los. O saber profissional está relacionado à confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar e das universidades.

A formação inicial de professores tem o desafio de prepará-los para o exercício de uma profissão: a docência. Essa profissão clama por conhecimentos específicos que são exigidos do professor ao longo de sua carreira. A formação do professor, no caso específico do alfabetizador, deve contemplar, entre outros, os saberes referentes à teoria da educação e a pedagogia da alfabetização, de modo que o profissional tenha competência para o ensino da leitura e da escrita. A interlocutora Tayná compreende que:

Com relação aqui na sala de aula, com meus alunos, na alfabetização, depois de todas as teorias aprendidas, de todas essas teorias. Na sala de aula, eu trabalho muito com textos, cantigas, poesias, poemas, quadrinhas, tudo aquilo que possa vim a chamar a atenção deles e que seja do conhecimento deles. [...] Vejo que isso... também assim... é... tento buscar um equilíbrio, muitas pessoas acham que o professor de alfabetização não dá aula, brinca. Às vezes, até criticam, muitos colegas dizem: vocês só fazem brincar, por isso que os alunos chegam ao ensino fundamental maior e não sabem de nada, mas assim, eu vi outro dia mesmo, na formação, eu li uma frase de Carlos Drummond de Andrade, que ele fala que o brincar ele é válido, que a coisa mais difícil, mais triste que tem é você chegar na sala de aula e encontrar aqueles alunos sentadinhos na filinha, quietinhos, simplesmente copiando coisas que até ele mesmo não sabe o que é, só transcrevendo, sem entender. As universidades deveriam nos ajudar a confeccionar cartaz, nos

ajudar a confeccionar jogos, até porque, assim... eu não sei se o período que eu participei, tive a minha formação inicial, foi período de férias. [...] particularmente, eu apanhei bastante, porque tudo aquilo que eu aprendi na teoria, que eu tentei colocar em prática, eu tive que modificar tanta coisa, que eu tive que adequar tanto a minha vivência, que ficou assim distorcido, ficou, às vezes, até sem sentido. (Professora Tayná – Entrevista narrativa).

A narrativa de Tayná, fundamentada nas teorias aprendidas na formação, reconhece que, a partir de atividades diversificadas, a prática alfabetizadora precisa ampliar as relações da criança com a leitura e com a escrita na escola. Com essa finalidade, desenvolve atividades lúdicas para trabalhar a leitura e a escrita na alfabetização. A interlocutora destaca que muitos colegas não compreendem a dinâmica do trabalho na alfabetização, criticam o trabalho do professor alfabetizador.

Outro aspecto importante, na narrativa de Tayná, é o fato de sugerir que, na formação inicial: “[...]. As universidades deveriam nos ajudar a confeccionar cartaz, nos ajudar a confeccionar jogos até porque, assim... eu não sei se o período que eu participei, tive a minha formação inicial, foi período de férias”. Percebemos que a interlocutora acredita que a formação inicial deveria oferecer orientações concretas para os professores organizarem suas práticas, obedecendo às facetas do trabalho docente (planejar, ilustrar aulas, por exemplo).

Tayná pontua que: “[...] particularmente, eu apanhei bastante, porque tudo aquilo que eu aprendi na teoria, que eu tentei colocar em prática, eu tive que modificar tanta coisa, que eu tive que adequar tanto a minha vivência [...]”. Segundo Tardif (2002) e Perrenoud (1997), a prática do professor é orientada por um conjunto de saberes que o professor desenvolve na formação e na ação pedagógica. Esses saberes possibilitaram aos professores o redirecionamento de suas práticas, adequando-as às necessidades e aos interesses dos alunos.

A formação oferece, aos futuros professores, os saberes necessários para que possam lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões cognitiva, afetiva, estética, da educação de sentidos e de valores, e da ética (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). A escola tem o papel de formar seres humanos, cidadãos que saibam e que gostem de ler e de escrever, de criar novos saberes. É preciso pensar e repensar a formação de professores a partir do contexto do seu trabalho, numa reflexão crítica que envolve as teorias da educação e da Pedagogia.

Sobre a formação, o interlocutor Tiago elenca em sua narrativa diversas disciplinas da formação inicial que oportunizaram a construção de saberes para contemplar os desafios da prática. A entrevista narrativa de Tiago apresenta detalhes sobre os saberes da formação:

Eu gostaria de estar focalizando também, dentro desses saberes da minha prática profissional e da minha formação. Um dos pontos bem importantes que eu gostaria de estar elencando são as disciplinas iniciais de um curso superior, que eu considero extremamente importantes. A exemplo disso, eu coloco a Sociologia da Educação, onde eu pude perceber, por exemplo, desde os contextos histórico, o que vem a ser, por exemplo, um sistema com a formação sistemática e assistemática, o que vem a ser essa diferenciação. Pra eu entender realmente qual era a principal função da educação, qual era a minha função de professor, enquanto educador na prática alfabetizadora. Então, esses saberes foram importantíssimos. A Filosofia da Educação, o ser crítico, o possibilitar o aluno a refletir, a pensar, o possibilitar o eu a pensar sobre minha prática. A Psicologia da Educação que é a base, o carro chefe que eu considero dentro do meu curso, na minha formação profissional. Porque a partir dela que eu vou compreender o meu aluno como um todo, a partir do ser social, do ser cultural, do ser individual, do ser afetivo. Focalizando as concepções, por exemplo, de Piaget, eu só vou saber que a criança está no seu processo sensorio motor, pré-operatório, operacional de formações concretas, se eu conseguir acompanhar essas fases. Eu vou perceber que a criança ela está no seu processo de socialização, a partir do momento que eu compreender as teorias específicas de Vygotsky. Eu só vou saber trabalhar meu aluno com afetividade, com a relação de afetividade um com o outro, a relação de afeto no sentido de transformar a ação negativa em positiva, estudando as concepções de valor. Eu só vou saber, por exemplo, de que maneira eu posso ter um reforço positivo ou negativo numa criança sabendo, por exemplo, as concepções de Skinner. Então, a Psicologia da Educação ela me fez compreender não só teoricamente, mas a praticidade. A aplicação dessa teoria na prática, entendendo a criança como um sujeito vivo que está em constante mudança e transformação. (Professor Tiago – Entrevista narrativa).

Tiago focaliza em sua narrativa que as primeiras disciplinas da formação inicial foram muito importantes, para sua formação. Apresenta como exemplo a Sociologia da Educação, que possibilitou aprender sobre os contextos históricos, sobre a função da educação, sobre a sua função de professor e, posteriormente, entender a sua função como professor alfabetizador.

Tiago enumera a contribuição de áreas como: a Filosofia da Educação, uma disciplina fundamental, pois possibilitou a construção do senso crítico e da reflexão sobre sua prática. Em relação à Psicologia, o interlocutor considera uma disciplina base que propicia compreensão do aluno como um todo, considerando-o ser social, ser cultural, ser individual, ser afetivo.

Brito (2011), ao se referir à formação inicial, alerta que essa não é o único espaço em que os professores aprendem sobre a profissão. Aprende-se a ser professor em muitas situações, em muitas relações (com o outro, com o saber e com o mundo). A formação é uma etapa de preparação formal em uma instituição específica de formação de professores, na qual

o futuro professor tem acesso à cultura da profissão, que é constituída por diferentes saberes relativos ao saber ensinar.

Percebemos, na narrativa de Tiago, que o interlocutor reconhece os saberes que a formação inicial lhe proporcionou, enfatizando como esses saberes devem ser articulados em favor do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, no ensino da leitura e da escrita. O relato mostra, também, que o alfabetizador entende que a prática precisa ser respaldada nos saberes da teoria da educação. No relato, fica evidente que o professor Tiago compreende a importância da reflexão para a docência. A esse respeito, Imbernón (2011, p. 41) colabora quando postula que: “[...] o eixo fundamental da formação de professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática, com o objetivo de aprender a interpretar, [...] a realidade social e a docência”.

Nas narrativas dos interlocutores, percebemos que os saberes da formação contribuem para alicerçar a prática. Os interlocutores do estudo reconhecem a formação como um importante momento na configuração profissional, como momento chave da socialização da profissão docente, devendo se desenvolver numa interação harmônica entre a teoria e a prática. Para concluir a sistematização dos dados sobre os saberes da formação e as demandas práticas, apresentamos o segundo indicador de análise desta seção, que versa sobre os saberes da formação e suas articulações com a alfabetização e o letramento.

3.2.2 Saberes da formação e suas articulações com a alfabetização e o letramento

A formação profissional favorece a construção de saberes referentes ao exercício profissional docente. No caso da formação do professor, os saberes da formação objetivou o desenvolvimento de saberes sobre a educação, de modo geral, e de modo específico sobre a Pedagogia da Alfabetização. A formação de professores se processa a partir desses, na perspectiva de que o alfabetizador possa assumir competentemente a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas nem sempre o alfabetizador contempla os desafios da prática docente, para atender as demandas do contexto da sala de aula.

Em decorrência do distanciamento existente entre a formação e a prática docente, o professor alfabetizador, no exercício de sua prática, retraduz os saberes da formação e produz saberes acerca da alfabetização e do letramento dos alunos, haja vista que as situações de ensino exigem do professor habilidades para reelaboração dos saberes da formação em face das singularidades do ensinar/aprender. Neste estudo, compreendemos que a formação inicial é responsável pela socialização de conhecimentos sobre a profissão docente. Os interlocutores

da pesquisa referem-se aos saberes da formação e suas articulações com a alfabetização e o letramento, compreendendo a importância dessas articulações para a prática docente na alfabetização. A interlocutora Fabiana, por exemplo, relata:

A formação contínua tem contribuído com minha prática. Por exemplo: o trabalho com a leitura e a escrita, uma atividade voltada pra leitura e a escrita. Fala muito da leitura, uma fundamentação teórica da leitura, tem os pensamentos, pensadores, nós vemos muito bem isso nas formações. Mas, o que queremos, ou seja, o que o professor quer? É ter justamente as sugestões, até porque quem está lá já passou pela sala de aula. Então, cadê as sugestões? Nós queremos mais sugestões pra trabalhar em sala de aula. E a última que eu fui, eu não esqueço, foi em relação à leitura. Foi passado um vídeo pra gente e mostrado como uma pessoa conseguiu ler por meio de músicas, principalmente, por meio daquelas cantigas de roda. Aquelas que conhecemos de cór. “ciranda, cirandinha...”, “atirei o pau no gato...”. Tem gente que aprendeu a ler só ouvindo a repetição de outras pessoas. É como, está aqui o texto, você fica lendo pra mim, só pelo som, quando eu escuto a tua fala eu vou aprendendo a conhecer as letras, o som das letras só pela repetição. Mesmo que você não saiba ler, quando você vai ouvindo os outros ler para você, você vai memorizando, você vai treinando, vai ajustando o falado ao escrito. Essa foi uma sugestão que deram pra gente de trabalhar a leitura e a escrita dessa forma e muitas outras. E eu trouxe isso pra minha sala de aula, inclusive eu trabalhei até com meus alunos daqui. Durante o trabalho, percebi que meus alunos avançaram. Tem três que ainda estão bem fraquinhos, não tem ainda aquele domínio da leitura. E eu estou fazendo, estou passando a fazer estas atividades em sala de aula, dessa forma. Um texto que eu trabalhei foi aquele poema do pato, “Lá vem o pato, pato aqui, pato acolá”. Quer dizer, se eles olharem para o texto, eles não vão saber ler, mas eles sabem de cór a música. Então, vamos cantar esta música. Então acompanhando, eu dei o texto pra cada um, começar pelo título a leitura apontada e cantada. A primeira palavrinha, “lá vem o pato”, então ele já vai visualizar e já vai ouvir o som. É uma atividade muito rica demais, e eu trouxe isto pra sala de aula e estou vendo resultado. Eu acredito muito que devo alfabetizar letrando, da seguinte forma, o objetivo da leitura é justamente isso, o aluno usar lá fora. Ele deve ter esse conhecimento não só aqui na sala de aula. O aluno quando ele está passando lá fora, quando ele ler um cartaz, ele chega ler um cartaz, ele entende que ali é um cartaz, entender o que está escrito naquele cartaz, o objetivo do cartaz, foi pra quê? Como eu volto à relação aos gêneros textuais que eu gosto de trabalhar em sala de aula. Uma receita, um anúncio, uma notícia, uma reportagem, pra que a gente vai trabalhar. Porque tem criança que pergunta: “Tia, mas pra que esse texto mesmo?” Eu gosto de citar um exemplo, se você vai passear em Teresina, você não ver aqueles outdoors, uma placa enorme? “Ah, tia eu vejo”, e lá não parece umas palavrinhas? “Tia, aparece”. Sabe pra que está escrito ali, pra que serve? Pra justamente dar um aviso, um anúncio, fazer uma propaganda. Ele diz, uma vez até consegui ler, eles começam a me contar. E é isso gente, eu vou trabalhando, e vou dizendo que cada um tem a sua funcionalidade, uma receita, um bilhete, como eles já estudaram o bilhete. Pra que serve esse bilhete? Pra você dar um recado, pra dar um aviso de maneira rápida, um texto curto, se você quer dizer algo pro seu amigo, não viu ele mais está com vontade de conversar com ele. Então, eu vou

explicando a funcionalidade de cada texto. (Professora Fabiana – Entrevista narrativa).

A narrativa da interlocutora mostra que os saberes da formação, ao contemplarem a prática docente alfabetizadora, têm contribuído com a consolidação dessa prática, principalmente por articularem alfabetização e letramento. A professora chama atenção para o fato de os professores precisarem adquirir, na formação, saberes que orientem o trabalho com a alfabetização e o letramento. A alfabetizadora Fabiana, rememorando sua formação, enumera diversas atividades que desenvolve para trabalhar a alfabetização e o letramento. Salaria que essas atividades têm contribuído para a alfabetização e o letramento de seus alunos. A partir do relato, observamos que a interlocutora valoriza os saberes da formação e orienta sua prática, com base nesses saberes e nos saberes de sua prática.

Outro aspecto que nos chama atenção na narrativa de Fabiana é a compreensão que tem da alfabetização na perspectiva de letramento. A interlocutora afirma que: “[...] Eu acredito muito que devo alfabetizar letrando, da seguinte forma, o objetivo da leitura é justamente isso, o aluno usar lá fora [...]. Uma receita, um anúncio, uma notícia, uma reportagem, pra que a gente vai trabalhar. Porque tem criança que pergunta: “Tia mais pra que esse texto mesmo?” Eu gosto de citar um exemplo, se você vai passear em Teresina, você não ver aqueles outdoors, uma placa enorme? “Ah, tia eu vejo”, e lá não parece umas palavrinhas? “Tia, aparece”. Sabe pra que está escrito ali, pra que serve? Pra justamente dar um aviso, um anúncio, fazer uma propaganda. [...] uma receita, um bilhete, como eles já estudaram o bilhete. Pra que serve esse bilhete? Pra você dar um recado, pra dar um aviso de maneira rápida [...]. Então eu vou explicando a funcionalidade de cada texto”.

A partir desse relato, percebemos como a interlocutora desenvolve o trabalho com a leitura e a escrita na alfabetização, na perspectiva de letramento. Bozza (2008) afirma que apropriar-se da linguagem escrita significa inserir-se socialmente nos usos da escrita, de modo a ampliar a participação dos sujeitos na sociedade. A autora considera que o domínio da leitura e da escrita possibilita a inclusão social e o exercício da cidadania.

No contexto das análises sobre os saberes da formação e suas articulações como a alfabetização e o letramento, Brito (2007) afirma que a alfabetização é um processo histórico e social multifacetado, que envolve a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos. A respeito dos saberes da formação e de suas articulações com a alfabetização e o letramento, a interlocutora Jesus evidencia que:

[...] assim, eu vi, tive a oportunidade de ter bons profissionais, em umas das formações contínuas que eu tive, eu aprendi várias coisas, umas dessas foi pronunciar o som da letra que eu desconhecia e isso, pra mim, foi muito positivo na minha prática docente, pois passei a ensinar para as crianças [...]. Também aprendi muito sobre o trabalho com texto, eu vejo desta forma, é uma mágica, ali dentro daquele universo, porque o texto comparado com a letra, com a sílaba, com a palavra é algo muito grande. Então, dentro daquele universo, ele sabe que tem uma história, que tem uma receita, ou que tem um convite, ou que tem um comunicado, tem um gênero ali, e ele tem esse conhecimento. E, assim, é uma possibilidade dele adentrar, tanto faz ele fazendo a leitura, ele já sabendo praticar aquela leitura ou a professora, ou a pessoa que está ajudando ele fazendo aquela leitura. Eu acho que é assim que desperta o interesse dele ler, com o texto, por conta dele saber que ali tem muitas coisas, muitas informações diferente da palavra. A palavra é uma pura informação, já o texto remete a um universo bem maior, propor isso, eu acho isso muito positivo no texto [...]. Eu acho sempre mais fácil pra gente entender o que a gente convive, a casa da criança é o universo mais próximo que ela tem, então eu vejo desta forma. Claro que é mais atrativo pra mim e nisso acho que é mais atrativo para o aluno, um poema, uma quadrinha, sabe, algo assim. Mas, eu vejo a necessidade de trabalhar com textos que o aluno convive. Muitas vezes, a gente pensa que não é importante, mas é, a fatura de água, de luz, a receita daquele remédio que ele toma e que nós, nem os adultos dominamos, porque é uma linguagem própria de um grupo que são médicos, enfermeiros, farmacêuticos que tem essa informação. Então, eu acho interessante a criança entender que bula, receita do bolo que a mamãe faz em casa, a receita do remédio têm informações específicas. Ele faz esse paralelo entre esses textos que ele tem. Eu acho muito positivo a gente trabalhar o cartão de créditos da mãe, que ela recebe o Bolsa Família e o que tem lá. (Professora Jesus – Entrevista narrativa).

É válido destacar, segundo a interlocutora Jesus, que os saberes da formação servem de referência para elaboração de sua prática, contribuindo para articular as atividades de leitura e de escrita, na perspectiva de letramento. Ressalta que aprendeu muito com as formações, essas aprendizagens vão do trabalho com textos que circulam socialmente, como a receita, até como ensinar os sons das letras para os alunos em processo de alfabetização. Os dados mostram a importância de uma formação articulada ao cotidiano da sala de aula, assegurando aos professores os saberes necessários ao exercício da profissão docente nos anos iniciais da escolarização. Os dados mostram, também, que, a partir da formação, a concepção de alfabetização do professor foi reelaborada em sintonia com sua prática.

A reelaboração dessa concepção de alfabetização pode ser identificada no seguinte relato: “[...] eu vejo a necessidade de trabalhar com textos que o aluno convive, muitas vezes, a gente pensa que não é importante, mas é, a fatura de água, de luz, a receita daquele remédio que ele toma e que nós, nem os adultos dominamos, porque é uma linguagem própria de um grupo que são médicos, enfermeiros, farmacêuticos [...]. Então, eu acho interessante a criança entender que bula, receita do bolo que a mamãe faz em casa, a receita do remédio, têm

informações específicas. [...] acho muito positivo a gente trabalhar o cartão de créditos da mãe, que ela recebe o Bolsa Família e o que tem lá. Lá tem Matemática, Português, tem um monte de coisas e, às vezes, a criança fica longe disso [...]”. A professora expressa que a formação foi importante para a constituição de seus modos de ver a docência e, particularmente, o processo de alfabetização. Em seus relatos, percebemos que uma formação fundamentada no conhecimento profissional é importante para o desenvolvimento da ação docente.

Sobre os usos sociais que faz da leitura e da escrita, Soares (2010) estabelece uma distinção entre letramento e alfabetização. Compreende que alfabetizar é ensinar o código alfabético, enquanto que letrar é familiarizar o aluno com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. A partir da narrativa, percebemos que a alfabetizadora Jesus, compreende a alfabetização na perspectiva de letramento, destacando que o letramento pressupõe ir além dos usos sociais da leitura e da escrita, mas envolve, também, os usos da Matemática nas situações de interação social, conforme a sua narrativa: “[...] acho muito positivo a gente trabalhar o cartão de créditos da mãe, que ela recebe o Bolsa Família e o que tem lá. Lá tem Matemática, Português, tem um monte de coisas e, às vezes, a criança fica longe disso [...]”. Na narrativa de Johanna sobre os saberes da formação e suas articulações com o letramento, constatamos o reconhecimento das contribuições dos processos formativos para o desenvolvimento da prática docente:

A formação tem me ajudado no trabalho na alfabetização, principalmente a formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com relação à alfabetização e o letramento, eu trabalho com diversos tipos de texto, receitas, textos informativos, anúncios, e outros. Esse ano, principalmente, eu iniciei, desde o início, com textos. Então, esses textos, de certa forma, já vai ficando na cabeça deles. No início, que eles não sabiam ler, eles decoravam o texto, e quando eu os mostrava já sabiam, eles já vão conhecendo a leitura. Os livros que nós recebemos eles já conhecem todos. Porque eu procuro manter esse contato deles com a leitura, com o mundo das letras e da leitura, porque isso facilita pra eles, porque eles têm que ter o hábito de ler. Hoje, os meus meninos do 1º ano, eles têm facilidade de interpretação, quando você ler um texto e você pergunta eles sabem, porque eles têm paciência de ouvir, eles querem conhecer e eles já gostam. A gente tem três dias na semana que eu escolho, um dia pra ler e eles já dizem: “tia hoje é dia de leitura?”, cada um pega seu livro e vão ler e todo dia um ler para todos os colegas. Eu acho que a gente desde do início incentivando, eles já vão perdendo a vergonha e já vão ganhando o hábito de ler e de gostar de ler. (Professora Johanna – Entrevista narrativa).

A interlocutora Johanna relata que a formação subsidia muito o trabalho docente com a alfabetização, destacando a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), o qual é um diferencial na formação continuada. O PNAIC é uma política de formação continuada que toma como referência as necessidades formativas dos alfabetizadores. Acrescenta, ainda, que, aliando os saberes da formação à prática, trabalha a alfabetização e o letramento, a partir de diversos tipos de textos que circulam socialmente. Percebemos na narrativa de Johanna que a leitura ocupa um lugar de destaque em sua prática, pois acredita que o gosto e o interesse pela leitura são importantes no processo de alfabetização e letramento.

A análise da prática alfabetizadora de Johanna, no que se refere ao trabalho com o letramento, a partir de leitura de textos diversos que circulam socialmente, pode ser fundamentada no pensamento de Lerner (2002), o qual recomenda ser preciso instalar na escola as práticas de leitura e de escrita como objeto de ensino. Que ensinar a ler e a escrever se constitui em um desafio que transcende o ato de alfabetizar, sendo necessário que a escola insira os alunos na cultura do escrito. Realçamos que a formação de leitores e escritores acontece no contato que os alunos têm com os diferentes tipos de textos, principalmente os que circulam socialmente, bem como das diferentes atividades escritas que forem desafiados a participar.

Ao pensarmos sobre os saberes da formação do professor alfabetizador e sua articulação com a alfabetização e o letramento, reconhecemos que o professor na atualidade deve alfabetizar os alunos em contextos de letramento, situações que sejam repletas de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. A interlocutora Raphaele, ao referir-se a esse tema destaca:

[...] a formação continuada tem contribuído muito para minha prática como professora da alfabetização, principalmente a formação do PNAIC, eu acho interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas que trabalham a leitura e a escrita, para alfabetizar e letrar os alunos, e de atividades sequenciadas. A formação é direcionada para as discussões, conscientização do professor [...]. Na minha prática, eu gosto de diversificar e testar. Eu testei hoje uma música para trabalhar na aula de Língua Portuguesa ou pode até estender, para trabalhar na aula de Ciências. Hoje, que eu digo, por exemplo, testo uma música vou trabalhar com aquela criança. Vou trabalhar a interpretação oral e escrita. Posso trabalhar um ditado, uma produção, posso trabalhar uma interpretação escrita, como eu já falei. Mas, se eu vejo que existe outra melhor eu também arrisco. Gosto muito de música. Gosto de texto, sou apaixonada, gosto de sempre trazer um texto diferente. Eu nunca me preocupo que esse mês eu vou trabalhar fábula, e só vou sair da fábula quando eles aprenderem a fábula, não, eu gosto de diversificar. Gosto de matéria de jornal, a gente vai trabalhar textos que estão em jornais e revistas. Por exemplo, eu gosto de trazer a revista, o jornal pra eles. Gosto de pegar, aí depois a gente pega aquela atividade pronta, que já está ali, que se pode entregar na folhinha. Eu gosto de atividades que

tenham recursos, que a gente não precise só usar o quadro, só usar o texto escrito. Gosto muito de rodas de leituras. Sou apaixonada por livros. Quando chega um livro na escola eu já quero, quero logo, essa caixa não vai ficar na biblioteca não, fica é aqui [...]. Gosto de deixar em minha sala de aula os textos que eu trabalho, os gêneros, por exemplo, quando eu vou trabalhar um poema eu gosto de deixar bastante poema pela sala, bilhetes, enfim qualquer gênero trabalhado; produções com eles, eu gosto de trabalhar com eles, inicialmente, a produção coletiva, porque apesar deles estarem do 3º que já era pra ter aluno produzindo só, mas eles já sabem produzir oral, mas escrito não, então eu começo com a produção coletiva e depois os deixo “baterem as asinhas” na produção individual. (Professora Raphaelle – Entrevista narrativa).

A narrativa de Raphaelle, a exemplo das demais, evidencia que a formação tem contribuído para a sua prática como professora alfabetizadora no que se refere à reflexão sobre a prática e a organização do trabalho pedagógico, com sugestões de sequências didáticas e de atividades que contemplam a alfabetização e o letramento. Relata, ainda, que gosta de diversificar e testar coisas novas, que alfabetiza a partir de textos diversos, principalmente os que circulam socialmente. A esse respeito, afirma que: “[...] Gosto de matéria de jornal, a gente vai trabalhar textos que estão em jornais e revistas. Por exemplo, eu gosto de trazer a revista, o jornal pra eles”. A partir desse trecho da narrativa, percebemos que a interlocutora valoriza atividades de leitura e escrita que envolvam texto. Lerner (2002) destaca que o maior desafio da escola é formar praticantes da leitura e da escrita, indicando que a tarefa do alfabetizador não é formar decifradores do sistema de escrita.

Em torno da temática analisada, as reflexões do professor Tiago confirmam a importância da formação e da prática na produção dos saberes docentes:

Na minha prática na alfabetização, eu uso tanto os saberes da formação inicial como o da contínua [...]. Quanto à linguagem escrita em sala de aula, a Metodologia da Língua Portuguesa ela foi muito importante aqui. A disciplina de Alfabetização e Letramento ela também foi importante dentro da formação superior, porque ela começou a dar um norte de como trabalhar essa linguagem oral e escrita [...]. Trabalho com o alfabeto móvel, trabalho com diversos tipos de textos, como receita, anúncio, texto informativo, bilhete, carta, e outros tipos, trabalho com os recursos que o MEC enviou, diante do programa do PNAIC. Porque eu considero esse trabalho muito importante, no sentido de que a criança aprende por meio da ludicidade. O processo de aprendizagem da criança, a interação que a criança tem com o concreto torna cada vez mais fácil a sua aprendizagem, do seu estímulo e resposta do apenas no abstrato. Então, eu percebi que a minha turma, minha sala de aula, quando eu coloco “minha” não no sentido de posse, mas no sentido que eu sou o agente transformador daquele momento, que a família é importante, mas que as minhas quatro horas aulas que passo com meu aluno, a responsabilidade ela não deixa de ser minha. Então, eu preciso ter esse tempo com esses alunos, com esses sujeitos. A exemplo disso, gostaria de estar enfatizando a questão dos níveis de escrita, por exemplo,

sociolinguísticos, quando a gente fala, por exemplo, da linguagem silábica, pré-silábica, silábica e alfabética. Eu tinha feito a interpretação desses saberes e que hoje eu percebo que eu tinha feito a interpretação de forma errada, eu fazia uma confusão muito grande do nível de leitura de escrita que meus alunos tinham. Então, foi necessário eu buscar novos saberes, foi necessário eu repensar, eu refletir e realmente entender qual é o intuito do que a teoria gostaria de estar enfatizando, do que o teórico realmente está aplicando. A formação me ajudou a fazer essa reflexão. (Professor Tiago – Entrevista narrativa).

A narrativa do interlocutor nos permite dizer que os saberes da formação inicial e contínua fundamentam a ação, mas realçam, ainda, que a prática permite a reelaboração de saberes de modo a dar mais consistência ao trabalho docente. Em relação à formação, o professor Tiago destaca que as disciplinas Metodologia da Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento deram um norte para trabalhar a linguagem oral e escrita em sala de aula. Destaca, ainda, que trabalha diversas atividades de forma lúdica, pois a criança aprende por meio da ludicidade. O trabalho de alfabetização e letramento que Tiago realiza, segundo o seu relato, é a partir de textos diversos, que circulam socialmente.

O interlocutor faz referência aos níveis de escrita, a psicogênese da língua escrita, pontuando que fazia uma grande confusão na hora de avaliar e interpretar os testes. Para superar essa dificuldade foi necessário buscar na formação, “[...] refletir e realmente entender qual é o intuito do que a teoria gostaria de estar enfatizando, do que o teórico realmente está aplicando. A formação me ajudou a fazer essa reflexão”. Sobre a Psicogênese da Língua Escrita, entendemos que o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A formação inicial, conforme mostram os dados, contribui para fortalecer a prática docente, mas não dá conta da complexidade da prática alfabetizadora, o que significa ser necessária uma formação contínua voltada para as peculiaridades da alfabetização. A prática docente alfabetizadora é peculiar e requer dos professores saberes específicos. Assim, os interlocutores dessa pesquisa compreendem a prática docente alfabetizadora como um *locus* privilegiado de produção de saberes sobre a profissão professor.

As narrativas dos interlocutores mostram que a formação profissional contribui para tomada de decisões, de forma consciente, diante das demandas da prática. Os saberes da formação profissional têm como foco as necessidades da prática dos professores

alfabetizadores. Os professores alfabetizadores são categóricos em afirmar que a formação contínua tem contribuído com a construção da competência de ensinar na alfabetização. As narrativas desta seção evidenciam que os programas de formação de professores precisam considerar as necessidades formativas dos professores e as características do ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização.

3.3 Unidade temática 3: A prática docente e a reelaboração dos saberes da formação profissional

Os professores alfabetizadores, no exercício de sua prática docente, são portadores de uma teoria adquirida no curso de formação inicial. Essa teoria é ressignificada na trajetória profissional, na vivência em sala de aula com os alunos, nas interações que estabelece com os pares e nos diversos momentos que abarca a sua vida pessoal e profissional.

Consideramos a sala de aula, como um espaço de produção de uma teoria e uma prática elaborada pelo professor alfabetizador sobre como as crianças aprendem. Concordamos com Franco (2012), ao afirmar que na sala de aula o professor faz o que sabe, o que sente, o que acredita e se posiciona conforme suas concepções. Na sala de aula, o professor cria e recria as possibilidades e limitações de sua prática docente, toma decisões, avalia o que faz e redireciona sua atuação mediante uma reflexão sobre a prática.

Pimenta (2005) acredita que o saber docente não é formado apenas na prática, mas é nutrido pelas teorias da educação. Os saberes da formação são reelaborados para responder à dinâmica da sala de aula. O professor é capaz de inventar, reinventar, reelaborar sua prática docente, para atender as demandas da sala de aula, assumindo o papel de sujeito de sua ação e formação.

Na terceira unidade temática, tratamos da prática docente e da reelaboração dos saberes da formação profissional. Nesta seção, os alfabetizadores relatam sobre os saberes da formação no movimento da sala de aula e sobre a prática e a produção do saber ensinar. Para sistematização dos dados referentes aos saberes da formação no movimento da sala de aula, apresentamos os dados do primeiro indicador de análise.

3.3.1 Os saberes da formação no movimento da sala de aula

Os saberes da formação profissional são reelaborados/ressignificados na prática docente. Na reelaboração desses saberes, estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como um disparador na reflexão que os professores fazem, na retradução dos saberes da

formação profissional na prática docente. Sobre a reelaboração dos saberes da formação, concordamos com Garcia (2008, p. 23) que é: “[...] no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações”.

A autora entende que na relação dinâmica entre teoria e prática, a teoria vai sendo atualizada e a prática vai ganhando mais consistência. Essa relação possibilita a criação do pensamento crítico do professor, e o redirecionamento da prática. Quando indagadas sobre os saberes da formação no movimento da sala de aula, as interlocutoras Fabiana e Jesus ressaltam:

A gente recebe todas as informações necessárias na formação contínua. A gente ver aquelas informações chegar à sala de aula, sabemos da dificuldade do aluno. Nenhuma sala é homogênea, toda sala é heterogênea. Então, como eu vou aplicar aquela atividade para contemplar aluno x e não contemplar aluno y, por isso sempre tem que ter essa reelaboração da prática, é necessário. Porque nem todos são iguais, aliás, todos não são iguais, nem todos estão no mesmo nível. Então, é uma preocupação muito grande quando eu penso nas minhas atividades, porque eu tenho que elaborar minhas atividades e colocar todos no mesmo nível, para que todos adquira aquele objetivo que eu estou querendo passar, mas que todos aprendam. Claro que alguns vão ter aquela maturidade de pegar rapidamente, outros não. Mas, eu tenho essa preocupação de sempre estar elaborando pra atender a minha realidade, da minha prática em sala de aula. O que eu adquiri, da forma que foi passado pra mim na formação, eu entendi, mas como é que eu vou fazer pra passar pra esse aluno, sabendo da dificuldade que ele tem. Então, é uma preocupação que todo professor deve ter, eu reconheço que eu tenho. Porque eu chego com uma atividade aqui, eu tenho esse cuidado, eu sei que tem aquele aluno que vai conseguir, mas eu sei também que tem um que não vai conseguir. Será que mesmo assim eu devo aplicar a mesma atividade? Eu acho que não. A prática não é por aí não. Você tem que reelaborar, pensar de outra forma, outra estratégia, botar a turma no mesmo nível. Acho que é assim que ocorre o aprendizado. (Professora Fabiana – Entrevista narrativa).

Os saberes da formação precisam ser reelaborados na prática, pois a realidade é que vai nortear essa reelaboração. No meu trabalho como alfabetizadora, a criança, ou melhor, aquilo que ela expressa saber determina, para mim, o método, a teoria e a atividade a qual vou utilizar para intervir no processo de aprendizagem. No que se diz respeito à alfabetização de crianças, processo no qual estou inserida a um bom tempo, estive refletindo que: acerto pouco, erro muito e aprendo bastante. (Professora Jesus – Entrevista narrativa).

Nos relatos das interlocutoras, percebemos que os saberes da formação são reelaborados no movimento da sala de aula. Fabiana destaca que reelabora os saberes da formação para atender às necessidades da sala de aula. Nessa reelaboração, a interlocutora faz

muitos questionamentos sobre qual a melhor maneira de proceder. A sala de aula exige que os saberes da formação sejam reelaborados, considerando o contexto.

A interlocutora Jesus, em sua narrativa, explica que os saberes precisam ser reelaborados na prática, tendo em vista que é o movimento da sala de aula que norteia o seu trabalho. A professora Jesus considera que a prática docente alfabetizadora possibilita: “[...] acerto pouco, erro muito e aprendo bastante”. A narrativa da interlocutora nos permite compreender que é a complexidade da prática que favorece a reelaboração dos saberes da formação no movimento da sala de aula e está consciente do inacabamento da construção da competência profissional.

As interlocutoras, no processo de reelaboração dos saberes, no movimento da sala de aula, colocam-se como pessoas em formação abertas ao aprendizado. De forma que o sujeito em formação necessita dialogar com sua prática, com a construção de sua competência profissional, envolvendo-se na reelaboração de suas teorias, de suas práticas, de suas aprendizagens e de seus saberes docentes (BRITO, 2011). Essa reelaboração possibilita a construção do saber, do saber ser e do saber fazer, o que concorre para a definição da competência profissional na alfabetização.

Nesse cenário, de reelaboração dos saberes da formação, Tardif (2002) afirma que, no âmbito da formação de professores, o saber não é uma coisa que flutua no espaço, é um saber que está diretamente ligado à formação de professores e à identidade pessoal do professor. Assim, inferimos que a reelaboração dos saberes possibilita a definição da competência profissional do professor e o delineamento da prática docente. As narrativas dos interlocutores Johanna, Raphaele e Tiago registram que a reelaboração dos saberes ocorre na formação no diálogo com os pares e na prática:

Eu acho que a formação que hoje estamos participando do PNAIC, ela tem melhorado a cada dia, teve muita teoria, mas está vindo para a prática, aí, sim, eu acho que está funcionando. Porque a partir do momento que botou na prática a gente consegue elaborar, mas se ficar só na teoria a gente sente dificuldade, porque eu, pelo menos, sinto muita dificuldade quando eu estou só lendo, agora, se eu ler e já for elaborando alguma coisa para atingir aquilo ali, aí sim eu consigo. Eu acho que teoria você não aprende só lendo não, aprende-se nas discussões com os outros professores. Não adianta você entrar numa sala com tudo bonitinho que você se perde. Você já tem que entrar sabendo o que você vai encontrar. Eu acho que é mais ou menos por aí. (Professora Johanna – Entrevista narrativa).

Em relação a nossa formação continuada, acho muito prazerosa, a que eu faço hoje, do PNAIC, eu acho interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas [...]. Elas são voltadas para as discussões, conscientização mesmo do professor. Às vezes, você se pega,

está lá todo mundo discutindo aquele assunto, você gostou, mas você para, será que aquilo que eu fiz, que estou fazendo, é certo. Será que não é melhor eu trocar por isso não? Às vezes, eu já me peguei nessa situação, aí, quando você chega aqui, você pega seu planejamento e aí você volta, ah, eu acho que vou adequar isso bem aqui pra ver se agora dá certo, se fica melhor. Então, as duas formações, inicial e contínua, são importantes e minha prática é orientada pelos saberes da formação. (Professora Raphaele – Entrevista narrativa).

Logicamente, que eu não posso falar utopicamente que a gente consegue 100%, mas a gente já tem um norte; um direcionamento. Antigamente, na minha formação técnica, quando eu entrava em sala de aula, eu sabia que a minha função era ensinar, mas eu não sabia, por exemplo, que eu poderia interferir na dificuldade do meu aluno, a partir de um conhecimento que eu aprendi na formação superior. Então, um dos pontos principais que eu gostaria de estar colocando, elencando nesse momento, é essa importância dessas disciplinas base do curso, mas disciplina que também nos auxiliam a trabalhar com essas dificuldades, bem com a formação contínua que atenda às necessidades das práticas que a formação inicial deixou a desejar. (Professor Tiago – Entrevista narrativa).

A narrativa de Johanna coloca que a transposição da teoria para a prática contribui com as necessidades do fazer na alfabetização. A teoria precisa ser reelaborada em favor das necessidades da sala de aula, em favor da prática alfabetizadora. Enquanto Raphaellle destaca que: “[...] Em relação a nossa formação continuada, acho muito prazerosa, a que eu faço hoje, do PNAIC, eu acho interessante porque tem muitas discussões, além de sugestões de sequências didáticas [...]. Elas são voltadas para as discussões, conscientização mesmo do professor”. Esclarece que a reflexão que a formação proporciona contribui para o redirecionamento da prática, a partir da reelaboração dos saberes da formação.

Tiago aponta que a formação inicial proporcionou perceber as dificuldades dos alunos e, a partir dos conhecimentos adquiridos nessa formação, intervir para que o aluno avance na aprendizagem. Acrescenta, ainda, que as disciplinas base da formação inicial são importantes para o fazer do professor, mas que a formação contínua também é fundamental, pois possibilita ao professor superar os desafios da prática.

Nos relatos, os professores alfabetizadores evidenciam que a prática docente demanda a reelaboração dos saberes da formação profissional, fundamentando o processo de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização. As narrativas dos professores apontam para a reelaboração dos saberes na prática docente alfabetizadora, com vista à construção de novos saberes voltados para o cotidiano das classes de alfabetização. A capacidade para reelaboração dos saberes da formação profissional coloca o professor na posição de consolidar sua prática como objeto de investigação, produzindo saberes sobre o ser e o fazer,

em conformidade com as demandas da prática, o que possibilita a consolidação do aprender a ensinar.

3.3.2 A prática e a produção do saber-ensinar

Conforme registrado ao longo da análise de dados, os professores no exercício da prática desenvolvem saberes específicos à prática docente alfabetizadora, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu contexto. Esses conhecimentos surgem da experiência do professor e, por ela, são certificados, incorporam-se as experiências individuais e coletivas, contribuindo para a construção do saber-fazer e do saber-ser (TARDIF, 2002). Os saberes experienciais, articulados aos saberes da formação, aos saberes curriculares, contribuem para a construção da competência do saber-ensinar.

O professor alfabetizador para desenvolver o saber-ensinar deve conhecer as teorias gerais da educação e as teorias da alfabetização, que se constituem importantes na delimitação da prática docente, que produz o saber-ensinar. Os saberes experienciais compreendem um conjunto de saberes necessários no exercício da profissão docente, mas que não provém das instituições de formação, nem dos currículos de formação de professores. Esses saberes são partes constituintes da prática docente e têm origem na prática cotidiana.

Os dados da pesquisa mostram que a prática constitui um *locus* em que se consolida o processo de aprender ensinar. As vivências das práticas de ensinar, analisadas e alicerçadas na reflexão crítica revelam-se fontes de saberes docentes, que chamamos de saberes da experiência. Sobre a prática e a produção do saber ensinar as interlocutoras Fabiana, Jesus e Johanna, enfatizam que:

Cada série exige um comportamento diferente, uma linguagem, uma postura diferente. A minha sala de aula na educação infantil pela manhã, eu tenho que ter uma postura diferente, eu tenho que ter uma linguagem diferente, as atividades são diferentes, a maneira de participar, a maneira de passar o conteúdo é diferente; à tarde é o 2º ano, é a primeira vez que estou nessa turma, a linguagem é diferente, a postura é diferente, as atividades são diferentes. Então, tudo o que vai te moldar é realidade da tua sala de aula. Pelas séries que eu já passei, eu já sei me comportar mais ou menos, já sei que é assim que eu tenho que fazer, assim que eu tenho que elaborar as atividades, os certos níveis. Com o tempo, a gente vai aprendendo. Eu percebo que a gente não fica atrelada àquela turma todo tempo, tem muitos que acontece por aí, comigo não está acontecendo isso não. Eu tenho essa oportunidade de estar passando por cada série pra poder ver, perceber como devo agir. Isso tem me ajudado bastante e me ensinado a ser professora. (Professora Fabiana).

Acredito que produzo os saberes necessários à minha prática docente alfabetizadora, mediante a realidade do meu educando, nas reflexões que faço de como proceder em cada caso, pois, quando inicio o ano, a criança possui um saber e, ao longo dele, ele vai progredindo, por meio do seu desempenho e de algumas intervenções minhas. Infelizmente, por muitos fatores, nem todos conseguem progredir como deveriam, mas aquilo que está ao meu alcance e é de minha competência procuro fazer da melhor maneira possível [...]. O que me formou como professora alfabetizadora foi a teoria e a prática. Foram os dois juntos, mas o que preponderou foi a prática, porque, na prática, você realmente compreende aquilo que a teoria deixa um pouco obscuro. Lá, você vai ver que realmente é, o que de fato é. Então, é muito bom, é muito bonito você estar lá sentado numa cadeira acolchoada, o que seja ou o que não seja, e outras pessoas te falando alguma coisa e quando você vê muitas coisas você constata: Nossa! é desse jeito mesmo! Outras coisa você diz: Nossa! Mas ninguém lá sabe, nem meus professores e nem meus colegas jamais iriam imaginar que eu iria passar por uma situação dessa. E eu passei, e eu resolvi dessa forma e eu até acredito que eu acho que eu coloquei nesse mesmo trabalho, em outra ocasião, que nós somos escritores ocultos, a gente não escreve tudo que a gente passa, e se eu fosse agora, tivesse tempo, sabedoria, disponibilidade de escrever um livro, agora, eu iria criar minha própria teoria e iria ter “n” seguidores e iriam me dar razão, é exatamente isso que ela fala. Eu lembro de que Call Rogers de seus saberes: “[...] eu não adquiri isso alisando banco de universidade, adquiri isso na prática”. Então, tem muita coisa que como Call Rogers, eu não adquiri alisando banco de universidade, eu adquiri na prática. Com isso, assim, todos nós podemos ser um autor, se ele tivesse essa paciência nós iríamos ter “n” seguidores, é uma teoria que a gente elabora. (Professora Jesus).

A prática foi 80% de minha formação como professora, de minha competência. É como eu disse, a teoria você está só vendo, e é na prática que você vai se adequando, por esse lado não dá certo, vamos tentar por esse, e você vai encontrando modos de ter a sua metodologia. Até porque toda sala é diferente. Então, aqui, eu acho que por esse caminho é mais fácil, na outra (turma) já não é. Então, eu acho que o professor só aprende a ser professor em sala de aula. Não adianta uma pessoa vim dizer teoria, se ele nunca entrou na sala, na hora que ele entrar, ele não se dar bem. Porque a teoria é linda, a prática é mais linda ainda se a gente souber acompanhar os alunos, juntando a teoria à prática. (Professora Johanna).

A narrativa da professora Fabiana mostra que a alfabetizadora é consciente de que “a realidade da sala de aula” e o tempo de exercício da profissão contribuem para o processo de aprender a ser professora. Compreende ser importante que esse tempo seja aliado à reflexão crítica. Ou seja, não basta estar na sala de aula para produzir saberes. É preciso ter uma consciência profissional e refletir sobre as ações desenvolvidas no intuito de modificá-las, se for necessário. Em relação aos saberes docentes, é importante considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes em um processo reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, a teoria em movimento (GARCIA, 2008).

A interlocutora Jesus relata que se formou professora, com base na teoria e na prática, mas que a prática sobressaiu-se em relação à teoria, porque: “[...] na prática você realmente compreende aquilo que a teoria deixa um pouco obscuro”. O alfabetizador é capaz de teorizar sua prática docente, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria. O professor alfabetizador, em sua prática, constrói e desconstrói os saberes da formação profissional, conforme a necessidade da prática docente alfabetizadora.

Brito (2006) afirma que os processos formativos do professor vão se tecendo, num movimento dinâmico, que o processo de tornar-se professor é uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las.

Na narrativa a professora Johanna, confirmamos a valorização da prática, conforme relata: “[...] é como eu disse, a teoria você está só vendo, e é na prática que você vai se adequando, por esse lado não dá certo, vamos tentar por esse, e você vai encontrando modos de ter a sua metodologia [...]”. Então, eu acho que o professor só aprende a ser professor em sala de aula. Não adianta uma pessoa vim dizer teoria, se ele nunca entrou na sala, na hora que ele entrar, ele não se dar bem. Porque a teoria é linda, a prática é mais linda ainda se a gente souber acompanhar os alunos, juntando a teoria e a prática”.

A professora Johanna destaca a prática como sendo o eixo do seu formar-se professora, compreende que o professor só aprende a ser professor em sala de aula, demonstrando que entende a prática como um *locus* do aprender ensinar, também acrescenta que é preciso articular a teoria e a prática na produção do saber-ensinar os alunos. É preciso registrar que a prática é alicerçada numa teoria. Não existe prática sem teoria e, em relação a esse aspecto, pensamos que a formação de professores tem o desafio de explicitar a unidade teoria e prática.

No contexto dessas análises, Brito (2011) evidencia que a experiência contribui para o processo de tornar-se professor, favorecendo a construção da identidade profissional do alfabetizador, de forma que as experiências pessoais e profissionais possibilitam a construção de saberes inerentes ao saber ensinar. Sobre o saber da experiência, convém elucidar que Brito (2011) adverte que esse aspecto remete para uma prática reflexiva, a uma ação intencional e consciente, sendo necessário que os professores reflitam criticamente sobre o saber e o saber fazer, no exercício profissional, essa é uma básica para que a experiência seja fonte de saber.

Na sequência dos relatos sobre esse tema, os interlocutores Raphaele, Tayná e Tiago narram:

Eu acho muito complicado a relação entre a prática e o saber ensinar, para um professor consciente e responsável, sempre se confronta. Agora mesmo, no fim do ano, a gente se pergunta: E agora? O que eu ensinei foi realmente de verdade? Ficou? E aquilo que não ficou como é que a gente vai fazer, nesse tempo que ainda resta pra se fazer? A gente se questiona realmente, vamos dizer essa nossa capacidade de ensinar. Porque, às vezes, a gente está rica de conhecimento, mas temos muitas dificuldades na prática. Nessa reflexão, eu penso que o que me ensinou a ser professora alfabetizadora foi e é a prática, junto com a bagagem que a gente traz da formação inicial e também da formação continuada. Mas é dentro da prática que a gente vai errando, acertando, tirando, botando e completando, de acordo a realidade da sala de aula. Então, a palavra chave é prática, foi e é o momento da minha “formação” como a professora alfabetizadora. (Professora Raphaele).

Em relação ao que nós aprendemos e o que nós fazemos na sala de aula. No caso, a gente saber em que nível a criança está todo início de ano, até mesmo no início do segundo semestre, a cada semestre fazer um testezinho, umas atividades para que eu possa ver em que nível a criança está, como é que eu posso estar melhorando para que eles consigam desenvolver melhor. Que é, como eu disse aqui, a gente lida com crianças que cada um está num nível diferente, nenhuma delas são iguais [...]. A prática é importante, pois lá, na universidade, você aprende a teoria, quando você chega a realidade é outra, aí, você vai ter que criar e recriar sua própria prática. Você chega ao começo com uma atividade, você não sabe da realidade das crianças, você chega elabora uma aula, quando você vai aplicar não tem nada a ver, não surtiu aquele efeito, não foi o esperado, não foi o que você esperou. Então, assim, a minha prática foi sendo elaborada, dia após dia, e ainda é elaborada, porque, a cada dia que eu chego à sala, a gente vê uma situação diferente, a gente vê aqueles que avançaram. Aí, você já vai ter que correr mais um pouquinho, vai ter que procurar mais artifício para aqueles ali que avançaram mais, para que eles continuem avançando. Ao mesmo tempo, você já tem que procurar alguma coisa pra ajudar aqueles que já estão mais atrasados para evoluírem um pouquinho. Então, assim, a prática pra mim ela é inventada a cada dia, ela nasce, ela cresce a cada dia, porque todo dia é uma realidade diferente. E, essa realidade, ela não está totalmente ligada àquela teoria que não muda, àquela teoria está ali, está feita e pronto. A prática ela muda todo dia um pouquinho. (Professora Tayná).

E volto a falar da importância da teoria com a prática, muitos de nós professores consideramos no pensamento empírico, no senso comum, de que, a prática, ela está muito distante da teoria. E eu não consigo visualizar isso no curso superior. A minha formação, ela me deu realmente uma visão do que era teoria e de como se aplicar na prática, de que forma nós poderíamos repensar a nossa prática, repensar os nossos saberes, de que maneira nós poderíamos alfabetizar, de que maneira poderíamos ensinar. Isso hoje, ela não parte apenas de uma concepção de uma prática da teoria apenas, por exemplo, numa concepção de que eu estou falando nesse momento, mas não estou aplicando aquilo que eu falo. E, na verdade, não é! Hoje, eu percebi que o ser professor, ele perpassar além do ser em sala de aula. O professor hoje não pode ser considerado o pai, a mãe, o tio, a tia, mas

ele tem que ser considerado uma pessoa que ele está cada vez mais transformando uma sociedade e o mundo em que vive. Independente se é o seu bairro, se é uma comunidade, independente se é uma cidade, mas ele tem um papel social muito importante. E quem me fez e mostrou-me essa visão de sala de aula foi a formação superior. Considero que a carga horária de algumas disciplinas é muito insuficiente pra demanda, pras dificuldades que a gente tem. Se eu pudesse, por exemplo, voltar o tempo, eu gostaria muito, por exemplo, de ter aprendido muito mais a formação superior, uma disciplina que chamasse a ludicidade na educação infantil. Porque a gente percebe que pra se alfabetizar hoje, a gente precisa ter muitos recursos didáticos e metodológicos, que perpassa que é muito além do quadro didático, que é muito além do caderno, que é muito além do livro. Muitos de nós, professores, chegamos às escolas, hoje, nós conseguimos visualizar muitos desses recursos. Mas, a criatividade, a inserção desses recursos na prática alfabetizadora, muitas vezes, nós temos essa dificuldade. Então, buscar esse saber, poderia ser aproveitado nessas disciplinas da formação superior, e que, muitas vezes, a formação dos nossos formadores, nossos professores, ou o tempo. Não gostaria, aqui, de estar enfatizando qual é a solução pra o problema, mas que não foi suficiente para instigar os meus anseios enquanto professor. Uma coisa que eu acho riquíssima dentro dos processos de formação, e contribui muito pra minha prática alfabetizadora é no momento de compartilhar essas experiências. É o momento que eu coloco de como é a minha prática, se, hoje, eu faço uma leitura coletiva, se eu faço uma roda de conversa, se eu levo meu aluno para o pátio, se eu possibilito que o meu aluno reflita sobre a leitura, eu posso também estar passando, transmitindo essa minha experiência para os meus amigos professores. Porque a educação, hoje, ela ainda é vista, e eu vejo dessa forma, não pode ser egoístas nós professores. E a nossa classe, ela tem um egoísmo muito grande. Não sei se é pela percepção do senso comum. Mas, muitos professores se consideram mais inteligentes e melhores do que outros, e esquece que a minha dificuldade pode ser sanada com a prática daquele professor, e que a minha prática pode melhorar a dificuldade do meu amigo professor. Porque, na educação, nós trabalhamos com um único intuito, que é ser o agente transformador do sujeito, do individuo que é o aluno. Transformado em que sentido? No sentido de uma sociedade melhor e mais justa, uma sociedade mais igualitária. Onde nós professores podemos visualizar, que, daqui a dez anos, nós fomos o agente principal. [...] A prática tem ocupado uma importância muito grande no meu saber ensinar, porque quando eu iniciei em sala de aula, as minhas dificuldades eram muitas. Então, a prática de sala de aula, o errar, o acertar, o discutir, o repensar, o reelaborar. Tudo isso me fez visualizar que, o ensinar, ele passa disso, ele passa sempre da reflexão, da sensibilização, da conscientização, do meu ato de ensinar. Então, a sala de aula é um espaço de aprendizagem do professor. A academia, o ensino superior é o espaço de aprendizado, teoricamente, do professor. Mas, o espaço de aprendizagem do professor, na prática, é a sala de aula, é o ambiente da sala de aula. Então, dentro desse aspecto, é o que eu considero importante, a prática do professor dentro do espaço da sala de aula. (Professor Tiago).

O relato da interlocutora Raphaele, afirma que o aprender a ser professora consolidou-se na prática, tendo como fundamento os saberes da formação, e reconhece que, na prática, produz-se o saber-ensinar. No contexto desta discussão, formação profissional de

professores alfabetizadores deve propiciar conhecimentos gerais sobre o ensino e a aprendizagem, oferecendo, também, conhecimentos específicos sobre a aquisição da linguagem escrita, no que se refere aos conhecimentos teórico-metodológicos da alfabetização. A respeito da formação profissional do alfabetizador e da prática como espaço de formação, Santos (2013) pontua que é importante valorizar os saberes da experiência que os alfabetizadores acumulam em seu percurso pessoal e profissional, pois, esses saberes, aliados aos saberes adquiridos na formação, tanto inicial quanto contínua, resultam na produção de saberes específicos, manifestados na organização de competências e práticas que contribuem, de fato, para o universo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita de crianças em processo de alfabetização.

A narrativa da interlocutora Tainá reafirma o que já foi dito anteriormente, ou seja, que a prática é inventada a cada dia, que o professor, no contexto da sala de aula, produz o saber ensinar. Nas falas dos interlocutores, percebemos a valorização dos saberes da experiência que os professores alfabetizadores elaboram e reelaboram na prática docente, de forma articulada com os saberes da formação profissional. Esses saberes possibilitam aos alfabetizadores a construção de sua competência profissional, no que se refere ao domínio dos conhecimentos teórico-metodológicos da alfabetização.

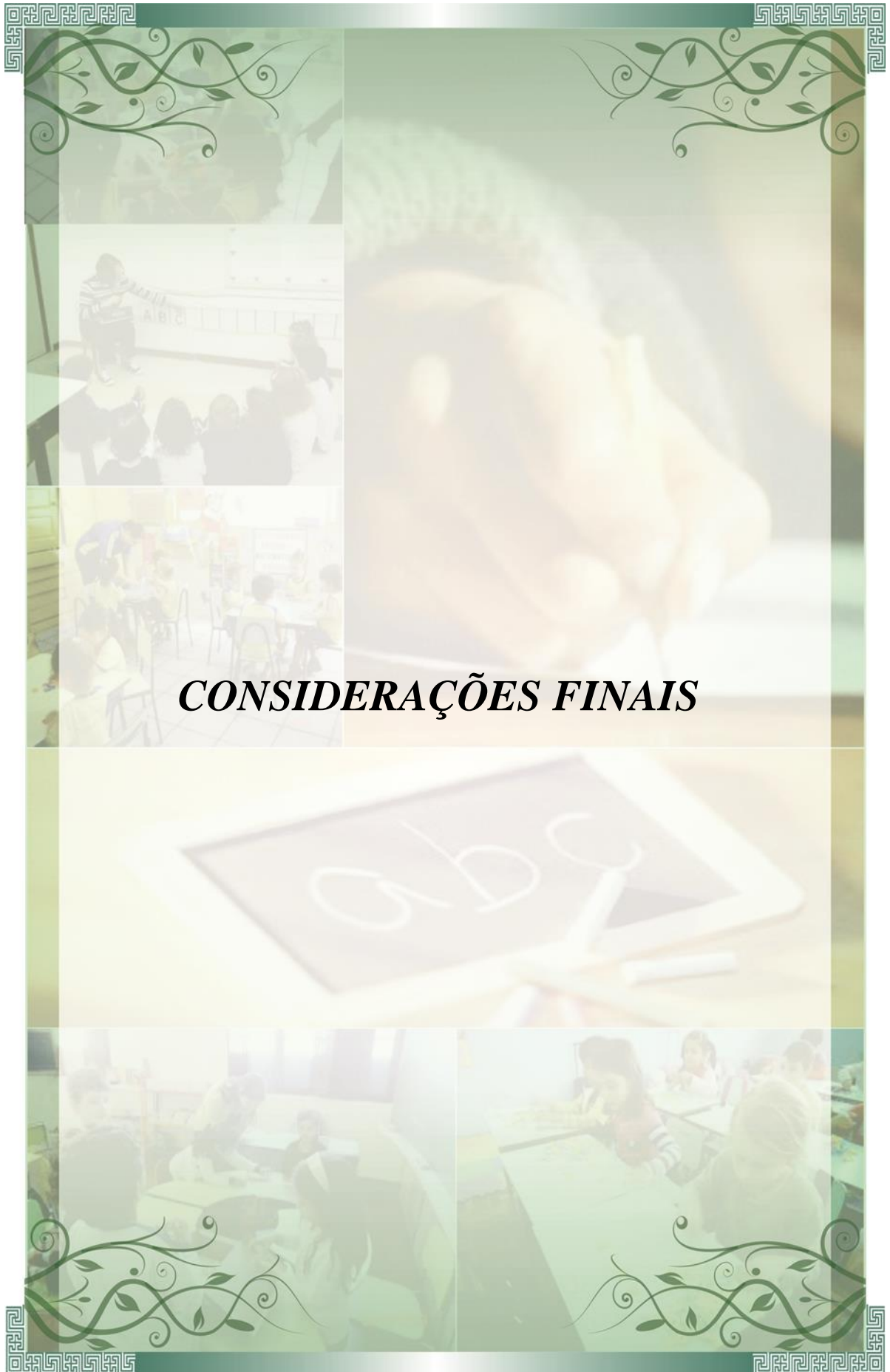
A narrativa do interlocutor Tiago, por exemplo, chama atenção para a questão fundamental, da produção do saber ensinar a partir da prática, como fato resultante do embricamento entre a teoria e a prática, como fundamento da docência. O interlocutor considera que a academia é o espaço de formação teórica do professor, enquanto que a prática é o momento de aprendizagem sobre o saber ensinar, articulando teoria e prática, coloca que as trocas de experiências são importantes na produção do saber-ensinar.

No contexto da formação profissional do professor alfabetizador, é necessário considerar os saberes da experiência, produzidos na prática docente alfabetizadora, pois os saberes experienciais, articulados aos saberes da formação, são elaborados e reelaborados conforme as peculiaridades da prática docente alfabetizadora (PIMENTA, 2009). Os saberes experienciais se constituem para os professores alfabetizadores em um dos fundamentos de sua prática pedagógica e da competência profissional.

Os interlocutores da pesquisa, em suas narrativas, evidenciam que os professores, como profissionais, incorporam, mobilizam e produzem saberes que, segundo Tardif (2002), são plurais, temporais, heterogêneos, situados e personalizados. O autor compreende que os saberes da experiência refletem a personalidade do professor, ou seja, o Eu-pessoal, que se

articula ao Eu-profissional. Os saberes experienciais, conforme constatamos, constituem, para os professores alfabetizadores, um dos fundamentos de sua prática docente e da competência profissional. Nesse entorno, as interlocutoras, Raphaele e Tayná, consideram o saber da experiência como um dos fundamentos de suas práticas docentes, fundamental na construção da competência profissional. Os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, como processo permanente de reflexão sobre a reelaboração dos saberes da formação inicial, na prática docente alfabetizadora, mediatizada pelos pares.

As narrativas dos interlocutores evidencia que o saber docente dos alfabetizadores é um saber plural, proveniente da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e da experiência. Este saber produzido socialmente, resultado de uma negociação de diversos grupos, de suas práticas e experiências que se constituem a partir dos conhecimentos da formação inicial e das trocas com os pares. O saber da experiência resulta do compartilhamento de saberes, ou seja, o que o sujeito sabe soma-se às aprendizagens que produz na vivência da prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse texto foi um desafio, um desafio que me proporcionou deliciosos encontros. Minha escrita brota da solidão, do fundo dessa solidão encontro pessoas, ideias e pensamentos. [...]. Minha solidão estava /esteve povoada de vozes, de textos de palavras, de encontros – pensamentos, ideias, histórias, acontecimentos, movimentos e processos (PÉREZ, 2003, p. 48).

O pensamento de Pérez (2003), apresentado na epígrafe, traduz o que representou/representa a escrita dessa dissertação para nós. Como a epígrafe refere à escrita, de fato, representou um desafio, que possibilitou encontros, desencontros, saberes e sabores desejáveis, pois na condição de professora alfabetizadora nos reconhecemos nas vozes dos interlocutores da investigação e nas ideias dos autores que fundamentam nosso estudo. A escrita da dissertação constituiu, também, momento ímpar de reflexão sobre as vozes que povoaram a solidão da escrita, vozes que se entrelaçavam autores e interlocutores, vozes que ecoaram na tessitura do texto, alicerçando o encontro dos acontecimentos narrados com a revisão de literatura que produzimos. Apesar dos encontros que vivenciamos, escrever a dissertação provocou alguns desencontros: questionamos os nossos saberes, desconstruímos certezas sobre alfabetização, formação de professores e sobre pesquisa.

Na construção da escrita do texto dissertativo experimentamos, muitas vezes, o prazer de aprender, o prazer da reelaboração de saberes oriundos de nossa formação profissional e de nossos percursos na docência em classes de alfabetização. Saberes e sabores diversos permearam nossas experiências no mestrado em educação. Saberes que ressignificaram o nosso jeito de ver a formação de alfabetizadores e a alfabetização. Sabores da vitória pela conclusão do trabalho, embora consciente da provisoriedade do conhecimento e do inacabamento da formação docente.

A escrita desta dissertação, em síntese, representou o desafio de reescrever “uma teoria” vivida no contexto da sala de aula, uma teoria em movimento, uma teoria em construção e desconstrução. Uma teoria da alfabetização e para alfabetização. Uma teoria que, embora marcada pela vivência de momentos solitários, foi produzida com nossos interlocutores, que, de forma competente e generosa, compartilharam saberes, experiências e vivências referentes à alfabetização de crianças e sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. A teoria produzida nos envolveu e, ao mesmo tempo, reescreve-nos como pessoa e como profissional, demarcando no nosso eu,

os nossos encantos e desencantos na docência, como atividade profissional da qual temos nos ocupado.

Ao rememorarmos a escritura da dissertação fomos atravessados pelo pensamento de Nóvoa (2006), ao afirmar que: “A singularidade do indivíduo define-se numa dimensão de partilha”. Na partilha, nasce, segundo o autor, a faculdade de nos instruímos e de nos deixarmos ser instruídos pelas histórias que os outros contam. As narrativas que formam e permeiam esse estudo são atravessadas por outras narrativas individuais, que demarcam como os professores reelaboram os saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

O estudo produzido a partir das narrativas de professores alfabetizadores em início de carreira nos fundamenta na construção e na desconstrução de conceitos sobre o ser professor alfabetizador, o lugar que os saberes da formação profissional ocupam na prática docente alfabetizadora e sobre como esses saberes são reelaborados a favor da alfabetização de crianças no âmbito das escolas públicas no Brasil.

Nos dizeres que se iniciam essas considerações finais, pensamos que ser importante reafirmarmos algumas das convicções que nos orientaram na escrita desse estudo. Essas convicções referem-se às características da sociedade brasileira, à problemática da alfabetização nas escolas públicas e à concepção de alfabetização predominante no século XXI. Em relação à primeira convicção, na feitura deste estudo, firmamos a compreensão de que a sociedade é considerada sociedade do conhecimento, das tecnologias das comunicações e da informação, da leitura e da escrita, ou seja, uma sociedade na qual ler e escrever é imprescindível para o convívio social, haja vista, que possibilita a interação social em diversos aspectos e facilita a vida do homem nas relações que estabelece.

No que diz respeito à segunda convicção, entendemos a alfabetização como base da escolarização dos indivíduos. Reconhecemos que a alfabetização se anuncia como uma temática recorrente e como um problema social de difícil solução, tendo em vista que muitas crianças não são alfabetizadas na idade certa, até os oito anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental. Reconhecemos, também, que o professor alfabetizador tem um importante papel a desempenhar na sua prática docente alfabetizadora e, portanto, necessita de uma formação sólida articulada às necessidades e desafios de suas práticas.

A terceira convicção refere-se ao movimento do conceito de alfabetização, que desde a década de oitenta do século XX tem sido revisitado, com o advento dos estudos da psicogênese e das teorias do letramento. Entendemos que alfabetização e letramento são

processos distintos, mas que precisam ser articulados no ensino da leitura e da escrita. Considerando as reflexões que produzimos até aqui, entendemos que precisamos retomar o problema de pesquisa: que saberes da formação profissional subsidiam a prática docente alfabetizadora? Para a elaboração de uma síntese conclusiva e para problematizar o objeto de estudo, consideramos as narrativas de nossos interlocutores sobre as histórias da formação profissional, os percursos formativos vivenciados, as leituras e as releituras sobre a formação profissional, e as demandas da prática e a reelaboração dos saberes da formação na prática docente alfabetizadora.

Os dados da pesquisa mostram que os interlocutores, ao ingressarem na formação inicial, tinham expectativa bastante positiva em relação ao processo formativo, esperavam uma sólida formação teórico-metodológica. Destacam a ênfase na teoria e o consequente distanciamento teoria/prática. Para os interlocutores a aprendizagem das teorias deve acontecer em diálogo com a prática, de modo que o professor em formação tenha contatos com a prática desde o início do curso. Registram que nos estágios supervisionados acontece a interação entre teoria e prática, contribuindo para uma percepção consciente das exigências da profissão, no que se refere ao saber e ao saber ensinar.

A análise dos dados sinaliza que a formação de professores precisa ser pensada a partir do contexto da sala de aula, envolvendo os futuros professores em um processo de reflexão crítica sobre as relações prática-teoria-prática. Os relatos esclarecem que a formação inicial não é o único espaço em que os docentes aprendem sobre a profissão, mas é o primeiro momento de um longo e complexo processo de aprendizagem sobre a profissão docente.

Os professores interlocutores, em suas narrativas, reconhecem que a formação profissional acontece nos cursos de formação inicial e contínua, consolidando-se na prática docente, no enfrentamento dos desafios impostos ao saber fazer do professor. A prática – considerando os desafios inerentes ao fazer do professor no exercício profissional –, possibilita a consolidação da construção dos saberes da profissão.

O estudo constata que os docentes com uma sólida formação profissional poderão responder criativamente as situações problemáticas que emergem da prática docente alfabetizadora, oportunizando por meio da reflexão crítica a reelaboração dos saberes da formação. No processo de reelaboração dos saberes, os alfabetizadores revisitam suas teorias sobre educação e sobre alfabetização, conforme a diversidade e as necessidades da prática. A partir dessa reelaboração dos saberes da formação, os professores percebem a articulação entre a teoria e a prática. Em nossas reflexões, ao longo do estudo, deixamos claro que não há

prática sem teoria e nem teoria sem prática, o que resulta no desafio de pensarmos na formação como espaço de vivência da unidade teoria/prática.

Os saberes da formação profissional, conforme dados da pesquisa, são importantes e alicerçam a prática docente, mas são retraduzidos na prática conforme o contexto da sala de aula, resultando em saberes da prática. Os interlocutores destacam que, no exercício da docência, aprenderam muito sobre os conhecimentos teóricos e metodológicos da educação e da pedagogia da alfabetização, pois quando se depararam com as situações práticas, lembraram-se do que apreenderam na formação e verificaram que os saberes da formação podem contribuir para solucionar a problemática vivenciada no dia a dia da sala de aula. A prática, portanto, constitui *locus* que possibilita organizar, sistematizar e reelaborar os saberes da formação profissional.

Os interlocutores afirmaram que a formação profissional concorre para atender as demandas da prática e que isso se amplia quando o currículo da formação tem como ponto de partida e de chegada a prática. O contato com a prática possibilita a reflexão sobre como os saberes da formação podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, oportunizando aos professores a construção de conhecimentos acerca do processo de ensino da leitura e da escrita na alfabetização. Segundo Perrenoud *et al.*; (2001), os saberes da formação profissional orientam a prática e, por isso, a formação deve dotar os docentes de competência para gestar sua prática, a organização do trabalho pedagógico e os problemas a que vão vivenciar na sala de aula.

Os interlocutores consideram a prática como o ponto de partida e de chegada da formação profissional. Entendem que a sala de aula é o momento vivido, momento de por em prática o que se aprendeu e de se construir novos saberes, ou seja, elaborar e reelaborar os saberes da formação profissional. Constatamos que os interlocutores reconhecem as contribuições da formação profissional para a prática e ressaltam que as experiências vividas possibilitam uma conexão entre os saberes da prática e os saberes adquiridos na formação. Os interlocutores informaram, ainda, que, ao se depararem com situações inesperadas, precisam tomar decisões imediatas, que são orientadas pelos saberes da formação profissional, que foram construídos no percurso formativo. Com isso, entendemos que é na prática que os saberes são *corporificados*, ganhando sentido e significado, nas situações concretas (GUALTIER *et al.*, 2006).

Os saberes da formação articulados com a prática são ampliados, desenvolvidos, ressignificados, enfim são reelaborados. Na prática docente alfabetizadora, o professor

reelabora esses saberes e constrói novos saberes sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e usos sociais que delas são feitos. Os saberes reelaborados na prática são a base do exercício profissional docente, haja vista que para ensinar, os professores mobilizam diferentes saberes. Os interlocutores reconhecem que a prática alfabetizadora requer uma gama de conhecimentos teórico-metodológicos da educação e da pedagogia da alfabetização. Esses conhecimentos são os saberes que provém da formação e da prática docente alfabetizadora.

Os interlocutores ao revisitarem seus percursos de formação e a prática docente alfabetizadora, dão créditos aos saberes da formação profissional, considerando-os como o cerne da prática docente e sugerem que a formação profissional ofereça mais atividades voltadas para a prática, contribuindo para que o futuro professor desenvolva a capacidade de refletir sobre a prática, para aprender a interpretá-la e redirecioná-la.

Os relatos denotam que os professores alfabetizadores compreendem a alfabetização na perspectiva de letramento, trabalham o ler e o escrever a partir dos seus usos sociais, compreendendo que as crianças trazem do seu contexto diversas informações sobre a leitura e a escrita. Nas narrativas verificamos que o ensino da leitura e da escrita é fundamentado na psicogênese da língua escrita e nas teorias do letramento. Os professores alfabetizadores usam textos que circulam socialmente, trabalham com os alunos diversas atividades para ensinar a ler e a escrever em contexto de letramento.

É importante realçar que as narrativas indicam que a formação inicial contribui com a prática docente alfabetizadora, pois contempla saberes referentes à pedagogia da alfabetização, dentre outros igualmente essenciais ao trabalho docente. Apesar dessa peculiaridade da formação, em razão das peculiaridades e da complexidade da alfabetização, os alfabetizadores necessitam investir na formação contínua voltada para a especificidade da alfabetização.

Em relação à formação contínua, os professores destacam que ela contribui para o desenvolvimento da ação docente por se voltar para as necessidades e desafios da prática. Ao se reportarem às contribuições dessa formação para a prática, destacam que: possibilita a reflexão sobre a prática, propicia a organização de sequências didáticas, a otimização do tempo, a fundamentação sobre a avaliação e a intervenção, dentre outros. Apontam a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, como uma formação que articula a teoria/prática, revelando que esta tem contribuído como o fazer na alfabetização.

Outro aspecto importante das narrativas refere-se à capacidade do professor alfabetizador para inventar e reinventar sua prática, a partir dos saberes da formação e da reflexão sobre a prática. A esse processo denominamos de reelaboração de saberes, compreendendo que o saber docente não é formado somente da prática, mas é fortalecido pelas teorias da educação e pela pedagogia da alfabetização.

As narrativas dos interlocutores nos permitiu considerar a sala de aula, como um espaço de produção de uma teoria prática, uma teoria em movimento, elaborada pelo professor alfabetizador a respeito de como as crianças aprendem a ler e a escrever e a fazer uso da escrita nas situações sociais. Esse dado mostra que o professor faz o que sabe, conforme seu pensamento sobre o ensino, criando e recriando as possibilidades e os limites de sua prática docente.

Ao retomarmos os principais pontos da problematização do objeto de estudo desta pesquisa, considerando o objetivo geral, a fundamentação teórica articulada com as análises das narrativas dos memoriais de formação e da entrevista narrativa, concluímos que os professores alfabetizadores compreendem a formação profissional como um importante contexto de aprendizagens docentes e de reelaboração de saberes, bem como da produção do saber-ensinar. Concluímos, também, que este estudo contribui para o entendimento sobre como se efetiva a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, bem como para a compreensão das necessidades formativas do professor alfabetizador, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação contínua.

Em síntese, podemos afirmar que a formação profissional é um espaço fundamental para aquisição dos saberes da profissão docente e para o exercício da reflexão crítica sobre as teorias e as práticas alfabetizadoras que acontecem no contexto da escola. A formação é, de fato, espaço de reflexão sobre o ser professor, sobre os saberes da formação e sobre o saber fazer, o que possibilita construir a produção do saber-ensinar. Sem dúvida, são muitos os desafios a serem enfrentados na formação de professores alfabetizadores. Desafios em relação aos saberes docentes, às condições de trabalho e à valorização profissional. Esses desafios mostram que não podemos pensar a formação do ponto de vista meramente técnico, uma vez que a formação é um espaço para articulação entre as dimensões técnicas, humanas e político-sociais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização**. 2011.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[HTTP://www.presidencia.gov.br/03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2013.

BOZZA, S. **Ensinar a Ler e a Escrever**: uma possibilidade de inclusão. Pinhais: Melo, 2008.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. **Livro de resumo**. Teresina: Ed. UFPI, 2006. p. 1-10. v. 1.

_____. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no Exercício Profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: Ed. UFPI, 2007. p. 47-62.

_____. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). n. 44/4 - 10 de noviembre de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1877Brito.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

_____. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Dez anos depois**: reinterpretação sobre diversos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. Alfabetização o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

- _____. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, p. 185-197, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-). Acesso em: 13 ago. 2013.
- DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010. p. 143-153.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010. p. 31-57.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FORMOSINHO, J. **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.
- FRANCO, M. A. M. **A prática pedagógica na alfabetização: construindo o espaço da oralidade em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para incerteza e a mudança**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, Martin. W. ; GASKELL, G.. (Org.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 90-11.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010. p. 59-79.

KRAMMER, S. **Alfabetização**, leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

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

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos**. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 33-53.

MARCIEL, F. I. P.; LÚCIO SILVA, I.. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MARCIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2009. p. 13-33

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; RODRIGUES, D. B. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **A formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto, 1995.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____.; SAMPAIO, C. S. Conversas sobre aprenderensinar: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas... In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.) **Temas de Pedagogia: diálogo entre didática e o currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 395-429.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/III, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P.; ALTET, M... *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

- _____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo (SP): Cortez, 2002. p. 17-52.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação I, março, 2010. p. 97-118.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999.
- PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 47-62.
- SAMPAIO, C. S. **Alfabetização formação de professores: aprendi a ler (...) quando juntei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.
- SANTOS, F. das C. C. do N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade**. 2013.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo; Contexto, 2010.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador (BA); UNEB, 2006.
- _____.; MIGNOT, A. C. V.; PACHECO, D. C.... *et al.* (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. (Org.): NETO, J. B.; SANTIAGO, E. Recife: UFPE, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do Professor de didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ZAINKO, M. A. S. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. A. R. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 165-177.



APÊNDICES



APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração dos saberes docentes

Pesquisadores responsáveis:

Mestranda: Francisca Maria da Cunha de Sousa

Orientadora: Antonia Edna Brito

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: 0863237-1214/32155820

Local da coleta de dados:

Escola Municipal Deoclécio Carvalho

Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo

Escola Municipal Santa Teresa

Escola Municipal Joca Vieira

Caríssimo (a) professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa em educação sobre a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

O objetivo desta pesquisa consiste em Investigar os saberes da formação profissional que subsidiam a prática docente alfabetizadora. A pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa, subsidiada pela narrativa das interlocutoras, a narrativa focaliza as experiências humanas vividas, possibilita caracterizar os fenômenos da existência humana, daí seu estudo é apropriado nesta pesquisa e destina-se à interpretação de uma determinada realidade social considerando as características subjetivas dos sujeitos, dando sentido às práticas sociais. Conforme Bogdan e Biklen (1994), essa exige que o mundo seja examinado com a ideia de

que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Pretendemos investigar os saberes da formação profissional que subsidiam a prática docente alfabetizadora, no âmbito do início da carreira, que deve no máximo cinco anos de serviço, a partir das reflexões sobre os saberes adquiridos na formação profissional e reelaborados na prática docente alfabetizadora, por meio dos memoriais de formação e pela entrevista narrativa. Esses instrumentos são indispensáveis para se alcançar os objetivos previamente estabelecidos nesta investigação.

Portanto, a sua participação nesta pesquisa consistirá na produção de um memorial e na concessão de entrevista narrativa que será gravada, de caráter biográfico sobre as narrativas da sua história de vida profissional, sobretudo nos aspectos da reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora que servirá para posterior análise e interpretação, para elaboração da dissertação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico.

Esta pesquisa em nosso entendimento impulsionará reflexões sobre a os saberes da formação profissional e sua reelaboração na prática docente alfabetizadora, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológica para a prática dos profissionais da área. Portanto, você também estará contribuindo para uma análise mais efetiva sobre reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora no âmbito da alfabetização. É válido ressaltar que você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu _____ RG

N. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa – Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração dos saberes docentes - interlocutor(a) desta pesquisa, participando da entrevista narrativa e construindo memorial de formação produzindo narrativas sobre as experiências que marcaram sua formação inicial, sobretudo aquelas relacionadas à prática docente alfabetizadora e a reelaboração dos saberes da formação inicial. Eu discuti com a Dra. Antonia Edna Brito sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha

participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, ____ de _____ de 2013.

Nome e assinatura do interlocutor na pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2013

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
 Bairro Ininga
 Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
 tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B - Termo de Confidencialidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração dos saberes docentes

Pesquisador responsável: Antonia Edna Brito

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí

Telefone para contato: 0863237-1214/32155820

Local da coleta de dados:

Escola Municipal Deoclécio Carvalho

Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo

Escola Municipal Santa Teresa

Escola Municipal Joca Vieira

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados por meio de uma abordagem qualitativa, focalizando as narrativas das autobiografias no tocante a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora dos interlocutores, os instrumentos são: memorial de formação e entrevista narrativa junto aos professores de quatro escolas da rede pública municipal de Teresina, selecionados para a pesquisa. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Antonia Edna Brito. Após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de 2013.

Antonia Edna Brito
 CPF nº
 Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Declaração dos pesquisadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR (ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Antonia Edna Brito – Prof.^a Dr.^a orientadora e a Mestranda Francisca Maria da Cunha de Sousa, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: reelaboração dos saberes docentes:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução n. 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Antonia Edna Brito** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2013.

Antonia Edna Brito
CPF n. -
Pesquisadora

Francisca Maria da Cunha de Sousa
CPF n. - 905847593-04
Mestranda

APÊNDICE D – Considerações sobre e roteiro para o memorial de formação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes

ORIENTADORA: PROF (A). Dra. Antonia Edna Brito

GERAL DA PESQUISA:

Investigar os saberes da formação profissional e a reelaboração desses saberes na prática docente alfabetizadora.

ROTEIRO DO MEMORIAL

Prezado professor,

O memorial de formação é um instrumento de pesquisa e formação. A escrita do memorial leva o narrador a um processo de reflexão e de formação. Ao mesmo tempo, o produto desse memorial auxilia a construção de conhecimentos sobre diversos fatos e fenômenos relacionados à vida de quem narra. Por isso, convidamos você a compartilhar com conosco sua história de vida = pessoal e profissional, sua experiência como professora, desde os primeiros contatos com a profissão até os dias atuais, no exercício da profissão de alfabetizador.

A escrita do memorial é o momento de encontro da pessoa consigo mesma é o momento de ver e rever os caminhos percorridos que a conduziram o que ela se tornou; é um momento de reflexão, conhecimento e autoconhecimento de si. Por isso, ao escrever o memorial seu memorial, procure lembrar e refletir sobre as experiências que marcaram sua trajetória de formação, sobretudo aquelas relacionadas à prática pedagógica alfabetizadora.

Nesse entorno, objetivamos que o uso do memorial, possibilite os professores refletir sobre a reelaboração dos saberes da formação inicial como subsidio da prática docente alfabetizadora, bem como propor a reflexão sobre suas práticas. Com esse entendimento,

convidamos você professor a registrar em forma narrativa suas vivências e experiências, sobre a formação profissional o que possibilitará a concretização de nossa pesquisa, sobre reelaboração dos saberes da formação inicial dos professores alfabetizadores. Para nortear a escrita dos memoriais, elaboramos alguns tópicos orientadores para a escrita de sua narrativa. Enfim, destacamos que o texto deve ser produzido em forma de narrativa de vida.

1. Pessoa profissional, quem sou:

- a) Nome, sexo, faixa etária, jornada de trabalho, tempo de serviço, local de trabalho...

2. A entrada no magistério/docência:

- a) Primeiros contatos com a sala de aula e a mobilização e/ ou retradução dos saberes da formação inicial;
- b) Contribuições dos saberes da formação inicial à prática docente alfabetizadora;
- c) Como percebe formação profissional vivenciada.
- d) Contribuições dos saberes da formação inicial a prática docente alfabetizadora.

3. A história da formação inicial:

- a) Formação profissional (diferentes cursos que tem participado ao longo da trajetória profissional);
- b) Saberes da formação inicial, que contribuem com sua prática como alfabetizadora;
- c) Sabres significativos na formação docente;
- d) Saberes adquiridos na formação inicial acerca da alfabetização e letramento, realçando a importância desses saberes em sua atividade profissional;
- e) Saberes da formação diante da realidade da prática alfabetizadora.

4. A prática alfabetizadora e os saberes docentes:

- a) Saberes da formação inicial e sua reelaboração na prática docente alfabetizadora;
- b) Saberes requeridos na prática docente alfabetizadora;
- c) Fontes dos saberes requerido na prática docente alfabetizadora (fale sobre como você produz os saberes necessários à sua prática docente alfabetizadora).
- d) Aspectos relevantes da prática para constituição como profissional alfabetizadora.

OBSERVAÇÃO:

Os pontos apresentados no roteiro do memorial não tem caráter rígido e fechado, você podem sentir-se a vontade para discorrer sobre as experiências e vivências que julgarem

mais importantes. Assim, a interpretação possibilitará identificar as referências aos tópicos do roteiro do memorial.

Ao realizar este trabalho, concordamos com Passeggi (2008) ao referir-se o memorial como uma prática de formação, no qual a escrita de si é capaz de propiciar ao ator-autor da história a possibilidade de construir uma versão uma versão satisfatória de si mesmo, mediante a reflexão de sua experiência. Colocamo-nos a inteira disposição para esclarecimento sobre as dúvidas sobre este gênero textual, ou quaisquer outras dúvidas.

9932-8574 / 8815-3238 / 9462-9475 / 3264-1737 - (Pode ligar, inclusive a cobrar).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

Rememorar é viver!

Francisca Maria da Cunha de Sousa

Teresina/2013

APÊNDICE E – Considerações sobre e roteiro para a entrevista narrativa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docentes

ORIENTADORA: PROF (A). Dra. Antonia Edna Brito

GERAL DA PESQUISA:

Investigar os saberes da formação profissional e a reelaboração desses saberes na prática docente alfabetizadora.

Entrevista narrativa

A entrevista narrativa será utilizada, objetivando que os sujeitos narrem suas experiências de vida e formação, focando nos saberes adquiridos na formação profissional e como esses saberes são reelaborados na prática docente alfabetizadora. Essa narração será orientada por questões que estão relacionadas com os objetivos da pesquisa, os sujeitos utilizaram sua própria linguagem de forma espontânea. O entrevistado ao narrar sua história de vida, reconstrói acontecimentos sociais. Salientamos que a entrevista narrativa dará voz ao professor, possibilitando-o contar sua história pessoal e profissional.

A entrevista narrativa possibilita ouvir as pessoas, escutar suas lembranças, comparar suas falas, percebendo diferenças e semelhanças entre elas. Os seres humanos tem necessidade de narrar sobre o que acha importante; contar histórias é uma forma de comunicação humana. Conforme Souza (2008) a entrevista narrativa se configura como um instrumento de recolha de dados sobre o itinerário de vida pessoal e profissional, no contexto da formação inicial de professores, constitui-se como um significativo instrumento para a compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional.

O gênero entrevista narrativa possui perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, tanto da vida pessoal como da profissional. A organização e a construção da narrativa si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais

são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, para que uma experiência seja formadora, e preciso considerá-la sob o ângulo da aprendizagem.

Jovchelovitch e Bauer (2008) pontuam que, a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida pessoal e do contexto social. A ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais, de ordem pessoal e profissional, a partir da perspectiva dos informantes. Os autores recomendam alguns cuidados na preparação da entrevista narrativa, dentre eles: o entrevistador precisa conhecer o campo de estudo a que a entrevista narrativa está direcionada, durante a entrevista a atenção do entrevistador deve estar direcionada para seu objeto de estudo, dentre outros. A entrevista narrativa está dividida em seis fases: a preparação, o início – começa gravando e apresenta o tópico principal, a narração central – não fazer perguntas, apenas o encorajamento não verbal, a fase de questionamentos – apenas as questões eminentes, e a fala conclusiva – parar de gravar e continuar a conversação informal e a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva. Estas fases precisam ser conhecidas para o sucesso da entrevista narrativa. A análise da entrevista narrativa será feita após a transcrição detalhada, com a identificação dos pontos principais das falas.

O gênero entrevista narrativa possui perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, tanto da vida pessoal como da profissional. A organização e a construção da narrativa si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, para que uma experiência seja formadora, e preciso considerá-la sob o ângulo da aprendizagem.

A construção da auto narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2008, p. 95). A entrevista narrativa nessa pesquisa abre espaços para os interlocutores narrem às experiências de reelaboração dos saberes da formação inicial na prática docente alfabetizadora. Será grava posteriormente transcrita para análise conforme o problema de pesquisa e os objetivos delineados, esses são essenciais para desvendar as questões norteadoras do estudo em questão. Ao contar suas experiências relacionadas à reelaboração de saberes da formação inicial, os professores alfabetizadores, refletirão sobre sua prática alfabetizadora.

As entrevistas narrativas serão realizadas com os 06 interlocutores da pesquisa que corresponderam aos seguintes critérios: professores em início de carreira, com no máximo

cinco anos de serviço, que sejam efetivos e formados em pedagogia, que atuem no ciclo de alfabetização e que as escolas em que estejam lotados estejam localizadas na zona rural de Teresina.

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vividas das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem aos interlocutores o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2008). As narrativas são práticas de escritas de si que se potencializam como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. Dessa forma, constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se situam entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas.

O processo de escrita narrativa, potencializa nos interlocutores o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, configurando-se como uma atividade formadora porque remete os interlocutores a refletir sobre identidade pessoal=profissional, a partir de diferentes níveis e registros.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

1. Fale sobre os saberes de sua formação profissional (inicial e contínua), considerando as exigências da prática docente alfabetizadora.
2. Caracterize sua prática docente alfabetizadora no que se refere ao ensino da Linguagem Escrita em sala de aula.
3. Pense um pouco sobre a prática docente alfabetizadora e discorra sobre como ocorreu/ocorre a retradução/reelaboração dos saberes de sua formação profissional (inicial e contínua).
4. Como você vê a formação profissional de professores, o que considera válido e o que poderia ser acrescido para que esta contribuísse mais com a prática docente alfabetizadora.

QUESTÃO GERADORA

Como reelabora os saberes da formação profissional para responder às exigências da prática docente alfabetizadora?

Opcionais para ser usado como norte para a entrevista:

1. Como os saberes da formação profissional (inicial e contínua) se articulam com a alfabetização e o letramento?
2. Como os saberes da formação profissional contribuem com a dinâmica da sala de aula?
3. A prática e a produção do saber-ensinar.
3. Os percursos formativos vivenciados (os cursos).



ANEXOS



ANEXO A – Encaminhamento para coleta de dados da pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Ofício nº. 16 /2013 – PPGEd

Teresina, 01 de julho de 2013

Do: Programa de Pós-Graduação em Educação
Para: Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC
Teresina - Piauí

Assunto: Encaminhar mestranda para coleta de dados

Senhor Secretário,

Apresentamos a V. Sa. a mestranda **FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA**, matrícula 2012100693 aluna deste Programa de Pós-Graduação em Educação, regularmente matriculada no primeiro período de 2013, que está desenvolvendo projeto de pesquisa sob a orientação da Profª. Drª. Antonia Edna Brito intitulado: **“DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: REELABORAÇÃO DE SABERES DOCENTES”**, para fins de coleta de dados de sua pesquisa junto às escolas abaixo relacionadas:

- Escola Municipal Deoclécio Carvalho;
- Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo;
- Escola Municipal Santa Teresa;
- Escola Municipal Joca Vieira.

Ao tempo que agradecemos a atenção, subscrevemo-nos

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Coordenadora do PPGEd

SEMEC/PMI
RECEBI
Protocolo nº 8360
03/07/13
Carionário

ANEXO B – Autorização para a pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA - PMT
Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

Ofício nº 1399/2013/GAB/SEMEC

Teresina, 15 de julho de 2013.

Ilma. Sra.

PROFª DRª IVANA MARIA LOPES DE MELO IBIAPINA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Piauí - UFPI

NESTA

Senhora Coordenadora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Ofício 016/PPGED/UFPI/13, estamos autorizando a realização do projeto de pesquisa, pela aluna Francisca Maria da Cunha de Sousa, intitulado **“Da Formação Inicial à Prática Docente Alfabetizadora: Reelaboração de Saberes Docentes” nas escolas municipais abaixo especificadas:**

- E. M Deoclécio Carvalho;
- E.M Nossa Senhora do Amparo;
- E.M Santa Teresa;
- E.M Joca Vieira.

Solicitamos que após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação-SEMEC.

Atenciosamente,


Conceição de Maria Ferreira
Secretária Executiva-SEMEC