UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSANNE PEREIRA DE SOUSA CORREIA

CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA:
diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes

TERESINA-PI
2018

ROSANNE PEREIRA DE SOUSA CORREIA

CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

TERESINA-PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello
Branco Divisão de Processos Técnicos

C824c Correia, Rosanne Pereira de Sousa

Caminhos da prática docente alfabetizadora: diálogos / interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes. / Rosanne Pereira de Sousa Correia. – 2019.

131 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Teresina, 2018.

Orientação: “ Profa. Dra. Antonia Edna Brito”

1. Formação Docente. 2. Prática Docente. 3. Alfabetização. I. Titulo

CDD 370.71

ROSANNE PEREIRA DE SOUSA CORREIA

CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

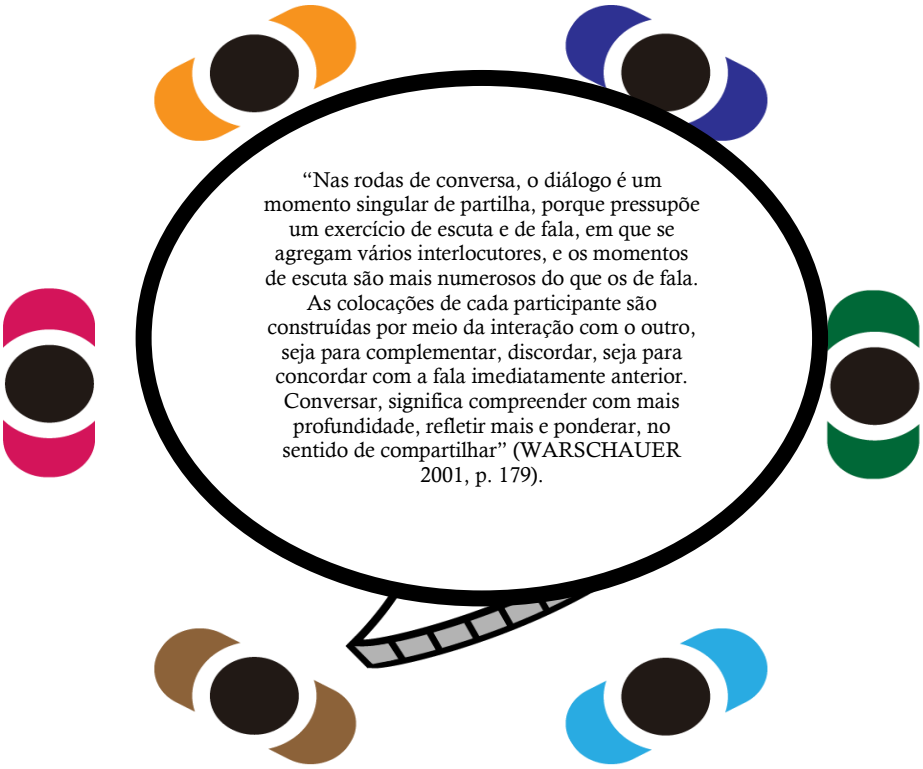
APROVADA EM: 18 de Dezembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Orientadora/Presidente da Banca

Maria da Glória Carvalho Moura
Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE
Examinadora Interna

Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos
Profa. Dra. Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos
Universidade Federal do Piauí – SEMEC/Teresina
Examinadora Externa


“Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar” (WARSCHAUER 2001, p. 179).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela orientação e guia na escrita desta dissertação.

A meus pais, Rosangela Pereira de Sousa e Francisco Soares Pereira pelo amor, dedicação e cuidados em todos os aspectos de nossa vida. E Hamilton Ferreira Correia e Cláudia Correia pelo apoio durante nossa jornada.

Aos meus irmãos, Hamilton Ferreira Correia Júnior e Rosianne Pereira de Sousa Correia pelo auxílio e sugestões preciosas.

A minha Vovó, Hortência Sousa pelos conselhos sábios nos momentos difíceis.

Ao meu esposo Samuel Gabriel, pelo carinho e compreensão ao longo desses anos.

Aos meus cunhados, Girlene Borges e Helinton Nery pelo incentivo e ajudas pertinentes.

Aos meus sobrinhos, Heitor Rodrigo, Hallison Jadiel e Heloísa Raianne por toda alegria proporcionada nos momentos de stress.

A todos os meus familiares pelo carinho e orações.

A Profa. Dra. Antonia Edna Brito, amada orientadora a quem devo momentos de muitas aprendizagens. Sou grata pelas palavras que nortearam a escrita deste trabalho e também por tantas outras, que certamente continuarão presentes. Obrigada por ajuda-me a fazer-me e refazer-me nesse percurso.

A Profª. Dra. Maria da Glória Moura e Profª Francisca das Chagas do Nascimento Santos pela competente contribuição na análise deste trabalho durante processo de qualificação e defesa.

Às minhas colaboradoras, Professoras Luciana, Martha, Sílvia (as iniciantes) e Professoras Ângela, Elisângela e Ana Lúcia (as experientes), narradoras das histórias aqui analisadas que aceitaram o convite de participar desta pesquisa e deixaram aqui a “citação de suas vozes” que expuseram suas experiências, dificuldades, alegrias, tristezas, (caminhos e descaminhos), de suas trajetórias enquanto professoras alfabetizadoras.

Aos Professores Doutores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, que também colaboraram significativamente com suas ideias no processo de construção deste trabalho.

Aos colegas mestrandos da 27ª Turma, pela convivência e aprendizagem construída no cotidiano da sala de aula.

Aos gestores, funcionários e professores da Escola Municipal Tapuia pela compreensão nos momentos em que precisei.

A Escola Municipal Minha Casa, por permitir a realização desta pesquisa.

Ao Núcleo de Educação à Distância – NEAD, da UESPI, pelo suporte e ajuda.

Aos meus amigos da Igreja Adventista do Sétimo Dia pelo carinho, palavras de incentivo no momento certo e orações.

Aos Coordenadores da Faculdade FAERPI por toda compreensão e ajuda ao longo desta caminhada.

As minhas alunas da Faculdade FAERPI pelos momentos de interação e aprendizagens em sala de aula.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram desde o início dessa caminhada.

Muito obrigada!

RESUMO

No contexto das discussões sobre a formação de professores e as práticas docentes alfabetizadoras emergem diferentes questões que indicam a importância do compartilhamento de experiências entre os pares como um dos fatores que impulsionam o desenvolvimento e as aprendizagens docentes. A partir dessa compreensão a pesquisa estabelece como objetivo geral analisar as interações e os diálogos que se efetivam entre alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes nas práticas docentes de alfabetização e letramento. Como objetivos específicos o estudo propõe: identificar situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiência sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes; descrever as teorias que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes e, por fim, compreender de que modo o compartilhamento de experiência e de conhecimento entre alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes afetam suas práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa narrativa desenvolvida com seis professoras alfabetizadoras, sendo três iniciantes, com até cinco anos de carreira e três experientes, com mais de dez anos de atuação profissional. O processo investigativo utiliza a pesquisa narrativa, abordagem autobiográfica, como método e como técnica de investigação. Para a produção de dados utiliza o memorial de formação e as rodas biográficas. Sobre prática docente alfabetizadora temos como referência as contribuições de Soares (2003), Ferreiro; Teberosky (1980; 1999) e Brito (2003). Quanto às concepções de compartilhamento de experiências e diálogos na escola, temos os estudos de Nóvoa (1995; 2009), Warschauer (2017) e Freire (1987; 2011). A análise de dados segue as proposições de Bardin (2010), que sugere a organização dos dados em unidades de análise. Neste estudo, consoante às ideias do autor, o processo analítico tem como referências as seguintes unidades de análise: a) Encontro com a profissão docente alfabetizadora: formação inicial e continuada; b) Encontro com os pares: diálogos entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes e c) Encontro nas rodas biográficas: interações, diálogos e práticas ressignificadas. Os resultados evidenciaram que as professoras alfabetizadoras atribuem relevância aos momentos de diálogos e interações que se efetivam dentro das escolas, em que o compartilhamento das práticas docentes vivenciadas no percurso profissional se constitui como espaço eivado de aprendizagens significativas para suas práticas docentes alfabetizadoras. Esse compartilhamento das experiências docentes vividas pelas professoras oportuniza compreender melhores os desafios que fazem parte da profissão professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e Práticas docentes. Alfabetização e Letramento. Diálogo e Compartilhamento de experiências.

ABSTRACT

In the context of discussions about teacher training and literacy teaching practices, different issues emerge that indicate the importance of sharing experiences among peers as one of the factors driving development and teacher learning. From this understanding the research establishes as a general objective to analyze the interactions and dialogues that take place between beginners and literacy teachers experienced in literacy and literacy teaching practices. As specific objectives the study proposes: to identify situations experienced in the school context that allow the sharing of experience on literacy and literacy among beginners and experienced literacy teachers; to describe the theories underlying the literacy and literacy practices developed by experienced literacy and literacy teachers, and finally to understand how the sharing of experience and knowledge among experienced literacy and literacy teachers affects their teaching practices. It is a narrative research developed with six literacy teachers, with three beginners, with up to five years of career and three experienced, with more than ten years of professional experience. The investigative process uses narrative research, an autobiographical approach, as a method and as a research technique. For the production of data it uses the training memorial and the biographical wheels. On literacy teacher practice we have as reference the contributions of Soares (2003), Ferreiro; Teberosky (1980, 1999) and Brito (2003). As for the conceptions of sharing experiences and dialogues in school, we have the studies of Nóvoa (1995; 2009), Warschauer (2017) and Freire (1987; 2011). The data analysis follows the propositions of Bardin (2010), which suggests the organization of the data in units of analysis. In this study, according to the author's ideas, the analytical process has as reference the following units of analysis: a) Meeting with the literacy teaching profession: initial and continued formation; b) Meeting with the peers: dialogues between beginning and experienced literacy teachers and c) Meeting in the biographical wheels: interactions, dialogues and resignified practices. The results showed that the literacy teachers attribute relevance to the moments of dialogues and interactions that take place inside the schools, in which the sharing of the teaching practices experienced in the professional course constitutes a space that is influenced by meaningful learning for their literacy teaching practices. This sharing of the teachers' experiences lived by the teachers gives a better understanding of the challenges that are part of the teaching profession.

KEYWORDS: Teacher Training and Practices. Literacy and Literacy. Dialogue and Sharing experiences.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO "PARA TRÁS O CAMINHO DAS LÁGRIMAS" 12

CAPÍTULO I: O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA: NARRATIVAS COMO OPÇÃO METODOLÓGICA 21

1.1 Pesquisa narrativa: partilhando suas singularidades 21

1.2 O acender das luzes na produção de dados: memorial de formação 25

1.2.1 Na roda com as professoras: trajetórias que se cruzam 28

1.3 Retratos do perfil autobiográfico: as colaboradoras 39

1.4 Campo de pesquisa: escola municipal 42

1.5 Organização e interpretação dos dados 44

CAPÍTULO II: PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: O QUE HÁ POR TRÁS DA MÃO QUE SEGURA O LÁPIS 48

2.1 Alfabetização: história contada e recontada 49

2.2 Alfabetização: dos conceitos e dos métodos de ensino da linguagem escrita 51

2.3 Concepções atuais de alfabetização: letramento 56

2.4 Prática docente alfabetizadora: o be a bá da professoras ou práticas sociais da leitura 62

CAPÍTULO III: DA PROFESSORA ALFABETIZADORA INICIANTE A PROFESSORA ALFABETIZADORA EXPERIENTE: FASES DA CARREIRA DOCENTE 68

3.1 Fases da carreira docente: nem tudo são flores 69

3.1.1 O professor iniciante: aprendendo a ensinar 74

3.1.2 O professor experiente: aprender a ensinar como desafio permanente 81

3.2 Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia: professor alfabetizador iniciante junto com experientes 84

3.3 Experiências que se cruzam no diálogo entre os pares 87

CAPÍTULO IV: HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES E EXPERIENTES: NARRATIVAS ENTRELAÇADAS

4.1 Unidade de Análise 1: Encontro com a profissão docente alfabetizadora: formação inicial e continuada 96
4.1.1 Ingresso e tempo no magistério 97
4.1.2 Atuação na alfabetização 101
4.1.3 Alfabetização e letramento: concepções teóricas e práticas 106

4.2 Unidade de Análise 2: Encontro com os pares: diálogo entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes 112
4.2.1 Diálogos entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes: contextos diversos 114
4.2.2 Compartilhamento de experiências entre os pares 121
4.2.3 Experiências dialogadas: o ideal e o real 129

4.3 Unidade de Análise 3: O desenvolvimento profissional docente na alfabetização: o diálogo nas rodas biográficas 136
4.3.1 Histórias de vida: os feixes de luzes 138
4.3.2 Ressignificação da prática docente: o olhar do outro 144
4.3.3 Experiências e desenvolvimento profissional docentes: na roda com as professoras 149

CONCLUSÃO 156
REFERÊNCIAS 161
APÊNDICES 170

INTRODUÇÃO

PARA TRÁS O CAMINHO DAS LÁGRIMAS...

INTRODUÇÃO: REVISITANDO PERCURSOS DE VIDA

Para trás o caminho das lágrimas...

Nesta parte do estudo, considerando as singularidades da pesquisa narrativa, apresento fragmentos de minha história de vida para realçar as motivações que desencadearam o interesse pela temática da prática docente alfabetizadora. Com essa finalidade, organizei a introdução registrando caminhos de lágrimas e de alegrias que marcaram meus percursos no processo de apropriação da linguagem escrita.

Com lágrimas iniciei minha caminhada escolar enquanto alfabetizanda na Escola Ciranda Cirandinha, no ano de 1988, com apenas seis anos de idade. Nesse período não sabia ler e escrever, nem mesmo meu próprio nome ou qualquer outra palavra, era analfabeta, e essa realidade me deixava muito triste, pois sempre tive desejo de compreender o que estava escrito em meus livros. Na referida escola, passei pelos momentos mais tristes de minha trajetória escolar, pois a professora conseguiu por meio de seus gritos, puxões de orelha e tapas nas costas bloquear minha aprendizagem na alfabetização.

Recordo-me certa vez, que a professora pediu para que levantasse e fizesse a leitura de um texto, lembro-me como se fosse hoje, ao levantar da carteira com mãos e pernas tremulas, não conseguia pronunciar sequer uma letra, pois não compreendia o que estava escrito naquele livro. Então de maneira rude, levantou-se de sua cadeira e foi ao meu encontro, afirmando ser burra por não saber ler aquele texto simples. Esse acontecimento ocorreu na frente de todos os meus coleguinhas de sala, e eles começaram a sorrir da situação.

Naquele dia fui embora cabisbaixa, disposta a não voltar nunca mais para aquela escola, mas não poderia tomar essa atitude. Primeiro, porque amava as palavras mesmo sem conhecer, e me afastar desse ambiente seria aniquilar a minha aprendizagem. Segundo, em virtude dos esforços de minha mãe para proporcionar uma educação de qualidade para os filhos. Esse ano transcorreu lentamente, por configurar o momento inicial de nossa trajetória escolar, mas ao término do ano na colação de grau dos “Doutores do ABC” conclui a alfabetização.

No ano seguinte, fui matriculada em outra escola, iniciando novamente o processo de alfabetização, que ocorria de forma tecnicista, levando-me a memorizar as letras que eram pronunciadas em voz alta por todos os alunos, de maneira mecânica e repetitiva. Sem perceber comecei a decodificar grafemas e fonemas, achando que a decodificação do alfabeto,

me facultava o status de leitora. Entretanto, para minha tristeza quando minha mãe ao revisar todas as noites o que tinha aprendido na escola, começava a perguntar as letras do alfabeto de maneira alternada, ou seja, ela não seguia a ordem do alfabeto, percebi que não tinha aprendido nada, apenas havia memorizado as letras.

É preciso ressaltar que a minha professora alfabetizadora dessa escola era mais compreensiva e não gritava comigo, pelo contrário sempre se dirigia a minha carteira para me ensinar. Ao final do ano, mais uma vez continuava sem saber ler e escrever, embora estivesse aprovada para cursar a primeira série. Apesar da aprovação, fui conduzida para repetir a alfabetização mais uma vez, por não apresentar os conhecimentos necessários para o ingresso na série seguinte. O ano de 1990, do século XX, começou, eu já estava com oito anos de idade, e cursava a alfabetização pela segunda vez, mas muitas ações pedagógicas sinalizavam mudanças. Um dia estudando na casa de minha avó, peguei um livro e para minha surpresa comecei a soletrar as seguintes palavras:

As letrinhas e você

Eu peguei uma caneta,
Escrevi não sei o que,
Letras, palavras e números,
Foi tudo que consegui escrever.

Naquela tarde, fiquei tão feliz, saí saltitando pela casa afirmando “eu já sei ler”, “eu já sei ler”. E estava mesmo de fato lendo, aquilo que esperava a três anos, enfim aconteceu. Desse momento para frente, nada me impedia de pegar um livro e ler. Muitos anos se passaram, e chegamos a 2004, iniciei meu curso superior, Graduação em Pedagogia, na Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI, e nunca tive dúvidas de que seria professora, pois compreendi que o desejo em aprender a ler e escrever, era a abertura e condução para os caminhos do ensino.

No curso de Pedagogia adquiri conhecimentos e possíveis respostas para meu fracasso escolar no aprendizado da leitura e da escrita. Ao estudar os aspectos teóricos e metodológicos da alfabetização, me apaixonei por esse universo e sabia que esse amor me conduziria a sonhos maiores e mais ousados. Quatro anos mais tarde, em 2007, estava formada em Pedagogia. Foi a realização de um sonho que surgiu na infância: aprender a ler e escrever para ensinar a outras pessoas.

Perece forte iniciar minha Dissertação de Mestrado usando o termo lágrimas, mas de fato minha trajetória escolar me traz fortes lembranças de muitas lágrimas, tristezas, traumas e frustrações. Ao relatar minha história de vida escolar, parece que foi muito rápido esse processo, quase aconteceu num passo de mágica, mas, rememorar essa história, me fez sentir quão gratificante é trilhar nos caminhos do conhecimento, adquirindo as competências básicas para torna-me uma professora, dia a após dia apropriando-me dos saberes que me conduzem ao ato docente e aquisição de minha identidade profissional. Por esse motivo, posso afirmar que estou...

...Hoje, o caminho das alegrias e realizações

Trinta anos se passaram e hoje posso afirmar que estou no caminho das alegrias e realizações, primeiro em virtude da possibilidade de encontrar-me em fase de conclusão do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, segundo por desempenhar a docência nas Universidades e Faculdades de Teresina – PI. Hoje, com certa experiência desenvolvemos ações e projetos no âmbito da proposta de uma escola dialógica, nos vários espaços que atuo. Todos os momentos de meus percursos de vida conduziram minhas ações educativas, que foram traçadas por meio de práticas significativas que possibilitaram a elaboração e reelaboração de meu ser professora e de meu fazer docente.

Desse modo, considerando as especificidades da pesquisa narrativa em que o autor produz o relato de si e de sua trajetória formativa, começamos a parte inicial desta introdução com nosso percurso de vida enquanto alfabetizanda, por acreditar que desenvolvem em nós momentos eivados de reflexão, análise e ressignificação do eu pessoal e eu profissional. Esses percursos, marcados por inquietações, me desafiaram a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e sobre a escolha do método mais adequado para alfabetizar as crianças. Esses questionamentos, principalmente quanto aos métodos para alfabetizar as crianças, sempre me inquietaram e têm inquietado os professores alfabetizadores. Por essa razão, interessa-me estudar as práticas docentes que se efetivam entre alfabetizadores através do diálogo com professores iniciantes e experientes.

Nessa perspectiva, defino como objeto de estudo: os diálogos/interações que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes no contexto das práticas docentes de alfabetização e de letramento. Pesquisar essa temática implica pensar nos alfabetizadores, iniciantes e experientes, como profissionais que possuem concepções e

conhecimentos sobre o processo de alfabetização e de letramento. As concepções e conhecimentos que possuem, muitas vezes, produzidos durante os percursos formativos e nos contatos com o *locus* de atuação profissional docente representam os fundamentos de suas ações.

Refletindo sobre os caminhos trilhados tanto por alfabetizadoras iniciantes, quanto alfabetizadoras experientes e, de modo especial, pensando nas singularidades da prática docente alfabetizadora proponho o seguinte problema de pesquisa: Que diálogos/interações se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento? Com escopo para responder ao questionamento central deste estudo apresento três questões norteadoras: a) Que teorias fundamentam as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes? b) Quais situações vivenciadas no contexto escolar possibilitam o compartilhamento de experiência sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes? c) De que modo o compartilhamento de experiências e de conhecimentos, entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, afeta suas práticas docentes?

Considerando as questões elencadas, a pesquisa objetiva: analisar diálogos/interações que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento. Como objetivos específicos proponho: a) descrever as teorias que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes; b) identificar situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiência sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes; e c) compreender de que modo o compartilhamento de experiência e de conhecimento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes afeta suas práticas docentes.

Por que pesquisar sobre diálogos/interações entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes? Que são diálogos? E interações? A relevância do tema que essa pesquisa apresenta como objeto de investigação se consubstancia nas contribuições que poderá trazer a respeito da importância do diálogo e das interações entre professores, iniciantes e experientes, no contexto escolar como fonte para consolidar suas práticas. O interesse por esse tema decorre de motivos pessoais e profissionais. Na esfera pessoal esse interesse advém da própria experiência que vivenciei no processo de alfabetização, cujas

recordações não são as melhores e trazem à minha memória os bloqueios e as dificuldades que retardaram minha aprendizagem na leitura e escrita. Na esfera profissional o interesse decorre pelo fato de trabalhar com professores alfabetizadores e ser testemunha dos grandes desafios e dificuldades que encontram no desenvolvimento de suas práticas docentes.

Para abordar as questões referentes ao diálogo e a interação entre alfabetizadores experientes e iniciantes recorro aos estudos de Freire (2011), o autor defende que para ensinar é necessário o estabelecimento do diálogo, que significa abertura ao mundo e aos outros. Por meio do diálogo acontece o encontro com o outro, acontece interação. No pensamento freiriano a interação com o outro requer "[...] a experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado" (FREIRE, 2011, p. 34). A partir das contribuições do autor confirmo meu entendimento de que a escola é cenário de múltiplas interações e de múltiplos diálogos, que precisam ser vividos com abertura para o encontro com os outros.

Essas experiências de diálogos e de interações com os pares foram fundamentais para os aprendizados que desenvolvi e desenvolvo, por meio delas, tem sido possível refletir com mais propriedade acerca da formação profissional e da prática docente. É possível perceber como se concretiza na sala de aula a unidade teoria/prática e como se constroem os conhecimentos e o compartilhamento de experiências acerca do fazer docente. Por essa razão, realço a relevância deste estudo por vislumbrar as possíveis contribuições que trará para se pensar a formação de professores alfabetizadores investindo nos diálogos e interações entre professores iniciantes e professores experientes.

A intenção com essa pesquisa é, também, contribuir com as discussões acerca dos processos de alfabetização e letramento, que se constituem no compartilhamento das experiências docentes, envolvendo professoras alfabetizadoras, garantindo-lhes a edificação do conhecimento e as possibilidades de desenvolvimento da reflexão crítica sobre as práticas docentes alfabetizadoras, ensejando na construção de uma escola dialógica como sugere Freire (2011).

Na perspectiva de contextualização do objeto de estudo é necessário refletir sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Alfabetização constitui processo de apropriação da linguagem escrita, tendo em vista seu caráter histórico-cultural. A respeito da concepção de alfabetização, em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização passa a ser "[...] entendida como instrumento eficaz da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente"

(MACIEL; LÚCIO, 2008).

A partir dessa concepção, fica evidente que há uma ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita possibilita o acesso a uma gama de informações e a produção de novos conhecimentos, permitindo ao indivíduo amplitude acerca da informação. Nesse sentido, questiono: seria a alfabetização o único instrumento de acesso ao conhecimento? Para responder a essa questão recorro a dois autores Soares (2006) e Freire (1991), que discutem acerca da alfabetização e letramento.

Soares (2006) afirma que para o indivíduo viver em uma sociedade letrada e do conhecimento precisará de dois passaportes, sendo que o primeiro está relacionado ao domínio da tecnologia de escrita que se obtém por meio do processo de alfabetização e o segundo será o domínio de competências no uso dessa tecnologia, que se refere ao processo de letramento. O que a autora recomenda é que a alfabetização aconteça a partir de situações de letramento, valorizando a leitura e a escrita como são utilizadas no âmbito da sociedade.

Na perspectiva de Freire (1991), não basta saber ler ou simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar a inserção do aprendiz no mundo e essa inserção objetiva a reflexão crítica sobre as relações sociais e econômicas reproduzidas em nossa sociedade. Para Freire (1991) a alfabetização não pode acontecer com uma prática neutra, voltada apenas para a mecânica da leitura e da escrita, pelo contrário, o seu desenvolvimento deve pautar-se na formação crítica dos sujeitos.

Para realização desse estudo optei pela pesquisa narrativa, abordagem autobiográfica, utilizando-a como método e como técnica por acreditar que responde às indagações deste estudo. Trata-se de uma pesquisa que valoriza o compartilhamento de práticas docentes, entre alfabetizadoras iniciantes e experientes, perspectivando os possíveis diálogos e interações que são concretizados no contexto de socialização de histórias de vida, desembocando na ampliação dos conhecimentos, no autoconhecimento e na consciência sobre a prática.

Participaram como colaboradoras na investigação um total de seis professoras alfabetizadoras, sendo três professoras iniciantes, atuando até cinco anos de magistério e três professoras experientes que atuam há mais de três anos na educação básica. A pesquisa tem como contexto a Escola Municipal Minha Casa, localizada na zona norte de Teresina (PI), Bairro Matadouro. A escola trabalha na modalidade do Ensino Fundamental, especificamente, com turmas de alfabetização.

No que concerne à organização do texto dissertativo, o presente trabalho encontra-se

estruturado em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. A introdução apresenta ao leitor reflexões gerais sobre o objeto de estudo, bem como sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa. O Capítulo I, intitulado**:** O caminho trilhado na pesquisa: narrativas como opção metodológica**,** apresenta o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo detalhadamente todo o caminho da investigação. Descreve a pesquisa narrativa como ocorreu, caracterizando as seguintes técnicas de produção de dados: o memorial de formação e as rodas biográficas. O memorial é uma técnica que possibilita conhecer as diversas situações enfrentadas pelos professores alfabetizadores iniciantes e experientes e, ainda, favorece a reflexão sobre as experiências docentes. As rodas biográficas que constituem espaços de reflexão coletiva e de socialização de conhecimentos e experiências. Este capítulo caracteriza as colaboradoras e o contexto da pesquisa. Por fim, descreve as etapas constituintes dos procedimentos de análise dos dados da pesquisa narrativa.

O Capítulo II, Prática docente alfabetizadora: o que há por trás da mão que segura o lápis? Analisa a história inicial da leitura e escrita e percorre a trilha da história dos métodos de alfabetização, que se constitui importante para compreensão das propostas atuais de alfabetização e de letramento. Posteriormente, destaca a alfabetização na perspectiva dos conceitos e dos métodos de ensino da linguagem escrita, apresentado as questões relativas ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Discorre sobre a prática docente alfabetizadora, questionando se são práticas sociais da leitura e escrita ou práticas baseadas no be a bá. Por fim, aborda questões voltadas as concepções atuais de letramento, relacionando novas perspectivas no processo de apropriação do sistema alfabético, como proposta imprescindível no sentido de efetivar mudanças no trabalho em sala de aula.

O Capítulo III, intitulado: Da professora alfabetizadora iniciante a professora alfabetizadora experiente: fases da carreira docente, descreve as fases da carreira docente, destacando a fase de iniciação à docência, na qual o professor vai aprendendo a ensinar. Apresenta as diversas situações vivenciadas por este professor na fase inicial de docência. Enfatiza, ainda, a fase da carreira vivenciada por professores experientes. Destaca como esses professores aprendem a ensinar, pois este já possui certa maturidade de resolver às questões que emergem no contexto da sala de aula. E, por fim, explora as experiências que se cruzam no diálogo entre os pares no âmbito da escola, mostrando a relevância do diálogo entre os alfabetizadores iniciantes e experientes na consolidação e ressignificação de suas práticas docentes alfabetizadoras.

O Capítulo IV, denominado: Histórias de professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes: narrativas entrelaçadas. Apresento a análise de dados, organizados em unidades de análise. A análise dos dados parte do embasamento proposto pela teoria de análise de conteúdo, conforme Bardin (2010). No processo de análise apresento fragmentos das histórias de vida relativas às práticas docentes de alfabetizadoras iniciantes e experientes.

Na conclusão destacamos que as colaboradoras da pesquisa compreendem as formulações teóricas sobre alfabetização e letramento que balizam suas práticas, valorizam as interações com os pares para socialização de suas vivências docentes. Segundo seus relatos, as interações que vivenciam produzem novos significados a respeito da prática docente alfabetizadora e sobre a necessidade de permanentes aprendizagens sobre como ensinar em classes de alfabetização. O capítulo a seguir apresenta o caminho trilhado na pesquisa.

CAPÍTULO I

O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA: NARRATIVAS COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

CAPÍTULO I

O CAMINHO TRILHADO NA PESQUISA: NARRATIVAS COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

"Estou seguindo um caminho, não me importa as pedras encontradas, desde que as flores desabrochem".

(ROSANNE SOUSA, 2018).

Uma pesquisa nem sempre se inicia no momento em que ingressamos no programa de mestrado. Existe sempre uma história anterior, quando, muitas vezes, protagonizamos situações que nos inquietam, acontecimentos que nos fazem partir em busca de uma compreensão. Essa vontade de captar o real, de compreender determinados contextos implica no desabrochar do pesquisador. Somos, acima de tudo, aprendizes e investigadores dos processos em que vivemos ou que nos afligem de alguma forma.

Nesse sentido, nas discussões que seguem, elucidamos os percursos dessa investigação, focalizando a pesquisa narrativa, em consonância com a utilização do método autobiográfico, histórias de vida, a partir das narrativas de professores alfabetizadores iniciantes e experientes, na qual revelam que o compartilhamento de suas práticas de alfabetização e letramento corrobora para o aprimoramento de sua atividade docente – objeto de nosso trabalho.

No segundo momento, delimitamos e caracterizamos o cenário da pesquisa, os interlocutores, os instrumentos de coleta de dados, e por fim, os procedimentos de análise dos dados, apresentando o caminho trilhado perspectivando alcançar nosso objetivo.

1.1 Pesquisa narrativa: partilhando suas singularidades

No intuito de desenvolver essa investigação optamos pela pesquisa narrativa como método e técnica, partindo das orientações de Nóvoa (1988; 1995); Nóvoa e Fingen (1988), Josso (1988), Souza (2006), Clandinin e Connelly (2011), entre outros. A opção pela pesquisa narrativa pauta-se pelo entendimento de que esse tipo de pesquisa possibilita o conhecimento sobre as histórias de vida de alfabetizadores iniciantes e experientes, compreendendo as especificidades de suas práticas docentes. Por meio das histórias de vida é

possível conhecer a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que nos possibilita apreciar em profundidade os acontecimentos que fizeram ou fazem de suas práticas docentes alfabetizadoras.

Essas práticas são acontecimentos recheados de histórias e de significados que podem ser compartilhados e mediados na socialização entre os pares, promovendo o autoconhecimento e o conhecimento sobre as experiências vivenciadas, bem como fornecendo pistas para análises sobre as práticas e formação de professores. Conforme Nóvoa (2000, p. 24), "[...] pelas histórias de vida podem passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente".

Ou seja, a pesquisa narrativa valoriza as experiências de vida no âmbito pessoal e profissional, permitindo ouvir os sujeitos, dando visibilidade aos seus anseios, suas angústias, seus desafios e suas realizações, uma vez que a narrativa propicia a autocompreensão, o conhecimento de si, ao tempo em que elucida os significados que as pessoas conferem às suas vidas, resgatando a totalidade de histórias vividas em contextos diversos. Por esse motivo, ser de grande relevância a narrativa na formação do professor, pois através dela ele consegue perceber alguns pontos necessários à mudança de sua postura, prática docente e outras questões que se constituem no fazer do professor.

Isso significa na acepção de Souza (2006) reconhecer que a valorização da narrativa na pesquisa em educação propicia o conhecimento sobre a totalidade das histórias de vida que são narradas, considerando tanto as singularidades de cada indivíduo, quanto à pluralidade de suas histórias que resultam de experiências individuais e coletivas. Partindo desse pressuposto, de que ao rememorar sua história de vida profissional o professor consegue resgatar e transformar aspectos oriundos das experiências vividas individualmente e coletivamente, refletindo nas modificações de suas práticas docentes.

No contexto dos estudos sobre a prática docente, a pesquisa narrativa permite compreender as especificidades dessa prática e os aspectos que estão entrelaçados no âmbito da escola ou fora dela, pois a escrita da narrativa viabiliza uma tomada de consciência sobre suas experiências formativas e das práticas docentes construídas ao longo da trajetória profissional. Nesse caminhar, o professor consegue perceber suas próprias particularidades no processo de ensinar, isso reluz de maneira significativa, porque ele compreende que esse aspecto formativo contínuo, que vem desde o início da profissão, passando por alguns anos de prática, traz para esse professor sua competência profissional.

Na mesma trilha, Josso (1995, p. 42) diz que: “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, pois se constitui num processo de rememoração do sujeito que narra suas histórias, que resgata suas memórias, em que recupera momentos vividos, reelaborados pelo “[...] sujeito contador de histórias do presente” (JOSSO, 1995, p.113). Esse processo de refletir e rememorar as trajetórias formativas do professor permite a elaboração de novos saberes e técnicas específicas da relação instrumental ensino e aprendizagem, largamente influenciada por suas crenças, atitudes e situações que ocorreram no lócus de sua atuação profissional.

Essa dimensão deve ser compreendida na relação do trabalho em grupo, no contato afetivo dos contadores, em que emergem momentos conflitantes, desafiadores, que perspectivam a transformação de vida do sujeito à medida que avança o exercício da reflexividade. Essa reflexão projeta no professor um sentimento de protagonismo respeitável, pois o manejo do lidar cotidiano na sala de aula favorece, mesmo que devagar, novo movimento de seu trabalho docente, tomando consciência de seus interesses individuais, coletivos e um autoconhecimento de si.

Benjamin (1987), afirma que desde os tempos mais remotos a narrativa faz parte da história da humanidade, pois o ser humano é por natureza um contador de história. Essas histórias, quando narradas, ressignificam a experiência vivida. O narrador ao narrar sua história de vida retira da experiência o que conta. Essa narrativa pauta-se na constante relação entre presente e passado. Segundo o autor, quem narra vê no presente uma fonte de trabalhar também o passado, entendendo que este não é apenas “aquilo que foi”, como também não determina o futuro.

Representa o entrelaçamento do presente com o passado que poderá provocar mudanças qualitativas, pois é neste momento que significados importantes ressurgem na busca de novos sentidos. Dessa forma, o passado nunca é uma cópia de si mesmo, por isso “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja em um momento de perigo” (BENJAMIN, 1987, p. 224). Ou seja, a escrita sobre o passado é uma representação das experiências vividas, momento em que as imagens do passado são reelaboradas no presente.

Ao afirmar que a história é um tempo saturado de “agoras” o autor mostra que o tempo em que ela se manifesta, por não ser homogêneo e vazio, reconhece o passado não como um prognóstico para o futuro, e tampouco, como algo irremediavelmente perdido

enquanto passado, mesmo porque este, juntando-se ao presente, não só influencia, mas também é influenciado por ele.

O ato de narrar dá acesso ao saber específico que as pessoas detêm e a suas trajetórias formativas, ensejando aspectos que se ajustam e que são necessários serem investigados por meio da narrativa autobiográfica, se considera que, em sua essência, é um método que valoriza a compreensão que se fecunda no interior de cada sujeito, sobretudo, no que se relaciona a vivências e experiências manifestadas e concretizadas no decurso de sua história de vida.

Nesse aspecto, a pesquisa narrativa valoriza a experiência de vida, profissional e pessoal, na medida em que permite ao narrador a revisitação do eu ao narrar suas histórias, que anunciam o conhecimento de si no bojo dos sentidos que emergem das histórias narradas e na atribuição de novos significados as histórias vividas e, agora, narradas. Com as narrativas é possível resgatar as experiências, as emoções vividas. As narrativas propiciam ao narrador um mergulho profundo em suas reminiscências, resgatando diferentes situações de vida, nem sempre agradáveis, mas que no momento da narrativa afloram como oportunidades para reconstrução das experiências narradas.

Por meio de narrativas singulares é possível apreender a realidade das práticas docentes de nossas colaboradoras, capturando as diferentes nuances dessa prática docente, a partir do dialogo que, na maioria das vezes, acontece timidamente. Isso oportuniza ao narrador reconhecer seu protagonismo na narrativa de sua história de vida. Nesta modalidade de pesquisa, a narrativa valoriza a produção de informações contidas na vida de uma pessoa, valorizando suas experiências, uma vez que a história de vida serve a duplo propósito: instrumento de investigação e de formação.

Instrumento de investigação porque possibilita considerar o "[...] conjunto de elementos formadores, e estes permitem que os sujeitos compreendam eficazmente como se apropriou dos elementos formadores" (NÓVOA E FINGER, 2010, p. 13). Isso demonstra que as narrativas são constituídas de elementos investigativos, da história de vida, tanto pessoal quanto profissional que são necessárias para a incorporação de ideias apresentadas nas narrativas. E formação, por acreditar que ao rememorar suas histórias de vida, pessoal e profissional, a pessoa resgata situações vividas em diversos contextos de sua trajetória humana.

As narrativas, desse modo, possibilitam o resgate das memórias das práticas docentes alfabetizadoras que perpassam as histórias de vida de nossas colaboradoras, capturando os

aspectos significativos dessas práticas construídas pelos professores ao trilhar o vivido, em meio a conflitos e desafios inerentes ao ato pedagógico. Desse modo, essa modalidade de pesquisa permite o uso de narrativas orais ou escritas, de acordo com os objetivos pretendidos pelo pesquisador, como salienta:

> [...] as histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupados em duas dimensões, ou seja, os diversos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as entrevistas biográficas orais ou escritas. (SOUZA, 2008, p. 13).

O autor apresenta nessa perspectiva, que vários são os procedimentos e fontes de contribuição na narrativa, tanto na esfera de documentos obtidos, em que também favorecem a interpretação da mesma quanto os momentos que são travados durante as entrevistas e escrita de material. Optamos pela forma escrita das narrativas e histórias de vida das colaboradoras por meio do memorial de formação e das rodas biográficas, envidando esforços para apreender aspectos relevantes e significativos das experiências vividas pelas narradoras, no âmbito das práticas de alfabetização e letramento. Dessa forma, o modelo adotado possibilita todos estes processos, fornecendo subsídios para compreendermos, descrevermos e interpretarmos os dados desta pesquisa, vislumbrando o compartilhamento de experiências entre professores alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes.

1.2 O acender das luzes na produção de dados: memorial de formação

Para produção dos dados da pesquisa narrativa utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: memorial de formação e rodas biográficas de professores alfabetizadores iniciantes e experientes. O memorial de formação consistirá de um caderno, elaborado pela pesquisadora com um roteiro que direciona temáticas que nortearão a escrita de histórias de vida profissional docente. Neste subitem, abordaremos o memorial de formação como resgate das narrativas memorialísticas.

Em sua gênese, a palavra memorial vem do latim – memoriale – que é a escrita de memórias (RAMOS; GONÇALVES, 1996) e significa momento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis, sendo uma produção em que o autor faz um relato de sua própria vida, objetivando descrever acontecimentos considerados de maior importância, dentre

aqueles vividos no contexto de interesse da pesquisa, qual seja: a prática de alfabetização e letramento, delineados no âmbito da formação docente.

Desse modo, o memorial é considerado um registro de memórias, experiências e vivências em que o narrador relata sua própria vida, resultando em narrativa, simultaneamente histórica e reflexiva, que conta fatos e acontecimentos constituintes da própria vida do sujeito, não "[...] uma vida como de fato foi, e sim, uma vida lembrada por quem a viveu" (BENJAMIN, 1993, p. 86). Sendo que o narrado não é o que realmente foi vivido, mas o significado que esse vivido têm no momento da rememoração da escrita. Por esse motivo, o memorial de formação se constitui em técnica que apresenta ganhos significativos aos sujeitos que participam da escrita e oralidade desse período.

O memorial, no contexto educacional, vem sendo utilizado como instrumento no processo de formação de professores retratando experiências de formação, práticas docentes e também percursos de vida. Evidenciamos que a escrita de um memorial de formação reside no ponto de partida e de chegada da narrativa sob a ótica do pesquisador, ao contemplar o objeto pesquisado. Isso demarca propriamente o início e o fim da escrita do memorial de formação, fato esse que garante o sucesso da escrita, ou seja, muito depende da capciosidade das temáticas elencadas para fluidez do espectro narrativo.

Advém desse aspecto, a compreensão que cada pessoa procura refletir sobre seu próprio processo de formação, tomando consciência das singularidades que se constituem como elementos formadores construídos ao longo da vida, que incorporam relevância no momento da instigação propugnada pelo pesquisador. Ao rememorar, o sujeito resgata nuances positivas e negativas da prática docente construída ao longo do percurso formativo, analisando e interpretando o vivido, configurando um misto de situações, nas quais sobressaem suas paixões, vivências, pensamentos, conhecimentos, medos e frustrações.

Conforme Brito (2010, p. 57) "[...] o memorial é um relato de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas, dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas". O contributo do memorial para o indivíduo é refletido através dos conhecimentos que são produzidos e nas aprendizagens detidas, pois resulta do processo de interpretação das memórias construídas de maneira ampla.

O memorial de formação, reflete uma síntese da história de vida, através de um olhar específico, envolto de contemplação ao passado, mas com o olhar ao hoje, na intenção de delinear o percurso de vida pessoal e profissional, ou seja, define-se numa narrativa de

experiência de vida, acompanhada de descrições e reflexões de sua trajetória formativa e de práticas docentes, pois,

> Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido" na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e\ou com o nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 48).

Segundo autora, há um valor inestimável ao contar nossas histórias formativas, ao descrever situações vividas em determinado período, que puderam moldar nosso ser vivido em vários aspectos, sejam pessoal, social, profissionais, e outros, atestando que esses momentos são repletos de mudança do próprio eu e do ambiente humano relacional. Contar a própria história a si mesmo além de proporcionar mergulho ao passado implica inquietude no presente, com forte ressonância no futuro, que resulta em transformações de vida, visões de mundo, reflexões, práticas docentes diferenciadas haja vista que a rememoração ao trazer o passado não o reproduz, mas o modifica. Isso porque é uma escrita sobre si que permite uma reflexão e uma tomada de consciência de atitudes em diferentes contextos de nossa vida.

Deste modo, a escrita de memoriais, no âmbito desta pesquisa, representa um instrumento privilegiado por viabilizar o conhecimento de si e do outro, mesmo da própria existência e do próprio trabalho. Configura-se como um valioso mecanismo de produção de dados à medida que traz clareza para o desenvolvimento do estudo e, ao mesmo tempo, crescimento pessoal e profissional para o narrador. Dessa forma, optamos por usar o memorial de formação devido sua relevância na produção de dados que envolvem os possíveis diálogos entre professores alfabetizadores iniciantes e experientes, na qual subsidiará a análise e os resultados de nossa pesquisa.

Para execução dessa etapa da investigação, realizamos visita ao *locus* da pesquisa, Escola Municipal Minha Casa. Mantivemos conversa informal com as colaboradoras, apresentando o projeto e convidando para participarem do estudo e destacando acerca da relevância de participarem como colaboradoras do estudo, ao escreverem suas histórias de vida no memorial de formação. Evidenciamos entre outras possibilidades que o memorial de formação, possui função reflexiva e transformadora, pois viabiliza rever e reviver a trajetória da prática docente, proporcionando momentos significativos de reflexões por meio da escrita. Durante a visita, apresentamos o projeto de pesquisa, enfatizando os objetivos do estudo,

perspectivando a adesão das colaboradoras, ao mesmo tempo, agendamos a data de realização, do que denominamos de “Chá de Apresentação: acendendo as luzes”. Vide fotos.

Foto 1: Colaboradoras da pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 2: Lócus da pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escrita do memorial favorece analisar e refletir sobre a história de formação profissional, as experiências no exercício da profissão e, ainda, as aprendizagens adquiridas no percurso formativo. Para auxiliar na produção do memorial, elaboramos um roteiro que direcionava temáticas que nortearam à escrita e a história de vida profissional das colaboradoras. Sendo organizado com as seguintes temáticas: 1 - encontro com a profissão docente: histórias da formação inicial e continuada; tempo de atuação no magistério e na alfabetização; inserção na alfabetização; aprendizagem docente auferidas nas relações com os pares; 2 - o encontro com os pares: situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiências com professoras experientes; importância desses encontros com os pares no fortalecimento de sua prática docente alfabetizadora; contextos/situações que favorecem diálogos entre professores iniciantes e experientes, por fim, 3 - o encontro teoria/prática no trabalho docente na alfabetização: Alfabetizador significa...; aproximações/distanciamentos entre alfabetização e letramento e desenvolvimento de sua prática no processo de alfabetização e letramento.

1.2.1 Na roda com as professoras: trajetórias que se cruzam

Ao longo de nossa existência participamos de muitas rodas, que sem dúvida marcaram nossas vidas de maneira significativa, a roda familiar para socialização de momentos agradáveis quanto para recordações inerentes ao processo de formação da pessoa; a

roda das brincadeiras nos vários espaços para trocas culturais; roda da escola, marcada pela espontaneidade dos risos e travessias da hora da merenda e pelo sobressalto da sabatina[1] semanal, ou seja, muitas são as trocas construídas nessas diferentes rodas, pois muito se aprende se conhece e se socializa.

Nas rodas acontecem muitos fatos, ocorrem trocas de olhares, de argumentos, experiências e vivências, trocas de críticas e elogios, resultando na configuração da roda em relação aos objetivos pretendidos. As rodas tendem a facilitar o processo de comunicação, discussão de problemas e desafios advindos de uma determinada situação, visando à resolutividade dos mesmos. Mas, a opção por fazer parte de determinadas rodas depende do sujeito, das idiossincrasias que permeia o *ethos* pessoal do indivíduo, de suas características estabelecidas no decorrer de sua história.

Nesta pesquisa optamos pela designação rodas biográficas, pela natureza do estudo, uma vez que se assenta nas especificidades dos relatos biográficos das colaboradoras. Embasados pelas pesquisas de Warschauer (2017), que apresenta definição de roda de conversas como uma técnica que propicia o autoconhecimento, a reflexão sobre a própria prática profissional e reflexões sobre as experiências de vida, fundamentada em aprendizagens e convivências mediadas por confrontos e conflitos, que viabilizam a construção do aprendizado, por meio da convivência. A autora descreve as rodas de conversa como espaço para:

> Reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro não obedecem a uma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem às aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. (WARSCHAUER, 2017, p. 67).

No bojo das formulações acerca da roda, a autora evidencia a relevância para as histórias de vida diferentes imbricadas em cada pessoa que participa da roda, pois detém em seu *ethos* identitário aspectos únicos de pensar e sentir, ou seja, as idiossincrasias inerentes à individualidade. Sobressaem, a priori, pontos de vista distintos, posicionamentos discordantes,

---

[1] Atividade escolar semanal, conservadora, realizada em roda, em que se verificava os conhecimentos dos alunos por meio de perguntas conteudistas, premiando os acertos e punindo os erros, sempre com a palmatória.

que podem, no transcorrer das rodas, serem alinhados dependendo do tema discutido, uma vez que é por meio da constância da presença das professoras e, da constância da rotina das atividades propostas, que o grupo adquiriu solidez teórica prática.

Embora o objetivo pretendido, não seja a hegemonia na totalidade das ideias dialogadas, mas o compartilhamento e a troca de ideias, a comunicação entre os pares, perceber o outro e ter atenção ao seu ritmo próprio em busca de uma sintonia conjunta, pois as pessoas não precisam pensar igual para atingir um objetivo comum. Dessa forma, a roda representa um momento de aprendizado, significando uma experiência formativa fundamental na construção do desenvolvimento pessoal e profissional.

Outra nuance que merece destaque no interior da roda, é o mecanismo do espiral (WARSCHAUER, 2017), que favorece alternância das vozes a partir da necessidade de inserção no diálogo, sem necessariamente, seguir uma ordem rígida de participação, respeitando a contribuição de cada professora, em que tudo é passível de análise e, ao mesmo tempo, de relevância para a construção do conhecimento individual e coletivo no âmbito da roda. Isso resulta naturalmente da subjetividade inerente a cada um, que faz emergir no outro, visões e posições a partir do relato realizado pelos integrantes da roda, pois cada participante é coautor da roda. Diante disso advém à troca, o diálogo propriamente dito, em que a palavra-chave é partilha.

Mas o que significa partilhar? Significa repartir, dividir sem necessário receber imediatamente, a pessoa aprende mais quando socializa com outros o que sabe, “[...] importando apenas as aprendizagens e significados que são mediados coletivamente”, (WARSCHAUER, 2017, p. 46). Isso aponta para a possibilidade de um espaço de construção pautado na relação de partilha entre os sujeitos, trazendo a ideia de retorno ao indivíduo, pois nas rodas sempre se tem algo a ouvir e algo a dizer, e isso oportuniza ao professor a saída de um estado de isolamento para a visão de profissionais que compartilham seus conhecimentos e experiências.

Dessa forma, as rodas biográficas contribuem de maneira significativa para o processo de formação docente, sendo que estas são dotadas de sentidos e práticas individuais e coletivas, que por meio das narrativas, discussões, compartilhamento de experiências contribuem para formação do sujeito e para a formação dos seus pares. Isso porque ela reúne sujeitos com diferentes percepções e histórias de vida pessoal e profissional, em que cada um tem sua maneira de pensar, sentir e agir, e ao contarem suas histórias apresentam diferentes significados.

Estas rodas enquanto parte constituinte do processo de formação docente e espaço de partilha de experiência buscam articular as práticas docentes que acontecem no chão da escola. Conforme Ferraço, (2003, p. 119) “[...] os processos formativos, em seus diferentes momentos, também necessitam do encontro com o chão da escola, com o outro, com o viver a prática docente em seu dia-a-dia”, e desse modo, provocar às interrogações que tais ações podem emergir quanto as representações de escola e de práticas docentes.

Consideramos que essas rodas suscitam aproximações entre os diferentes modos e compreensões de práticas educativas, pois temos estas como espaços cotidianos de construção de conhecimento, saberes, valores e experiências em movimentos de constantes aprendizagens e reaprendizagens. Trata-se de refletir sobre os vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores, e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem. (GARCIA, 2013).

Nesse intuito, as rodas biográficas como ambiente formativo constituem espaços de trocas, estranhamentos e deslocamentos das diversas representações da prática pedagógica, prática educativa e prática docente. Criando, com isso, espaços com os sentidos de docência, tecidos nos cotidianos das práticas docentes e com as ações formativas desenvolvidas com os currículos dos cursos de formação (CERTEAU, 1994). Assim, esses espaços favorecem ao compartilhamento de experiências que, em algum momento, se cruzam e trazem consigo lembranças positivas e/ou negativas que ressignificam no presente o fazer pedagógico do professor.

Estas rodas biográficas na perspectiva mais coletiva e dinâmica contribuem para um diálogo/interação ampliado em relação às ações formativas e as práticas docentes, apontando para possibilidade de pensar na produção dessas práticas na/com a formação inicial e continuada de professores, mobilizadas pela partilha de narrativas coletivas de professores tanto iniciantes quanto experientes, redefinindo suas ações docentes no âmbito escolar. Sendo o ponto central da roda, a experiência dialógica, é imperioso compreender que este é uma situação na qual não podemos fazer tudo o que queremos, pois tem limites e contradições que condicionam o que se pode fazer.

Nesse sentido, “[...] o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos.” (WARSCHAUER, 2017, p. 82). Também exige certo grau de humildade, pois nem sempre o posicionamento de todos está correto, mas em grande

parte é fruto de uma perspectiva idealizada, havendo necessidade de ser discutido e readequado conforme objetivo pretendido na roda.

Esse processo de formação nas rodas, por intermédio do diálogo, é oportuno para criação de um espaço para troca de saberes e conhecimentos "[...] podendo perceber em alta intensidade, tudo que passa, tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência" (CARVALHO, 2011, p. 49). Desse modo, essa técnica possibilita rever e reviver a trajetória formativa, as discussões de experiências, juntamente com o estudo de textos teóricos, envidando momentos promissores de reflexões por meio do diálogo entre os professores, ao colocar em prática o que foi discutido na roda.

Portanto, para consecução da pesquisa, planejamos a realização de cinco (05) rodas biográficas tendo como parâmetro o compartilhamento das experiências profissionais e práticas alfabetizadoras, que foram desenvolvidas no decorrer do estudo. Essas rodas biográficas serão eivadas de discussões, socialização de experiências profissionais das colaboradoras, diálogos/interações com estudos temáticos no âmbito da formação de professores, visando ao alcance dos objetivos desta pesquisa. Conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Rodas Biográficas

Roda Biográfica I Realizada em 05/04/2018	**- Apresentar o projeto de pesquisa.** **- Assinar os termos de compromisso.** **- Entregar os materiais.**	**- Abertura reflexiva sobre o significado do "ascendendo as luzes".** **- Entrega do material.** **- Explicação sobre a escrita do memorial – Profª. Dra. Antonia Edna Brito** **- Assinaturas dos termos de compromisso.** **- Momento de interação Chá**	Professoras Iniciantes: **Martha** **Luciana** **Sílvia** Professoras Experientes: **Elisângela** **Ângela** **Ana Lúcia**
Roda Biográfica II Realizada em 24/04/2018	- Identificar o perfil profissional das interlocutoras. - Diagnosticar necessidades formativas das interlocutoras.	- Leitura e reflexão do texto "gaiolas e asas" de Rubem Alves. - Escrita autobiográfica: * Quem sou? * Inserção na escola e no grupo de alfabetizadores. - Socialização das narrativas. - Lanche pedagógico.	**Professoras Iniciantes:** Martha Luciana Sílvia **Professoras Experientes:** Elisângela Ângela Ana Lúcia

Roda Biográfica III Realizar-se em 22/05/2018	- Refletir como o diálogo entre professores iniciantes e experientes contribui para o fortalecimento da prática docente alfabetizadora.	- Dinâmica do diálogo. -Reflexão sobre a colaboração e o trabalho coletivo – vídeo "O problema não é meu". - Escrita autobiográfica sobre o diálogo entre professores iniciantes e experientes e o compartilhamento das experiências. - Lanche pedagógico.	**Professoras Iniciantes:** Martha Luciana Sílvia **Professoras Experientes:** Elisângela Ângela Ana Lúcia
Roda Biográfica IV Realizada em 14/06/2018	- Refletir sobre como o compartilhamento de experiências docentes colabora para o desenvolvimento profissional - Caracterizar a prática docente alfabetizadora individual	- Dinâmica do compartilhamento conjunto. - Leitura imagética para discussão - Socialização das ideias - Escrita autobiográfica sobre o compartilhamento das experiências docentes e sua contribuição no desenvolvimento profissional - Painel integrado coletivo (imagens e textos) - Lanche pedagógico	**Professoras Iniciantes:** Martha Luciana Sílvia **Professoras Experientes:** Elisângela Ângela Ana Lúcia
Roda Biográfica V Realizada em 05/07/2018	- Analisar a importância da escrita de memoriais e das rodas biográficas para reflexões sobre a prática docente e sobre o diálogo com os pares. - Apresentar análise parcial das rodas biográficas.	- Acolhimento reflexivo oral – histórias de nossas vidas: os feixes de luzes - Momento de entrega do memorial de formação: breve relato das interlocutoras - Apresentação dos dados produzidos na pesquisa e da perspectiva de análise - Reflexão final - Agradecimentos finais e entrega das lembranças	**Professoras Iniciantes:** Martha Luciana Sílvia **Professoras Experientes:** Elisângela Ângela Ana Lúcia

Fonte: Dados das Rodas Biográficas

A primeira roda biográfica desta pesquisa contou com a participação de seis (06) professoras alfabetizadoras, sendo três (03) professoras alfabetizadoras iniciantes e três (03) alfabetizadoras experientes. Essa roda foi realizada no dia 05 de Abril de 2018, na qual tivemos o "Chá de Apresentação: ascendendo as luzes". A proposta foi recepcionar as colaboradoras da pesquisa com abertura reflexiva sobre o significado do "acendendo as luzes", realizado pela pesquisadora, posteriormente, a Professora Dra. Rosângela Pereira de Sousa saudou as colaboradoras destacando a relevância do sujeito em colaborar na construção de uma pesquisa científica.

Na sequencia, entregamos bolsa personalizada contendo o caderno para a escrita do memorial de formação com as respectivas temáticas para alfabetizadores iniciantes e experientes. Na oportunidade, nossa Orientadora, Professora Dra. Antonia Edna Brito ensejou

boas-vindas às colaboradoras pelo aceite em participar da pesquisa e, ao mesmo tempo, realçou a importância do processo de escrita do memorial de formação como instrumento de recolha de dados que se presta a duplo sentido, a rememoração e a formação. Finalmente, nos confraternizamos e saboreamos um chá e outras delícias que estavam distribuídos numa bela mesa. Tudo aconteceu num tempo estimado de uma hora. Vide fotos.

Foto 3: Roda Biográfica I.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 4: Roda Biográfica I.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na segunda roda biográfica, que aconteceu no dia 24 de abril de 2018, tivemos como proposta identificar o perfil profissional das colaboradoras e diagnosticar suas necessidades formativas. Iniciamos, portanto, com a leitura compartilhada do texto de Rubem Alves "Gaiolas e Asas" (Anexo I), para reflexão de nossa postura enquanto educadores, pois o texto apresenta a perspectiva de escolas em que o ensino ainda se limita apenas ao espaço da sala de aula, em que o professor não consegue de desvincular desse espaço e oferecer uma nova abordagem de ensino.

Para a ideia das escolas que são asas, o autor elucida a importância das instituições escolares, principalmente os professores que lidam com o processo de ensino e aprendizagem, a proporcionar aos alunos uma concepção de que ele constrói o conhecimento, através dos estudos e pesquisas. Após a reflexão do texto, logo na sequência, realizamos a escrita autobiográfica em material preparado para as colaboradoras, em que elas escreveram a partir da proposta "quem sou eu" e "como aconteceu à inserção no grupo de alfabetizadores". Após o momento da escrita, socializamos as narrativas e identificamos o perfil profissional de cada uma, e suas reais necessidades formativas.

Tudo ocorreu com tranquilidade, a conversa fluiu naturalmente, e versou sobre as práticas docentes, dinamicidade dos dilemas, desafios, e experiências profissionais que se

cruzam em determinado momento. Concluímos a roda biográfica com um momento reflexivo e o lanche pedagógico. A previsão de tempo foi de uma hora. Vide fotos.

Foto 5: Roda Biográfica II.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 6: Roda Biográfica II.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao término desta roda biográfica percebemos algumas dificuldades na escrita do memorial de formação relatadas pelas colaboradoras, dificuldades em expor situações conflitantes, medo de relatar críticas ao sistema de modo geral, problemas inerentes ao cotidiano escolar, entre outros. Nesse sentido, entendemos a necessidade de solicitar que as colaboradoras trouxessem o memorial de formação para a terceira roda biográfica, intencionando proporcionar momentos de reflexões teórica e metodológica sobre a escrita desse instrumental.

Procuramos, então, dirimir dúvidas acerca dessa escrita, mediando o diálogo ao destacar a naturalidade do processo de escrita, facultando a elas um nível de segurança para que o ato de escrever fluísse espontaneamente, reforçando a ideia de que nada é trivial e que tudo é passível de ser objeto de estudo no âmbito das narrativas.

A terceira roda biográfica, agendada para o dia 22 de maio de 2018, tivemos como proposta refletir como o diálogo entre professores iniciantes e experientes contribui para fortalecer a prática docente alfabetizadora, perspectivando relacionar, na medida do possível, com a escrita do memorial de formação.

Iniciamos essa roda biográfica com a dinâmica do diálogo, denominada: “Bailinho de Alfabetizadoras”. Nesta oportunidade, foram tocadas músicas que normalmente são cantadas na escola, tanto as mais recentes, quanto as mais antigas. Enquanto a música tocava, balões coloridos que circularam nas mãos das colaboradoras, contendo as seguintes perguntas como: “qual sua melhor lembrança como professora alfabetizadora?”, “qual seu maior desafio

enquanto professora?” e “quais práticas mais utilizadas na sala de aula para alfabetizar os alunos?”.

Na medida em que a música era tocada e pausada, era indicada uma colaboradora para estourar o balão e responder a pergunta. Essa atividade na roda biográfica permitiu o potencial articulador dos conhecimentos, a afetividade e o respeito que circulam nas conversas do referido grupo de colaboradoras. Posteriormente, foi discutido sobre a colaboração e o trabalho coletivo por meio da exibição de vídeo de internet intitulado “o problema não é meu” que apresenta a importância do diálogo no ambiente de trabalho.

A partir das reflexões que emergiram com a exibição do vídeo, proporcionamos o momento das escritas autobiográficas, em que evidenciavam as suas experiências profissionais enquanto professoras alfabetizadoras, e algumas discussões retratavam também sobre essas experiências na escrita do memorial de formação. Na sequencia realizamos a socialização das narrativas e, por fim, o lanche pedagógico para confraternização e interação informal. A duração da III roda biográfica foi de uma hora e meia.

Foto 7: Roda Biográfica III.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 8: Roda Biográfica III.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A quarta roda biográfica aconteceu no dia 14 de junho de 2018, seguimos a mesma configuração da roda anterior, em que nosso objetivo era refletir sobre como o compartilhamento de experiências colabora para o desenvolvimento profissional. Iniciamos com uma dinâmica do presente compartilhado (caixa de bombom), na qual a pesquisadora retirava de dentro de uma caixinha uma mensagem, a ser lida e executada conforme o comando expresso, ou seja, ensejava ações dirigidas aos integrantes da roda, requerendo a

participação de todas. Ao final da dinâmica, a surpresa foi o compartilhamento do presente entre todas as colaboradoras.

Seguidamente, realizamos a leitura de um texto não verbal, contendo imagens que retratavam a partilha como processo significativo para o desenvolvimento profissional e discutimos sobre essa temática de maneira breve. Na sequencia, tivemos o momento da escrita autobiográfica em material preparado, sobre o compartilhamento das experiências docentes e de como essa troca de experiência contribui para o desenvolvimento profissional de cada um, perspectivando uma retomada, de maneira sistemática, a escrita do memorial de formação.

Foto 9: Roda Biográfica IV.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 10: Roda Biográfica IV.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Finalizamos a roda, com a construção e elaboração de um painel integrado construído coletivamente, com imagens de revistas e textos escritos pelas colaboradoras que representavam suas experiências adquiridas ao longo de suas trajetórias profissionais. Essa produção coletiva foi emoldurada para exposição durante a quinta roda biográfica, ao mesmo tempo, significa a valorização do trabalho partilhado pelas colaboradoras. Ao término da roda, degustamos o lanche pedagógico. A roda biográfica teve duração de uma hora e meia.

A quinta e última roda biográfica, aconteceu no dia 05 de julho de 2018, com o tema “aqui chegamos com feixes de luzes: colheita farta de aprendizagens”, em que objetivávamos analisar a importância da escrita de memoriais e das rodas biográficas para reflexões sobre a prática docente e sobre o diálogo/interações entre os pares. Iniciamos com leitura reflexiva a partir da análise do painel emoldurado produzido na roda anterior que versou sobre as histórias de nossa vida e os feixes de luzes. Denominamos “feixes de luzes” como o arcabouço teórico metodológico construído ao longo da convivência nas rodas biográficas.

Na sequência, houve a entrega do memorial de formação pelas colaboradoras, ao passo que era facultada a estas a palavra para expor breve relato acerca dos desafios e contentamentos durante a escrita do memorial de formação e das discussões empreendidas nas rodas biográficas. Posteriormente, apresentamos análise parcial dos dados obtidos durante as rodas biográficas e discussões travadas também acerca do processo de construção do memorial de formação, destacando a relevância do compartilhamento de experiências para a solidez da pesquisa e crescimento formativo das colaboradoras.

Foto 11: Roda Biográfica V.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 12: Roda Biográfica V.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após esse momento tivemos reflexão final por meio de fotos que estavam expostas em um varal na sala, que apresentava fotos das colaboradoras durante caminho trilhado no decorrer da realização de cada uma das rodas biográficas. Na sequencia, as colaboradoras foram convidadas a fazer uma roda, na qual eram entregues as mesmas uma vela em formato de lápis, o lápis representava os saberes que são adquiridos quando compartilhamos nossas histórias e experiências profissionais e a luz da vela significa a irradiação do conhecimento compartilhado.

Esse conhecimento certamente ficará retido em suas memórias e transcenderá suas vivências individuais, iluminando novas práticas docentes alfabetizadoras, pois como está escrito “[...] igualmente não se acende uma candeia para colocá-la debaixo de um cesto. Ao contrário, coloca-se no velador e, assim, ilumina a todos os que estão na casa” (MATEUS 5:15).

Após a realização das cinco rodas biográficas, sentimos a necessidade de realizar uma confraternização com o objetivo de agradecer e interagir junto às colaboradoras, pela disponibilidade em participar do estudo, das rodas e estreitar laços maiores de diálogos. No dia 06 de setembro de 2018 convidamos as colaboradoras para esse momento de socialização. Na oportunidade, iniciamos apresentando nossas palavras de agradecimentos às colaboradoras da pesquisa, à Profa. Dra. Antonia Edna Brito por oportunizar e nos direcionar a esse momento tão especial da pesquisa, aos meus familiares que sempre incentivaram e nos apoiaram. Na sequência, apresentamos um vídeo memorialístico, produzido pela pesquisadora, que narrava o trilhar dessa caminhada, em que produziram em nós alegrias e recordações de momentos significativos compartilhados ao longo desses encontros formativos.

Foto 13: Confraternização/interação para agradecimentos.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 14: Confraternização.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

1.3 Retratos do perfil autobiográfico: as colaboradoras

Para composição do grupo de colaboradoras desta pesquisa, selecionamos seis (06) professoras alfabetizadoras, sendo três (03) professoras alfabetizadoras iniciantes com até três anos de exercício na profissão, e três (03) professoras alfabetizadoras experientes com mais de cinco anos de atuação profissional, todas pertencentes ao quadro de professores da Escola Municipal Minha Casa. Os critérios definidos para a seleção das colaboradoras foram quatro:

ser professora alfabetizadora iniciante; ser professora alfabetizadora experiente; atuar na mesma escola e pertencer à rede pública de ensino municipal.

Com intuito de atingir os objetivos pretendidos nesta pesquisa, no estabelecimento dos diálogos/interações que se efetivam entre professoras alfabetizadoras iniciantes e professoras alfabetizadoras experientes, constituindo em requisito para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento, mediadas pelo diálogo. As colaboradoras atuam em turmas de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, que caracterizam classes de alfabetização.

Perspectivando apresentar o perfil das colaboradoras, descrevemos o perfil das professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes que fazem parte desta pesquisa e que, ajudaram significativamente, na construção de nosso objeto de estudo. Com anuência delas serão identificadas pelos seus próprios nomes, haja vista, não vermos necessidade de resguardar suas verdadeiras identidades, uma vez que são personagens e testemunhas oculares da cultura escolar alfabetizadora em construção.

Para garantir a utilização de seus nomes próprios bem como uso de todo material recolhido, as colaboradoras assinaram, carta de concessão (Apêndice A). A seguir, apresentamos quadro demonstrativo, contendo especificações do perfil das professoras alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes.

Quadro 2: Perfil das Colaboradoras

Colaboradores	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Docência	Tempo de Experiência em turmas de alfabetização
Profª. Luciana Otília	43 anos	Licenciada em Pedagogia	8 anos	3 anos
Profª. Martha Lemos	33 anos	Licenciada em Pedagogia	13 anos	5 anos
Profª. Sílvia Érica	35 anos	Licenciada em Pedagogia e Normal Superior	5 anos	3 anos
Profª. Ângela Maria	30 anos	Licenciatura em Pedagogia	7 anos	7 anos
Profª Elisângela Vieira	45 anos	Licenciatura em Pedagogia	23 anos	16 anos
Profª. Ana Lúcia	56 anos	Licenciada em Pedagogia	15 anos	10 anos

Fonte: Dados do memorial de formação (2018).

A partir da síntese apresentada no Quadro 02, descrevemos o perfil das colaboradoras que participaram desta pesquisa, informando que preferiram ser identificadas pelo próprio nome. Na análise do perfil das professoras começamos com a caracterização das três colaboradoras iniciantes. A professora Luciana Otília começou sua caminhada de estudos em 1989, quando cursou o ensino médio, na modalidade técnica profissionalizante, hoje mais conhecida como pedagógico e magistério, que lhe garantia atuação em creches e séries iniciais. Depois cursou o quarto ano adicional na área de Estudos Sociais que já lhe habilitava para lecionar na quinta e sexta série do ensino fundamental dois, hoje conhecido como sexto e sétimo anos.

Em 2012, dezenove anos depois, Luciana recebe aprovação no curso de Pedagogia, o que fizeram adquirir conhecimentos e saberes para atuar como docente das turmas de educação infantil ou ensino fundamental. Em 2015 a mesma é aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, passando a ser desde então professora alfabetizadora na Escola Municipal Minha Casa nas turmas de 1ª Ano nos turnos manhã e tarde.

Nossa segunda colaboradora é a Professora Martha Lemos é formada em Licenciatura em Pedagogia desde 2005 pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Começou primeiramente a obter experiência na docência na turma de quinto ano do ensino fundamental, numa escola particular muito renomada na cidade de Teresina. Teve também experiência docente nas turmas do Programa Acelera Brasil, turmas que possuem crianças avançadas na idade, mas atrasadas nas séries escolares.

Nas turmas de alfabetização assumiu o concurso em 2013, o que totaliza cinco anos educando nas turmas de alfabetização na Escola Municipal Minha Casa. Martha ainda possui Especialização em Gestão e Supervisão Escolar, é professora alfabetizadora nas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

A Professora Sílvia Érica, nossa terceira colaboradora iniciante, passou em 2005 para o curso Normal Superior, e após a segunda gravidez começou a desejar uma melhor condição financeira para sustentar os filhos. Foi então, em 2009 que decidiu fazer a complementação de seus estudos para adquirir a Licenciatura em Pedagogia. Após o término cursou uma Especialização em Gestão Pública.

Em 2014, é aprovada no concurso da Secretaria de Educação de Teresina – SEMEC, e conseguiu lotação em duas escolas distantes de sua casa, pois próximo a sua residência não

havia escola com disponibilidade para receber um professor de quarenta (40) horas. Mas, em 2015, exatamente no dia 26 de fevereiro começa a trabalhar na Escola Municipal Minha Casa com as turmas de alfabetização, e na Escola Municipal Roberto Cerqueira Dantas. Atualmente é lotada apenas na Escola Municipal Minha Casa, sendo professora do 2º Ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

Na sequência apresentamos nossas colaboradoras experientes. A Professora Ângela Maria é formada também em Licenciatura em Pedagogia, mas não possui especialização. A professora atua na docência a 7 anos, e nas turmas de alfabetização também possui o mesmo tempo de serviço. A mesma leciona na Escola Municipal Minha Casa, sendo docente das turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

Na sequencia, temos a Professora Elisângela Vieira. A professora iniciou o curso pedagógico após concluir o Ensino Médio e esperava por meio dele trabalhar o quanto antes na educação. Depois desse ingresso, a mesma foi aprovada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. A Professora Elisângela, tem 23 anos de docência, sendo 16 anos como professora alfabetizadora da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Trabalhou em muitas escolas até que em 2014 recebeu sua remoção para a E. M. Minha Casa, onde atualmente atua nas turmas de primeiro ano no turno da manhã.

Por fim, nossa última colaboradora experiente, é a Professora Ana Lúcia da Silva Martins, estudou o ensino normal e fez o quarto ano pedagógico. Posteriormente cursou Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Possui especialização em Psicopedagogia. A Professora tem 21 anos de docência, pois em 1998 começou sua trajetória escolar, destes anos todos foram em turmas de alfabetização. Já teve experiência como secretária escolar, vice-diretora e também diretora. A mesma ainda possui curso sequencial em Psicologia, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, o que a ajudou a compreender melhor cada aluno. Há mais de 5 anos leciona na Escola Municipal Minha Casa.

1.4 Campo de pesquisa: escola municipal

Na intenção de analisar as práticas de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores iniciantes e experientes realizamos visita inicial na escola lócus da pesquisa, perspectivando, a priori, conhecer o ambiente e os colaboradores do estudo, travando uma conversa informal com gestores e sujeitos. Esse espaço é a Escola Municipal Minha Casa localizada na Avenida Rui Barbosa, S/N, bairro Matadouro. A escola inaugurada em março de

1980, quando ainda pertencia a rede estadual de ensino, oferecia educação dos anos iniciais para as crianças daquela redondeza.

Em março de 2015, já pertencendo à rede municipal de ensino a escola passou por uma reforma, após isto contou com cinco salas de aula, quatro banheiros, sendo dois para alunos portadores de deficiência, pátio coberto e descoberto, cozinha com despensa, depósito de material de limpeza, vestiário e banheiro para funcionários, área de serviço, secretaria e sala dos professores com banheiro, diretoria e playground.

A unidade também ganhou climatização nas salas de aula e nos setores administrativos, além da implantação de uma caixa d'água de 10 mil litros e a troca de todo o teto. E hoje oferece exclusivamente classes de alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. A escola conta ainda com biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, refeitório, cantina, depósito, banheiros masculinos e femininos para os alunos, bem como aos professores da escola, e por fim, um espaço amplo coberto em que são praticados vários projetos e festas.

Foto 13: *Lócus* da Pesquisa.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foto 14: *Lócus* da Pesquisa.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As instalações da escola apontam aos padrões exigidos pelos parâmetros de infraestrutura do Ministério da Educação e Cultura – MEC, pois atende as normas de estética e funcionalidade, com arquitetura planejada de acordo com as necessidades das crianças, com intuito de receber mais de 550 crianças em fase de alfabetização.

1.5 Organização e interpretação dos dados

A partir da escrita de memoriais de formação autobiográficos e da realização das rodas biográficas empreendemos a análise e interpretação de dados, tendo como referência procedimentos sistemáticos conforme Bardin (2010) que permitirão selecionar os aspectos mais relevantes dos conteúdos das narrativas escritas nos memoriais de formação, bem como dos conhecimentos advindos do compartilhamento das rodas biográficas.

Para Bardin (2010, p. 42), a análise de conteúdo consiste em "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadoras [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção" e, dependendo do tipo de interpretação, o método pode ser reinventado, pois não existe conteúdo "[...] pronto a vestir e, assim, algumas regras são básicas e outras podem ser reinventadas".

No entendimento da autora, a análise de conteúdo é uma técnica e não um instrumento de coleta de dados, constituindo-se num leque de nuances e formas de aplicação, que considera a escrita narrativa como um meio de expressão do sujeito passível de análise inferencial do conteúdo comunicado em determinado contexto social. A análise de conteúdo visa responder pela codificação e pelos agrupamentos da mensagem expressa pelo conteúdo dos fragmentos narrativos que selecionaremos a partir das leituras que faremos dos memoriais de formação e das especificidades das rodas biográficas.

Na concepção de Bardin (2010), o primeiro passo denominado de pré-análise significa a sistematização do material recolhido, a priori, sendo constituído das atividades: leitura dinâmica do material percebendo toda estrutura desse material; identificação de conceitos e especificidades relevantes à pesquisa; seleção dos fragmentos necessários mais relacionados ao objeto e finalidade da pesquisa.

Devem-se observar princípios indispensáveis nessa etapa: a exaustividade, constituí as várias leituras realizadas durante o processo de apreensão dos significados no bojo do material coletado, selecionando o que realmente contribui para a análise; a representatividade, ou seja, a organização do universo que melhor responde às finalidades da pesquisa representando sua totalidade e, por fim, a homogeneidade, que concebe a semelhança entre os fragmentos narrativos.

O segundo passo entendido como análise do material, ou processo de distribuição desse material, visa essencialmente em operações de codificação, decomposição e/ou enumeração em função do princípio, formulado a priori, pela orientação analítica. Nesse

sentido, selecionaremos as dimensões semânticas, agregando-as pelo espectro da afinidade temática e selecionaremos, ainda, parágrafos e temas correspondentes ao conteúdo das narrativas que atendem ao objeto pesquisado, reunindo significados de um mesmo código. Portanto, esse processo analítico exige leituras e releituras da escrita dos memoriais, não desprezando informações contidas nas entrelinhas.

É mister acionar o recurso da inferência, que possibilita o enriquecimento da análise e fortalece a produção discursiva do material, respeitando a fidelidade da escrita da colaboradora. Esse trabalho exige abordagem criteriosa e acurada, pois o ponto de partida dessa análise é exatamente, no caso específico da pesquisa, a narrativa colhida no memorial de formação. Ela expressa notadamente, significado, sentidos e singularidades de quem escreve, não considerando o sentido como um ato isolado. Os variados modos nos quais as colaboradoras escrevem dizem respeito às diferentes representações e visões que elas constroem de si mesmas.

O terceiro passo intitulado de tratamento dos resultados compreende a inferência e a interpretação propriamente dita. A partir de então, com a posse de todo o material, passaremos a analisar o *corpus* fundamentado em inferências e interpretações que se coadunam com os objetivos deste estudo. Somos conscientes que no processo de análise do *corpus* emergem outras descobertas, nem sempre previstas por quem realiza a pesquisa. É a compreensão dos ditos e não ditos, apreendidos no interior das narrativas, escritas no memorial de formação das colaboradoras, que constituirão o agrupamento em torno das temáticas centrais.

Diante disso, emergirão as unidades de análise, tendo como referência os objetivos propostos pela pesquisa, entretanto, o que determinará sua definição será as narrativas das colaboradoras, pois "[...] as unidades vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas" (BARDIN, 2010, p. 62). Nessa perspectiva, as inferências serão realizadas com base nas narrativas escritas no memorial de formação, à luz das teorias que embasam o estudo.

Compreendemos unidade de análise "[...] como uma classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação seguinte de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos" (FRANCO, 2008, p. 59). Nesse aspecto, o autor apresenta unidade de análise ou de registro como sendo a menor parte do conteúdo encontrado no material, ou seja, é o tema que emerge com mais frequência. Pode está ele voltado a temas similares ou não, ou seja, "[...] podem ser de distintos tipos que podem estar inter-relacionados: a palavra, o tema, o personagem, o item". (FRANCO, 2008, p. 43).

Segundo Bardin, o tema "[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (1977, p. 105). Realizamos análise profunda de todo o material, buscando a incidência de temas que se repetem de um material para o outro, tentando compreender o que cada colaboradora ensejava na escrita de seu memorial. Franco (2008, p. 108) chama essa ação de "pano de fundo" que aos poucos fornece as interpretações nas narrativas. Nessa perspectiva, Bardin, afirma que:

> É evidente que uma unidade de contexto alargado, exige uma releitura do meio, mais vasta. Por outro lado, existe uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico. (BARDIN, 2010, p. 108).

Consoante, autora é necessária à leitura e releitura do material, para encontrar as temáticas convergentes e divergentes nas escritas das colaboradoras, e desse modo, traçarmos as unidades de análise do estudo. Este trabalho requer um cuidado mais especial, e uma atenção redobrada, pois recorremos à escrita de cada participante a fim de encontrar a proposta da unidade de análise, e os eixos temáticos que emergem da unidade maior, trabalhando com o semântico, ou seja, aprendizagens encontrados nas escritas das narrativas, confrontando pontos de similaridades e diferenças.

CAPÍTULO II

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: O QUE HÁ POR TRÁS DA MÃO QUE SEGURA O LÁPIS?

CAPÍTULO II

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: O QUE HÁ POR TRÁS DA MÃO QUE SEGURA O LÁPIS?

> *[...] Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.*
>
> *(FERREIRO, 1985, p. 14).*

Iniciamos este capítulo a partir da epígrafe de Ferreiro (1985) que recomenda pensarmos a criança que aprende a partir de suas singularidades, revelando os desafios presentes no processo de alfabetização, tanto para as crianças, quanto para os professores. Por uma lado, precisamos lembrar que por trás da mão que segura o lápis há uma criança pensante, que, inicialmente, se deslumbra com a descoberta da escrita, com o colorido da sala, com o contato da diversidade dos livros, com os diferentes objetos e utensílios que constituem o espaço de sala de aula. Mas, é importante frisar que essa criança tem anseios e dificuldades na apropriação da linguagem escrita.

Por outro lado, por trás da mão que segura o lápis encontra-se o outro ator desse processo, o professor. A exemplo do que ocorre com a criança, o professor, também, tem expectativas e anseios durante o processo de alfabetização. Na maioria das vezes, seus anseios advêm das demandas e desafios que encontram durante o desenvolvimento da prática docente, uma vez que alfabetizar é uma tarefa complexa.

Ao mesmo tempo essa prática é cenário de muitas situações dilemáticas, de conflitos e de desafios que permeiam a sua prática docente (GUARNIERI, 2005) ora desembocando em situações favoráveis em que o processo alcança a culminância dos resultados esperados, ora atingindo resultados ineficazes quanto aos objetivos pretendidos, causando angústias e desesperança nos dois atores: alunos e professores.

Desse modo, refletir sobre a prática docente alfabetizadora no contexto atual exige a construção do diálogo entre autores que discutem a prática docente alfabetizadora. Para o estabelecimento desse diálogo delineamos o arcabouço teórico acerca dos conceitos inerentes ao processo de apropriação da língua escrita, a partir dos estudos de Ferreiro; Teberosky, (1999); Klein, (2005); Garcia, (2006); Soares, (2001); Brito, (2003), entre outros. No que

tange à carreira docente, discutindo as fases e ciclos da vida profissional dos professores, tomamos como base as pesquisas de Huberman, (2007); Nóvoa, (2007); Cavaco, (1999), entre outros.

Analisar a prática docente alfabetizadora implica mergulhar em sua história e reconhecer a complexidade do sistema de escrita alfabética, partindo do movimento conceitual, ou seja, precisamos compreender como funciona esse sistema, seja no ensino para crianças seja no ensino para adultos, como preceituam os teóricos referidos anteriormente. A essa prática subjaz um legado histórico construído no decorrer dos anos, que apresentamos nesta sessão acerca da história da alfabetização, em linhas gerais e, ao mesmo tempo, acerca dos métodos de alfabetização que constituem parte da tessitura da formação e prática docente nesse contexto.

Posteriormente, discutimos as fases da carreira docente e o ciclo de vida dos professores, desde o ingresso na carreira ao final desta, destacando que o professor ao longo de sua vida profissional percorre diferentes fases e momentos, enfatizando características que diferencia o corpo docente em cada momento da carreira, o que segundo Huberman (2007) conceitua como ciclos de vida profissional docente.

2.1 Alfabetização: história contada e recontada

Desde a antiguidade, há pelo menos 40.000 anos, o homem sentia necessidade de se comunicar, de deixar registrado aquilo que realizava, por isso pintavam nas paredes das cavernas, o que ficou conhecido como pictografia. À medida que se desenvolvia, aos poucos, “[...] o homem trocou sua representação visual pela sonora, dava-se lugar à linguagem, oralidade” (STRICKLAND, 2003, p. 28). Por esta razão a arte da oratória se constituía como as primeiras lições dos povos antigos. Nessa perspectiva, era dessa forma que aconteciam as aprendizagens, os mestres utilizavam-se da oratória e diálogo para proferir seus ensinamentos. Em razão das dificuldades de publicação e divulgação das obras escritas, o leitor era apenas um ouvinte, na qual leitores e não leitores tinham mais contato no sentido de resignificar os textos lidos. Esses textos eram escritos em volumes, rolos de papiros, na qual se concedeu a primeira forma de registrar os pensamentos. (SANTIAGO, 2012).

Assim, seguindo o percurso da história, Strickland, (2003), afirma que leitura e escrita estavam restrita a poucos privilégiados, filósofos e aristocratas. Uma pequena minoria era alfabetizada, a igreja, os mosteiros e as abadias eram os únicos centros de propagação da

cultura letrada. E nestas instituições encontravam-se as únicas escolas e bibliotecas da época, e lá aconteciam a preservação e resignificação dos textos lidos. A leitura nesse período tinha apenas um caráter religioso, devendo-a ser ensinada somente àquelas pessoas que tinham intensão de seguir com sua vocação religiosa, sendo que os demais indivíduos haviam somente que ouvi-las e memorizá-las, sem contudo questionar ou duvidar dos ensinamentos sagrados. Isso porque o ensino ficava anteriormente aos cuidados da religião, então somente aqueles que fossem envererdar pelos caminhos religiosos teriam que aprender a ler e escrever para ensinar a outros.

Aos poucos, por intermédio de algumas mudanças que ocorreram no cenário social, entre elas a revolução industrial, a sociedade que antes apenas se ocupava em produzir para si, seu próprio sustento, passou a enxergar possibilidades de exploração devido sua localização e benefícios que continham na região. A partir disso, começam a surgir as industrías de tecido de algodão, e muitos empresários não estavam pagando seus operários adequadamente, que resolveram começar a lutar por seus direitos. Com isso, nasce a consciência de si, na qual os trabalhadores perceberam que era preciso a busca de seus conhecimentos a fim de conquistar seu espaço. (OLIVEIRA, 2017).

Isso provocou o aumento e desenvolvimento do comércio e manufatura, a igreja passou a perder o controle sobre o ensino, que agora avançava para além de seus muros, chegando ao alcance de todos, ou seja, a partir das mudanças nas relações de trabalho que a ideia de educação para todos começam a se evidenciar. Com o desenvolvimento econômico e social, e cada vez mais crescendo o número de pessoas interessadas em adquirir esse conhecimento, passou-se a exigir a criação de uma instituição voltada para ensinar a população, por esse motivo houve a criação de escolas públicas. (OLIVEIRA, 2017).

A posteriori a todos esses acontecimentos, surgem questionamentos acerca do conhecimento humano, que vem desafiando aos pesquisadores dessa área durante toda a evolução histórica da humanidade. Segundo Elias, (1993, p. 6), muitos teóricos acreditam que só se conhece o que se compreende, não há conhecimento neutro, independente do objeto. O sujeito interage com o objeto, o analisa, entende e reconstrói. Dessa forma, aprender significa conhecer, ou seja, é por meio da interação que o homem desenvolve suas ações com o próprio mundo. Era importante conhecer como essas concepções e informações estavam ligadas à formação e prática docente, a fim de entender os mecanismos criados para facilitar a aprendizagem humana.

Nesse contexto, a aprendizagem humana vem sendo estudada e sistematizada desde os povos mais antigos. Ela vai se constituindo com o passar dos anos nos principais objetos de preocupação dos cientistas que se debruçaram a estudar a vida e o comportamento humano. Por meio de pesquisas de Husserl (1980), Baremblitt (1978) e Japiassu (1977) afirmam que a maior parte dos conhecimentos adquiridos pelo homem é aprendiado ao longo de seu processo de desenvolvimento, quando cada ser humano mediante suas interações com o mundo exterior, adquire gradualmente uma infinidade de competências, regras, informações e maneiras de lidar com as pessoas, processos resultantes de uma aprendizagem orientada e espontânea.

Nesse sentido cemeçaram a surgir distinção entre a aprendizagem que era adquirida mediante as vivências do cotidiano, ou seja, as aprendizagens espontâneas, como "[...] meio de atitudes e valores natural da vida e da convivência com outros", o que reluz a educação não formal, e a outra, que seria a atividade orientada "[...] aprendizagem voltada para o ensino que aconteceriam em escolas de todos os níveis e modalidades", sendo está a educação formal. (ELIAS, 2000, p. 12). Todo esse percurso influenciou nos processos de ensino e aprendizagem escolar, considerando que cada vez mais era exigido do homem um saber maior das coisas, em virtude desse novo modelo de cidadão que começa a emergir pós-revolução industrial, dando sentido a compreensão do conhecimento para lutar por seus direitos.

Nesse sentido, não lhes bastava um conhecimento superficial, era necessário um aprofundamento e uma propriedade maior da utilização desse conhecimento. A partir das mudanças implementadas pela revolução insdustrial, observamos um realce crescente em estudos sobre o ensino e aprendizagem, sobretudo aos processos de aprendizagem da leitura e escrita, e sua maior interventora, a escola, era a grande responsável em escolher e orientar a melhor forma de ensinar aos alunos.

2.2 Alfabetização: dos conceitos e dos métodos de ensino da linguagem escrita

As questões relativas ao processo de aquisição da leitura e da escrita vêm sendo muito discutidas ao longo dos anos, isso porque a alfabetização alcançou altos níveis de relevância e status nas sociedades modernas, pois não ser alfabetizado, hoje, num mundo letrado, implica isolamento na era das mídias e tecnologias da comunicação. Segundo Matêncio (1994), o processo de alfabetização, confundido meramente com a decodificação do código escrito, perpassa algumas décadas, isso significa perceber a alfabetização como uma

atividade pragmática, mecânica, de repetição (por meio da interpretação, da recitação de grafemas e fonemas, da memorização), e julgá-los, ingenuamente, suficientes para a aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas de leitura e escrita.

No Brasil, a história da alfabetização está relacionada à história dos métodos de alfabetização (CARVALHO, 2010), que aos poucos foram embasados pelas diversas teorias que explicavam o processo de como a criança aprende. A partir desse momento, principalmente após a proclamação da república, período pelo qual iniciou o processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, até meados do século XXI, emergiu a chamada querela dos métodos, no qual se destacou a presença de muitos métodos de alfabetização, e cada um com seu viés de eficácia.

Assim, diante do processo de ensinar a ler e escrever, era creditada ao professor a responsabilidade de escolher qual método utilizar, qual o mais eficaz, nesse aspecto destaca Smith (1999, p. 12) "[...] todos os métodos, por mais estapafúrdios que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas nenhum deles é eficaz com todas", ou seja, todos os métodos possuem alguns aspectos positivos para determinado público, não existindo apenas um único método eficaz. Desse modo, a escolha do método mais adequado para uso em sala de aula, seria de responsabilidade do professor, pois a conquista da leitura e escrita por parte do aluno estava relacionado ao método escolhido por este profissional.

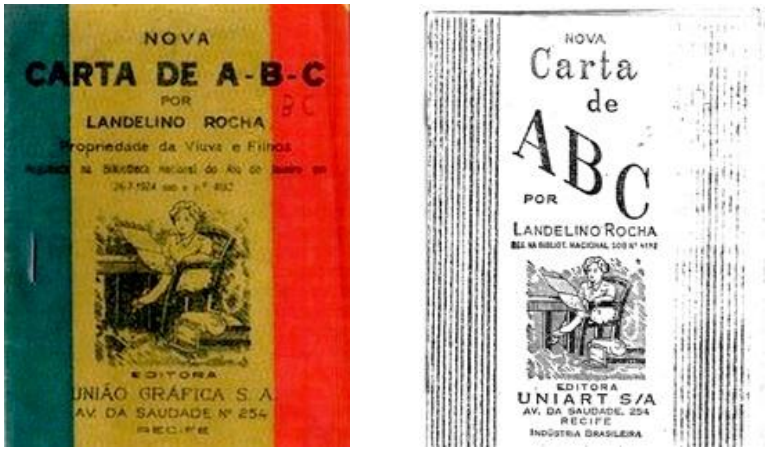
Com isso, aconteceu algo que se estende até os dias atuais, a ideia de trabalhar com a junção de todos os métodos, haja vista, que a utilização de apenas um método não garantia a aprendizagem inteira da turma. Essa junção de métodos de ensino para alfabetização ficou justamente conhecida como a querela dos métodos, ou seja, quando o professor utilizava vários métodos de ensino a fim de alfabetizar todos os alunos.

Encontramos nos métodos sintéticos, conhecido como o mais antigo dos métodos de alfabetização, uma proposta de trabalhar das partes para o todo, do desconhecido para o conhecido, o tão famoso método do be a bá. Limitava-se somente ao tracejado isolado da letra, onde muitas vezes as crianças eram obrigadas a escrever em um espaço bem pequeno, de apenas duas linhas, e na maioria das vezes fazia a letra por obrigação, sem ao menos saber seu significado. Para a utilização desse método, foram criados alguns recursos com o intuito de favorecer sua aplicabilidade.

Primeiramente destacamos as cartas de ABC que foram durante muitos anos, utilizadas para alfabetizar. Livreto, que mais parecia com um livreto de cordel, trazia o alfabeto maiúsculo e minúsculo, em letras de imprensa e cursivas, e continham nove

lições/cartas compostas de sílabas. Para ilustração das ideias apresentadas inserimos a Figura 01:

Figura 1. Carta de ABC



Fonte: http://www.limacoelho.jor.br/vitrine/ler.php?id=4535

O método da soletração[2], contido na carta ABC, alfabetizava através da combinação de letras e sons, que utilizam recursos com estímulos visuais e auditivos, em que se enfatizavam apenas a memorização. Outro método sintético, bastante conhecido é o da silabação, ou seja, combinação das sílabas. Pesquisas têm mostrado que ainda hoje esse método, bem como o da soletração, é utilizado em algumas cidades do Brasil. O método da silabação não se distingue tanto do método da soletração, pois ambos trabalham com mecanismos de codificação[3] e decodificação[4], pois a ênfase era dada na memorização mecânica por parte do aluno. Por meio da Cartilha da Infância**,** esse método era aplicado, conforme descreve,

> Depois de mostrar as vogais e os ditongos, a Cartilha da Infância apresenta as sílabas va-ve-vi-vo-vu, embaralhando-as nas duas linhas seguintes (ve-va-vo-vu-vi etc.). Seguem-se palavras formadas de três letras (vai-viu-vou) e finalmente onze vocábulos contendo as sílabas estudadas. Cada lição se completa com algumas frases sem ligação entre si, escritas sem a maiúscula na palavra inicial e sem pontuação: "vo-vó viu a a-ve", a a-ve vi-ve e vo-a", vo-vô vê o o-vo" e outras do gênero. (CARVALHO, 2010, p. 23 e 24).

2 Significa dizer o nome das letras ao visualizar sílabas e palavras, com o objetivo de se traduzir em sons uma palavra visualizada. No entanto, a pronúncia do nome da letra afasta o aprendiz do significado da palavra que ele soletra.

3 Consiste na compreensão do código linguístico.

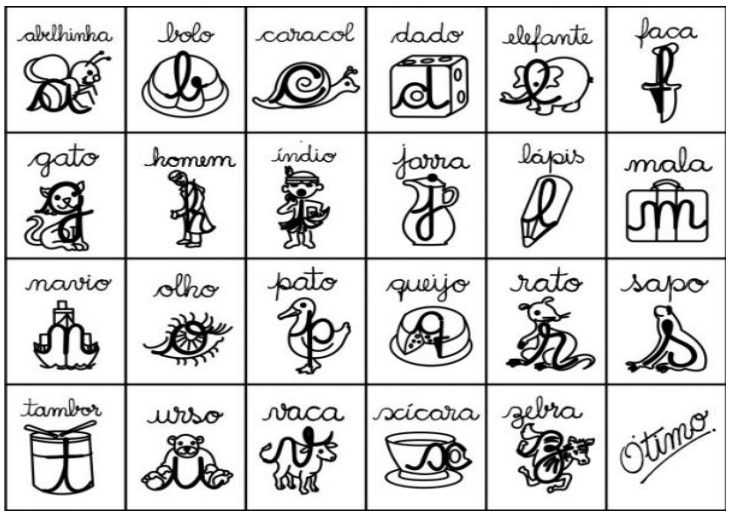
4 Consiste na reprodução mecânica do código linguístico.

Percebemos claramente que esse método evoluía num grau de dificuldade, pelo fato de apresentar primeiro a sílaba na ordem correta, posteriormente em ordem contraria e por fim, jogo de frases com as sílabas estudadas. O próprio autor da cartilha corrobora nesse sentido quando afirma, "[...] apresentamos salteadas todas as sílabas para evitar a decoração inconsciente, que consegue idiotizar meninos inteligentes e ativos. É a indecoração constante". (GALHARDO, 1979, p. 8).

Destacamos na sequência o método da Abelhinha**,** na qual incorporava aspectos de um método misto do tipo fonético, o método misto parte do moderno conceito de leitura como atividade que visa a decodificar, isto é, aplicar um código para descobrir o sentido do que está escrito. A escrita corresponde a codificar, isto é, por uma mensagem em código. De início, procura dar à criança essas noções, bem como a compreensão do mecanismo da leitura e da escrita e da importância de buscar o sentido do que se lê. (SMITH, 1999).

Esse método é apresentado por uma diversidade de histórias cujos personagens estão associados a letras e sons. Por exemplo, a abelhinha que dá nome ao método, é representada pelo formato do corpo, pela letra "a", na qual as professoras contavam uma bela história para crianças a fim de que esse personagem ficasse na memória delas, para que assim, ao final da história elas tivessem memorizado a personagem abelhinha, o que significava que teriam aprendido a letra "a". Há dessa maneira, a combinação de três elementos, o personagem, o formato da letra e o som que a mesma produz. Conforme verificamos na Figura 02:

Figura 2. Exemplo do Método da abelhinha.



Fonte:http://adaptafacil.com.br/inclusao-escolar/brinquedo-pedagogico/carimbos/

Casinha feliz é o último método do grupo dos sintéticos apresentado neste estudo. Sua idealizadora a pedagoga Iracema Meireles (1984) acreditava na aprendizagem por meio de jogos, e salientava a importância de criar um ambiente criativo, como: teatro de boneco, fantoches, ou seja, um ambiente livre para expressão dessas crianças (CARVALHO, 2010). Esse método visava associar a forma da letra a um personagem que por sua vez apresenta determinado som. Para a autora esse método foi uma ousadia, que apresentou resultados e mudanças significativas no processo de aprendizagem das crianças,

> [...] observando as turmas que se alfabetizavam, notou que as crianças adoravam as histórias e as letras/personagens, e esqueciam frases e palavras se ficavam alguns dias sem vê-las. Passou a contar as histórias em função de apresentar as letras. Foi uma ousadia para a época (MEIRELES; ELOÍSA, 2000, p. 28).

Para as autoras, o diferencial desse método era que ele buscava a utilização de recursos lúdicos que despertassem nas crianças o prazer por aprender, mas ele ainda não funcionava muito bem, pois ainda as crianças teriam que decorar as combinações de consoantes e vogais, como acontecia no método da soletração. Portanto, mesmo apesar da diversidade de métodos sintéticos, cada um apresentando uma metodologia de trabalho para alfabetizar crianças, estes possuem pontos em comum, quando apresenta ideia de memorização de letras e sons.

Ainda hoje alguns desses métodos são utilizados para alfabetizar diversas crianças em nosso país, o que pode ocasionar em prejuízos em seus processos de letramento, na medida em que privilegiem aspectos de decodificação e memorização de grafema e fonema. Anos seguintes com o movimento da Escola Nova iniciado no final do século XIX, grandes modificações ocorreram na teoria e na prática dos métodos educacionais, os métodos globais ou analíticos apresentavam propostas significativas de mudanças no processo de alfabetização. Ele visava conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança, a partir da realidade do aluno, estabelecendo assim, uma ligação entre a escola e sua vida social.

Por sua vez, os métodos analíticos tinham uma nova abordagem de aprendizagem ativa, na qual o aluno aprendia fazendo, por esse motivo foi tão aceito e defendido na época. Nele encontramos as ideias de Claparède e Decroly, psicólogos e educadores, que defendiam as transformações urgentes no meio educacional. Eles acreditavam que o ensino de alfabetização deveria “[...] começar por unidades amplas como histórias ou frases para depois chegar no nível da letra e de som, mas sem perder de vista o texto original e seu significado” (CARVALHO, 2010, p. 33).

Com a abordagem dos métodos sintéticos e agora métodos globais os professores ficavam na dúvida de qual método utilizar, qual o mais eficaz, por esse motivo, começou assim a junção de um e de outro método. Destacamos como exemplo o método dos contos, que consistia em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias, "[...] adaptadas ou especialmente criadas pelo professor" (CARVALHO, 2010, p. 33).

A grande cartada seria aproveitar o encantamento que as crianças possuem ao ouvir histórias, para introduzir o ensino da língua. A história seria apresentada, depois o texto era desmembrado em frases ou orações, e assim cada criança aprendia a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. Maciel e Lúcio (2008) destacou as etapas do método, fase do conto; fase da sentenciação; fase das porções de sentidos; fase da palavração; fase da silabação ou dos elementos fônicos.

Casasanta foi a grande defensora desse método, segundo Carvalho (2010), pois acreditava ser esse o melhor método para aprendizagem inicial da leitura e escrita. Posteriormente, vamos encontrar o método ideovisual de Decroly, que defendia a importância da atividade, da ação e da cooperação. Ele acreditava que o ensino seria desenvolvido por centros de interesse, em que a criança passava pelas três grandes fases do pensamento, que ele denominou observação, associação e expressão.

Mediante a história da alfabetização, percebemos a riqueza de métodos desenvolvidos ao longo dos anos para facilitar o processo de leitura e escrita por parte das crianças, jovens e adultos. O que posteriormente se constituiu numa problemática atual e foco de discussões pelos educadores comprometidos com a educação, haja vista, que os novos rumos dados para o processo de aquisição da leitura e escrita, tenham se constituído num papel fundamental através de práticas sociais de leitura e escrita.

2.3 Concepções atuais de alfabetização: letramento

A linguagem escrita está presente em nosso cotidiano, nas diferentes situações que vivenciamos. É, nesse sentido, um artefato sociocultural, cujos usos sociais necessitam ser privilegiados no processo escolar de alfabetização, articulando-o ao letramento. Os usos da escrita estão presentes na realidade social e educacional brasileira, pois em muitos momentos do processo de apropriação da leitura e escrita, o professor alfabetizador utiliza essa linguagem com diferentes objetivos e finalidades, embora ainda aconteça a mera reprodução

de vocábulos e frases soltas, desconexas do contexto linguístico-contextual na alfabetização. Sobre a questão, abordamos o papel da técnica na alfabetização:

> O processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização, período em que se deve buscar evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. Após o domínio da técnica, o indivíduo aplica esse saber teórico sobre a língua escrita, na prática de leitura. (BARBOSA, 1990, p. 28).

Com base no pressuposto apresentado pelo autor, a competência para alcançar o letramento resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, haja vista que o letramento refere-se ao estado ou condição que adquire um grupo social ou um grupo indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (SOARES, 2001). Na realidade escolar, notadamente no processo de alfabetização, o letramento é colocado como possibilidade, postergada para o futuro, constituindo uma tarefa a ser desenvolvida nos anos seguintes da escolaridade.

Isso tem acarretado outro problema, que, conforme Kleiman (1993) resulta em práticas equivocadas de alguns professores que, durante a alfabetização reforçam aspectos técnicos desse processo, sobretudo no tocante à formação do leitor e do produtor de texto, afastando o aluno de uma relação com a leitura e escrita, como produto social. Esse fato reflete no aluno, atribuindo-lhe a condição de não pertencimento no uso das práticas sociais de leitura e escrita, em que o mesmo se encontra inserido.

O percurso da alfabetização, algumas vezes, se torna, eivado de práticas docentes desconexas com o as propostas de letramento que fundamentam o processo de apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais. O desenvolvimento da alfabetização ocorre, indubitavelmente, em um ambiente social, onde há interação entre sujeitos aprendentes e os diversos gêneros e tipologias textuais. Nesse contexto, para desenvolver as habilidades de leitura e escrita a criança deve interagir, no cotidiano da escola, com a diversidade de gêneros textuais[5], uma vez que estamos cercados no meio social por uma gama de suportes textuais, como placas de trânsito, jornais, revistas, outdoor, bikedoor, cartazes, rótulos de produtos, carta, manuais de instrução, receitas, bulas de remédios, documentos pessoais, entre outros.

---

[5] Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

A alfabetização refere-se à apropriação da escrita no bojo da aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Pelo processo de escolarização e instrução formal, a alfabetização pertence ao paradigma do individual. O letramento focaliza, assim, os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita intencionando estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada, procura saber ainda quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2010).

Percebemos que o letramento tem como principal objetivo oportunizar aos sujeitos aprendentes maior participação nas práticas sociais de leitura e escrita, além de proporcionar uma investigação de quem é alfabetizado ou não, desobrigando-se de verificar, tão somente, o aspecto individual, uma vez que direciona seu olhar para o social, no contexto das práticas de leitura e escrita. Compreendemos que o letramento possui duas principais dimensões, a individual e a social. A dimensão individual envolve os processos de leitura e escrita, de modo a representar um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que envolve a capacidade de decodificar palavras escritas até a capacidade mais complexa de compreender textos escritos diversos (SOARES, 2008).

No tocante à dimensão social, o letramento diz respeito ao conjunto de práticas sociais que se relacionam à leitura e à escrita por meio das quais as pessoas se envolvem cotidianamente em seu contexto social. Não se constitui, portanto, de um conjunto de habilidades individuais, todavia de práticas sociais, mediadas no seio das sociedades em geral. Os professores alfabetizadores devem desempenhar práticas de alfabetização mais voltadas à vivência do aluno, na qual o mesmo saiba utilizar a leitura e a seu benefício. É uma defesa que prestamos no sentido, conforme preconizado por (KLEIN, 2002, p. 130) "[...] produzir um aluno capaz de gestar brilhantes ideias que, no entanto, permanecem reclusas na sua própria cabeça".

Nesse sentido, temos a visão de um nível de criticidade por parte do aluno, que consegue responder às exigências atuais no tocante aos processos de leitura e escrita, no âmbito da complexidade e especificidade do ato educativo. Rompendo com o *status quo* que normalmente "alfabetiza" para a mera decodificação e reprodução, implicando em ações pedagógicas repetitivas e automáticas.

Contudo, a escola, em sua grande maioria, insiste em práticas tradicionais tanto no contexto da alfabetização quanto do letramento, valorizando as concepções de leitura e escrita que não permitem a expressão dos educandos, limitando oportunidades de criação e fruição da

imaginação. Sendo a alfabetização intimamente ligada com a instrução formal e a escola em grande parte a responsável pelo acesso ao mundo da escrita. Delega-se ao professor alfabetizador um papel importante, ou seja, que entenda a alfabetização e letramento como fenômenos complexos de múltiplas possibilidades quanto ao uso da leitura e da escrita na sociedade e que evidencie a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita reconhecendo que isso:

> [...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2003, p. 92).

Diante do pensamento da autora, o professor alfabetizador assume papel imprescindível e insubstituível na construção da aquisição da leitura e escrita nos alunos, haja vista que esse comportamento refere-se às suas concepções e práticas a respeito de alfabetização e letramento. Ou seja, o professor alfabetizador precisa conhecer a disciplina que ministra e seu currículo, e ainda deter conhecimentos relativos às ciências da educação de maneira geral, o que acontece a partir da publicação de estudos de Ferreiro; Teberosky (1999) que salientam mudanças significativas nos aspectos teóricos no tocante à prática da alfabetização, sobretudo, no que se refere à escrita alfabética.

No tocante ao conhecimento do código grafofônico é básico, essencial e necessário para apropriação da língua escrita, embora por si só esse conhecimento não garante a aprendizagem dos educandos no sentido do uso da língua em sua plenitude, uma vez que no âmbito do processo de alfabetização se faz necessário o desenvolvimento de componentes essenciais como a consciência fonética (relação fonema/grafema), fluência em leitura (oral/silenciosa), vocabulário e compreensão, além do uso das práticas sociais de letramento e escrita.

Nessa trilha, Morais (2003) afirma que o processo de escrita alfabética não apenas se reduz a um código, realçando que “[...] ler não é apenas decodificar, e escrever não apenas é codificar” (2003, p. 19), implica compreender que o alfabetizar requer uma diversidade de

materiais que estimulem os processos de leitura e escrita, e é papel do professor, saber conduzir devidamente as estratégias de ensino e aprendizagem significativas, uma vez que nosso sistema de escrita, é pouco complexo.

Morais (2003) apresenta a alfabetização como um processo complexo e repleto de especificidades inatas ao próprio fenômeno, sendo necessário, por parte dos professores, romper com essa visão de complexidade no ensino e aprendizagem da língua materna, e sim promover ações e transformações para um ensino mais sólido de práticas de alfabetização e letramento. Que rompam com a perspectiva de práticas escolares mecânicas, repetitivas e vazias de significação, para uma prática de formação de um aluno independente, capaz de redigir corretamente textos satisfatórios no sentido da aceitação escolar, plenamente bem escrito, com criatividade, com estímulo, incentivo, fruto da mediação de um professor que compreende a complexidade desse fenômeno.

Nessa linha de pensamento, exerce o professor nessa dimensão, papel significativo capaz de proporcionar ao aluno vivenciar práticas que favoreçam os usos sociais da leitura e da escrita. Para Tfouni (2005, p. 9) "[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem". As ideias da autora coadunam-se com nosso entendimento acerca das práticas escolares que devem contemplar aspectos teóricos e metodológicos inovadores no processo de ensino e aprendizagem, superando as dificuldades que emergem naturalmente no ambiente de aprendizagens múltiplas, porque em alguns casos, o contato com a leitura e a escrita tende a inibir e provocar o desencantamento de todo o processo de aquisição da leitura e da escrita propriamente dita.

Consideramos, pois, a necessidade de um conhecimento mais amplo por parte do professor alfabetizador, sobretudo, no momento desse desencantamento, em que muitas vezes é agravado pelas dificuldades do trato familiar em relação ao ritmo de aprendizagem da criança. Acerca da diversidade dos conhecimentos incorporados pelo professor, Cagliari enfatiza:

> Estudar pedagogia, metodologia, psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm. [...] a competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita [...]. Esses conhecimentos, aliados aos de pedagogia e psicologia, fazem dele um profissional que sabe exatamente o que faz e por que faz de um jeito e não de outro. (CAGLIARI, 1998, p. 33 -34).

Cagliari (1998) reforça nosso pensamento sobre a importância de um determinado grau de conhecimento na área de psicologia, para o manejo justamente de questões inerentes ao processo de desencantamento por parte do aluno. Isso aponta que no cotidiano da ação docente, o professor alfabetizador deve planejar atividades escolares, de ensino e aprendizagem que proporcionem a descoberta do mundo da leitura e da escrita provocando o amor, a paixão pelo texto escrito, como enuncia Jorge Amado em suas reminiscências infanto-juvenis extraído da obra O menino grapiúna: "Recordo com carinho a figura do jesuíta português erudito e amável. Menos por me haver anunciado escritor, sobretudo por me haver dado amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária" (1995, p. 9).

Esse entendimento decorre de que o professor alfabetizador extrapola os conceitos teóricos restritos apenas à instrução do ensinar, mas consegue extrapolar vários outros aspectos imbricados em seu fazer docente. Essa postura é essencial para que ele adquira as competências e habilidades fundamentais, que apontam para um professor bem preparado, dominando técnicas e conhecimentos específicos da prática alfabetizadora.

O professor bem preparado saberá prever antecipadamente os desafios, os problemas e dilemas que surgirão ao longo da caminhada no percurso da alfabetização, mas que trarão resultados satisfatórios à sua prática docente. Poderá assumir-se como mediador e facilitador da aprendizagem, propondo práticas docentes alfabetizadoras alicerçadas na utilização de situações concretas reais vivenciadas pelos alunos, abrangendo, desse modo, os aspectos sociais, linguísticos, cognitivos, afetivos da alfabetização, ressaltando que todos estes fatores dialogam no processo de ensinar e aprender, não sobressaindo nenhum deles, como acontece na maioria das vezes, quando o enfoque cognitivo é supervalorizado.

Compete ao professor alfabetizador, portanto, entender que a alfabetização está ligada diretamente às situações socioculturais, políticas e econômicas de cada sociedade, e que contribui, necessariamente, na concepção do cidadão ideal para atuar em cada contexto social, sendo importante reconhecer que cada espaço social possui sua identidade cultural própria e práticas sociais compartilhadas por aqueles que a vivem.

Desse modo, no processo de alfabetização, conforme referido, é necessário que o professor descubra o conhecimento do aluno acerca do interesse e do funcionamento da escrita, desafiando-o a se lançar na ousadia de aprender a ler e a escrever, no sentido amplo que essas palavras possam alcançar, desencadeando reflexões sobre o seu avanço na escrita.

Portanto, na atualidade, exige-se posicionamento crítico e reflexivo por parte do professor alfabetizador, na medida em que compreende os meandros da apropriação do

sistema de escrita alfabética e, ao mesmo tempo, consegue relacionar aos fatores sociais e culturais que subjazem ao processo de alfabetização, em que essas situações devam direcionar sua prática docente convergindo para o desenvolvimento de atitudes intencionais e deliberadas.

2.4 Prática docente alfabetizadora: o be a bá da professora ou práticas sociais da leitura?

A temática voltada para a prática docente alfabetizadora emerge centrada na análise da formação e da prática docente, empreendendo discutir os seus efeitos da formação no fazer docente de maneira geral, haja vista, que a docência se caracteriza como uma profissão que trata diretamente com indivíduos e, ao mesmo tempo, com situações complexas e imprevisíveis no ato de ensinar e aprender. Perrenoud (2003), diz que o processo de "[...] ensinar oscila entre prazer e sofrimento", sofrimento porque decorre de uma profissão humanitária, própria do homem, e simultaneamente geram angústias, incertezas, decepções, frustrações, sentimento de fracasso ou impotência do professor.

A despeito da fase do sofrimento, temos os prazeres profissionais, quando de fato encontramos na profissão alguma relação com o que tínhamos sonhado, vislumbrado durante a formação inicial, que gera contentamentos e alegrias, indo além da mera transmissão e reprodução de conhecimentos. Isso interfere diretamente na prática docente do professor alfabetizador, uma vez que este se constitui em profissional que relaciona leitura e escrita na perspectiva do letramento, ou se torna o professor do be a bá tradicional.

A escola tem convivido com os dois modelos de professores alfabetizadores, primeiramente os que são os guardiões do paradigma tradicional e insistem na metodologia de memorização do be a bá, em que a recitação oral dos grafemas e fonemas é a nota tônica do processo de ensino e aprendizagem, mas que de certa forma, atingem alguns objetivos esperados, como reconhecimento das letras, soletração das palavras, escrita de frases, entre outros.

Reconhecemos em parte a ineficácia desse modelo, pois fundamenta-se meramente no mecanismo de reprodução, implicando em prejuízos ao aluno pois limita-o aos aspectos puramente memorialísticos do espectro da língua, furtando a capacidade de fomentar a beleza da linguagem escrita. O be a bá da professora se restringe, na maioria da vezes, a decodificação e memorização do alfabeto, do estudo de sílabas e palavras desconexas do

texto, da soletração, da formação de palavras a partir do estudo da letra e da sílaba, produção textual incipiente de, no máximo, três frases, em sua grande maioria descontextualizadas. Lamentavelmente essa prática alfabetizadora é a mais recorrente nas escolas da atualidade, em virtude das lacunas de formação desta professora, da estrutura da escola e das exigências do sistema que se assentam em programas e projetos alinhados com essa metodologia.

Há professores alfabetizadores que desenvolvem suas práticas na contra mão do sistema, pois unem os dois modelos a alfabetização e o letramento. A alfabetização porque se utilizam de processos de decodificação do código escrito, mas avançam para o esteio do letramento, na medida em que o texto é a menor unidade linguística que perpassa a sala de aula (SOARES, 2001). Ou seja, a prática alfabetizadora deste docente tem como princípio norteador o texto propriamente dito e não o pseudotexto, tão presente em cartilhas e livros destinados a alfabetização.

Na perspectiva da professora alfabetizadora detentora de uma prática inovadora, o texto é o protagonista, em que as metodologias realizadas em sala de aula se originam dele, e desembocam nele, isto é, o aluno aprende que não existe processo de escrita sem o texto, e por sua convivência com este, compreende a dimensão de sua estrutura, capta a coerência textual imbricada no emaranhado de palavras e, ao mesmo tempo, se apropria da construção linear deste.

Isto posto, configura o letramento, uma vez que se permite ao aluno conviver com as práticas sociais de leitura e escrita, pois o espaço da sala de aula é constituído de ambiente eivado dessas práticas, como o cantinho da leitura, varal de leitura, mural de leitura, avental de história, banco de textos, cantinho dos rótulos, músicas, gibis, livros, entre outros.

Figura 3: Atividades diversificadas para trabalhar o texto em sala de aula

Fonte: www.google.com

Como vimos na figura, percebemos o professor em sala como grande responsável em propor atividades diversificadas que favoreçam a aprendizagem na alfabetização, em que a presença do texto seja essencial na condução dessas práticas voltadas ao letramento. A nosso ver, essa prática alfabetizadora, centrada no texto, deveria ter proeminência em detrimento daquela que tem alijado os alunos do letramento, das práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que esse paradigma propicia ao alunado uma cosmovisão ampliada, desenvolvimento pleno das capacidades linguísticas e literárias no âmbito da leitura e escrita, competência oral aguçada para análise, reflexão crítica e poder argumentativo, favorecendo a sua inserção e convivência nas sociedades.

Isso implica uma formação especializada, pautada na compreensão das teorias específicas que embasam o estudo e nas práticas de alfabetização e letramento propriamente ditos. Assim, é imprescindível que às situações que emergem no contexto da sala de aula se constituam como espaço de ressignificação da prática do professor, pois na medida em que, acontecem, provocam no educador um sentido de mudança. Segundo autor,

> A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que podemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria [...]. Com isso estamos assumindo que não há teoria sem prática. Separar essas duas dimensões da existência humana é o que constitui o maior descaminho da ação profissional do professor (GHEDIN, 2008, p. 14-15).

Sobre essa ótica, Ghedin (2008) trata da relação teoria e prática, em que ambas se sustentam assumindo uma relação de reciprocidade. Essa prática também releva o ser específico de cada professor, ou seja, atestam as especificidades da prática cotidiana do professor. Por isso faz-se necessário um processo formativo que se volte ao contexto da escola, da sala de aula, lócus de atuação profissional do professor, para que este profissional assim formado consiga responder com competência às novas demandas de ensino e aprendizagem impostas pela sociedade do século XXI, num paradigma de reflexão e ação crítica, e essas tem se constituído como ponto de partida para pensar a construção de práticas docentes sólidas e consistentes.

A aquisição dessa prática, enquanto ação crítico-reflexiva passa a ser vista como "[...] um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social" (BRITO, 2007, p. 49).

Essas constatações nos conduzem a refletir que a prática docente de professores alfabetizadores tem apontado para a maior necessidade de aprofundamento teórico e prático, em virtude das dificuldades na operacionalização das práticas de letramento. As concepções de alfabetização e letramento projetam-se como uma das questões a serem enfrentadas como possibilidades de ressignificação da prática docente alfabetizadora.

Percebemos então, que esse processo, constrói e se reconstrói no decorrer da trajetória profissional alfabetizadora, possibilitando aprofundamento dos limites teóricos e práticos, demarcando as especificidades do professor alfabetizador. Pois segundo Brito (2006) "[...] ao analisar a formação do docente alfabetizador, no contexto específico do trabalho pedagógico alfabetizador, o professor vem dialogando com diferentes e inusitados desafios propiciados pela vivência da prática docente". Segundo a autora, é necessário que o professor alfabetizador mergulhe em outras dimensões também presentes nas práticas dos professores em sala de aula, compreendendo que elas servem de base para consubstanciar seu processo formativo.

Implica pensar que o professor alfabetizador possui concepções teóricas e metodológicas sobre o processo de alfabetização, e que muitas vezes, essas concepções são adquiridas durante o fazer pedagógico em sala de aula, por meio das vivencias e experiências adquiridas. Desse modo, temos que a prática docente alfabetizadora, é, portanto, construída ao longo do percurso do exercício da prática, além dos conhecimentos adquiridos no espaço de formação acadêmica.

Isso porque além de ensinar a criança a ler e escrever, o professor também precisará inserir o discente nas práticas sociais do uso da língua, atestando que os mesmos utilizam essas práticas em seu dia a dia. Essa abordagem exige do professor alfabetizador uma articulação entre os saberes advindos do contexto teórico/acadêmico e o contexto escolar por intermédio das práticas docentes e experiências travadas ali. Pois segundo Guarnieri (2005), "[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício", ou seja, mediante atuação no âmbito escolar.

Compreendemos, assim, que a prática docente alfabetizadora é condição favorável para consolidar o processo da professora que enseja fugir do paradigma tradicional, vislumbrando uma prática inovadora, pois esforços hoje são empreendidos na tentativa de fertilizar discussões e novos olhares para a escola e a prática dessas professoras alfabetizadoras no sentido de socializar essas práticas inovadoras no intuito de adquirir novas adesões a esse modelo, uma vez que seus resultados são mais satisfatórios.

Em outras palavras, para a obtenção desses resultados é necessário criar um ambiente dialógico na escola, para que aconteça o compartilhamento dessas experiências docentes adquiridas em sua relação com as crianças na sala de aula, com as colegas professoras nas reuniões pedagógicas e formações, nas experiências vividas dentro da escola, nas leituras que realiza, nos cursos que participa e nas reflexões que produz, dentre outros aspectos. Isso leva a ideia de uma prática docente alfabetizadora construída socialmente, e a escola não aparece como espaço único de possibilidade para a construção compartilhada desses conhecimentos.

Diante disso, reconhecemos que alfabetizar requer ação e intervenção de professoras solidamente preparadas, capazes de promover o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de maneira significativa, em que o aluno apreende o arcabouço teórico do letramento a partir de vivências pedagógicas cotidianas centradas no texto. Concretizando a relação teoria e prática, em que nenhuma ciência sobreponha a outra, sendo necessário o aprofundamento teórico acerca do processo de aquisição da linguagem escrita. Teoria e prática se inter-relacionam, e constituem o cerne das práticas docentes alfabetizadoras cotidianas e não devem ser desenvolvidas separadamente.

CAPÍTULO III

DA PROFESSORA ALFABETIZADORA INICIANTE A PROFESSORA ALFABETIZADORA EXPERIENTE: FASES DA CARREIRA DOCENTE

CAPÍTULO III

DA PROFESSORA ALFABETIZADORA INICIANTE A PROFESSORA ALFABETIZADORA EXPERIENTE: FASES DA CARREIRA DOCENTE

As fases da carreira docente significam o âmago para compreensão das identidades profissionais que estão se constituindo, apoiados numa perspectiva em que os conceitos de profissionalização, competências e do desenvolvimento profissional estão imbricados à sua prática. A formação inicial se apresenta como a primeira instância na aquisição e construção de preparação para o trabalho enquanto professor, ou seja, constitui os primeiros momentos de teorização do início da carreira, na qual os conhecimentos teóricos são assimilados e compreendidos na área educacional. Mas, é, portanto, no exercício profissional que se consolida o processo de tornar-se professor, nesse momento, a partir da inserção no trabalho docente, ele adquire aprendizado.

Isso acontece num processo articulado entre os conhecimentos teóricos adquiridos na academia e o contexto escolar com sua prática. Esse momento inicial de exercício docente traz consigo muitas dúvidas, anseios e aflições, pois reflete o momento em que o professor aprende com as primeiras situações que emergem no âmbito escolar, no qual surgem preocupações se as aprendizagens adquiridas na universidade lhes dão suporte para o enfrentamento dessas questões. Isso acontece com o professor iniciante, pois tem a premissa, assentada na insegurança, que sabe menos, embora saibamos que não podem ser considerados vazios, pois ao longo de quatro anos de estudos acadêmicos, certamente apreendeu alguns aportes teóricos e metodológicos.

Por se tratar dos primeiros encontros com o fazer docente, o professor sente-se marcado por algumas inquietações que fazem parte desse processo em início de carreira. No transcurso da carreira, com alguns anos de exercício profissional, supomos que o professor tenha adquirido habilidades e competências relativas ao processo de ensinar, mas, embora consciente de conhecimentos e experiências incorporados, sobressai a certeza da incompletude dos saberes adquiridos.

É pertinente destacar que as práticas têm algumas semelhanças e divergências no contexto de atuação desses atores, seja como professor iniciante seja como professor experiente. Isso porque muitas vezes, os que se encontram no início da carreira são considerados mais ávidos, mais aguerridos pelo fazer pedagógico, “[...], pois se encontram no

primeiro amor", apesar das dificuldades, da pouca experiência, da insegurança e das limitações pessoais e estruturais enfrentadas (HUBERMAN, 2007). Em contrapartida, o professor experiente, detentor de maior tempo de exercício docente, apesar de ter vivenciado momentos similares, de angústias e incertezas, entretanto adquiriu aprendizado a partir dessas experiências, é considerado em algumas situações, mais acomodado, acostumado às mazelas do sistema, com pouca iniciativa e envolvimento pleno do fazer docente.

Nossa intenção, por conseguinte, não é destacar o trabalho de um em detrimento do outro, tão pouco quantificar ou qualificar a ação docente do professor iniciante, como excelente e do professor experiente como péssimo, ou vice e versa. Ao contrário, o que se pretende é descrever, caracterizar os conhecimentos, aprendizagens, práticas assimiladas e adquiridas por esses sujeitos e o compartilhamento de experiências entre os pares por meio do diálogo, envidando solidificar práticas concretas de ensino e aprendizagem alicerçadas em saberes construídos coletivamente.

Essa construção coletiva resulta em benefício para ambos, pois esse momento de troca propicia ao professor iniciante a capacidade de reflexão e melhoria do seu trabalho docente e, ao professor experiente, é facultada a oportunidade de relatar suas experiências, refletindo e configurando como instrumento de autoavaliação de suas práticas (WARSCHAUER, 2017). Em geral, na maioria dos casos, os professores a partir das discussões coletivas implementam mudanças na sua prática docente, culminando, assim, com o aprendizado de serem mais ousados e inovadores através do ímpeto e da ousadia para o trabalho, como os professores iniciantes e, estes, adquirem segurança e trato no fazer docente. Contrastando, dessa forma, ambos os tipos de professores, averiguando as práticas e aprendizagens já adquiridas pelos professores experientes, e o processo de construção dessas práticas e aprendizagens pelos professores iniciantes, é o que intencionamos no bojo de análise deste estudo.

3.1 Fases da carreira docente: nem tudo são flores

As fases da carreira docente, segundo Huberman (2007) são as etapas pelas quais os professores vivenciam ao longo de sua trajetória profissional, desde a entrada na carreira e também ao término dela, fases que vão se consolidando à medida que os anos passam. A carreira docente requer um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto-professor, que "[...] compreende não apenas os conhecimentos e

competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente". (HARGREAVES; FULLAN, 1992, p. 98).

Partindo dessa ideia que a trajetória profissional configura-se no *continuum* da formação pessoal e profissional, precisa ser oferecido ao professor ao longo de seu caminhar uma base sólida de conhecimentos que lhe possibilite exercer a atividade docente, reelaborar continuamente seus saberes iniciais e a partir disso o confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar. Essa reelaboração de saberes implica o início da docência, na qual é marcado pelas diversas situações dilemáticas que emergem do contexto da sala de aula, na qual o professor não consegue dá respostas a essas situações, Huberman (2007) afirma ser essa entrada na carreira como a fase caracterizada pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta.

Sobrevivência por relacionar-se ao choque de realidade sofrido pelo professor iniciante, em que vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade da sala de aula e, por esse motivo, percebe a distância entre os seus ideais e a vida cotidiana nas escolas onde atua. Assim, é somente por meio da entrada na docência que esses professores enfrentam pela primeira vez uma atividade docente qualificada, e tais situações possibilitam a aquisição das habilidades, saberes, atitudes, valores e competências que são efetivados no plano cognitivo para o desenvolvimento docente, aspecto denominado por Huberman (2007) como descoberta.

Essa fase da descoberta também se refere ao entusiasmo inicial do professor, por meio das experiências vivenciadas com sentimentos de alegrias, tranquilidade e realizações, que permite ao docente vislumbrar aspectos positivos de seu trabalho, e adquiri experiências nos processos de reconstrução e resignificação do ser professor. Isso permite ao educador continuar na profissão, pois ele começa a compreender toda a sistemática do modelo educacional, na qual sinalizam mudanças acerca do ensino e do ser professor, demarcando, pois, as etapas do processo de construção dessa trajetória formativa.

Disso advém a compreensão de que ser professor demanda longo período, em que se vislumbra apenas o início da profissão, sem a possibilidade de contemplar o final. Por conseguinte, as fases da carreira acontecem ao longo de toda a trajetória docente, à medida que também acontece o desenvolvimento profissional, e isso reflete a ação conjugada de três processos distintos: o "pessoal", entendido como resultado do processo de crescimento individual, no tocante à capacidade, personalidade, habilidades, integração com o meio; "a

profissionalização", resultante de processos múltiplos de aquisição de competências, no campo do ensino e organização do processo ensino-aprendizagem e, por fim, "a socialização profissional", que consiste em aprendizagens advindas das interações com o meio profissional (MIZUKAMI, 1996).

Convém salientar, que esses três processos, são distintos e não acontecem separadamente, mas são concomitantes e complementam-se durante todo o ciclo da carreira profissional. Outra autora que trata também as fases da carreira docente é Cavaco (1999), inspirada em Hubermam (2007) discute os primeiros tempos da profissão docente. Aponta que ao entrar na profissão, a postura acrítica e de encantamento do funcionamento cotidiano da escola deve ser ensejada pelo professor iniciante, mas ao enfrentar problemas e dificuldades busca apoio de maneira discreta com os professores mais experientes.

Pela necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que emergem, termina por reutilizar as experiências vividas como aluno e se filia aos modelos tradicionais, esquecendo as propostas inovadoras que teoricamente, até então, defendera. Com isso, propõe que a escola acolha os novos docentes para que ultrapassem as dificuldades que emergem a partir do início de sua entrada na profissão. Por esse motivo, ser o compartilhamento de experiências entre iniciantes e experientes processo relevante que deve-se concretizar nas escola, para atender o que defende Cavaco (1999).

Com base nesse entendimento, Huberman (2007) classifica essas fases da carreira docente não de modo engessado, ou seja, considera que, a vida funcional do professor é seguida de estágios ou fases, que integram ciclos. Identificando tendências gerais apresentadas por todos os professores, ao constatar que há ciclos de vida que foram similares entre os professores ao questionar "[...] será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico na carreira" (ABRAHÃO, 2004, p.10).

Ao tentar compreender esses momentos, ciclos e fases vividos pelos professores em determinados momentos na trajetória do professor, Huberman (2007, p. 39) classifica as fases da carreira docente em sete, sendo elas,

1ª fase – **Entrada na carreira** que consiste o período de confronto inicial diante da complexidade referente à situação profissional. É marcada pela sobrevivência e pela descoberta de entusiasmo por adentrar ao espaço da profissão e vivenciar experiências reais de ensino e aprendizagem;

2ª fase – **Estabilização**, delineada pelo comprometimento efetivo e definitivo com o ensino e caracterizada pelo desenvolvimento de estilo inerente ao ato de ensinar. Resulta em maior flexibilidade na gestão das dificuldades e domínio das circunstâncias no planejamento pedagógico;

3ª fase – **Diversificação** é o período das experimentações e diversificações metodológicas em face da segurança construída até o momento. Há maior empenho na realização de trabalhos em equipe, e conquista de novos desafios;

4ª fase – **Pôr em questão** é marcada pelo confronto de múltiplas facetas inerentes à profissão. Os aspectos da monotonia do cotidiano escolar intensificam-se ante os fracassos. Momento de compreender e refletir acerca da totalidade da carreira, havendo acréscimos de investimentos na mesma;

5ª fase – **Serenidade e distanciamento afetivo** representa maior confiabilidade no exercício da profissão, diminuição do nível de ambição e investimento na carreira, bem como certo afastamento afetivo em relação aos alunos;

6ª fase – **Conservadorismo e lamentações** é o momento marcado pelo excesso de queixas em geral, tanto no tocante aos alunos, quanto ao ensino, à política educacional, aos pares e acentuado processo de resistência frente às inovações, há uma tendência para o culto ao passado, saudosismo;

7ª fase – **Desinvestimento** (pessoal e institucional) é uma fase caracterizada pelo recuo e introspecção no final do exercício profissional ante desmotivação para novos investimentos na carreira docente e ausência de perspectivas futuras.

Conforme Huberman (2007) essas fases não representam movimentos ou momentos lineares ou estanques, ao contrário, eles acontecem em determinados momentos e épocas de acordo com as intensidades vividas pelos professores em seus diferentes contextos. Ele classifica esses momentos em anos vividos e vivenciados da carreira do profissional. Por exemplo, para a fase que ele denomina entrada na carreira acontece entre 1 a 3 anos de docência; a fase da estabilização compreende o período entre 4 a 6 anos de profissão; já a fase da diversificação incide entre 7 a 25 anos de carreira; a fase por ele denominada de pôr em questão acontece entre os 15 a 25 anos de atividade docente; já para a fase chamada de serenidade e distanciamento afetivo ocorre entre 25 a 35 anos de docência; conservadorismo e lamentações são as fases que compreende também os 25 a 35 anos de carreira; por fim, a fase de desinvestimento acontece entre os 35 e 40 anos de magistério.

Essas fases são referentes à atuação do professor em sala de aula, em seu cotidiano e no desenvolvimento diário na escola, onde são construídas suas crenças, saberes, competências em que adquire seu desenvolvimento profissional, pois o professor é um ser social, constituído e constituinte de seu meio. E como tal ele caminha por esse processo de profissionalização, enveredando por todas essas fases da carreira docente, ou seja, ele passa por esses percursos profissionais em que acontecem mudanças de aspirações, de sentimentos e mudanças até mesmo da vida e da profissão.

Cabe resaltar que essa categorização discutida por Huberman (2007) implica em formação, inicial e continuada, e, ao mesmo tempo, em desenvolvimento profissional e, como tal, é um processo amplo, dinâmico, reflexivo e sobretudo, contínuo, caracterizado pelas várias etapas pessoais e sociais de construção da profissão, uma vez que significa um sólido projeto de vida, sendo social e individual concomitantemente, pois resulta da troca de experiências, das discussões e das ressignificações operadas pelos professores e seus pares (SOUZA, 2006).

Por acontecerem, em momentos distintos no exercício da carreira docente, essas transformações na ação do professor, seja no plano individual ou coletivo, acontecem no âmbito das várias fases da carreira profissional. Em nosso estudo, direcionamos o nosso olhar para duas fases distintas propugnadas por Huberman (2007), sendo a primeira e a quinta fase. No espectro da primeira, denominada por ele, de entrada na carreira, e por nós, nesta pesquisa é caracterizada pelas professoras alfabetizadoras iniciantes, ou seja, que se encontram no desenvolvimento profissional entre 1 e 3 anos de magistério, em meio às suas idiossincrasias, dúvidas, medos, dilemas, mas eivadas de esforços e vontade de aprender.

E a quinta fase compreendida por ele como serenidade, acontecendo de 25 a 35 anos de atuação profissional, que se encontram no melhor momento de desenvolvimento profissional, detentoras do domínio de conteúdo, e segurança no trato educativo. Em nosso estudo aqui caracterizado pelas professoras alfabetizadoras experientes, em que acreditamos esse momento de serenidade acontecer após os cinco anos de atuação profissional. Conforme ressaltamos anteriormente, não é nosso propósito comparar o trabalho do professor iniciante como melhor do que o experiente que é entendido muitas vezes como acomodado, ou vice versa, mas sim reluzir o compartilhamento de experiências entre ambos através do diálogo que favorece a construção partilhada de conhecimentos.

3.1.1 O professor iniciante: aprendendo a ensinar

Um dos princípios norteadores da alfabetização está refletido na seguinte frase, "aprendendo a ler, lendo, e a escrever, escrevendo", essa compreensão implica na ideia da utilização prática desses dois pontos. Da mesma forma, isso acontece com o professor em início de sua carreira docente, ao entrar no exercício de sua atividade profissional o professor se depara com questionamentos relacionados à sua prática de sala de aula, como a criança aprende? como ensina o professor?. Conforme García (1999) e Tardif (2002) entende-se por professor iniciante o profissional recém-formado, que está na escola em transição de aluno a professor, constando a experiência na profissão por volta mais ou menos do primeiro ao quinto ano de magistério. Por esse motivo, não consegue a priori fazer uma leitura dinâmica e crítica das realidades da escola.

Isso acontece porque a formação básica oferece alguns conhecimentos que possibilitam ao professor iniciante analisar o que possivelmente encontrará no contexto escolar e na situação da sala de aula. Entretanto, em sua maior parte, a academia não dá conta de ensinar a complexidade da prática docente, tendo em vista que o espaço de formação na universidade não corresponde às situações reais do contexto da sala de aula, mas apenas oferece um fragmento representativo dos fatos concretos existentes na escola. O enfrentamento das experiências reais provoca o "[...] choque de realidade" (HUBERMAN, 2000), principalmente quando o professor iniciante entende que ao sair do espaço teórico encontra-se preparado para lidar com todos os tipos de situações efetivadas na escola, ou seja, estão preparados para enfrentar os percalços do ato de ensinar.

Ou mesmo por não compreender que nos espaço da prática se configuram experiências únicas cujas decisões e ações tomadas exigem respostas nunca antes previstas. Além de que as ações docentes devem considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais, no qual estão inseridos os sujeitos e a compreensão de que envolto há uma complexidade de fatores que se relacionam e refletem no processo de ensino e de aprendizagem. Outro fator intrigante, é que ao chegar à escola, os próprios professores que já estão ali por um tempo significativo, enxergam nos colegas que estão chegando como profissionais mais preparados para atuarem com competência em sala de aula, haja vista, a saída recente da academia, fato que atesta a ideia de completude docente gerada na universidade. E bem sabemos que esta é uma realidade pouco adversa, pois eles chegam sim com os conhecimentos teóricos absorvidos em parte, mas que agora precisam ser concretizados em sua prática docente.

A partir do momento da inserção do professor em sala de aula, emerge a relação entre os processos dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e os dados encontrados na própria prática no contexto escolar. Nesse jogo de relações o profissional consolida seu processo cotidiano de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir do exercício possibilita a construção de sua função e ação docente. Nessa compreensão, é senso comum acreditar que a professora pouco sabe, ou quase nada sabe acerca da complexidade do ato de ensinar e aprender, mas a partir de sua atuação profissional cotidiana no chão da escola, e por buscar alternativas teóricas que ajudem no enfrentamento dessas questões, a professora alfabetizadora vai construindo seu processo de ensinar e aprender, interligando os dois aspectos indissociáveis nesse processo, teoria e prática.

O caminhar na aprendizagem de ser professor, nesse contexto, não é uma tarefa fácil, não basta apenas à formação inicial ou conhecimentos técnicos, é preciso uma aprendizagem constante por meio de situações práticas vivenciadas na ação docente, e que sirvam para o desenvolvimento profissional e uma postura reflexiva competente. Sendo assim, estes profissionais cada vez mais desenvolvem em seu fazer cotidiano na sala de aula, ou mesmo fora dela, diferentes comportamentos, posturas e atitudes que lhes possibilitam a construção do que chamamos de profissionalidade, que segundo Sacristán (1995), “[...] é um tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente”.

Além disso, o desenvolvimento profissional nas diversas modalidades de ensino, aqui neste estudo, o ensino de alfabetizadores, é essencial, visto que possibilita o processo de aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à efetivação da prática docente, ou seja, para o exercício profissional. Assim, destacamos relevância para o

desenvolvimento de uma nova cultura profissional, que precisa ser construída desde o início da caminhada acadêmica, na formação inicial, e se estende por todos os espaços formativos. Isso permite ao professor um processo de formação constante, pois se aproxima das atividades profissionais com a prática de formação.

Como dito anteriormente, o professor iniciante traz consigo uma série de inquietações, dúvidas, anseios que fazem parte desse momento de descoberta por meio da imersão e do choque com a realidade escolar, pois se depara com situações inesperadas, confusas e diversas, que na maioria das vezes não consegue fazer relação ao aprendizado adquirido. Esses momentos não ocorrem de maneira natural nem espontânea, pelo contrário, são eivados de grandes dificuldades que o professor encontra para desempenhar seu papel de ensinar e educar.

Em virtude dessa situação, segundo Leone (2011), as taxas de redução no número de professores tendem a ser mais altas no início da carreira docente, mesmo em países de primeiro mundo, como os Estados Unidos da América. Isso em decorrência das dificuldades encontradas nessa relação teoria e prática, muitas vezes não concretizada na academia. Essa carência na articulação, teoria e prática, impede algumas vezes, à aquisição de conhecimentos teóricos e práticos necessários para o aprendizado. Essas questões acabam por afetar nos professores certa insegurança, medo e distanciamento dessa realidade, essas e outras questões tem sido a causa da desistência desses professores no magistério, principalmente ao professor iniciante que desde o momento de sua inserção no contexto escolar já vivencia situações inesperadas.

Essas situações entre os conhecimentos da formação inicial e os da prática não possibilita ao professor iniciante identificar com certa clareza o processo de aprendizado da profissão, ou seja, saber quais são os saberes oriundos da formação e quais são provenientes da prática, mas as reflexões e experiências travadas nesse contexto promove o sentido de descoberta de seu papel de ensinar, conforme:

> As características insatisfatórias da prática podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação (incluindo-se também os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização), com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática. (GUARNIERI, 2005, p. 20).

Segundo a autora é fundamental que o professor vivencie experiências no contexto da sala de aula, pois a partir desse momento ele começa a adquirir os conhecimentos de sua prática por meio de sua própria prática, na qual ele aprofunda esses conhecimentos mediante a relação entre os saberes adquiridos na formação e os adquiridos na atuação profissional. Essas dificuldades postas pela prática, vivenciadas pelo professor iniciante, o conduz para um constante movimento de autoavaliação, percebendo suas deficiências, lacunas e dificuldades em sua prática docente cotidiana. Esse processo desencadeia uma reflexão crítica permanente sobre seu próprio trabalho docente promovendo um sentimento de ressignificação da referida prática intuindo melhorá-la a cada dia.

Em decorrência disso, compreendemos ser natural que os professores iniciantes apresentem esses sentimentos, pois se constituem em dúvidas relacionadas aos aspectos de domínio de conteúdos de suas disciplinas e também aos novos conceitos e propostas didáticas exigidas pelo sistema educacional contemporâneo. Aqui se configura os desafios do professor iniciante, responder às demandas do paradigma educacional vigente, em não apenas conhecer a proposta da instituição e ter os conhecimentos aprofundados dos conteúdos da sua disciplina, organizando contextos de aprendizagens que tenham significado para os estudantes, mas também conseguir fazer com que sua disciplina dialogue com as demais que fazem parte do currículo.

Esse é um momento crucial e complexo no início docente, eivado por esses sentimentos de dificuldades e preocupações, o professor em sua grande maioria, não encontra, no âmbito escolar, as condições para um trabalho coletivo e, busca de forma isolada as diretrizes de sua própria prática, ou seja, ele enfrenta todos esses problemas na solidão e isolamento, onde muitas vezes se encontra sozinho, nesse novo ambiente, e perspectiva dialogar com os pares em busca de apoio e redirecionamento para ações didáticas e pedagógicas diárias que se realizam no interior da escola, ajudando-o a enfrentar os questionamentos e desafios da profissão.

Essa ausência de diálogo se deve, na maioria das vezes, porque a escola, em grande parte não oportuniza espaços dentro da própria instituição para a troca, socialização de aprendizagem conjunta, ou seja, espaços para o compartilhamento de experiências na qual os professores aprenderiam uns com os outros. Segundo Nóvoa (1992) seria relevante que as escolas efetivassem momentos de compartilhamento e trocas, pois essas ações provocam nos educadores uma visão de construção de saberes, competências coletivas, e esses momentos consolidam as escolas como espaço para formação de seus próprios professores.

Desse modo, assim entendida, a escola se configura também como espaço de formação, para o desenvolvimento profissional, balizado na referida prática, por meio do diálogo que contemple a troca de experiências entre os atores do processo educativo, sendo necessário assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional na perspectiva de vários fatores, articulação da formação inicial, formação em serviço numa aprendizagem construída ao longo da vida, atenção aos primeiros anos de exercício profissional, inserção dos educadores nas escolas, valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação.

Todos esses aspectos são relevantes para o processo do desenvolvimento profissional docente, pois está diretamente articulado num procedimento ligado à profissão docente, em seu próprio campo profissional. Diante disso, advém a compreensão de que o desenvolvimento profissional não chega à terminalidade com a conclusão dos estudos apenas, ao contrário, é um processo contínuo que tem como finalidade questionar ou legitimar o conhecimento profissional adquirido na universidade e posto em prática na escola (IMBERNÓN, 2010). É, portanto, uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, "[...] sendo importante o investimento no indivíduo e dar um estatuto ao saber da experiência" (NÓVOA, 1992, p. 7).

Nesse intuito, a partir da compreensão de desenvolvimento profissional construído dentro dos espaços escolares, é fundamental que as instituições de ensino propiciem espaços para que o diálogo aconteça em que se visa problematizar, questionar, levantar dúvidas, averiguar circunstâncias de sala de aula, configurando-se como elemento norteador fundamental dentro da escola. Sem dúvidas, esse fator, possibilita, além da riqueza da troca de experiência, a melhoria das relações interpessoais, o compartilhamento dos saberes construídos coletivamente, a solidificação da afetividade entre os professores, com ressonância nos alunos. Também, possibilita o estímulo de práticas interdisciplinares e, finalmente, no adensamento do aprendizado escolar, que reflete um conhecimento tecido a partir de pessoas que indagam, refletem, pesquisam e, principalmente, compartilham suas experiências. Assim sendo,

> A formação de bons professores iniciantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados obtidos. (PERRENOUD, 2003, p. 17).

Para o autor, é preciso desenvolver a profissionalidade docente a partir de conhecimentos específicos, apesar da complexidade e abrangência das relações estabelecidas no âmbito desse conteúdo. Essa aprendizagem, porém, a maioria dos docentes não tem adquirido por meio dos modelos tradicionais de formação, mas, sobretudo, com base na prática docente e na reflexão sobre ela, advindo em grande medida da relação teoria prática e das trocas pedagógicas compartilhadas.

O professor toma sua própria prática como objeto de estudo, para transformá-la e, consequentemente, reconstruir sua prática, sendo os critérios implícitos, destacados pelos autores, as variadas e diversas atividades formais e informais ensejadas na prática, que viabilizam "[...] a revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e de sua ação, e, sobretudo, do seu compromisso profissional" (DAY, 2001, p. 16). Nesta lógica, o professor vai adquirindo seu papel profissional, no propósito e sentido da aprendizagem profissional derivada do próprio trabalho docente, e sendo normalmente conseguida através da combinação da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas.

Dessa forma, a ampliação da aprendizagem do professor iniciante ocorreria por meio de trocas pedagógicas a partir de momentos primorosos de diálogo dentro da escola, pois a palavra chave, por nós estabelecida é o diálogo entre os pares enquanto mecanismo de construção e solidificação de experiências compartilhadas coletivamente pelos protagonistas que fazem a escola. Um aspecto relevante, que tem servido como elemento norteador é o relato das próprias histórias cotidianas vivenciadas pelos professores, sejam experiências positivas ou negativas, enfrentadas por eles em sala de aula, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, que ao serem relatadas resultam em momentos significativos de reflexões analíticas e críticas em prol do bem comum.

O relato de como procederam na resolução de determinada situação, favorece ao crescimento individual de todo o corpo docente, mormente, do professor iniciante, uma vez que oportuniza a escuta de situações pedagógicas que certamente nortearão seu crescimento profissional, facultando-lhe amadurecimento docente, bem como a consciência de circunstâncias similares vivenciadas por todos.

Ainda que a prática apresente características ambíguas, oscilantes e fragmentadas, dificultando a obtenção de uma visão global do trabalho docente (GUARNIERI, 2005, p.19), essas dificuldades encontradas no início da docência se devem às situações que nem sempre são exclusivas daqueles que acabam de entrar na profissão, mas se configuram a realidade educacional vigente.

Obter o ponto de vista de outro colega dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele atua com os alunos, além disso, beneficia tanto ao professor que recebe quanto ao que relata a experiência vivida. Refletir essas questões num processo dialógico, entre os professores, significa encontrar possíveis respostas e repensar a prática docente, tomando como referência a realidade cotidiana da escola e dos professores. Nesse início de carreira representa um processo de desconstrução, reconstrução permanente do torna-se professor.

Esse processo está voltado a algumas questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, bem como, os pais dos alunos, os próprios alunos, a falta de apoio e orientação por parte da equipe gestora, ausência de recursos e materiais, falta de experiência, e outras questões que estão imbricadas nesse início de carreira docente. A partir do momento em que o professor no âmbito escolar vivencia ações que emergem desses contextos diversos, adquire gradativamente saberes e habilidades para lidar com essas situações, e, mais ainda, com a partilha dessas experiências socializadas e dialogadas com os demais colegas, ensejando que ele se projete para um processo permanente de mudança de sua postura enquanto professor.

Conforme Giroux (1997) a partir dessas vivências o professor se torna um intelectual crítico, capaz de transformar e dar respostas às diversas situações que emergem no contexto da sala de aula, trazendo a ideia de que a escola é um veículo potencializado que ajuda o professor a tomar as decisões mais condizentes dentro da complexidade do ato educativo, por ele ser esse intelectual crítico e transformador que já consegue vislumbrar ações diferenciadas dentro escola. Essas práticas, e situações vivenciadas pelos professores, permite a ele, constituir-se de saberes, competências e habilidades necessárias nessa primeira fase da carreira docente.

Assim, o enfrentamento dessas ações, tomando como base uma postura crítica reflexiva das situações que emergem no contexto da sala de aula e das experiências vividas pelos colegas professores, possibilitará ao professor iniciante desenvolver seus conhecimentos, tomar decisões, emitir valores e juízos, permitindo ao mesmo a realização de um ensino de melhor qualidade. Encontramos, dessa forma, a construção de uma prática articulada com as vivencias que são efetivadas no âmbito educacional e associada ao processo evolutivo de ensinar e aprender, o que tem auxiliado aos professores iniciantes a interiorizarem suas maneiras de ensinar e construírem seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, o professor iniciante precisa refletir sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que este ocorre, possui, desenvolve e aperfeiçoa seus conhecimentos quanto ao

ensino, isso possibilita a ele transformar, adequar e reestruturar as situações de constante mudança que são colocadas pela realidade escolar. Assim, por estas posturas, para o professor alfabetizador iniciante, o exercício da profissão fornece pistas fundamentais para a construção e consolidação da função docente.

Essa construção ocorre à medida que o professor articula os conhecimentos obtidos na academia durante a formação inicial, com os adquiridos mediante seu fazer docente em sala de aula e também por meio da troca de experiências socializadas por meio do diálogo com outros professores. Essa triangulação favorece ao professor iniciante todos os requisitos necessários à aquisição de sua competência docente, isto é, fornece condição para o professor consolidar o processo de torna-se professor.

3.1.2 O professor experiente: aprender a ensinar como desafio permanente

É no cotidiano da escola, permeado pela mesma triangulação citada acima, que o professor experiente constrói suas crenças, valores, competências e saberes para o ensino. Através do caminhar docente, dia após dia na sala de aula e na escola ele se desenvolve como pessoa e como profissional. Entendido como o profissional com mais segurança nas ações de sua prática docente, que relaciona bem a proposta teoria e prática e que possui tempo significativo de atuação no magistério, que perpassa acima dos cinco anos de carreira, se enquadra como professor experiente.

É o professor que consegue lidar com mais preparo para as ações de sua prática docente, relaciona bem teoria e prática, trabalha na perspectiva da realidade do aluno, problematiza com seus pares promovendo o trabalho coletivo, e busca soluções para a mudança do cenário educacional de sua escola. O professor experiente é denominado por diferentes nomenclaturas. Garcia (2006), por exemplo, refere-se ao professor experiente como mentor, que poderá ajudar seus pares a discutir, refletir sobre as demandas do contexto escolar. Passeggi e Gaspar (2013) utilizam a denominação orientador para se referir ao profissional que normalmente está disponível para partilhar, dialogar e estudar com os professores iniciantes.

Por fim, de acordo com Mizukami (2005) e outros autores, atribuem o nome de formador do formador, compreendido como professor que assume a função de formar seus pares no cotidiano da escola. Esses autores atribuem esses nomes, justamente por caracterizar o professor experiente como aquele que auxilia o professor iniciante, atendendo suas

necessidades nesse início de carreira docente. Segundo, Garcia (1999) os professores experientes aparecem como “autênticos mentores” que norteiam o fazer do professor principiante em seus primeiros anos no ensino, pois compreendemos o professor mais experiente aquele profissional que já adquiriu certa competência e habilidade em sala de aula, que o próprio trilhar permitiu essas aprendizagens.

Essa proposta de perceber o professor experiente dentro da escola como um auxiliador e formador que ajuda o caminhar dos professores iniciantes foi também discutida por Nóvoa (2009, p. 6), ele afirma que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, destacando a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. O autor afirma “[...] não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas,” ou seja, dentro da escola é preciso haver esse local para a troca, a partilha de experiências entre os professores que se ajudam mutuamente.

Ainda nessa proposta, Nóvoa (2009) cita o exemplo dos estudantes médicos, na qual em seu processo de formação inicial são inseridos dentro dos hospitais e aprendem juntamente com os médicos mais experientes os procedimentos hospitalares. Descreve uma pesquisa de Shulman destacando as relações do trabalho dos médicos ao dos professores, o autor descreve:

> Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados com a saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares. (NÓVOA, 1999, p. 31).

O autor destaca a importância de repensar a formação de professores para dentro da própria escola, onde professores experientes dialoguem com professores iniciantes e ambos possam mudar e ressignificar suas práticas docentes. Realizando, assim, uma atividade mais reflexiva no âmbito escolar, o que possibilitaria aos futuros professores compreender desde

cedo à realidade e complexidade do ato educativo, vislumbrando possíveis transformações na medida em que caminham na profissão, fazendo-se experiente para resolver todas as situações que emergirem nesse cenário.

Cavaco (1999) apresenta algumas contribuições ao analisar o professor experiente, trazendo que, neste momento da vida do docente acarreta vários sentidos. Primeiramente ocorrem as mudanças no próprio sentido da vida, os objetivos passam a ser outros e esse profissional começa a ter uma percepção diferente das coisas, ou seja, pensa mais em si mesmo e perspectiva outros caminhos. Em segundo lugar, existem aqueles profissionais que resistem a esses momentos e vencem esses obstáculos encontrando sentido para continuar seu fazer profissional. E em terceiro lugar, há aqueles que evoluem como pessoa e professor, e conseguem trazer ganhos "[...] dentro dessa relação com o saber e na relação consigo mesmo, que reflete sua pertinência e oportunidades atribuídas" (CAVACO, 1999, p. 159). Na construção da professoralidade, focalizamos o conteúdo subjetivo que o docente carrega de suas memórias, de suas vivências, experiência de infância, de escola.

A autora chama esse momento de recriação da profissão, em que o educador busca novos sentidos em seu fazer docente, buscando uma recomposição da sua imagem social (CAVACO, 1999, p. 160). Esse tornar-se professor experiente, segundo autora, perpassa por vários momentos intercruzados, a dimensão pessoal, a ideia de continuidade que vai se constituindo daquilo que ele é, e o mais importante, quando em seu trajeto é compartilhado com outros, enfatizando que a escola deve considerar importante as situações de reflexão conjunta com fins de aprofundar e estreitar as relações dentro da escola, em que os professores se ajudem mutuamente.

Partindo das proposições, estabelecidas pelos autores até o momento, temos que as interações efetivadas por meio do diálogo dentro da escola, em que são compartilhadas experiências entre professores iniciantes e experientes, seja na formação inicial, seja nas experiências da prática docente, podem resultar em profícuas aprendizagens, afetando qualitativamente o ensinar/aprender. O diálogo entre esses profissionais "[...] é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 1987, p. 78). De acordo com o autor, o diálogo não é troca, mas compartilhamento o que exige abertura para a colaboração dos outros. Exige a interação com o outro, para que ambos possam ser mais.

Em relação à prática docente alfabetizadora postulamos o diálogo e a interação entre os pares como uma ferramenta que poderá facultar a reelaboração dos modos de ser

professor e de desenvolvimento da atividade de ensinar. Os professores, iniciantes ou experientes, têm muito o que aprender uns com os outros, socializando as situações que emergem no contexto da sala de aula, que exigem o exercício da reflexividade. Com a vivência dessas situações os professores se desenvolvem pessoalmente e profissionalmente, haja vista que constituem espaços de construção de conhecimentos práticos.

Desse modo, o professor passa por um percurso profissional em que acontecem as mudanças de vida e de profissão, que vão sendo estruturadas e consolidadas sua atividade docente. Um ponto interessante destacado por Guarnieri (2005) e Nóvoa (2009), está voltado ao professor em constante interação e diálogo com seus pares, pois a escola é feita de pessoas, sujeitos que se encontram ali com um propósito, ensinar aos discentes, e por esse motivo a relevância de proporcionar uma escola na qual os professores tenham oportunidade de dialogar, planejar, tirar dúvidas e contar suas experiências docentes. A partir disso, os professores experientes vão construindo saberes específicos, que darão sentido à sua prática cotidiana na escola.

3.2 Entre nós, inovação, mudança, criatividade, autonomia: professores alfabetizadores iniciantes junto com os experientes

Discutimos anteriormente quem é o professor iniciante, que características possui e como se constitui professor. De igual modo, discorremos sobre o professor experiente, refletindo sobre como adquiriu as competências e habilidades que o faz ser um professor experiente. Nesta parte do estudo apresentaremos os aspectos importantes que se produzem na relação conjunta entre eles, trazendo resultados satisfatórios para a escola.

Guarnieri (2005, p. 24) entende que “[...] o professor é uma pessoa que vive em interação com seus pares, dentro de uma cotidianidade construída com todos os elementos humanos; ele participa dela com todos os aspectos de sua personalidade”. A interação entre os professores é uma necessidade em face do isolamento que se observa nas práticas docentes, particularmente na alfabetização, tendo em vista que as escolas, em face da rotina exaustiva, têm dificuldades em promover espaços de compartilhamento de experiências e de conhecimentos.

Nesse entendimento, a construção do trabalho docente deve ser respaldada na coletividade, uma vez que o professor está inserido em um contexto social. Para acontecer de fato uma aprendizagem prática conjunta, será necessária a partilha, a socialização prévia das situações vividas na escola, relatando dificuldades, desafios, vitórias, tudo isso se constitui

nos modos de ser e se fazer docente. Isso se compõe a partir de uma estrutura presente dentro da escola, na qual os professores aprendem a resolver seus problemas e desafios mediante reflexão crítica na e sobre a prática e pouco a pouco adquirem a experiência profissional. Esses problemas e desafios vão dando sentido a algumas das práticas docentes e determinando seu trilhar educacional.

O estreitamento das relações entre professores iniciantes e experientes poderá produzir sentidos de inovação, mudança, criatividade, autonomia, reflexividade, dentro da escola, pois as práticas foram constituídas a partir da relação entre esses atores. Esse é um desafio para a escola nesse novo cenário educacional, uma escola mais dialógica em que os sujeitos compartilhem seus conhecimentos, competências e habilidades. Isso implica no processo de elaboração, reelaboração e transformação do saber ensinar dos professores, pois é no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, e essas questões postas, sendo realizadas coletivamente, no compartilhamento das experiências de cada um, que conduz professores iniciantes e experientes a ressignificação da prática docente.

De maneira reflexiva crítica conjunta, o compartilhamento de experiências pode colaborar com a construção de saberes teóricos e práticos que os conduzirão os professores à aquisição de competências profissionais, que são edificadas nessa via de mão dupla, profissional individual e coletiva. O professor iniciante expõe ao grupo suas dificuldades enfrentadas em determinada situação, e o professor experiente se dispõe a ajudar/orientar este, acompanhando-o em seu processo de aprendizagem, na qual se constitui a tessitura de sua própria experiência. Por sua vez, o professor experiente ao ajudar e relatar suas experiências vividas no passado consegue perceber os avanços efetivados durante seu caminhar educativo, por meio disto, reflete quais pontos na atualidade precisa rever para ressignificar sua prática, essa postura pode ser intermediada pelo professor iniciante.

Socializando, mediando e ajudando um ao outro, o docente também resgata suas histórias de vida e experiências significativas que os levam a adquirir a competência do ensinar. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. O autor destaca que para a aquisição dessas experiências e ampliação dos conhecimentos, é necessário que professores iniciantes e experientes reflitam sobre sua prática e socialize suas

experiências na escola com os demais colegas. Esse entendimento é vital para a amplitude e construção coletiva dos saberes.

Essa discussão significa colocar a escola na linha de uma perspectiva de formação, voltada para atuação de profissionais que refletem conjuntamente e representa desse modo à confirmação da especialidade da ação e do ofício do professor. Essa prática reflexiva projetada aos professores, não direciona apenas para uma relação entre o teórico e o prático, dentro de uma concepção em que a teoria implica, deduz ou reflete a própria prática (SACRISTÁN, 2013), mas consiste em uma reflexão crítica profunda em que a investigação educativa esteja arraigada nas situações concretas dos atores da educação e que estes resolvam esses problemas que emergem do contexto da sala de aula e da escola, dando-lhes conhecimento educacional, decorrentes de tais experiências e situações vividas.

Sobre esse aspecto Schön (2008), afirma que as escolas devem priorizar a ideia de professores atuarem como desenhadores reflexivos de situações práticas, ou seja, conduz a escola para ensejar práticas reflexivas entre os pares, através da construção coletiva na qual o professor possa equacionar suas práticas, escolher temáticas de reflexão, propor alternativas de intervenção, criando estilos de debates para apreensão de saberes, competências e valores, isso acontece através da relação entre os professores iniciantes e experientes. A discussão aqui proposta conduz pensar e refletir com mais veemência a relevância de uma escola que promova interação, diálogo, compartilhamento de experiências entre professores iniciantes e experientes, na qual por meio destes momentos juntos possam socializar suas histórias docentes e aprenderem com as experiências de cada um, e assim conduzi-los ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Por esse motivo, ressaltamos a necessidade de criar espaços para socialização e partilha de experiências entre esses professores na escola, pois a construção da identidade profissional tem suas bases sólidas na escola, que acaba por se constituir como espaço de formação do professor, em que se aprendem as práticas de trabalho, através da interação “[...] um com outro, enfrentando todos os percalços encontrados na escola e na trajetória educativa, refletindo as dificuldades êxitos” (CAVACO, 1999, p. 162) essa postura desenvolve seu eu profissional. Um com o outro, deve ser a mola mestra do trabalho na escola, para que se efetivem na atualidade mais práticas inovadoras de ensino e aprendizagem na escola respaldada na coletividade entre os professores, contribuindo assim, para uma visão de trabalho em que a palavra chave seja compartilhamento de experiências.

3.3 Experiências que se cruzam no diálogo entre os pares

É imperioso questionar sobre o que é experiência? Quando podemos afirmar que adquirimos experiência? Primeiramente precisamos definir o que é experiência. Experiência vem da palavra em latim *experiri*, que significa provar, experimentar, apresenta, desse modo, a ideia de experiência como princípio da relação com algo que se experimenta, se prova. Segundo Larrosa (2002), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não no sentido de que tudo que acontece ou passa pelas nossas vidas representa experiência, mas no entendimento de que esses momentos, em nós, produz afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Nesse sentido, o autor, traz a concepção do sujeito experiente como sendo aquele que se expõe, e compara esse expor-se a atividade do pirata, que atravessa um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua opinião. Da mesma forma, o professor deve ter esse espírito de expor-se, deixando que os acontecimentos emergidos no contexto da sala de aula e da escola lhes possibilite experienciar todas as aprendizagens necessárias para a aquisição da experiência propriamente dita.

É um momento eivado de exposição às experiências que nos chegam a uma receptividade e abertura para de fato, expor-se a esses acontecimentos, mesmo que estes apresentem situações não tão confortantes, como dor, sofrimento, solidão, mas que são significativas na compreensão e alcance de que experiência são estes eventos que nos passa, nos toca.

Outro fato destacado pelo autor traz a concepção de experiência na sua capacidade de formação e transformação, ou seja, experiência é aquilo que nos passa, nos toca, ou que nos acontece, e ao passar nos forma e nos transforma, portanto o sujeitos da experiência está aberto à sua própria transformação. O autor ainda salienta que:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (LARROSA, 2002, p. 25).

Nessa visão, o autor destaca que é preciso fazer da experiência um momento de aprendizagens significativas para a apreensão do ser experiente. É pensar esse professor para que se torne capaz de refletir na e sobre sua prática, implicando um tipo de aprender fazendo, ou seja, aquele profissional que se lança às situações que surgem em sala, e por meio delas tem abertura para novas aprendizagens. As aprendizagens ocorrem em diferentes estágios da formação e da prática profissional, com o objetivo dos professores tomarem consciência de sua própria aprendizagem, isso por meio do diálogo, da observação direta e registrada, que permite uma descrição detalhada do comportamento e uma reconstrução de intenções, estratégias e pressupostos.

Essa discussão significa colocar a escola na linha de uma perspectiva de formação, voltada para atuação de profissionais que refletem conjuntamente e representa desse modo à confirmação da especialidade da ação e do ofício do professor. Essa prática reflexiva projetada a professores experientes não direciona apenas para uma relação entre o teórico e o prático, dentro de uma concepção em que "[...] a teoria implica, deduz ou reflete a própria prática" (SACRISTÁN, 2013, 87), mas consiste em uma reflexão crítica profunda em que a investigação educativa esteja arraigada nas situações concretas dos atores da educação e que estes resolvam esses problemas que emergem do contexto da sala de aula e da escola, dando-lhes conhecimento educacional, decorrentes de tais experiências e situações vividas.

Por isso compreendemos que a construção do trabalho docente é eivada de várias contribuições, dentre eles a coletividade, ou seja, o trabalho coletivo, já que temos um professor submerso em um contexto social amplo. Assim, as aprendizagens emergem das práticas conjuntas entre os professores, em momentos de partilhas, interações e socializações das situações vividas na escola. Com essa postura, eles podem contribuir com as práticas um do outro, ressignificando seu fazer docente que são cheios de dificuldades, desafios, vitórias, tudo isso reflete na tessitura do ser professor.

Isso se compõe mediante a estrutura vigente dentro da escola, em que os docentes compreendem e tentam resolver sues problemas e desafios por intermédio das soluções apontadas conjuntamente, surgindo à reflexão crítica *na* e *sobre* a prática, que aos poucos conduzem os professores a adquirirem suas experiências profissionais. Esses problemas e desafios vão dando sentido a algumas das práticas docentes e determinando seu trilhar educacional.

Nesse bojo está centrado o grande desafio para os professores alfabetizadores, ressignificar seu papel como educador, contribuindo para a formação do aluno mediante

práticas docentes de alfabetização e letramento, mais voltadas para o diálogo entre os educadores dentro da escola, transformando assim, a realidade tão diversa da escola na atualidade. Transformar essa realidade educativa requer a superação de práticas de ensino mecânicas, reprodutoras e excludentes no contexto da sala de aula.

E essa transformação da realidade educativa "[...] passa por um melhor exercício da docência e das ações educativas na sala de aula". (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER 2003, p. 32). Por esse motivo, é exigido das escolas uma urgente renovação em suas práticas, ensejando momentos de interação e diálogo que são condicionantes ao processo de melhorias educacionais. Nesse enredo de novas interações e diálogos as escolas promovem entre os professores uma potencialidade para a inovação educativa, e nos faz perspectivar transformações educativas consolidadas numa autonomia individual e coletiva profissional crítica.

Esse processo compartilhado com os outros, seja nas relações com as crianças na sala de aula, com as professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos que participa, nas reflexões que produz, fertilizam discussões e trazem novos olhares para a prática do professor e para a formação, e isso desemboca numa atitude crítica reflexiva docente.

Nesse cenário, salientamos a proposta de Schön (1992), na qual afirma que os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir e dialogar, tanto no contexto da universidade, mas, também, propor essa reflexão conjuntamente, dentro do lócus de atuação do professor, que é a escola, proporcionando as interações e diálogos que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e experientes. A propósito Schön (1992, p. 62), ampliando a discussão acerca desta temática, mais precisamente acerca do aspecto reflexão-na-ação, caracteriza-a "[...] como processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade". Assim, traz uma proposta de formação de professores, voltada para o ensino reflexivo, que requer algumas características que são peculiares a esse tipo de ensino:

a) mentalidade aberta – ausência de preconceitos, de parcialidades, requerendo, dentre outros, a habilidade de escutar e de respeitar diferentes perspectivas;

b) reflexão acerca de formas e alternativas de melhorar sempre mais o que já existe;

c) responsabilidade – atitude que assegura integridade, coerência, harmonia do objeto defendido;

d) entusiasmo – predisposição para enfrentar as atividades propostas com certo grau de curiosidade, energia e capacidade de renovação, batalhando incessantemente contra rotina (NÓVOA, 1992, 62).

Nesse contexto, ganha relevância a formação na escola, em que professores iniciantes e professores experientes dialoguem sobre suas experiências docentes e consigam ressignificar suas práticas docentes, trazendo a formação do professor para dentro da profissão, uma vez que se busca um profissional mais capaz de atender às transformações por que passa a educação e o ensino. Segundo autores,

> O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 32).

Autores, como Pimenta (2002), Shön (2000), Tardif (2002), ganham espaço ao reelaborarem essa visão acrescentando a importância desse momento de reflexão e diálogo dentro da escola, cujo professor nessa etapa partilha e dialoga relata sobre suas vivencias escolares com seus colegas de profissão. Desse modo, é necessária uma articulação entre as investigações da prática cotidiana e contextos mais amplos de ensino.

Posteriormente Giroux (2011), desenvolve a compreensão do professor como intelectual crítico, cuja reflexão é coletiva, promovendo as interações dialogais que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes nas práticas docentes de alfabetização e letramento, descrevendo as situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiências significativas sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, enfoque de nosso estudo neste trabalho.

Pois incorpora análises do contexto escolar e do contexto mais amplo, situando-se no sentido de um compromisso emancipatório e de transformação das desigualdades sociais. A palavra-chave, portanto, denomina-se reflexão coletiva por meio do diálogo, concebida como o novo objetivo que direciona as ações da formação de professores, e ela inserida também na escola. Conforme citado anteriormente por Nóvoa (2009) em relação às demais profissões que

aprendem por meio do diálogo dentro da profissão, a exemplo dos médicos, arquitetos, enfermeiros, dentre outros.

Esses se capacitam a refletir sobre sua prática, de modo que possa tornar-se instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do professor, abrangendo saberes e competências peculiares a essa formação no seu mister de instruir e de educar, sintetizada por meio de uma prática pedagógica eficaz e dialógica. Essa possibilidade nos remete sonhar, acreditar, decidir a escola que desejamos construir, que cidadãos pretendemos formar para viver na sociedade. Encarar as aventuras do magistério coletivamente por meio das interações e diálogos se apresentam como um desafio cotidiano das escolas, que apenas será descoberto mediante o trilhar dos novos caminhos para a transformação.

Discutir esse momento de reflexão dialógica na escola, nessa perspectiva, seja de professor ou de outra categoria profissional, supõe considerar e centrar atenção especial no seu perfil, nos saberes, básicos e específicos que lhe são inerentes, nos percursos, meios e instrumentos para atingir, por intermédio da concretização de práticas efetivas. Por isso, não nos deteremos somente à teoria, mas iremos conjugá-la nas interações que se efetivam entre os sujeitos, fazendo com que a tarefa educativa futura seja permeada, no seio de uma tessitura bem articulada, pelo diálogo, integração e interação de conhecimentos científicos e pedagógicos, tendo em vista o tipo de profissional que a sociedade está a requerer e que a escola, necessariamente, pretende desenvolver.

Nesse momento do diálogo é que temos a oportunidade de refletir sobre todo o contexto que está envolto em nossas práticas docentes, caracteriza como o desvendamento do objeto em discussão, da construção coletiva do conhecimento que visa transformar a realidade e as ações na escola. Assim, o diálogo e a reflexão na sua simplicidade e magnitude, merecem mais atenção e estudo, fundamentado, na partilha entre os sujeitos que constituem a escola, e juntos possam realizar melhorias na educação.

Assim, deve haver uma nova visão de ensino, que rompa com o enfoque tradicional onde o ensino é visto como uma atividade artesanal sobre a qual um conhecimento vai sendo construído e acumulado, permitindo o surgimento de uma sabedoria profissional, que é passada de geração para geração, de forma predominantemente subtendida. Há nesse enfoque, portanto, a preponderância de uma prática reflexiva, intuitiva, rotineira e solitária, pois não se verifica a presença da comunicação entre os profissionais da educação.

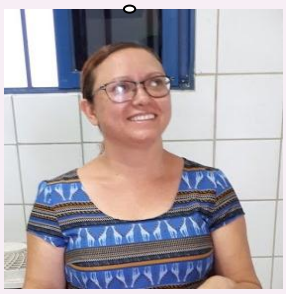
O conhecimento, a cultura profissional, na sua forma de transmissão, reproduz acriticamente a ideologia que representa os interesses políticos e socioeconômicos, haja vista

a ausência do componente crítico-reflexivo, mantêm-se os mitos, os vícios e os papéis profissionais. O exercício do professor deve está pautado, desse modo, na valorização da prática profissional por meio de uma postura reflexiva crítica por meio do diálogo entre os pares, visando à construção de conhecimentos, saberes e competências adquiridas nesse momento de partilha e que representa a melhoria do desempenho profissional. Assim, entendemos, que a reflexividade conjunta é coadjuvante no processo formativo inicial e continuado dos professores, surgindo como uma nova proposta e abertura que solidifica a instituição de ensino voltada para o diálogo entre os pares.

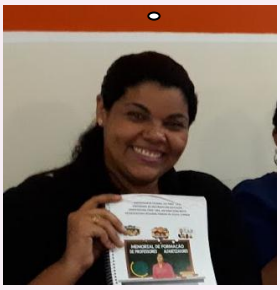
CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES E EXPERIENTES: narrativas entrelaçadas

Práticas docentes



Desafios diários



Compartilhamento

Partilha entre os pares

Interação

Diálogos

CAPÍTULO IV

HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES E EXPERIENTES: NARRATIVAS ENTRELAÇADAS

O processo de formação de professores alfabetizadores tem sido uma das temáticas, no âmbito da educação, que se encontra em larga expansão, em virtude da necessidade de novas reflexões sobre o trabalho do professor. Isso tem proporcionado intensos debates sobre as características da profissão docente, mormente do professor alfabetizador no contexto de sua prática docente, que delineia uma nova mentalidade formativa, ensejando conceber um profissional que ultrapasse de conhecimentos específicos da profissão, que se constitua em agente transformador capaz de atender às demandas do novo paradigma educacional, centrado no diálogo e troca de experiências entre os atores que compõe o tecido do cenário escolar.

Em decorrência desse aspecto, perspectivamos nesta pesquisa analisar diálogos/interações que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento. Descrever as situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiências significativas sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, ensejando evidenciar como a troca de experiência vivida por ambos, afetam suas práticas docentes.

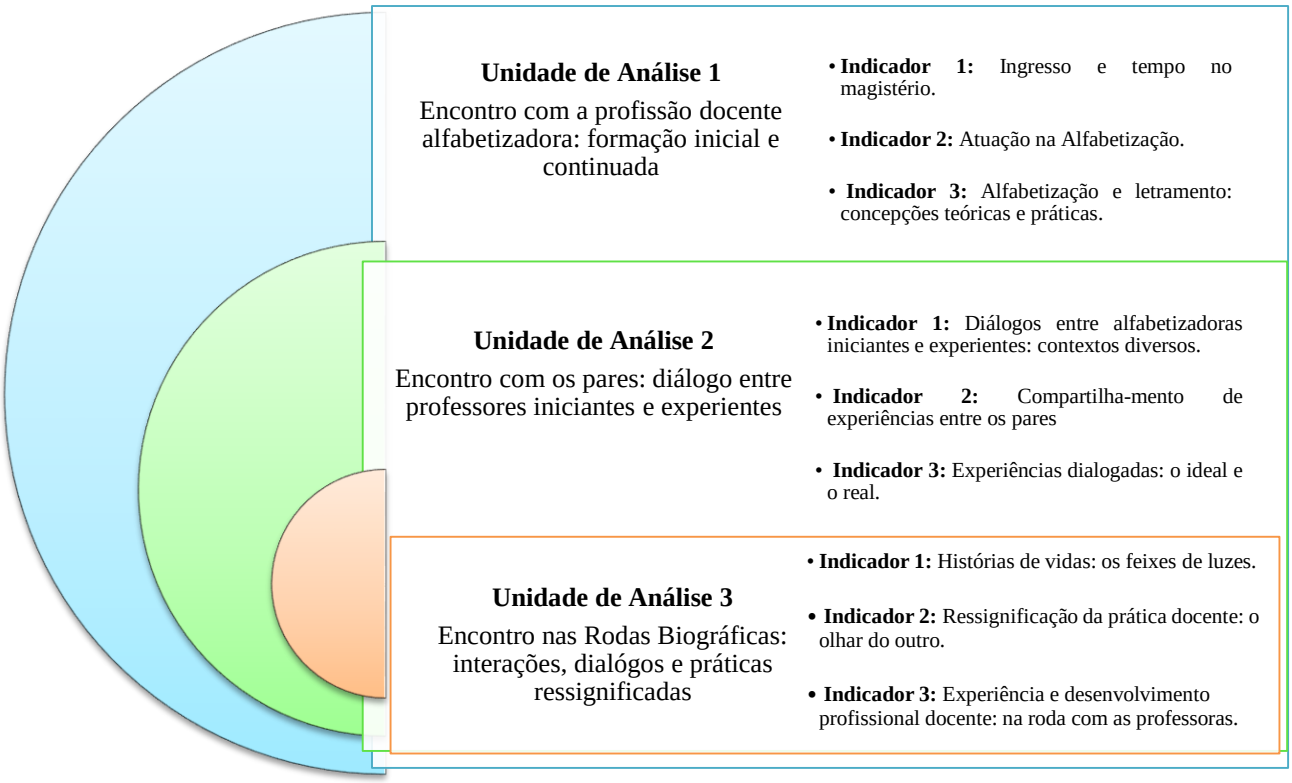
Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, a partir das análises de dados construídos por meio das narrativas oriundas da escrita do Memorial de formação, bem como do material coletado nas Rodas Biográficas. Procuramos compreender e interpretar os laços de afinidades dialogais entre as alfabetizadoras iniciantes e experientes, com base na leitura do *corpus* analítico perspectivando elucidar os questionamentos da pesquisa. A análise favoreceu o cruzamento dos fragmentos narrativos que revelaram as imagens que as colaboradoras fazem de si e a relevância que elas atribuem a troca de experiência no contexto das relações parentais do trabalho em sala de aula.

A partir das evidencias que se construíram nesse caminhar e para consecução desta análise, devido à natureza autobiográfica dos dados, extrapolamos a mera descrição do material coletado, pois entendemos que “[...] uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado” (FERRAROTTI, 2010, p. 36). Nesse aspecto, ensejamos melhor visualizar as unidades de

análise ou unidades de significados, que na perspectiva de Bardin (2010), consistem na seleção de palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, sendo mais comum o interesse pela análise temática (temas), o que nos conduz ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise.

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos propostos da pesquisa, bem como por indícios levantados no contato com o material estudado, no caso específico, o memorial de formação e encontros realizados no âmbito das rodas biográficas. Para fazer emergir as unidades de análise temáticas, utilizamos recortes do texto, que consistiu num processo dinâmico e indutivo de atenção, intuição, criatividade, subjetividade, interpretação e criticidade dos fragmentos narrativos. Desse modo, selecionamos e sistematizamos o *corpus* baseado nas condições de produção e recepção com base nas fases de pré-análise, exploração e tratamento dos dados, resultando nas unidades de análise apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 5: Organização das Unidades de Análise



Fonte e organização: Correia (2018).

Organizamos as unidades de análise com seus respectivos indicadores descritos acima, a partir dos dados encontrados no memorial de formação escrito pelas colaboradoras desta pesquisa. Para tanto, delimitamos duas unidades de análise específicas das narrativas produzidas no referido memorial, e outra unidade, obtida por meio dos diálogos das rodas biográficas. Contudo, salientamos que tal delimitação é meramente pragmática, no intuito de especificar os temas elencados, ao passo que a abrangência desses instrumentos favoreceu a utilização simultânea e concomitante dos achados propriamente ditos da pesquisa.

Desse modo, ao elaborar o quadro de unidades de análise, apresentamos sucintamente também os indicadores que nortearam as análises, destacando as inter-relações entre esses diferentes indicadores, ensejando dar maior visibilidade à construção dos possíveis diálogos entre as professoras alfabetizadoras iniciantes e professoras alfabetizadoras experientes. Assim, neste capítulo, passamos a utilizar a designação do gênero feminino (professoras) nas descrições das análises em virtude de nossas colaboradoras serem todas do sexo feminino, com exceção apenas às citações dos diversos teóricos que embasaram o trabalho.

4.1 Unidade de Análise 1: Encontro com a profissão docente alfabetizadora: formação inicial e continuada

Ao desenvolvermos a análise desta unidade, compreendemos que as discussões sobre formação de professoras alfabetizadoras neste trabalho tem apontado para a necessidade e urgência de se refletir acerca da complexidade do que é ser propriamente professora alfabetizadora. A trajetória formativa de professoras alfabetizadoras, seja no âmbito da formação inicial, seja na formação continuada, se dá mediante à articulação entre os cursos de formação e às experiências desenvolvidas ao longo da carreira docente, envolvendo o exercício da prática como lócus de aprendizagem sobre a profissão.

A formação inicial é considerada, segundo Imbernón (2010), como o início do processo de socialização profissional e apreensão de princípios e regras práticas do fazer pedagógico, possibilitando uma análise das contribuições teóricas e metodológicas que envolvem a docência do professor. No que diz respeito, à Unidade de Análise 1 “Encontro com a profissão docente alfabetizadora: formação inicial e continuada” consideramos a premissa de que o homem é ser historicamente construído, resultando do misto das

experiências vividas no percurso de sua vida, pessoal e profissional, uma vez que "[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor" (NÓVOA, 1992, p. 25).

Tomando como ponto de partida, que é necessário o redirecionamento dos cursos de formação inicial com vistas a proporcionar situações concretas de ensino e aprendizagem, compatíveis com o paradigma vigente, é que buscamos construir formulações teóricas acerca dessas questões, como propugna Imbernón (2010, p. 15). Para o autor a formação admite papel que transcende o ensino, transformando-se na possibilidade de "[...] criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza" (IMBERNÓN, 2010, p.15).

Em se tratando da formação de profissionais da educação, sabemos que as mudanças não acontecem de forma abrupta, sendo necessários investimentos massivos na qualidade da educação, sobretudo, na formação inicial e continuada, como forma de garantir às professoras a consolidação do seu fazer pedagógico, consciente e produtivo no exercício profissional. Para combater essas dificuldades, é mister que a professora alfabetizadora esteja preparada à luz das teorias epistemológicas e metodológicas que norteiam sua formação como um todo.

Essa perspectiva trata a formação específica da professora configurando-a como aquisição de conhecimentos gerais, mais especialmente de conhecimentos pedagógicos, das múltiplas competências em resolver problemas, bem como das disciplinas necessárias à formação profissional. Nesse aspecto, a universidade e as faculdades ocupam significativo papel na formação da professora, tendo em vista figurarem como centro de produção e legitimação dos saberes.

Para o desenvolvimento desta unidade de análise com vistas a discutir o encontro com a formação docente, evidenciando aspectos da formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras, destacamos pontos de similaridades e contrastamos ao mesmo tempo momentos significativos dos diálogos travados, reunimos os fragmentos narrativos no contexto do primeiro indicador semântico desta unidade, analisado a seguir.

4.1.1 Ingresso e tempo no magistério

No mundo atual, a alfabetização escolar é demarcada por mudanças paradigmáticas, de concepções e de práticas pedagógicas em virtude de estudos publicados nos últimos anos, por estudiosos, como Ferreiro; Teberosck (1999), Soares (2003; 2004), dentre outros. Muitas professoras oriundas da formação inicial ingressam no magistério sem o devido preparo, não

porque a universidade não prepare o professor, mas é porque existem aspectos da profissão docente que são melhor percebido a partir do momento em que o professor ingressa na carreira docente.

Neste indicador reunimos fragmentos narrativos sobre a forma característica com que cada colaboradora ingressou no magistério e, ao mesmo, como o tempo no referido segmento subsidiou a melhoria das práticas docentes. Ao narrar aspectos relativos às especificidades do ingresso na escola, as colaboradoras recuperam histórias comuns, diferentes e descrevem situações memorialísticas da infância, quando já se percebiam professoras, e outras histórias significativas dentro desse processo formativo.

Priorizamos por uma questão de organização, elencar sempre em primeiro plano as narrativas das colaboradoras iniciantes, seguidas das colaboradoras experientes, perfazendo um total de seis (06) narrativas. Dessa forma, narraram acerca dessa abordagem:

> **Colaboradora Luciana:** Em 1989 começo a cursar o 2º Grau, atual Ensino Médio, mas na modalidade normal de educação profissional (também conhecido como pedagógico ou magistério), que destinava-se à qualificação técnica e pedagógica para atuar em creches e séries iniciais. Em seguida, cursei o 4º Ano adicional na área de Estudos Sociais, que habilitava profissionalmente à lecionar de 5ª a 6ª série as disciplinas de História e Geografia. Conclui este estudo adicional em 1993. A partir de então, passa-se 19 anos até que retorno a sala de aula como aluna. Passo a cursar em 2012 o Curso de Pedagogia. [...] Foram quatro anos de apropriação de conhecimentos e saberes, que hoje norteiam minha prática pedagógica e que me fez apaixonar ainda mais pela docência. [...] Em 1994, começo a trabalhar em uma escola particular com as disciplinas história, geografia e artes, lecionando de 5ª a 8ª série. Lá permaneci durante 5 anos, onde começo então adquirir minhas primeiras experiências como docente, passando por momentos de dificuldades e desânimo. [...] Em 2015, passo a trabalhar pela SEMEC de Teresina nas séries iniciais, [...] estou no meu quarto ano com muito respeito e dedicação pelo que faço.

> **Colaboradora Martha:** [...] Entrei no Curso de Pedagogia no ano de 2005, na Universidade Federal do Piauí, através do PSIU, e me formei em 2010. Meu primeiro contato em sala de aula foi aos 21 anos de idade, na educação infantil como auxiliar de sala, nesse início foi que comecei a perceber a grande diferença entre a realidade e a teoria aprendida na Universidade. [...] Permaneci somente por 6 meses, mas foram suficientes para identificar algumas dificuldades pelas quais iria passar. [...] Consegui mais uma vaga de estágio, desta vez, no Programa Acelera Brasil, no qual assumi uma turma, trabalhando com crianças avançadas na idade, porem atrasadas na série escolar, nesse programa passei 3 anos e participava de formações diretas referentes a ele. [...] Mesmo participando das formações eu tinha muitas dificuldades de adaptação, achava que não ia aguentar. [...] Passei 2 anos dando aulas de reforço particulares, até que em 2011 consegui emprego numa escola renomada em Teresina.

Colaboradora Sílvia: Quando eu era criança uma das profissões que não queria era ser uma professora. O por quê ? Talvez pelo fato da ausência da minha mãe dentro de casa [...] Em 2005 passei em 2 vestibulares, Normal Superior e a experiência de ser mãe. [...] Em 2008 consegui terminar meu curso, mais antes estagiei por 2 anos pela Fundação JET. E foi a partir desse estágio que me identifiquei com a profissão, que a profissão vinha pra mim por amor. [...] Comecei novamente um novo curso, uma complementação para Pedagogia. E voltei a fazer vários concursos, em muitos fiquei classificada mais nunca chamada pra o quadro efetivo. Os concursos passavam e nada acontecia, nenhuma oportunidade de emprego. [...] Quando fui classificada no concurso da Prefeitura de Teresina, já fui em busca de um cursinho didático para frequentar e fazer minhas aulas didáticas, para tão temida prova didática. [...] Ao ser convocada fui logo procurar uma vaga na escola mais próxima da minha residência. Ao chegar na escola Municipal Minha Casa fui muito bem recebida pela vice diretora que me levou para conversar com a diretora, e prontamente mostrou-se disponível a ajudar na conquista da vaga.

Colaboradora Ângela: Após aprovação no curso de Pedagogia da UESPI, ao concluir realizei concurso para Prefeitura Municipal de Teresina e fui aprovada [...] Comecei logo a trabalhar e o desafio nessa etapa começava pois iniciei em uma CMEI Vila Pantanal, foram dois anos de muita luta, foram muitas lágrimas derramadas ali, muitos desafios numa turminha de maternalzinho. [...] Então pedi remoção e fui para uma escola de Ensino Fundamental Minha Casa, com turmas de alfabetização.

Colaboradora Elisângela: Após concluir o ensino médio resolvi fazer o curso pedagógico, muito comum na época, pois esperava através dele começar a trabalhar o mais rápido possível na área da educação e foi o que aconteceu. No entanto, pouco tempo depois fui aprovada no vestibular no curso de Pedagogia pela UFPI. Escolhi então definitivamente fazer do magistério o meu ofício. Na faculdade estudei as novas teorias sobre educação e aprendi como deveria passar a ser a relação professora e aluno a partir dali. Procurei então absorver tudo, tentando o tipo de escola e educação nas quais fui moldada e me preparei para ser professora em escolas que com o tempo teriam de se adequar às novas concepções sobre educação. [...] Trabalhei de início em diferentes escolas do municipio até chegar à Escola Municipal Minha Casa, minha lotação na referida escola ocorreu em 2014. [...] Tenho aproximadamente 23 anos de magistério sendo que destes, 16 anos foram como professora na rede Municipal de ensino onde permaneço até o presente momento.

> **Colaboradora Ana Lúcia:** [...] Ao ser aprovada no concurso público em 1998, assumi a função de professora em uma creche de tempo integral na zona sula de Teresina, que fez convênio com a Prefeitura de Teresina. Ao iniciar o trabalho, deparei-me com uma quantidade excessiva de crianças por sala. O número de 38 a 45 crianças com idade de 3 a 4 anos. Haviam duas pajens e duas professoras, mas mesmo assim não conseguia me adaptar, então ao chegar o mês de julho do mesmo ano, eu tinha que trabalhar nas férias, e sem experiência, achei estranho e pedi para ser demitida. Daí, as colegas se mobilizaram para me convencer de não fazer isso. Fui trabalhar os quinze dias de julho na SEMCAD, antiga secretaria do ensino infantil, e lá, fui me convencendo que a "missão" de ser professora se dá com todas as dificuldades. Fui transferida para a zona norte, onde morava e tudo foi se acalmando e eu fui "saboreando" lentamente a profissão e fui descobrindo diversos gostos, cada um para um dia diferente. [...] Depois de um tempo a prefeitura em convênio com a Universidade Federal do Piauí ofereceram vagas para os professores da rede municipal fazerem sua graduação em pedagogia. Eu fiz a inscrição com muita dificuldade, pois todos queriam. [...] A graduação na área da educação foi genuína, pois abriu-se um leque de saberes que teoricamente associado à prática só melhoraram o meu trabalho na sala de aula.

No processo de leitura e de análise da narrativa das professoras ressaltamos que todas passaram pelo processo de formação inicial antes do ingresso no magistério, destacando a importância dos estudos acadêmicos para o preparo e embasamento teórico no exercício da docência. Observamos que a professora Luciana inicia sua trajetória formativa na realização do curso pedagógico, perspectivando tornar-se professora. Entretanto, perseguiu o processo formativo na aquisição do título superior no curso de Licenciatura em Pedagogia. A professora relata que o curso lhe proporcionou a aprendizagem dos saberes necessários para atuar na educação como um todo e permitiu o desabrochar do amor pelo ensino, aspecto compartilhado pela professora Elisângela e professora Sílvia. Isso demonstra que a formação inicial é relevante e necessária para a capacitação da professora no desempenho de sua prática docente. Essa fato coaduna-se com o que formula Imbernón (2010) sobre a necessidade da formação inicial como instrumento basilar para atuação no magistério.

A professora Martha, salienta alguns traços das dificuldades enfrentadas por ela no exercício docente, apesar da formação inicial em nível superior, o que aponta a necessidade de investimentos nos cursos de formação, perspectivando relacionar teoria e prática para que a futura professora ao ingressar no magistério não tenha muitas lacunas e defasagens desse processo formativo. Para Nóvoa (1992), a formação é indissociável da construção permanente de novos objetivos de crescimento individual, pois estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos de vida, ou seja, não

compete apenas à instituição o compromisso de facultar o desenvolvimento profissional do professor.

A colaboradora Sílvia se mostra reticente no tocante a detalhar a formação inicial, embora apresente aspectos do curso de formação, que lhe proporcionou um melhor manuseio das atividades docentes, competência pedagógica no processo ensino e aprendizagem, circunstâncias captadas pela pesquisadora a partir dos diálogos estabelecidos nas rodas biográficas. No tocante ao relato da colaboradora Ângela, percebemos certo nível de dificuldade em adaptar-se ao ambiente escolar, e ao processo de ensino e aprendizagem propriamente ditos. Essas nuances, nos conduzem a inferir de que o momento de ingresso na carreira docente é eivado de dilemas, angústias e sofrimento, que conduzem, às vezes, as próprias lágrimas, não significando, entretanto, o desencantamento pela profissão, mas apenas o processo de adaptação como formula Hurberman (2010), período de confronto inicial diante da complexidade referente à situação profissional.

Na perspectiva da professora Elisângela, os contornos da formação inicial serviram de análise crítica e reflexiva, ao comparar com o modelo de educação vivenciado por ela na escola, o que favoreceu a sua mudança de postura enquanto professora, rompendo com ditames, práticas engessadas e concepções de ensino ultrapassadas, desembocando no que Schön (2000) denomina de fuga, afastamento dos paradigmas da racionalidade técnica.

A colaboradora em seus 23 anos de profissão docente, ainda detém resquícios das lembranças negativas do que consistia o ensino há décadas. Todavia, o seu tempo de magistério atesta certo grau de maturidade ao comentar negativamente práticas obsoletas experienciadas enquanto aluna, culminando com as formulações de Day (2001), ao afirmar que a experiência oriunda do tempo de carreira, é essencial para uma reflexão, planificação e práticas profissionais significativas, sendo eficazes, em cada um dos momentos de suas vidas profissionais. Aludimos dessa forma, que o processo de maturidade advém por meio do transcurso temporal também, porque permite à professora apreender as vicissitudes e singularidades inerentes à profissão docente.

4.1.2 Atuação na alfabetização

No mundo atual, a alfabetização escolar tem sido marcada por mudanças paradigmáticas, de concepções e de práticas pedagógicas em torno da questão central que constitui como o aluno aprende a ler e escrever. Tais aspectos são discutidos e aprimorados a

partir das formulações teóricas, principalmente de Ferreiro; Teberosck (1999), Soares (2004; 2008), Tfouni (2010), dentre outros. Essas pesquisas desencadearam algumas transformações conceituais e metodológicas na área da alfabetização e letramento, resultando em inovações teóricas e práticas no fazer docente dos educadores que lidam diretamente com o processo de ensino da leitura e da escrita.

Com base nesses estudos, as discussões acerca da relevância do processo de alfabetização ampliaram-se, transformando as concepções e práticas desenvolvidas em espaços distintos, mormente, como mecanismo metodológico que possibilite a apropriação da leitura e da escrita. Soares (2003) evidencia uma preocupação no tocante à abrangência atribuída ao termo alfabetização, diferenciando-a, pois, do processo de aquisição da língua e escrita do desenvolvimento da referida língua, sendo este último, conforme a autora, que situa a alfabetização como processo permanente e presente no decorrer da vida, não se esgotando, dessa forma, como mero processo de aquisição da leitura e da escrita.

Por outro lado, o letramento tem sido confundido, ao longo dos anos, com o mecanismo inerente ao modelo repetitivo, de reprodução de grafemas e fonemas, muito comum no contexto da alfabetização, resultando no ensino tradicional de mera decodificação do código escrito, isso tem acarretado sérios prejuízos ao processo ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo, pela grande incidência de analfabetismo funcional[6]. Segundo Bakhtin,

> Ler e escrever são atividades altamente complexas que envolvem o conhecimento de linguagens sociais que historicamente e culturalmente foram se organizando oralmente e por escrito, por meio de recursos expressivos, como modos de dizer os conhecimentos das diferentes esferas sociais criadas pelo homem. As linguagens sociais apresentam os conhecimentos das esferas de conhecimento com sintaxes e repertórios lexicais que as caracterizam, associadas a gêneros do discurso que foram se elaborando para dar conta das necessidades humanas nas situações sociais (BAKHTIN, 1998, pp. 154-155).

Isto posto, perceber essa complexidade, da alfabetização e letramento, alarga a compreensão que os atos de leitura e escrita requerem, na medida em que possibilita a construção da competência de leitura e escrita. Notadamente, ao ingressar na alfabetização, enquanto professoras alfabetizadoras é comum o confronto entre os limites teóricos de alfabetização e letramento, gerando dificuldades e incertezas na atuação docente propriamente dita. No início da atuação no âmbito da alfabetização, nem sempre as professoras

[6] Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

alfabetizadoras o fazem por meio de ato consciente, sendo que na maioria das vezes, há dissonância entre teoria e prática, incorrendo no afastamento das orientações metodológicas propugnadas pelos estudiosos da área.

Nesse intuito, buscamos capturar, nesta unidade de análise, o que as colaboradoras evidenciaram a respeito da sua atuação na alfabetização, suas dificuldades, medos, angústias, prazeres, alegrias, que as instigaram em busca de aperfeiçoar paulatinamente suas práticas docentes, visando superar os desafios e solidificando o fazer docente por meio das situações concretas de ensino e aprendizagem. Assim, expressaram suas ideias:

> **Colaboradora Luciana:** Mesmo com pouca experiência no magistério, comparada com alguém que tem 15, 20, 30 anos de sala de aula, sei que o exercício do magistério é muito árduo. Mas também é um exercício de amor pelas crianças e jovens que precisam de conhecimento. [...] Em 2015 passo a trabalhar pela SEMEC de Teresina nas séries iniciais, alfabetizando crianças. Uma tarefa bastante difícil, porque cada criança em sua particularidade, é diferente uma da outra, onde não existe um modelo ideal para todas. Então, cabe a nós nos apropriarmos de vários modelos pedagógicos, vários métodos e várias estratégias e adaptarmos em nossa sala de aula. [...] Minhas primeiras experiências como docente, passei por momentos de dificuldades e de desânimo, mas também por momentos prazerosos e gratificantes ao perceber que meu trabalho e dedicação poderia fazer a diferença na vida de alguns alunos. [...] Como professora alfabetizadora, estou no meu quarto ano com muito respeito e dedicação pelo que faço, pensando sempre em contribuir para uma educação de qualidade.

> **Colaboradora Martha:** [...] Em 2016 passei a trabalhar na Escola Municipal Minha Casa, assumindo as turmas de alfabetização. [...] Tanto o ensino público quanto o ensino particular existem dificuldades, e eu tive muitas dificuldades de adaptação, achava que não ia aguentar. [...] Ao final do dia muitas vezes voltava para casa chorando e com vontade de desistir, mas além da necessidade de precisar estar ali ganhando um dinheirinho, pouco, mas que ajudava bastante, vinha também o gostar pelo curso, que apesar de não ser fácil nos faz repensar o quanto a educação precisa melhorar.

> **Colaboradora Sílvia**: Em 26 de Fevereiro de 2015 comecei a trabalhar como professora na Escola Municipal Minha Casa. O reinício ao magistério me assustou bastante, mas como vivíamos numa “harmonia” esse começo foi aos poucos tornando-se mais leve. Na Escola Minha Casa trabalho nas turmas de 1º e 3º ano, nas matérias de História, Geografia, Artes, Religião e Ed. Física. Nesse mesmo ano, a SEMEC convocou os professores para oficinas no Centro de Formação Odilon Nunes, onde agente ia aprender a usar os assuntos das nossas disciplinas, mas com textos para alfabetizar. Foi esse o meu marco para ei definitivamente entrar nesse mundo da alfabetização e me encantei.

Colaboradora Ângela: [...] Pedi remoção e fui para uma escola de ensino fundamental a Escola Municipal Minha Casa. Me identifiquei de cara com o público, já maiores e comecei um trabalho com o 1º ano, confesso que não é tão fácil, mas gosto deste público, nessa faixa etária.

Colaboradora Elisângela: [...] A maior parte dos meus anos de magistério foram dedicados ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sobretudo em turmas pertencentes a Projetos para alfabetização.

Colaboradora Ana Lúcia: [...] Aquilo que parecia um "suplício" inicialmente, passou a ser um encantamento, uma paixão, uma parte de mim. Estou com vinte e um anos de alfabetização de 1º ao 5º anos. [..] Há dificuldades, conflitos, mas são superados e o que fica direciona os alunos a se envolverem, e a tomarem decisões como ponto de partida para a superação de conflitos.

Quando separamos esses fragmentos para compor este item de análise, pensamos no quanto a atuação no contexto da alfabetização traz conflitos, inseguranças e, ao mesmo tempo, aspectos de contentamento. As narrativas das colaboradoras evidenciam o retrato de uma realidade comum, eivada de dificuldades e contradições no bojo da atuação docente, quer sejam alfabetizadoras iniciantes ou alfabetizadoras experientes. Isso demonstra que a problemática encontrada em algumas turmas de alfabetização implica no conhecimento por parte do alfabetizador de que "[...] ler não é apenas decodificar e escrever não é apenas codificar" (MORAIS, 2003, p. 19).

Referindo-se à especificidade da alfabetização, as alfabetizadoras apoiam-se em pressupostos teóricos que defendem práticas docentes intencionais, nas quais o aluno deve ser envolvido em situações de aprendizagens diversas que possam garantir o desenvolvimento das habilidades linguísticas, pois a professora tem o papel fundamental na organização de situações de ensino que envolvam práticas leitoras e escritoras. O papel da professora no exercício dessas práticas é de extrema relevância, haja vista, que tais situações propiciam ao aluno vivenciar os usos sociais da escrita, a linguagem adequada em diferentes contextos comunicativos, atentando para o sistema do qual a língua é grafada, pois nessa dimensão, o processo de alfabetização, volta-se a serviço da cultura oral, da escrita e do letramento, rompendo com práticas repetitivas e mecânicas.

Disso, advém a compreensão de que a aquisição da língua escrita exige mais que o simples domínio de habilidades de codificação e decodificação, reforçando o entendimento

de que esses atos fazem parte de um sistema de representação arbitrária e complexa, desembocando no que Freire (1995, p.11) salientou, quando afirma que "[...] o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo". Os relatos das colaboradoras demonstram esses percalços encontrados na dubiedade das formulações teóricas fornecidas pelos autores, como percebemos nos fragmentos das professoras alfabetizadoras.

É imperativo salientar que nesta pesquisa, a realidade das colaboradoras é mostrada por meio de uma busca dinâmica das vivências e experiências significativas ocorridas no contexto de suas práticas docentes como professoras alfabetizadoras. Elas desempenham papel fundamental na organização das situações metodológicas de ensino na alfabetização, visando romper, até certo ponto, com os métodos tradicionais, pois "[...] por caminhos opostos, os métodos tradicionais e o ensino atual se identificam: ambos desvinculam forma e conteúdo" (KLEIN, 2002). A consequência parece ser que os métodos tradicionais parecem produzir um aluno que seja capaz de redigir corretamente "[...] no que se refere ao padrão ortográfico – um texto estereotipado" que nos procedimentos vigentes, que conseguem produzir um aluno capaz de gestar 'brilhantes ideias' que, no entanto, permanecem reclusas na sua própria cabeça" (KLEIN, 2002, p. 130 – 131).

Nesse sentido, a partir das reiteradas leituras do memorial de formação, com vistas a captar as principais nuances para análise neste estudo, percebemos que as professoras alfabetizadoras engajaram-se em atividades de leitura e escrita com seus alunos voltados à inserção produtiva e eficaz destes na sociedade contemporânea, rompendo com os modismos paradigmáticos tradicionais, perspectivando gestar mentes brilhantes eivadas de ideias excepcionais, críticas e criativas.

Outro aspecto, diz respeito à atuação docente nas turmas de alfabetização, pois verificamos que as professoras alfabetizadoras Luciana, Martha e Sílvia, que se constituem como professoras iniciantes relatam suas dificuldades e desafios enfrentados nesse início de carreira. Isso coaduna com o que Huberman (2007) salienta sobre a primeira fase na carreira docente, que é constituída pelo confronto inicial diante da complexidade referente à situação profissional. E também é marcada pela sobrevivência e pela descoberta de entusiasmo por adentrar ao espaço da profissão e vivenciar experiências reais de ensino e aprendizagem.

Esse processo de sobrevivência e descoberta se apresenta justamente pelos desafios impostos nesse início de carreira, trazendo à tona vários questionamentos, dúvidas e sentimentos sobre o caminhar na alfabetização. Essas situações que emergem nesse cenário,

muitas vezes coloca em cheque a atuação da professora, como vimos nos relatos das colaboradoras Luciana e Martha, que reforçam a ideia de ser um trilhar eivado de desânimo, dificuldades em se adaptar, momentos de muitas lágrimas, mas, que após, trazem consigo aprendizagens válidas para toda a vida. Percebemos nos relatos das professoras alfabetizadoras experientes, que elas também vivenciaram as mesmas dificuldades e desafios, conforme narrativa da professora Ângela, comprovando que a maioria dos professores em início de carreira enfrentam todas essas mazelas.

Isso se resume na ideia de desenvolvimento profissional desenvolvido e construído dentro da profissão, conforme defendido por Sacristán (1995), sendo um tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente. Ele se torna essencial, porque vai possibilitando a aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à efetivação da prática docente. Além de possibilitar ao educador entendimento de que sua formação demanda a exigência de uma preparação capaz de levá-lo não apenas para o conhecimento das atribuições em alfabetização, mas também, entender todos os processos implicados nesse processo.

Por esse motivo, enfatizamos a construção desse desenvolvimento profissional dentro da profissão, porque permite à professora alfabetizadora se apropriar do saber da experiência, constantes nos relatos das colaboradoras experientes, que se constituem primordiais para o ofício de professor.

4.1.3 Alfabetização e letramento: concepções teóricas e práticas

Podemos definir hoje, na concepção de alguns autores, que o letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, e a alfabetização como sendo o processo de aquisição da língua escrita. Essas duas vertentes tem direcionado as práticas de alfabetização e letramento da maioria das professoras alfabetizadoras na atualidade e muitos acabam por misturar essas concepções em detrimento desse processo de aprendizagem da língua escrita.

Isso reluz ser natural, pois a história da alfabetização e letramento é recheada dessa querela dos métodos de alfabetizar. A análise das mudanças conceituais advindas no transcurso da história da língua escrita, a alfabetização foi entendida, prioritariamente, como aprendizagem mecânica de um sistema convencional de escrita, em que seus objetivos eram

atingidos por meio da alternância entre os métodos tradicionais de alfabetização, resultando em aspectos da síntese (fonemas e sílabas) e processos analíticos (textos). Esses métodos analíticos ou globais, conforme Soares constituem,

> O aprendizado do todo para as partes, argumentando teoricamente, que a leitura é um ato global e audiovisual. Por outro lado, os métodos sintéticos propõem a aquisição da leitura e escrita a partir das partes para o todo, na qual compreende a relação existente entre o som e a grafia, o oral e o escrito, através do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba e palavra por palavra. (SOARES, 2001, p. 52).

Por essa razão as professoras colaboradoras desta pesquisa narraram sobre suas concepções teóricas e práticas na perspectiva da alfabetização, realçando aspectos inerentes ao que propugna a autora, sendo que ora trabalham com a perspectiva analítica e global, ao utilizarem uma riqueza de gêneros textuais na sala de aula como veículo do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ora utilizando os métodos sintéticos, ao trabalharem com o ensino focado nas letras, sílabas, fonemas e palavras, pois como relata a Professora Luciana "[...] vejo a necessidade de mesclar métodos tradicionais com métodos modernos, sempre tendo como ponto de partida um contexto real, no qual os alunos possam interagir, criando neles a importância da leitura e da escrita dentro de uma sociedade letrada".

Isso porque, a leitura e a escrita adquiriram tal prestígio que, hoje, são consideradas indispensáveis no contexto de uma sociedade de cultura letrada. Vivendo em uma sociedade letrada, é necessário que os indivíduos que dela participem reconheçam o valor dos conhecimentos e experiências transmitidos pela palavra impressa, no caso a leitura. Diante disso, não ser letrado na sociedade atual, significa "[...] marginalização cultural e provação de direitos" (ZILBERMAN, 1996, p. 12), uma vez que essa situação inferioriza o cidadão.

A ênfase concebida na atualidade nas salas de aula preconiza a alfabetização mais voltada para uma concepção de ensino na perspectiva da colaboradora Luciana, que em suas práticas realiza uma mistura dos métodos para alfabetizar os alunos, isso sugere às condições que se desenvolveu apropriadamente nesse processo da alfabetização ao longo dos anos, direcionadas a promover e motivar esse procedimento.

Nos fragmentos abaixo, as professoras alfabetizadoras narram suas vivências com as práticas de alfabetização e letramento, fornecendo uma riqueza de concepções teóricas e práticas acerca desses processos.

Colaboradora Luciana: Métodos didáticos modernos propõem que a alfabetização vá além da codificação e decodificação de letras, sílabas, palavras e textos. A alfabetização, segundo os estudiosos, deve ser pautada pela leitura de textos próximos da realidade do aluno. Alfabetizar é uma tarefa bastante complexa e desafiadora, sendo que a sala de aula precisa ser um ambiente propício a essa tarefa. [...] Nas minhas práticas pedagógicas, vejo a necessidade de mesclar métodos tradicionais com métodos modernos, sempre tendo como ponto de partida um contexto real, no qual os alunos possam interagir, criando neles a importância da leitura e da escrita dentro de uma sociedade letrada. Ser alfabetizadora significa ter conhecimentos das teorias do processo de apropriação da linguagem escrita, e adaptá-las em sala de aula, levando em conta a especificidade de cada aluno. Os termos de alfabetização e letramento têm significados distintos, porem para uma prática pedagógica significativa os dois termos devem andar em conciliação, sendo indissociáveis. [...] Como alfabetizadores devemos dar a criança a oportunidade de explorar a leitura e a escrita naturalmente, levando em conta o conhecimento que ela já tem. [...] Como professora alfabetizadora já tive a oportunidade de desenvolver projetos de leitura em casa junto à família, onde os alunos levam para casa uma sacola contendo materiais diversos de leitura, como livros, revistas, gibis, jornais ou textos de diversos gêneros. [...] Em sala de aula, todos os dias realizamos a leitura deleite, que é uma leitura feita por mim em voz alta de diferentes gêneros textuais. Essa atitude é de extrema importância, pois leva o aluno a perceber o modelo de um bom leitor, contribuindo ainda mais para o avanço da aprendizagem. [...] Utilizando práticas pedagógicas associando teoria e prática, com isso acredito que é possível se atingir uma educação de qualidade.

Colaboradora Martha: Partindo desse tempo de 2 anos fazendo parte do quadro de professores alfabetizadores na Escola Municipal Minha Casa, vejo nós alfabetizadoras como a principal peça no funcionamento global da escola, somos o principal instrumento de elevação e instigação da curiosidade do aluno, a partir do momento que propomos atividades que auxiliem no desenvolvimento da alfabetização, fazendo e trabalhando a teoria juntamente com a prática na associação de conteúdos. O alfabetizador deve ser o maior propulsor para levar o aluno a aprender a ler e escrever, não só desenvolver essas habilidades na teoria, ou seja, não só ler por ler, mas também interpretar, questionar e entender concretamente a mensagem de qualquer coisa que ele ler, levando o aluno a sair da sua zona de conforto, desenvolvendo a capacidade de pensar e agir, tornando-se um formador de opinião.

Colaboradora Sílvia: O professor alfabetizador é a base na construção e desenvolvimento da aprendizagem nas séries iniciais. É aquele professor focado no planejamento e ações com objetivo de desenvolver habilidades de ler e escrever. Mas só isso não basta, só apenas explorar conteúdos, mas também buscando novos conhecimentos e saber como aplicá-los em sala de aula. Isso pode ser facilitado com a formação constante, o professor alfabetizador precisam se familiarizar-se constantemente com novos recursos didáticos que surgem para facilitar nosso trabalho em sala de aula e aproveitar o máximo dessas novas tecnologias e aplicá-las diariamente. [...] Uma professora alfabetizadora conhece técnicas que facilita o aprendizado mesmo daquele aluno que não quer aprender. Acho que nosso maior desafio é esse, mas isso não quer dizer que anos de experiência seja sinônimo de ser um bom professor. Com o passar dos anos quero me tornar uma professora experiente, dominando técnicas e novas tecnologias.

Colaboradora Ângela: Para mim alfabetizar vai muito além da decodificação de letras, ou seja, aprender a ler e escrever. É necessário que a criança compreenda o que foi lido e saber fazer uso da palavra. Acredito que é muito importante oferecermos às crianças a valorização do discurso deles, de fala, explorando a criatividade e auxiliando nas expressões oral e escrita. Devemos levar as crianças à pensar e refletir para se expressar.

Colaboradora Elisângela: Alfabetizar hoje não é mais só ensinar a decodificar. O aluno além de alfabético, precisa ser alfabetizado, letrado. Ele deve ser, ao final do processo de alfabetização, capaz de usar diferentes tipos de material escrito. Alfabetizar hoje exige muito mais de nós educadores que nos dedicamos às séries iniciais. [...] É visível atualmente a grande preocupação por parte das secretárias de educação e consequentemente das escolas com o letramento das crianças em processo de alfabetização. Em sala de aula passamos a trabalhar com o enfoque não em objetivos e conteúdos, mas sim em habilidades. O uso de sequências didáticas contemplando os diferentes gêneros de texto e seu uso social se tornaram frequentes. A meta agora é que os alfabetizandos ao final do processo sejam capazes de identificar e fazer uso dos diferentes tipos de materiais escritos.

Colaboradora Ana Lúcia: [...] Com o passar do tempo vão surgindo novas demandas e avanços das tecnologias da comunicação e a educação formal não pode ficar de fora. Participei de cursos , e aprendi a manusear o computador e a usá-lo nas pesquisas de melhoramento nas atividades escolares. [...] Na profissão de professor é preciso interpretar os comportamentos manifestados pelo corpo e pela mente, pois o aluno se apresenta na sala de aula na sua totalidade. Para cada aula ministrada há no Centro de Formação Odilon Nunes uma formação para os alunos de cada série, há uma formadora que orienta o grupo de professores, em atividades direcionadas aos alunos ainda não alfabetizados em todas as séries/anos. Além disso, há também o "Alfabetiza Teresina", que é o programa que alavanca positivamente na superação das dificuldades dos alunos não alfabetizados. Assim, desenvolvo minhas práticas de alfabetização, e também por meio de projetos realizados com os alunos.

As concepções de alfabetização e letramento postas pelas colaboradoras coadunam com a perspectiva dos diversos teóricos, sendo eles Soares (2003), Ferreiro; Teberosky (1999), Kleiman (1993) que discutem a temática da alfabetização e do letramento na atualidade. Nos trechos, as colaboradoras, relatam que trabalham efetivamente com práticas de alfabetização e letramento atuais, como projetos de leitura, utilização dos diversos gêneros textuais, projetos interativos entre alunos, sequências didáticas para aquisição das habilidades e competências, enfim, uma série de ações focada nas práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, que se constitui propriamente na concepção de letramento.

Nas formulações do MEC, a concepção de letramento é abrangente, sendo o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais. Se constituindo no estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muitos variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração níveis de letramento (dos mais elementares aos mais complexos). (MEC – SEB, 2007, p. 11).

Isso demonstra que as professoras alfabetizadoras compreendem o processo de alfabetização e letramento mais no sentido das práticas sociais de leitura, e não apenas codificando e decodificando. Mas, algumas apontam a necessidade de em determinados momentos, usarem os dois métodos de ensino, uma hora o tradicional processo mecânico, e outras com abordagens mais construtivistas.

Conforme relatado pelas professoras alfabetizadoras, suas práticas docentes enquadram-se no que propõe o documento do MEC, uma vez que oportunizam seus alunos o contato com material didático diverso, constituindo nos usos sociais de leitura e escrita, bem como as competências que a elas se relacionam. As professoras Luciana, Martha e Sílvia possuem uma prática docente bastante variada, trabalham conjuntamente com projetos, desenvolvendo uma visão de leitura que extrapola o espaço da sala de aula e chega até às famílias. Em suas narrativas descrevem o projeto “Sacola de leitura” no qual contém vários materiais de leitura, para que o aluno juntamente com sua família possa fazer a utilização deste, e assim ambos aprendem a fazer uso do mesmo e ainda adquirem o prazer pela leitura.

Assim, suas práticas docentes contemplam as orientações de autores renomados com as práticas de alfabetização e letramento, como Soares (2008) que salienta que alfabetização e letramento consistem na condição de indivíduos ou grupos sociais de sociedades letradas, que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, refletindo, portanto que estes grupos dominam o uso da leitura e da escrita. Para Ângela e Elisângela, a criatividade permeia todo o processo de ensino, ao utilizarem os gêneros textuais, além de farto material escrito, pois compreendem que a ação de ensinar, hoje, requer mais habilidades por parte dos professores, haja vista, ser uma atividade complexa.

Conforme Morais (2003), um aprendiz da escrita alfabética, seja criança ou adulto, para dominar as convenções da escrita, precisa conhecer como o sistema de escrita alfabética funciona. Em suas formulações, afirma que,

> [...] para aprender como o alfabeto funciona, não basta conviver com textos. É preciso olhar para o interior destes, é preciso dissecar as palavras que os constituem. Dito de forma mais precisa, é preciso exercer uma reflexão metalinguística, em especial aquela modalidade que observa os segmentos sonoros das palavras (MORAIS, 2003, p. 22).

Nesse aspecto, a alfabetização é concebida numa perspectiva complexa, multifacetada que exige práticas docentes centradas na inovação metodológica, que favoreça o contato do aluno com práticas sociais de leitura e escrita diversas e que proporcionem uma compreensão mais abrangente do papel que os gêneros textuais desenvolvem nesse processo de ensino. Esse fato foi amplamente discutido pelas colaboradoras no tocante às suas práticas docentes, atestando que, na medida do possível, elas detêm noções teóricas que embasam a realização de suas práticas, além de favorecer a criatividade, o estímulo, o incentivo, fruto da sólida mediação de professoras alfabetizadoras que compreendem a complexidade desse fenômeno.

Compreendemos que o papel da professora alfabetizadora, portanto, no exercício de sala de aula, na busca de ensinar a ler e a escrever, requer uma visão ampliada no tocante às especificidades dos sujeitos aprendentes, bem como o domínio teórico e metodológico, pois "[...] a questão metodológica deve abarcar os dois aspectos construtivos da língua: código e significado" (KLEIN, 2002, p. 130), buscando iniciativas de ensino da língua que sejam dinâmicas, operatórias e eficazes. Tudo isso para que o aluno se aproprie da relevância e compreensão de que leitura e escrita são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno enquanto ser social, cultural e inserido numa sociedade letrada eivada de processos comunicativos diversos.

Destacamos um fragmento da professora Sílvia em que identificamos certa preocupação, a nosso ver significativa, com a utilização constante de novos recursos didáticos, o que oportuniza ao aluno a convivência com diversidade de materiais pedagógicos, entre eles, texto, histórias, gibis, filmes, que favorecem a uma aprendizagem substancial, expressiva, ao tempo em que permite à professora a abertura de novas formas para o fomento da capacidade argumentativa, criativa e crítica, fugindo de práticas tradicionais como cópia, ditado e memorização de palavras, uma vez que estas últimas limitam oportunidades de criação e fruição da imaginação.

Portanto, consideramos que o papel das professoras alfabetizadoras, no exercício da prática docente, é de extrema relevância, haja vista, que lidam com aprendentes em tenra idade, ou seja, no momento crucial da construção e formação da competência leitora, aspecto

que definirá sua desenvoltura linguística para toda uma vida, como afirma Teberosky (1994) o leitor deverá está formado entre seis e onze anos de idade, sendo que depois desse intervalo etário constitui-se tarefa árdua conseguir alcançar tais objetivos, sendo o percurso da alfabetização momento ímpar para aquisição desta competência.

Isso facultará ao indivíduo um futuro promissor inserindo-o nas mais diversas esferas da sociedade, uma vez que "[...] a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem", por sua vez, o "[...] letramento, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita" (TFOUNI, 2005, p. 09). Trata-se, efetivamente, de ações que garantem ao sujeito o convívio em sociedade utilizando-se das diversas situações sociais de leitura e escrita. Em termos sociais mais abrangentes, o letramento é sublinhado como sendo produto desencadeador do desenvolvimento que, numa visão dialética, torna-se causa de transformações sociais profundas.

Diante dessas considerações, observamos a mudança de enfoque no tocante às práticas docentes das colaboradoras, tendo em vista que elas alargam os conceitos, aperfeiçoam e acrescentam à construção dessas práticas novos elementos, como conhecimento prévio, conhecimento de mundo, conhecimentos sociais e históricos, ato criador e criativo e, por fim, controle linguístico.

4.2 Unidade de Análise 2: Encontro com os pares: diálogo entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes

A segunda unidade de análise consiste em trazer à tona a relevância dada pelas colaboradoras deste estudo, em relação ao compartilhamento de experiências docentes através do diálogo entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes, apontando para a necessidade das escolas oportunizarem esses momentos para construção de novas práticas docentes mediadas pela dialogicidade. Conforme ressaltamos, anteriormente, o compartilhamento de experiências docentes através do diálogo dentro da escola, consiste na mais urgente de todas as ações da escola para vencer os paradigmas do modelo tradicional de educação.

Segundo Nóvoa (2009), para que este diálogo aconteça, é necessário promover algumas posturas e ações dentro da escola, uma delas implica na importância de pensar a formação e o desenvolvimento profissional para dentro da profissão. Ou seja, é necessário trazer a formação para dentro da profissão, permitindo ao professor o enfretamento de

questões desde cedo, para que ele adquira sua experiência profissional. Nóvoa traz ainda a concepção, de promover novos modos de organização da profissão, pautados na partilha de conhecimentos entre os docentes iniciantes e experientes.

O autor apresenta também a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores na qual compreende as especificidades da profissão docente, constituindo os percursos formativos ao longo da vida, tanto em seus aspectos individuais e coletivos. Nessa relação entre os pares, a troca de ideias, de experiências, a comunicação, bem como o compartilhamento das práticas docentes, enquanto mecanismo de socialização em prol da melhoria e qualidade do processo ensino e aprendizagem permitem assim, o desenvolvimento e o avanço do grupo como um todo.

Essa busca por uma sintonia conjunta, não significa que todos pensem da mesma forma, pois, embora em meio às diferenças teóricas e metodológicas, é possível estabelecer o diálogo entre os professores alfabetizadores iniciantes e professores alfabetizadores experientes que constituem a escola, oportunizando momentos significativos de reflexões acerca dos erros e acertos do grupo, visando minimizar os impactos de algumas falhas no resultado final da aprendizagem dos alunos. Essa situação representa momento de aprendizado, significando uma experiência formativa fundamental na construção do desenvolvimento pessoal e profissional, tanto na construção do aspecto individual e coletivo.

Isso significa que esse momento de diálogo dentro da escola, entre as professoras, oportuniza a construção e aquisição de novos conhecimentos, e faz emergir visões e posicionamentos convergentes e divergentes acerca do trabalho docente, respeitando a contribuição de cada professora. Concebemos esse momento de partilha como único e, ao mesmo tempo, promissor, sobressaindo à ideia de que aprendemos mais quando partilhamos nossas aprendizagens docentes adquiridas ao longo de nossa trajetória profissional.

Nessa relação de compartilhamento de experiências, o professor experiente compreende que possui uma formação a respeito de sua profissão e que constrói conhecimentos por meio de sua experiência, mas não detém esse conhecimento para si mesmo. É necessário que este profissional enquanto experiente em sua atuação possa fornecer meios, estratégias e oportunidades de ações e diálogos para que possa nortear e ajudar nas práticas do professor iniciante, por isso é urgente o estabelecimento dessa relação de compartilhamento de experiências dentro da escola.

Nesse entendimento, a proposta preconizada por Nóvoa (2009), em destaque em nosso trabalho, afirma que é o professor experiente o responsável pelo professor iniciante

dentro da escola e como tal deve agir de maneira diferente, pois na maioria das vezes o professor iniciante recorre aos conhecimentos e competências detidos pelo professor experiente, provocando em seus pares a curiosidade, criatividade e a necessidade constante de buscar outros novos saberes coletivos. Sobre esse aspecto Tardif (2002) salienta, que o professor experiente por deter vários anos de prática dentro da escola, consegue mobilizar os saberes diversos para responder às situações diversas que acontecem na sala de aula, e podem ajudar no trabalho com o professor iniciante, realizando um acompanhamento junto a esse professor durante o período letivo escolar.

Por isso, a relevância dada pelo autor em relação ao trabalho do professor experiente dentro da escola, configurando-se no acompanhamento do professor iniciante e nos momentos de troca e compartilhamento de ideias no lócus de atuação profissional do professor, o profissional assim formado nesse início de carreira consegue dar respostas às situações que emergem no contexto da sala de aula, e consegue enfrentar individualmente e coletivamente os desafios que são impostos pela profissão.

Para a segunda unidade de análise enfatizamos o diálogo entre as professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes, bem como o compartilhamento de experiências docentes como sendo imprescindíveis dentro da escola para que ocorra essa autonomia individual e coletiva entre os pares, e por fim, nesta unidade discutimos algumas questões levantadas pelas colaboradoras em relação ao ideal e o real nesse momento de experiências dialogadas dentro da escola, apontando os relatos mais significativos que atestam a importância do compartilhamento através do diálogo dentro da escola.

4.2.1 Diálogos entre professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes: contextos diversos

Inúmeras vezes presenciamos nas diversas situações da sociedade a afirmativa de que o diálogo é essencial na resolução de quaisquer problemas, sejam familiares, culturais, políticos, religiosos, dentre outros. Percebemos ser de extrema relevância a presença do diálogo dentro da escola. Não apenas o diálogo, mas também a perspectiva de um trabalho conjunto entre os professores da instituição. O diálogo entre os professores possibilita o compartilhamento de experiências, ao mesmo tempo em que, ao dialogarem coletivamente sobre suas práticas, os professores acabam enriquecendo suas aulas, ampliando as

possibilidades de alcançarem novos conhecimentos, saberes e competências e esses momentos também viabilizam outras formas de intervir na sala de aula.

No entanto, é necessário questionar e refletir sobre as condições oferecidas pelas escolas para o procedimento desses momentos em sua esfera, observando os espaços que são disponibilizados para que os professores alfabetizadores iniciantes e experientes possam dialogar sobre suas práticas, o tempo que é cedido, como as escolas se organizam nesse sentido, e outras questões que são primordiais. O que percebemos, na maioria das vezes, é que as escolas apenas disponibilizam momentos para o planejamento, para as reuniões entre pais, e esse momento do diálogo entre os professores em sua maioria não acontece.

É necessária uma mudança de mentalidade no tocante a essa realidade gritante nas escolas, a fim de vencer os desafios para melhorar as relações de diálogo e troca de experiências entre os professores, com o qual se objetiva tornar os professores mais conscientes de sua própria prática, e por consequência adquirir aprendizagens por meio da observação entre os pares. Além disso, esses momentos de diálogo nas escolas favorecem a possibilidade da reconstrução de estratégias, competências e habilidades para o processo de ensino e aprendizagem do alunado, sendo que nesse processo também, ambos adquirem novas aprendizagens, tanto o professor iniciante como o professor experiente.

Essa situação dialógica também é compreendida como direcionadora das ações formativas do professor. Nóvoa (2009) afirma que em todas as profissões existem a relação entre o profissional mais experiente e o profissional iniciante, e essa realidade deveria ser posta também na escola, tendo em vista que os professores aprendem através do diálogo dentro da escola. Esses períodos de dialogia são eivados de reflexão crítica sobre suas práticas docentes, de forma a desenvolver o pensamento dos professores para uma abertura na aquisição de novos saberes, competências e habilidades para lidar com as situações de sala de aula, isso principalmente ao professor iniciante que segundo Hubernman (2010) passa por diversas situações de conflito, dúvidas, angústias nesse momento da entrada na profissão, e o professor experiente aparece como um suporte desse professor.

É necessário, dessa forma, perspectivar uma escola mais dialógica, esse é o grande desafio das mesmas, sendo que na atualidade pouca credibilidade é dada a esses momentos de diálogo, sendo a preocupação maior dessas instituições de ensino, com o cumprimento curricular, sendo, a transmissão de conhecimentos, a preocupação com os conteúdos livrescos, o cumprimento de dias letivos, carga horária de sala de aula cumprida, entre outras, e isso acaba por deixar para trás a construção dessa escola mais dialógica. Por esse motivo, os

professores em sua grande maioria, acham-se, involuntariamente, isolados em sala de aula, alheios ao processo da dinâmica educacional como um todo que perpassa o cotidiano da escola, situação que poderia ser minimizada por meio da criação efetiva de momentos dialógicos, semanais, quinzenais ou mensais para discutir temáticas variadas, não meramente curriculares.

É preciso desse modo, encarar o diálogo entre os professores nas escolas com mais seriedade, a fim de possibilitar a reflexão crítica entre eles sobre suas próprias práticas docentes, tendo em vista que o professor que não interage e não reflete sobre sua prática, acaba por ser um mero repetidor de teorias pedagógicas ultrapassadas e desconexas com as teorias mais contemporâneas. Para Freire (2005) esse aspecto dialógico entre professores reflete uma relação intercomunicativa na qual ambos desenvolvem uma afinidade comunicativa recheada de respeito, compreensão, amizade, e principalmente, oportuniza novos caminhos mais voltados para as transformações de ensino e aprendizagem.

Nas narrativas, a seguir, as professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes demonstram a importância do diálogo dentro da escola, bem como elucidam a necessidade das escolas de promover esses momentos dialógicos que favorecem a troca e partilha de conhecimentos sobre suas práticas docentes.

Colaboradora Luciana: Sendo professora iniciante, no que se refere à alfabetização, considero que os diálogos entre professores iniciantes e experientes é de grande importância, pois diferentes estilos de ensino pode ser inspirador no sentido de revelar novas formas de pensar o fazer pedagógico reforçando e enriquecendo o leque de possibilidades e estratégias didáticas. No que diz respeito aos contextos e situações que favorecem diálogos entre professores iniciantes e experientes, posso sugerir as reuniões com formação de grupos de estudo, tematização de boas práticas pedagógicas, planejamento em parceria. Tudo isso, poderá gerar um documento que irá conter informações das melhores e viáveis práticas docentes para a alfabetização dos alunos.

Colaboradora Martha: Sabemos que a transformação da escola depende da participação de todos, principalmente no que diz respeito a questão da interação entre seus membros, mas, precisamente, nós professoras que ainda precisamos aprender a tomarmos decisões conjuntas através do diálogo de nossas experiências, como foi dito anteriormente, a troca que faço com as duas professoras ajudam a fortalecer minha prática docente, pois posso aumentar as possibilidades de usar atividades diferenciadas e paralelas aos conteúdos que são explorados em determinadas disciplinas.

Colaboradora Sílvia: As situações que favorecem o diálogo entre professores iniciantes e experientes vai muito além dos muros da escola. Existem inúmeras situações que nos levam a dialogar sobre nosso trabalho. Mas esbarramos no dilema de que nem todas estão abertas ao diálogo. [...] Hoje meus diálogos são mais com pessoas de fora da escola, onde fazemos cursos para nos aperfeiçoar, quando uma amiga sabe de algo que é importante, ela compartilha com todas. Acho que isso não é gasto, é investimento para algo que vai facilitar nossa vida.

Colaboradora Ângela: [...] Confesso que não sou uma pessoa que interage fácil e que consegue ter um relacionamento profundo com as pessoas, sou tímida e na minha, por isso que quando surgem os desafios: com o alfabetizar essa criança? Qual estratégia usar para as crianças avançarem de nível mais rápido? Acabo ficando calada, buscando alternativas em casa, na internet, e acabo não consultando ou dialogando com as colegas para troca de experiências. Mas uma coisa posso dizer nas rodas biográficas com a mestranda Rosanne aprendi muito e isso já tem começado a mudar.

Colaboradora Elisângela: [...] No que se refere ao encontro para o diálogo entre os pares dentro da escola para troca de experiências que favoreçam a aprendizagem junto ao outro o que posso concluir é que não há esse momento. O que acontece são os momentos de planejamento bimestrais onde são verificados os rendimentos das turmas e feito o planejamento por escrito. Aliás, durante todos os meus anos de magistério nunca vivenciei esses encontros. O que sempre vivenciei nas escolas onde lecionei foram reuniões para discorrer sobre dificuldades referentes à escola como um todo. [...] Situações que favorecem o diálogo entre professores iniciantes e experientes são de grande relevância para a prática docente e consequentemente para o processo de ensino e aprendizagem. Porém esses momentos de diálogos para troca de experiências não acontecem no ambiente escolar no qual estou inserida.

Colaboradora Ana Lúcia: [...] A educação acontece na inter-relação de pessoas para pessoas e de grupos para grupos. Nesse sentido, as relações de trocas são vivenciadas e vão se firmando em experiências que são necessárias para o trabalho educacional acontecer. [...] As aprendizagens adquiridas nas relações com os pares somam-se às experiências enriquecendo cada vez mais as estratégias de resgates no processo de alfabetização das crianças, principalmente das crianças com dificuldades educacionais. [...] A equipe se reúne para planejar situações educacionais de qualidade que são imprescindíveis para a vida do estudante. [...] Voltamos a discutir o que não deu certo e o que deu certo. No entanto, o que não deu certo, vamos replanejar. E o que deu certo, vamos continuar a fazer e desafiando o aluno.

Conforme percebemos através do relato das professoras alfabetizadoras, atribuem total relevância aos momentos de diálogos dentro da escola e, ainda, compreendem essas ocasiões para a troca de experiência entre os participantes do processo como veículo de aprendizagem conjunta. O diálogo aqui é compreendido como "[...] a ação de dialogar, de trocar ideias e informações por meio da troca oral entre dois ou mais professores que chegam a um consenso" (WARSCHAUER, 2017, p. 69). Portanto, o diálogo dentro da escola, é percebido como um momento de reflexão conjunta sobre as práticas docentes, trocando e compartilhando ações que deram certo no decorrer de seu trilhar docente.

Isso é refletido nas narrativas das colaboradoras, tanto as iniciantes quanto as experientes, declaram a importância do diálogo dentro da escola como oportunidade de aprenderem e tomarem decisões coletivas, implicando na melhoria e fortalecimento de suas práticas docentes. Reconhecem, ainda, que o diálogo, sendo efetivado na escola amplia a possibilidade de melhores resultados como um todo do processo educativo. Além de favorecer, a visibilidade do trabalho realizado coletivamente, uma vez que permite intervenções sérias, quando necessárias em relação às práticas docentes realizadas em todos os contextos, o que consequentemente melhora o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Isto posto, esses momentos de diálogos na escola se constituem também como espaços voltados para o processo de formação e desenvolvimento profissional das educadoras, porque em algum momento do relato, as histórias se cruzam e faz com que ambas percebam pontos positivos e negativos de suas práticas docentes, provocando nesse sentido, um novo olhar do seu fazer docente, em que a ressignificação da prática é a mais importante. Nessa relação dialógica entram em evidência as ideias do grupo, e não mais uma visão isolada de qualquer sujeito, em detrimento disso o conhecimento produzido é válida conjuntamente. "[...] Qualquer pretensão de validez do conhecimento científico tem, obrigatoriamente, de se submeter à crítica de seus pares. Desse modo, não é mais o pesquisador solitário quem define o que é e o que não é verdadeiramente válido". (CERTEAU, 1994, p. 183).

Nessa direção, a escola dialógica favorece essa visão de compartilhamento de experiências conjuntas na qual os pares constroem, ressignificam e transformam suas práticas docentes a partir do trabalho coletivo reflexivo e crítico, exigindo certo grau de humildade, modéstia, para que esse trabalho dialógico funcione de fato de maneira mais eficaz. Sobre isso Warschauer (2017) afirma que esse momento de partilha "[...] exige certo grau de humildade, pois nem sempre o posicionamento de todos está correto", isso nos induz ao bom senso de

ações construídas nesse momento de partilha que redefinem as ações docentes no âmbito escolar. Em nossa compreensão esse é o momento chave para a ressignificação e transformação das práticas docentes dos professores iniciantes que dialogam com os professores experientes, e professores experientes que dialogam com os professores iniciantes.

Essas considerações são importantes para perceber nessa via de mão dupla, a importância da concretização lógica da escola dialógica, que impulsionados pelo olhar no passado nos é dada a oportunidade de compreensão para o olhar do hoje, ou seja, ao relatar as experiências efetivadas no passado, os professores experientes e iniciantes conseguem projetá-las ao contexto atual, discutindo conjuntamente as ações mais significativas para sanar ou minimizar os problemas enfrentados nas salas de aula. Por esse motivo, as colaboradoras deste estudo, reiteram que esses momentos de troca são essenciais para a melhoria na qualidade da educação.

No bojo da análise, vislumbramos a preocupação das colaboradoras com a ausência de uma organização sistemática da escola em referência aos momentos de diálogos que devem ser estabelecidos nesse cenário. Para a colaboradora Sílvia isso se configura numa lacuna, em que busca dialogar, infelizmente, com agentes fora da escola, declarando que "[...] hoje meus diálogos são mais com pessoas de fora da escola", esse aspecto vai de encontro às formulações dos teóricos que embasam o estudo, haja vista defenderem veementemente a necessidade do diálogo estabelecido entre os sujeitos que convivem no mesmo cenário escolar, pois compartilham das mesmas vivências, problemáticas, mazelas, desafios, portanto, por comungarem da mesma realidade torna-se mais propício a resolução dessas situações.

Quando a professora Sílvia declara que dialoga com pessoas fora da escola, revela um quadro muito comum em nossas escolas, ou seja, a ausência de uma proposta de encontros periódicos para discussão coletiva seja para análise das circunstâncias já realizadas seja para planejamento de ações futuras. Dialogar com pessoas fora da escola tem seus aspectos positivos, pois no caso específico, sendo professora iniciante, a colaboradora Sílvia tem a necessidade de dividir seus anseios e dúvidas com seus pares, mesmo de outra instituição, resultando também em construção de conhecimento e aprendizado coletivo. Isso acontece, notadamente, porque a SEMEC proporciona momentos de formação envolvendo todos os professores da rede de ensino.

Embora reconheçamos pontos relevantes no diálogo fora da escola, defendemos a necessidade imperiosa de que este aconteça no âmbito escolar contemplando o

compartilhamento de ideias entre os atores de uma mesma escola, como defende Freire (2005) que o diálogo não se configura meramente como pano de fundo, mas constitui o pulsar da escola, sendo a mola mestra do processo ensino e aprendizagem.

Na mesma linha, a professora Elisângela salienta que "[...] durante todos os meus anos de magistério nunca vivenciei esses encontros", sua fala atesta a mesma realidade de Sílvia, embora seja alfabetizadora experiente, fato que nos surpreendeu imensamente, tendo em vista que tal situação, a nosso ver, se restringia apenas às professoras iniciantes. Isso demonstra claramente que algumas escolas alinham-se aos ditames impostos pelo sistema educacional e reproduzem modismos engessados, sobretudo, pela preocupação no cumprimento das exigências curriculares, não sobrando tempo para as iniciativas da escola dialógica.

Embora as alfabetizadoras reconheçam a relevância do diálogo como ferramenta de crescimento e enriquecimento profissional e tenham manifestado o desejo de participar desses momentos de compartilhamento de experiências dentro do contexto escolar, reconhecemos a distância entre os seus anseios e a realidade em que estão inseridas. Fica evidente que elas tem necessidade de externar seus pontos de vista, compartilhar experiências exitosas ou não, ouvir os colegas em situações idênticas, entre outros. Assim, a dialogia é um pressuposto básico de ensino e aprendizagem, em que os alfabetizadores atuam como locutores e interlocutores. Para Warschauer (2017) o tom dialogal entre os pares é questão imprescindível, pois favorece a dinâmica do falar e ouvir, bem como aprendizagens distintas diante do silêncio.

Sendo que, como vimos, esses momentos de diálogo nas escolas favorecem melhorias nas práticas docentes dos professores, e consequentemente ajudam no processo de desenvolvimento profissional de cada um. As escolas hoje devem está atentas a essas contribuições do diálogo entre os pares em seus espaços, pois só quem tende a ganhar é a própria instituição de ensino, favorecendo um ambiente de respeito, colaboração e partilha que resultarão nas melhorias da qualidade na educação.

Freire (1993), ainda na perspectiva do diálogo, traz uma abordagem significativa também nesse processo, conclamando aos sujeitos da escola a abandonar a opressão do sistema quanto à ausência da dialogia em seu perímetro. Em suas formulações, declara ainda existirem escolas e professores que acreditam serem detentores do saber, único e exclusivo para si, que normalmente não aceitam outras ideias e desafios gestados na contemporaneidade. Sendo assim, afirma que: "[...] Sem ação conjunta é impossível o diálogo. É por isso que não pode haver diálogo entre opressores e oprimidos. É

imprescindível, para restaurar-se, ou inaugurar-se o diálogo, que se acabe com a opressão". (FREIRE, 1993, p. 83).

Essa represália e opressão, por parte de algumas escolas e professores, impedem a construção da escola pautada em ações dialógicas, que se constituem em grupos despreparados, incapazes de perceber e acompanhar a evolução do processo educacional, mantendo concepções de ensino e aprendizagem arraigadas em métodos ultrapassados e autoritários, perspectivando que é mais fácil controlar um professor que não questione ou debata, do que oportunizar encontros dialogais que suscitem os problemas encontrados na escola. Como se o fato de mascarar a realidade resolvesse as dificuldades latentes na esfera escolar.

Assim, são necessários esforços mais firmes, a fim de implantar essa escola mais dialógica, preocupada com o fazer docente de cada professor, que tragam novas possibilidades para renovar o olhar para dentro da escola, organizando os pensamentos e explorando outras percepções para consolidação da capacidade de reflexão conjunta, troca de experiências, compartilhamento de conhecimentos, implicando na ressignificação e transformação das abordagens práticas do processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 Compartilhamento de experiências entre os pares

Visando a uma postura mais reflexiva, crítica e prática no âmbito escolar, que direcione o professor para compreender mais cedo à complexidade e realidade de suas ações práticas dentro da escola, é que o compartilhamento de experiências entre os pares se constitui em fator de extrema relevância para atingir esses propósitos. À medida que acontece os momentos dialógicos dentro da escola, o compartilhamento de experiências ganha forças entre os sujeitos que a compõem, pois nessa tessitura voltada ao diálogo, se complementam estilos e atitudes que melhoram as atividades escolares. Essa interação entre os pares proporciona ao profissional da educação, a reconstrução, ressignificação e transformação de sua prática docente, em virtude do compartilhamento de experiências docentes, entre alfabetizadoras iniciantes e experientes em que ambas aprendem a lidar com as situações apresentadas pelos novos paradigmas contemporâneos.

Nesse sentido, reconhecer a importância do compartilhamento de experiência para melhorar as práticas docentes, se apresenta e se constitui como questão preponderante, em que todas as aprendizagens efetivadas na escola trazem benefícios direto e indireto, tanto ao

professor como ao grupo, que vivencia essas situações nas esferas escolares. Essas ações remetem a uma construção coletiva, na qual a palavra chave é a partilha de experiências, conhecimentos, saberes, competências e habilidades desenvolvidas e adquiridas por cada professor, que nesse momento de troca tem suas ações modificadas mediante as especificidades da realidade do seu contexto escolar.

Implica destacar que esse compartilhamento é o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam individualmente ou coletivamente suas práticas docentes, e reforçam o compromisso com os propósitos morais do ensino. Isso favorece a aquisição conjunta e crítica junto aos colegas de profissão, que são essenciais para o processo de reflexão e práticas colaborativas dentro da escola. É preciso, dessa forma, rever a relação existente entre a troca de experiências, ensejando construir práticas docentes, saberes e competências que permitirão novos modelos de atividades na profissão.

Esse momento do compartilhamento de experiências se constitui essencial para a eficácia do ensino, e concebem melhorias nítidas na qualidade da educação, uma vez que esse compartilhamento, além de promover uma interação entre os pares, conforme Warschauer (2017) subsidia as práticas docentes a partir de uma inovação metodológica, ainda oportuniza um momento para tirar dúvidas, esclarecer ações, criar projetos significativos, dentre outras, que visam inovar estratégias e atividades de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o profissional que compartilha suas experiências acaba por se constituir num indivíduo ativo, crítico e reflexivo dentro da escola, por incorporar as especificidades da docência numa relação prática entre os pares, exercitando não apenas os procedimentos de observação e fala, mas também as vivências de fatos experienciados no cotidiano escolar. Segundo Nóvoa (1992, p. 32), “[...] a formação através do compartilhamento de experiências busca incitar uma perspectiva crítico-reflexiva, que resulte ao professor pensamentos e atitudes autônomas”.

Para o autor é necessário que nas escolas exista essa política de experimentar e vivenciar as ações conjuntas entre os professores, através do compartilhamento de suas experiências, propiciando a análise de suas atitudes em sala de aula através do exercício da reflexão entre os pares. No Brasil, essa proposta do compartilhamento da docência, é recente, tendo em vista que são poucos os teóricos que discutem a temática e atribuem relevância a esta como processo de melhoria nas ações de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, reconhecemos que as mudanças nesse entorno são realizadas paulatinamente, cabendo a nós

enquanto pesquisadores e sujeitos transformadores de realidade, desencadear essa proposta do compartilhamento de experiências docentes como sendo primordial para as melhorias educacionais nas escolas brasileiras.

Trata-se assim, de realçar o que preconiza Nóvoa (2009, p. 17), ao afirmar: "[...] as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho". O professor reflete sobre sua própria prática docente na medida em que, compartilha suas experiências e incorpora aspectos da complexidade que constitui a formação profissional, considerando a multidimensionalidade dessa prática, inserida na pluralidade dos saberes envolvidos, sobretudo os experienciais conforme propugna Tardif (2002) que resultantes da própria prática cotidiana do professor, com base no exercício de sua profissão, pois estes emergem da experiência e, ao mesmo tempo, são validadas por esta, constituindo, dessa forma, "[...] a cultura docente em ação, e que deveriam, necessariamente, ser impulsionados pela reflexividade".

É notório perceber, entretanto, que a grande maioria das escolas assenta-se na fragilidade em promover momentos de partilha de experiência, implicando em alguns atrasos voltados aos movimentos pedagógicos atuais, que na grande maioria das vezes, propõe uma escola com inovação educacional, concretizando em seus espaços um enriquecimento das abordagens teóricas e práticas do ensino. Ou seja, é necessário que as escolas proporcionem aos professores interações para que eles possam refletir sobre seus papéis teóricos e práticos, em que construam coletivamente esses saberes da experiência e das vivências cotidianas na escola.

Em face ao exposto, as escolas tem oportunidade de implementar ações voltadas ao compartilhamento de experiências, haja vista, que o trabalho docente é intrínseco ao ambiente escolar, onde todos vivem em grupos, alunos - alunos, professores – professores, alunos – professores, e essa realidade grupal dentro da escola favorece à partilha de situações dos processos de ensino e aprendizagem em contextos articulados e imersos na complexidade da ação de ensinar e aprender.

Por esse motivo, reiteramos a necessidade de uma escola dialógica, que permita reforçar a ideia de "comunidades de prática", conforme Nóvoa (2009, p. 7), ao destacar a proposta de nas escolas existirem espaços para o compartilhamento de experiências construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se

discutem ideias sobre os processos de ensino e aprendizagem e "[...] se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal e profissional" articuladas dentro da escola.

Sendo que através dessas comunidades práticas por grupo de professores dentro da escola, reforçam-se os sentimentos de pertencimento e de identidade profissional que é essencial aos professores para ajustarem e apropriarem esses processos de mudança e transformação das práticas de intervenção e ensino. Em relação a essa temática, os depoimentos das alfabetizadoras explicitam os pressupostos do compartilhamento de experiências:

> **Colaboradora Luciana:** Mudanças nas esferas tecnológicas e no comportamento social dos alunos tende a construir um novo contexto no ambiente escolar e, consequentemente dentro da sala de aula. Neste sentido, nós professores precisamos adaptar-nos para atender as modificações impostas pelo novo cenário escolar. Portanto, o conhecimento gerado nas relações com os pares tem sido considerado, por nós professores um elemento estratégico para provocar uma reflexão e discussões de vários temas desafiadores, sobretudo, a complexa tarefa de alfabetizar. A relação com os pares em qualquer instituição e principalmente dentro da escola, pode possibilitar uma reflexão sobre ideias, estratégias e práticas pedagógicas que possam determinar inferências em várias situações dentro da alfabetização. As reuniões entre professores, supervisores e gestão é de extrema importância, pois as discussões e trocas de conhecimentos, gera um aprendizado significativo entre os pares, que reflete em uma prática pedagógica mais eficiente.

> **Colaboradora Martha:** Na Escola Municipal Minha Casa, minha troca de experiência resume-se a acontecer com as professoras Sílvia e Luciana. Geralmente fazemos essa troca através de conversas, atividades que dependendo do nível dos alunos podemos usá-las, adaptando para o uso com a turma. [...] Também faço troca de filmes que fazem relação com a aula, juntamente com a Professora Sílvia, para otimização do tempo, às vezes juntamos as turmas para exibição de filmes.

> **Colaboradora Sílvia:** O meu aprendizado como docente nestes primeiros anos foi baseado em trocas com as professoras amigas de minha mãe e com professoras amigas de outras escolas. Na Escola Minha Casa, em 2015 a única pessoa que me ajudava com dicas e troca de atividades e ideias era a Dona Teresinha, nesse ano diretora da escola. [...] E posteriormente quando Martha entrou na escola, fizemos um grupo juntamente com a Professora Elisângela e Luciana voltado para cooperar com o trabalho umas das outras. [...] Já trocamos algumas atividades, mas hoje muita coisa mudou. [...] Antes nos encontrávamos na sala dos professores para bater papo durante o recreio e isso não mais existe, o que dificulta o compartilhamento de experiências. [...] Esse trabalho é dificultado pela falta de planejamento coletivo na realização de atividades. O que se planeja são aulas, aquele planejamento mensal, bimestral para se ter a ideia global do que se vai fazer e a partir desse planejamento fazer nossos microplanejamentos não mais existe.

Colaboradora Ângela: Geralmente nas formações é onde encontro mais possibilidades de trocas com as colegas da profissão pois ali escuto muitos relatos, angústias, dúvidas e isso me ajuda muito.

Colaboradora Elisângela: [...] Os encontros que participo são aqueles destinados à formação dos professores que ministram aulas em turmas de projeto. Esses encontros acontecem quinzenalmente, ocasião em que são compartilhadas as dificuldades vivenciadas em sala e as experiências de sucesso.

Colaboradora Ana Lúcia: [...] É nessa troca de informações com os pares que se efetivam e há uma maior possibilidade de compartilhar as experiências com os colegas professores veteranos e os professores iniciantes. Tais atividades fortalecem a prática docente e aprofunda os conhecimentos não só dos iniciantes, mas também dos veterano, pois o conhecimento não é estático, mas dinâmico e atual, ele deve está em constante transformação, pois o que ontem tínhamos como verdade, hoje deve ser aprofundado ou mesmo repensado de forma a transformar os conceitos arraigados.

O relato da professora Luciana atesta a proposta dos autores que discutem a temática da partilha entre professores, ao afirmar que "[...] esses momentos de compartilhamento de experiências entre os pares provoca no grupo a reflexão e discussão de vários temas desafiadores, sobretudo pela complexa tarefa de educar". Assim, realçamos de maneira significativa a importância da reflexão conjunta dentro da escola, por evidenciar o envolvimento de todos na concretização do compartilhamento das experiências, ideias, sentidos, pois revelam desde cedo as necessidades imbricadas na tarefa de ensinar.

Conforme Nóvoa (2009, p. 12), "[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola", trazendo, desse modo, a importância das ações educativas na escola passarem pelas questões dialogais entre os professores, num processo em que denomina de comunidades de prática, em que na escola aconteçam momentos para o compartilhamento de experiências docentes no interior da escola, e que essa dinâmica seja capaz de promover a organização do trabalho deste educador, melhorando a qualidade do ensino.

É preciso compreender a urgência de se constituir a escola como espaço de ações mais voltadas em desencadear aspectos coletivos e colaborativos, em que o processo para o trabalho seja cada vez mais enfático em torno dessa proposta de "comunidades de prática",

pois elas atingem a dinamicidade da realidade escolar, proliferando a ideia de compartilhamento das experiências docentes no contexto escolar. Baseado nessa questão, o autor pontua que as escolas devem assegurar que o compartilhamento de experiências se efetive de maneira prática ao exercício da docência entre os sujeitos que compõem a escola, enfrentando coletivamente os desafios inerentes à dimensão de sua atuação docente.

Nessa concepção, as escolas devem atender às necessidades do seu grupo de professores, a fim de desencadear atividades que tanto provoquem mudanças em sua estrutura educacional como posturas nas práticas docentes dos educadores. Segundo autores, dentre eles Freire (1996), essa é a melhor forma de obter bons resultados dentro da escola entre os sujeitos que a compõem, a comunicação se torna a mola mestra para trazer benefícios a esse contexto, em que o diálogo deve acontecer considerando a partilha, colaboração, união, organização. Agindo desse modo, teremos meios para que o profissional construa coletivamente uma base sólida de conhecimentos para que em sua prática como professor adquira competências e saberes necessários ao seu exercício profissional, e assim desencadear transformações na realidade educacional.

A fala da professora Sílvia, revela outro aspecto importante nessa análise do compartilhamento de experiências, ela afirma, "[...] antes nos encontrávamos na sala dos professores para bater papo durante o recreio e isso não mais existe, o que dificulta o compartilhamento de experiências", aqui é reforçada pela professora, a proposta de que na escola deve existir um momento voltado ao compartilhamento entre os professores, momento esse que não seja apenas na hora do recreio, na qual totalizam apenas 20 minutos de intervalo, e nesse tempo, sobretudo porque não se configura em momento oportuno para discussão dessa natureza, senão para conversas triviais e amenidades, em geral. O intervalo escolar, portanto, não permite ao grupo aprofundar suas reflexões críticas sobre o trabalho docente de cada professora, e desse diálogo serem gestadas novas práticas, projetos interdisciplinares, troca de experiências, dentre outras ações.

Quando Nóvoa (2009) descreve a rotina de compartilhamento de experiências entre médicos experientes e médicos iniciantes, vivenciadas por Shulman (1986), temos claramente um processo bem elaborado, organizado, pensado calmamente, em que os médicos experientes instigam a reflexão crítica do grupo dos iniciantes, abordando cada procedimento, postura, decisão tomada, e dessa forma, juntos vão dialogando e compreendendo as especificidades do trabalho. Da mesma forma, deve acontecer na escola afirma Nóvoa (2009), sendo um processo que precisa ser pensado de maneira organizada, com tempo para que os

profissionais à medida que compartilhem suas experiências possam efetivar aprendizagens significativas que reflitam na mudança de postura em sua atuação profissional.

Ele ainda salienta que é importante "[...] assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo" (NÓVOA, 2009, p. 7). E, ao mesmo tempo, reforça a compreensão de que a investigação da formação do professor tome como problemática sua própria ação docente dentro da escola. Tomando essa postura a escola se constitui em espaço de formação em que o compartilhamento de experiências docentes colabora para a efetivação das práticas inovadoras de ensino para o grupo de professores que compõem a escola. Por esse motivo, defendemos a visão de compartilhamento de experiências entre docentes para que ambos aprendam as especificidades do ato de ensinar.

Nessa perspectiva, a prática a ser mediada na escola deve priorizar o compartilhamento de experiências docentes a fim de reforçar os dispositivos de aprendizagem em que a problemática perpasse as próprias vivências dos professores em sala de aula, e quem sabe, fora dela também. Apontando o enfrentamento das situações conflituosas do ensinar e aprender, compreendendo principalmente a natureza e o funcionamento do sistema escolar como um todo. Então, compreendemos que a escola deve promover os meios para que o profissional construa seus conhecimentos práticos na troca entre os pares da instituição.

Ainda na fala da colaboradora Sílvia "[...] esse trabalho é dificultado pela falta de planejamento coletivo na realização de atividades. O que se planeja são aulas, aquele planejamento mensal, bimestral para se ter a ideia global do que se vai fazer". Isso reflete a concepção da escola focada apenas em aspectos mais conteudistas, em que se planejam semestralmente, bimestralmente, semanalmente apenas contemplando o livro didático, como se a única preocupação da escola se limitasse aos aspectos meramente curriculares, se olvidando e até se esquivando de promover esses encontros para o compartilhamento de experiências, tão requisitados pelas professoras em seus relatos. Isso proporcionaria discussões e aprendizagens coletivas resultando na transformação de suas práticas adequando-as ao ensino mais voltado para as teorias contemporâneas da educação, fato que não acontece nas escolas, infelizmente.

Esse pensamento diverge da ideia do compartilhamento de experiências defendidas nesta análise, pois situa o professor isoladamente, entre as quatro paredes de sua sala de aula, obrigando-o a vivenciar sozinho a complexidade do ensino e da aprendizagem. Desse entendimento, parece haver o abandono por completo da ideia de reflexão crítica conjunta a

partir do próprio trabalho do professor, aspecto que defendemos enfaticamente, reiterando que se não acontecerem mudanças mais radicais no âmbito escolar, em prol da implementação de momentos planejados para o compartilhamento de experiências, onde as injunções cotidianas apenas acontecem superficialmente, "[...] serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente" (NÓVOA, 2009, p. 7).

Importa destacar aspecto relevante no tocante à questão, apresentado pelas alfabetizadoras Ângela e Elisângela, ao afirmarem que, "[...] geralmente nas formações é onde encontro mais possibilidades de trocas com as colegas da profissão, pois ali escuto muitos relatos, angústias, dúvidas e isso me ajudam muito". Para Professora Elisângela "[...] os encontros que participo são aqueles destinados à formação dos professores que ministram aulas em turmas de projeto. Esses encontros acontecem quinzenalmente, ocasião em que são compartilhadas as dificuldades vivenciadas em sala e as experiências de sucesso".

Percebemos, em suas falas que as professoras experientes atestam apenas participar desses momentos de compartilhamento de experiências na formação proporcionada pela Secretaria de Educação, e nessas formações os professores são distribuídos por turma ou série escolar, em que vivenciam histórias e práticas de outros professores de escolas diferentes, situação que entendemos ser relevante em termos, entretanto, a ausência de compartilhamento entre os sujeitos da mesma escola seria mais oportuno, porque promoveria as discussões específicas de cada escola.

Isso diverge notadamente da ideia de Nóvoa (2009) que afirma a necessidade desses encontros acontecerem na escola, e com os professores que compõem aquela instituição de ensino, implicando na transformação de práticas desenvolvidas no interior da sala de aula, mudanças de concepções, ampliação de saberes e ressignificação nos modos de ensinar e aprender de seus alunos. Dessa forma, possivelmente, pode-se perspectivar um novo olhar prenhe de significados que refletirão a mudança da escola.

Esses momentos, ainda dentro do contexto escolar, permitem que as professoras experientes possam contribuir significativamente junto às professoras iniciantes, uma vez que trilharam os mesmos caminhos e vivenciaram situações idênticas, obtendo êxito ou não, mas por enfrentarem circunstâncias semelhantes detiveram o manejo das especificidades intrínsecas ao ato de ensinar, e as aprendizagens adquiridas, servem de base para o trabalho das alfabetizadoras iniciantes. "[...] Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que

desempenharam ao longo das décadas um papel central na inovação educacional". (NÓVOA, 2009, p. 7).

Segundo o autor, o processo que se apresenta nas escolas, com vistas à promover esses movimentos pedagógicos novos, com o intuito de ampliar uma base para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, ainda acarreta numa fragilidade por partes das escolas, que não conseguem promover e acompanhar as novas propostas de mudança, uma delas é justamente direcionar a instituição para um víeis de partilha, trazendo a ideia do compartilhamento de experiências entre os pares, em que os professores experientes contribuem, em grande parte, no enfrentamento de várias questões vivenciadas pelo professor iniciante, conforme Hubernman (2010), nesse momento inicial de sua carreira profissional encontra seu caminho eivado de situações conflituosas e descobertas.

Portanto, o professor experiente por configurar em maior detentor das habilidades de ensinar, aparece desse modo, como possível mediador diante das idiossincrasias vivenciadas pelo professor iniciante. Torna-se preponderante ocorrer uma mudança de mentalidade para que todos os que trabalham dentro da escola, se beneficiem do compartilhamento de experiências tornando possíveis aspectos inovadores no processo ensino e aprendizagem pautada na partilha de práticas docentes.

Nessa direção, para a reconstrução desse novo perfil de escola, apontamos ser necessário entre outros aspectos, a urgência de implementar uma renovação da instituição, concebendo-a nos moldes paradigmáticos do compartilhamento de experiências entre os professores, propiciando um ensino e uma aprendizagem com significado, em que se percebam pontos de similaridades e dessemelhanças de práticas de ensino, na qual os professores possam dialogar, partilhar e trocar conhecimentos teóricos e práticos, numa perspectiva de participação mais consciente entre os sujeitos que compõem esse espaço.

Isso se configura no verdadeiro desafio atualmente, observar frentes que tem se constituído nas escolas, uma delas justamente em relação aos novos padrões organizacionais versus velhas práticas, em que serão compreendidas a partir da construção e implantação da escola dialógica.

4.2.3 Experiências dialogadas: o ideal e o real

Nos relatos das colaboradoras existe um aspecto intrigante, bem conhecido pelos educadores de uma forma geral, o ideal educacional e a realidade de fato encontrada nas

escolas. Neste terceiro indicador de análise, exploramos essas duas vertentes, preconizadas muitas vezes nas alocuções dos professores, ao afirmarem que, o ideal apresentado nos livros e na teoria, é preconizado de uma forma, e a realidade encontrada, é outra completamente diferente. Na maioria das vezes, são carregados de críticas pertinentes, mas, sem propósito, de denegrir a imagem da nossa ciência e instituição, apenas é necessário trazer esses fatores a fim de compreender essa dualidade.

Nessa dicotomia está alicerçado todo o desenrolar das ações educativas, pois quando existe uma escola que é mais dialógica, onde os sujeitos trocam suas experiências docentes, os professores se apropriam dos processos de mudança e transformam suas práticas concretas de intervenção. Isso porque de fato encontramos uma escola mais sólida, onde há o benefício do trabalho coletivo dos professores em prol dos objetivos da instituição. O professor, desse modo, compreende toda a dinamicidade escolar e, por isso, apresenta bons resultados uma vez que tem a oportunidade de convivência com os pares no espaço de partilha de suas experiências.

Quando essa realidade é contrária, não acontecendo esses momentos para o diálogo das experiências entre os professores, o manejo da escola se torna mais dificultoso, pois não frui de maneira eficaz o trabalho do professor, devido ao seu isolamento nas quatro paredes de sua sala de aula e por isso não consegue delinear as ações conjuntas do todo escolar. Compreendemos que pode haver situações exitosas em instituições escolares que não priorizam o compartilhamento de experiências propriamente dito, entretanto são casos raros e isolados.

Nosso posicionamento, em defesa do compartilhamento de experiências, ancora-se nos resultados apresentados e nas afirmações dos teóricos que apontam para o melhor desempenho educacional, quando todos os indivíduos que compõem a escola discutem coletivamente, refletem nas ações empreendidas no cotidiano, organizam suas práticas, compreendendo as especificidades e o contexto escolar.

Na perspectiva de Nóvoa (2009), é impossível avanços no interior da escola, sem alteração das condições existentes, como momentos programados para o estabelecimento do diálogo, o compartilhamento de experiência, implementado de maneira sistemática, ausência de norteamento para essa finalidade no bojo da formação docente, sendo inútil reivindicar uma escola assentada no diálogo, uma vez que “[...] é inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito” (NÓVOA, 2009, p. 8), ou seja, a proposta de uma escola dialógica deve ter como

nascedouro a formação inicial, facultada pelas academias, tendo como ressonância o contexto escolar.

O autor apresenta um termo forte, inútil, ou seja, se ações da escola não estiverem voltadas a atender essa proposta do trabalho coletivo, a troca de experiências entre os pares, sem a presença do diálogo, será inútil concretizar as ações no interior desta. Isso demonstra que é necessária uma mudança drástica em relação ao papel da escola, perspectivando sair um pouco do discurso, ou seja, do que se idealiza, para tornar o ideal em realidade, ao mesmo tempo, desconstruindo essa dicotomia entre o que se diz, e o que é encontrado nas instituições. No tocante a esse fato, é necessário compreender que as "[...] escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições que trabalham", (NÓVOA, 1992, p. 28).

Nessa direção, destacamos a importância de implementações voltadas às experiências dialogadas entre os professores na escola, cujo enfoque seja direcionado as oportunidades propiciadoras de reflexão crítica sobre as práticas docentes, abrangendo as dimensões do trabalho coletivo, a fim de que juntos reconstruam os processos de ensino e aprendizagem, na proporção em que definem as finalidades e as estratégias a serem utilizadas. Esse momento de experiências dialogadas possibilita ao grupo de professores, por meio de partilha e vivências docentes, a superação dos dilemas, dos desafios, das incertezas de cada um quanto a sua prática docente. Essas situações além de proporcionar o contato efetivo entre professores alfabetizadores iniciantes e experientes promovem a tomada de consciência individual e coletiva, ensejando a resolutividade dos problemas oriundos das práticas docentes e desemboca no desempenho global da escola.

A possibilidade de sistematizar uma escola mais voltada à edificação de experiências dialógicas entre os sujeitos que a compõem, torna-se mais evidente, e principalmente mais eficaz em termos de transformação do ideal para o real. Isso implica que os professores e as instituições são diariamente desafiados a consolidar esse tipo de proposta, destacando a socialização de experiências vivenciadas e dialogadas no exercício da profissão. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não é meramente técnica ou científica.

Constitui assim, uma aprendizagem que se concretiza ao longo da vida do educador, em suas dimensões pessoal e profissional, em que "[...] a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional" (NÓVOA, 2009, p. 8). Assim

entendemos que o papel da escola é de extrema relevância na concretude desse espaço para as experiências dialogadas entre os professores, pois o autor apresenta essa atitude como a única saída para o desenvolvimento da escola e dos professores.

Face ao exposto, a escola deve partir dessas formulações, valorizar o real de uma escola dialógica, aspecto vastamente discutido pelos teóricos e presente nos discursos dos professores, de modo geral, em busca de transformar com brevidade, o estabelecimento de ensino em espaços construtivos para a socialização das experiências dialogadas entre os docentes. Nessa intervenção, cabe ao professor experiente a condução desse processo, no sentido de subsidiar as práticas do professor iniciante, por meio do conhecimento pedagógico e didático que incorporou ao longo de sua trajetória formativa num procedimento reflexivo, crítico e transformador da complexidade da dimensão do ensinar e aprender. Assim, sobre essa questão se manifestaram nossas colaboradoras:

> **Colaboradora Luciana:** [...] Acredito que quando ocorrer essa interação entre os pares de uma escola, a mesma pode contribuir para que a instituição avance em termos de conhecimentos, pois a troca de informações irá estimular uma geração de professores mais criativos, mais conscientes de suas práticas pedagógicas e mais incentivador da troca de experiências. É de fundamental importância que as melhores estratégias aplicadas por professores em sala de aula sejam compartilhadas entre os pares. A escola precisa construir uma cultura em que o compartilhamento de experiências fornece aos educadores recursos para melhorar os resultados obtidos.

> **Colaboradora Martha:** [...] Com as demais professoras não temos tanto essa troca, a não ser em pequenos relatos do que acontece em sala, algumas poucas vezes durante o recreio das crianças. [...] Ainda precisamos aprender a tomarmos decisões conjuntas, através do compartilhamento de experiências.

> **Colaboradora Sílvia:** [...] No cotidiano da escola existem muitas situações: dia da leitura, da alfabetização, dia do livro, as datas comemorativas anuais, mas como sempre me deparo sozinha, pois não existe o compartilhamento de ideias, a troca de experiência tão falada e almejada nas nossas rodas biográficas, não existe. Com as minhas amigas professoras mais próximas a mim até trocamos atividades, ideias, mas um planejamento, um sentar para conversarmos sobre isso confesso que não existe.

Colaboradora Ângela: Nos primeiros 4 anos na Escola Minha Casa tínhamos alguns encontros pedagógicos que até tinha algumas possibilidades de trocas, mas este ano isso não tem ocorrido. Então é difícil termos momentos de conversa para trocas de experiências.

Colaboradora Elisângela: [...] Na escola nunca vivenciei esses momentos. [...] Acredito que eles são necessários pois muitas são as situações de dificuldades a que todos nós educadores nos deparamos em sala de aula. Dificuldades estas que poderiam se dissipar, ou pelo menos serem amenizadas a partir desses encontros para compartilhamento de experiências e análise de possíveis soluções. Sem dúvida isso seria de grande valor para nossa prática docente, bem como para o fortalecimento da mesma.

Colaboradora Ana Lúcia: [...] O grupo de docentes e gestão favorecem o diálogo/compartilhamento de experiências perante as situações novas, que alteram a dinâmica da educação formal das crianças, pois situações diversas surgem no interior da escola, perpassando o dinamismo e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ocasionando as situações intrapessoais.

A análise dos relatos reflete que as colaboradoras deste estudo defendem a necessidade da implementação de uma escola mais voltada para as experiências dialogadas em seu âmbito, haja vista conceberem a urgência da melhoria dos processos de ensino. Denunciam nitidamente o distanciamento entre o ideal e o real encontrado nas escolas. Ao exporem o real perspectivam uma escola inovadora alicerçada no compartilhamento de experiências entre os sujeitos que a compõem, sendo esse o processo norteador para a construção de uma escola dialógica, em que todas essas ações respaldam o ideal educacional na instituição de ensino.

O real apresentado por meio das falas das colaboradoras, sugere a urgente obrigação escolar no sentido de efetivar esses momentos de experiências dialogadas em seu contexto, como sendo condição necessária para afirmar as melhorias no processo de ensinar e aprender, que se obtém a partir da interação entre os docentes. Diante da ausência interativa dos sujeitos que constituem a escola, esta se pautará em uma relação anti-dialógica, que limita seu educador ao isolamento de sua prática, não vivencia situações dialógicas, não debate, não expõe suas ideias, tão pouco compartilha suas experiências com os colegas, apenas conduz seu fazer docente centrado no seu eu profissional.

Nóvoa (2009) apresenta esse momento de partilha como transformador de uma auto-formação, preconizando: que estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores "[...] é importante estimular, junto dos futuros professores práticas de auto-formação". (NÓVOA, 2009, p. 16). A afirmação do autor enseja construir uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, que vai de encontro às necessidades da escola contemporânea, no sentido de derrubar suas paredes e deixar fluir o trabalho coletivo, em que os professores possam dialogar sobre suas práticas, a fim de compartilharem suas experiências para aquisição de conhecimentos, práticas, saberes, competências e habilidades, ou seja, trato no fazer educativo.

A colaboradora Luciana aponta que "[...] quando ocorrer essa interação entre os pares de uma escola, a mesma pode contribuir para que a instituição avance em termos de conhecimentos, pois a troca de informações irá estimular uma geração de professores mais criativos, mais conscientes de suas práticas pedagógicas e mais incentivadoras da troca de experiências". Essa afirmação apresenta o grande contributo da escola dialógica, efetivar a socialização de conhecimentos para a melhoria das práticas dos profissionais, tomando como princípio norteador momentos para acontecer às experiências de práticas de ensino alicerçadas no diálogo entre os professores.

Emerge a compreensão de que a escola passa a ser vista como fator importante no desenvolvimento das interações de aprendizagem coletiva, que são midiatizadas nas salas de aulas, num processo de ajuda mútua e, consequentemente, na ampliação das capacidades individuais e do grupo envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo a professora Martha, "[...] ainda precisamos aprender a tomarmos decisões conjuntas, através do compartilhamento de experiências", e mediante o que afirma a colaboradora Sílvia, "[...] mas como sempre me deparo sozinha, pois não existe o compartilhamento de ideias, a troca de experiência tão falada e almejada nas nossas rodas biográficas, não existe". As narrativas das professoras apontam a dura realidade das escolas, ou seja, a não existência dos momentos para o compartilhamento de experiências dialogais em seu interior.

Isso reflete de maneira negativa no cenário educacional, em que as instituições de ensino organizam-se cada vez mais fechadas como pacotes (LARROSA, 2002) nas quais o professor acaba por se isolar em seu espaço, ou seja, em sua sala de aula, e por isso, não consegue socializar suas vivências pessoais e profissionais com os colegas de profissão, indo na contra mão das propostas de "comunidades de prática", (NÓVOA, 2009, p. 16) em que o

próprio nome sugere transformar a escola numa comunidade em que os professores dialoguem sobre suas práticas.

Compreendemos ser essa a obrigação das escolas, concretizar em seu âmbito espaços dialógicos capazes de romper com a perspectiva de um lócus de ensino mais voltado aos aspectos livrescos e conteudistas, para a probabilidade de uma escola alicerçada tanto na participação coletiva, que enfatize a criatividade, a crítica e a reflexão, quanto ao compartilhamento de práticas docentes que abranjam o processo de ensino e aprendizagem, a fim de adquirir as competências inerentes ao ato de educar.

Quanto às falas das colaboradoras Ângela e Elisângela, afirmam respectivamente: [...] "é difícil termos momentos de conversa para trocas de experiências", "[...] na escola nunca vivenciei esses momentos". As narrativas evidenciam que o compartilhamento de experiências docentes não acontece nas escolas em sua grande maioria, o que é preocupante na realidade existente nas escolas, pois como vimos esse momento de experiências dialogadas no contexto escolar, favorece a compreensão de que a qualidade do ensinar e aprender ganha mais solidez, quando dentro da escola é possível desenvolver espaços colaborativos para a troca de experiências dialogadas entre os professores, isso refletirá numa relação positiva entre os indivíduos.

O foco centra-se na partilha de experiências dialogadas entre os professores, envolvendo-os numa configuração extremamente importante, no processo de aquisição de atitudes positivas para a educação futura, assim, o docente percebe-se como sujeito na construção e transformação de conhecimentos práticos em sala de aula. Os professores precisam acompanhar continuamente nestes espaços o fazer docente dos demais colegas de profissão, situando a compreensão de que o compartilhamento de experiências, como já foi dito, é uma proposta inovadora que desperta as mais variadas reações docentes, sendo a experiência "[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque" (LARROSA, 2002, p. 19), deixando marcas, vestígios e efeitos que desembocam nas mudanças esperadas.

Conhecer e compreender essas implicações possibilita ao professor exercer com desenvoltura e segurança sua prática docente, em nosso estudo, no contexto das práticas docentes alfabetizadoras, concerne à partilha de experiências como desenvolvimento de capacidades, superação de limites, estabelecimento de relações de convívio e produção de conhecimentos, concretiza o professor como sujeito ativo e interativo diante do ensino e aprendizagem. Cabe, pois, à escola, o papel fundamental na ampliação desse professor, que desenvolve práticas docentes pautadas nas diversas situações dialógicas.

Segundo Guarnieri (2005, p. 21), “[...] para conseguir dar conta da diversidade e complexidade do trabalho da sala de aula, esse profissional precisará ter alguém com quem compartilhar as dúvidas, alegrias e tristezas”. A autora realça a relevância de um trabalho mais voltado ao diálogo entre os professores, que se constitui fundamental para o desenvolvimento dos afazeres na complexa tarefa de ensinar e aprender. Ao constatar que na escola pesquisada os momentos sistematizados para a troca de diálogos são raros, percebemos que as professoras alfabetizadoras conseguem dialogar entre si, nos mais variados contextos da escola, nos horários pedagógicos, nas reuniões, nos planejamentos, nas socializações e culminâncias das atividades escolares, como feiras, projetos interdisciplinares, datas comemorativas, festividades em geral, entre outros.

Mesmo nessas circunstâncias, há o compartilhamento de experiências que sinalizam, de alguma forma, para uma mudança de concepção no tocante à necessidade do diálogo como ferramenta de desenvolvimento das ações docentes como um todo. Isso significa que as alfabetizadoras, apesar do cerceamento do diálogo na escola, encontram alternativas para dialogar, que a nosso ver, constitui em iniciativa relevante e merece destaque nesta pesquisa, pois representa a tomada de iniciativa em meio às situações de dificuldades. Esse aspecto reflete o que temos discutido neste estudo, que as professoras tem a consciência da necessidade do diálogo no âmbito escolar e buscam estratégias para que de fato aconteça o compartilhamento das experiências docentes.

4.3 Unidade de Análise 3: O desenvolvimento profissional docente na alfabetização: o diálogo nas rodas biográficas

A reflexão acerca do desenvolvimento profissional de professores tem surgido no âmbito educacional como proposta imprescindível no sentido de efetivar uma mudança no trabalho docente. Uma resignificação desta tarefa sofreu profundas transformações científicas, tecnológicas, econômicas, culturais e sociais. Desse modo, foi exigido do professor que lidasse com um conhecimento em constante processo de construção, um conhecimento eivado de compromissos éticos e morais, que considerasse a interação entre todos, capacitando a convivência entre os pares e a mudança.

O caminhar na aprendizagem de ser professor, nesse cenário, não é tarefa fácil, não basta apenas a formação inicial ou os conhecimentos técnicos, é preciso uma aprendizagem constante por meio de situações práticas vivenciadas na ação docente, que sirvam para o desenvolvimento profissional e uma postura reflexiva competente. Sendo assim, esses

profissionais cada vez mais desenvolvem em seu fazer cotidiano na sala de aula, ou mesmo fora dela, diferentes comportamentos, posturas e atitudes que lhes possibilitam a construção do que chamamos de profissionalidade, que segundo Sacristán (1995), é um tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.

Além disso, o desenvolvimento profissional nas diversas modalidades de ensino, neste estudo, o ensino de alfabetizadoras, é essencial, visto que possibilita o processo de aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à efetivação da prática docente, ou seja, para o exercício profissional. Assim, evidenciamos a relevância para o desenvolvimento de uma nova cultura profissional, que precisa ser construída desde o início da caminhada acadêmica, na formação inicial, e se estende por todos os espaços formativos, incluindo a escola, em que se constitui como espaço privilegiado para esse desenvolvimento. Isso permite ao professor um processo de formação constante, em que se aproxima das atividades profissionais com a prática de formação.

Em face do exposto, essa formação não se resume apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através da vivência do trabalho educativo efetivo, pautado na postura construtiva da reflexividade crítica sobre as próprias práticas, ou seja, é necessário assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional na perspectiva de vários fatores, articulação da formação inicial, formação em serviço numa aprendizagem construída ao longo da vida, atenção aos primeiros anos de exercício profissional, inserção dos educadores nas escolas, valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação (IMBERNÓN, 2010). Todos esses aspectos são relevantes para o processo do desenvolvimento profissional docente, pois estão diretamente articulados num procedimento ligado à profissão docente, em seu próprio campo profissional.

Nesta terceira e última unidade de análise abordamos algumas questões voltadas ao desenvolvimento profissional, discutido em nossas rodas biográficas a partir das narrativas das colaboradoras registradas no memorial de formação. Portanto, as rodas biográficas possibilitaram o questionamento e o aprofundamento dos registros autobiográficos do memorial de formação, bem como serviram para dirimir dúvidas em referência a outros aspectos obscuros percebidos durante a escrita das narrativas. Também representou momentos significativos de dialogicidade, compartilhamento de experiências, interações e discussões temáticas propostas em consonância aos objetivos pretendidos para as rodas biográficas e por fim, resultou em situações concretas de reflexões acerca de fatores teóricos, metodológicos e de autoformação mediante da reflexividade.

4.3.1 Histórias de vidas: os feixes de luzes

É durante o exercício da sua prática docente que o professor adquire condições de analisar os avanços e, se necessário, refazer o seu trabalho fundamentado numa autoavaliação reflexiva, investigativa, e, sobretudo, crítica. É preciso, ainda, segundo Nóvoa (2009), pensar uma formação constituída dentro da profissão, possibilitando espaço para que os professores possam, de alguma forma, colaborar com a formação de seus pares. O autor menciona a experiência exitosa dos médicos no contexto português, em que há uma reciprocidade no âmbito da formação profissional, onde os médicos mais experientes recepcionam os iniciantes e por meio da dialogicidade conseguem mediar os saberes construídos no esteio da prática.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) ressalta a relevância da escola ter como parâmetro essa proposta, se constituindo como espaço formativo entre professores iniciantes e experientes, visando construir interações significativas que possam facultar a ambos uma aprendizagem sólida ancorada no lastro experiencial de cada professor. É dar bases para a construção de um conhecimento educativo especializado, reforçando a ideia de uma formação fundamentada numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, e isso se constitui o conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à profissionalidade.

Esse olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente à luz do sujeito que a constrói, afirmando que as propostas teóricas ensinadas nas universidades só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, (NÓVOA, 2009), ou seja, sendo apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho.

Ressaltamos a importância de compreendermos como os saberes professorais são constituídos e mobilizados cotidianamente para desempenhar as tarefas subjacentes à ação professoral no ambiente escolar. Desse modo, o desenvolver-se profissional do professor requer pensar nesse profissional como o foco do processo educativo, e depende de sua vida pessoal, profissional, das políticas e contextos escolares na qual desempenha sua atividade docente. Essa natureza social exige que o professor empenhe-se num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a sua carreira, melhorando sua atuação docente a partir da reflexão crítica de sua própria prática.

Em nossas rodas biográficas, muitos pontos discutidos se encaminharam para o lado do desenvolvimento profissional, em que as professoras alfabetizadoras relataram a busca por qualificações, cursos e aperfeiçoamentos profissionais. Além dessas questões, voltadas ao desenvolvimento profissional, outras emergiram para solidificar mais ainda a pesquisa, entre elas, algumas de suas histórias de vida, ancoradas nas reminiscências pessoais e profissionais

em que os aspectos positivos e negativos afloraram constituindo um misto de alegrias, contentamentos, lembranças de trabalhos docentes realizados no passado longínquo, que representaram conquistas, aprendizados, mudanças de postura, enfim, fizeram emergir o conjunto de suas idiossincrasias.

Quanto aos aspectos negativos, relatados na mesma proporção pelas colaboradoras, trouxeram à tona cicatrizes perenizadas pelo tempo, que as fizeram vivenciar momentos de nostalgia, certo grau de tristeza, emotividade, e, sobretudo, alívio pela certeza de estarem apenas no processo de rememoração (JOSSO, 1988). Ressaltamos que durante as abordagens memorialísticas percebemos que tanto os aspectos positivos quanto os negativos representaram o somatório de suas experiências no contexto escolar, em que ambos contribuíram para o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras, uma vez que as aprendizagens constituídas resultam de todas as vivências construídas ao longo da carreira.

Nos fragmentos de narrativas, descrevemos as discussões implementadas no decorrer das rodas biográficas. No contexto da primeira roda biográfica, intitulada de “Acendendo as luzes” as colaboradoras receberam o material para escrita do memorial de formação. Na segunda roda biográfica, buscamos traçar o perfil identitário das colaboradoras por meio de questões norteadoras, além de proporcionar momentos para discussões acerca das especificidades da carreira docente de cada uma. Na terceira roda biográfica, solicitamos das colaboradoras o relato de uma experiência realizada na escola em que houve a necessidade de mediação, interação com outros professores, visando sanar dúvidas e, ao mesmo tempo, o fortalecimento da prática docente. Concomitantemente, inquirimos acerca da importância do diálogo entre alfabetizadores iniciantes e experientes.

Na quarta roda biográfica, discutimos sobre a relevância do compartilhamento das experiências docentes, resaltando suas contribuições para o enriquecimento teórico metodológico das práticas realizadas em sala de aula. Por fim, a quinta roda biográfica, constituiu momento de reflexões, em que as colaboradoras analisaram as especificidades das rodas anteriores, evidenciando os aspectos positivos e negativos, bem como relataram em que medida, participar dessas rodas favoreceu o aprofundamento de uma perspectiva analítica e crítica, aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento das práticas docentes das professoras iniciantes e experientes.

Com vistas a uma organização mais didática deste trabalho, optamos por uma análise contextualizada integrando os aspectos discutidos em cada roda, intencionando

apresentar a totalidade das narrativas captadas durante a realização das referidas rodas biográficas. Portanto, intitulamos feixes de luzes, denominação que significa o conjunto das aprendizagens mediadas no âmbito de todas as rodas biográficas. Para tanto, buscamos interligar os temas discutidos nas rodas, a partir dos indicadores estabelecidos nos indicadores desta unidade de análise.

No tocante às histórias de vida, no bojo dos feixes de luzes, as colaboradoras mergulharam profundamente em suas reminiscências, trazendo para o momento presente, narrativas com múltiplos significados, como descritos abaixo:

> **Colaboradora Luciana:** [...] Sempre estudei em escolas públicas, só a graduação que cursei em faculdade particular, mas porque ganhei uma bolsa integral do Governo Federal, até porque não tinha condições financeiras de custear um curso superior. Tendo como exemplo minha mãe, que também era professora, e algumas professoras que passaram por minha vida escolar e acadêmica, segui em frente e decidi ser uma profissional da educação. E não me vejo fazendo outra coisa, se não, lecionando, pesquisando e aperfeiçoando minhas práticas docentes. **1ª Roda**

> **Colaboradora Martha:** [...] Já tive a oportunidade de ser diretora em uma CMEI em Teresina, foi uma experiência gratificante na minha vida. À frente dessa função, tive que buscar outros conhecimentos para agregar e juntos com os demais professores procurar trazer inovações para dentro da escola, tomando como princípio o trabalho coletivo. **1ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Sílvia:** [...] No primeiro dia de aula no curso de pedagogia, a professora pediu que cada um se apresentasse e dissesse porque escolheu o curso de pedagogia. Chegou minha vez de se apresentar, então falei que estava ali em virtude da facilidade de conseguir um emprego. Quando uma outra colega foi se apresentar falou da seguinte maneira: "diferente da colega que está aqui apenas pela facilidade em arranjar o emprego, eu estou aqui por amar educação, por ser isso que quero para o resto de minha vida". Resultado, ela não concluiu o curso e eu sim. **1ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Ângela:** Quando prestei o vestibular, passei para três cursos, e de todos escolhi pedagogia, pois acreditava que seria uma boa opção para mim. Mas não decidi isso sozinha, pedi ajuda a minha mãe, isso demonstra que nós seres humanos às vezes temos dúvida de algumas coisas e é importante a conversa, o diálogo em conjunto, para juntos sanar alguns percalços. E ao participar dessas rodas biográficas aflorou em mim a certeza da escolha, principalmente por conviver com esses teóricos e compreender que a formação não termina com a conclusão da graduação. **1ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Elisângela:** [...] Eu costumava brincar de professora, com minhas bonecas, seguindo o exemplo de minha professora. [...] Em minha família o diálogo não acontecia, sempre em nossa casa tivemos dificuldades de expressar aquilo que sentimos, acredito que por esse motivo eu seja mais fechada numa roda de conversa dessas. Às vezes por medo ou por receio de expor sugestões, aí deixo isso nas mãos das demais professoras da escola. Mas de fato percebo a necessidade de conseguir me expressar mais. **2ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Ana Lúcia:** [...] Já fui secretária de uma escola municipal, depois passei a ser vice-diretora e atualmente sou professora. Ao longo desses anos sempre me dediquei para oferecer uma educação de qualidade, apesar das dificuldades encontradas. **4ª Roda Biográfica.**

A análise dos fragmentos narrativos remete ao passado remoto das professoras, em que o tom saudosista emerge significando a possibilidade de reviver o passado no presente (BENJAMIN, 1993). A colaboradora Luciana evidencia a importância da escola pública como veículo de promoção de aprendizagens, onde cursou toda a educação básica, adentrando ao ensino superior privado por meio de bolsa de estudos. Destaca que a opção pelo magistério, deriva da influência da mãe, por ser professora, situação comum entre as pessoas que optam pela profissão, na grande maioria, mulheres, configurando-se na feminização do magistério.

Essa questão é discutida por Souza (2006) quando aborda a influência de atores diversos na escolha da profissão docente, dentre eles, mãe, professoras, tias, irmãs, constituindo uma opção feita em tenra idade. Conforme percebemos, no relato de Elisângela, afirmando o ato de brincar de professora com suas bonecas, tendo como referência sua professora da escola. A carreira professoral, segundo Nóvoa (2009) constitui a única profissão em que o futuro profissional convive com as especificidades de sua profissão futura. Isso corrobora a opção realizada pela professora Elisângela, ainda nos primeiros anos de escolaridade.

Ao contrário das colaboradoras mencionadas anteriormente, a professora Martha inicia sua narrativa relatando experiências na fase adulta ao assumir a direção de uma escola onde teve oportunidade de implementar propostas inovadoras de ensino. Os feixes de luzes que capturamos na fala da professora, estavam eivados de contentamento pela escolha da profissão e pelo desafio proposto nesse início de carreira, demonstrando preocupação em harmonizar seu pensamento com teorias inovadoras de educação.

Apesar do pouco tempo enquanto diretora, essa vivência proporcionou um nível satisfatório de experiência, aspecto que colaborou para o desenvolvimento de postura similar enquanto professora alfabetizadora. Isto comprova que as aprendizagens construídas em outras funções no contexto educacional, são também significativas e de alguma forma, contribuem para o exercício docente.

Igual comportamento demonstra a professora Ana Lúcia, que vivenciou experiências em diversos setores da escola, dentre eles, secretaria, vice-diretoria e por fim, professora alfabetizadora. Na concepeção de Day (2001), todas as experiências vividas no decorrer da trajetória profissional, colaboram para constituir-se enquanto professor seja no âmbito dos espaços escolares, onde se aprende o manuseio educacional como um todo, como disciplina, interdisciplinaridade, planejamento, processo avaliativo, organização curricular, entre outros, seja nos espaços não escolares, onde se incorporam outras aprendizagens, como autonomia, relacionamento interpessoal, tomada de decisões, gerenciamento de crises e outros.

Isso não significa que esses processos sejam excludentes, entretanto interligados e cumulativos, podendo ocorrer em ambos os espaços, pois consoantes às colaboradoras essas experiências refletiram positivamente nas práticas escolares como professoras alfabetizadoras. Segundo Day (2001), o professor constrói sua prática a partir das experiências anteriores, constituindo-se em seu objeto de estudo, para transformá-la e, consequentemente, reconstruir essa prática, sendo os critérios implícitos, incorporados pelas variadas e diversas atividades formais e informais ensejadas nos vários espaços.

Nesta lógica, o professor vai adquirindo seu papel profissional, no propósito e sentido da aprendizagem profissional derivada de aquisição de conhecimentos anteriores ao ingresso na profissão, sendo normalmente conseguida através da combinação da experimentação, reflexão e criticidade. Nessa perspectiva, é relevante que a maioria dos professores adquiram suas aprendizagens profissionais a partir das experiências construídas antes e durante o exercício profissional, ou seja, aprendendo a desenvolver suas competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas, utilizando os conhecimentos incorporados no percurso formativo.

Como pesquisadora, ressaltamos as relevantes contribuições que a realização das rodas biográficas proporcionaram às colaboradoras, pois ao final de cada tema discutido relacionávamos às teorias que embasaram o estudo, facultando a compreensão de conhecimentos acerca dos vários teóricos que discutem a formação de professores. Notadamente, a colaboradora Ângela ao destacar a multiplicidade de opções para outros

cursos, sentiu-se plenamente gratificada ao conviver com o esteio teórico de autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2009) e Tardif (2002).

Segundo a professora, as formulações teóricas desses autores colaboraram para o entendimento de que a formação não possui caráter de terminalidade ao final da graduação, mas ao contrário, a colaboradora compreendeu seu caráter de incompletude. Conforme sua narrativa "[...] ao participar dessas rodas biográficas aflorou em mim a certeza da escolha, principalmente por conviver com esses teóricos e compreender que a formação não termina com a conclusão da graduação" (NÓVOA, 2007). Isso atesta o que foi discutido por Warschauer (2017) ao definir que roda biográfica é uma técnica que proporciona o autoconhecimento, reflexão e análise crítica acerca da própria prática profissional, pois faz emergir as experiências de vida, alicerçadas em aprendizagens diversas e convivências que, em alguns casos, apesar de mediadas por dilemas e conflitos, ainda viabilizam a edificação do aprendizado, por meio dessa convivência.

Conforme Warschauer "[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro não obedecem a uma lógica, são, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante" (WARSCHAUER, 2017, p. 67). Essa referência coaduna-se com as especificidades de cada roda, pois apesar dos diferentes pontos de vista manifestados pelas colaboradoras, foi possível estabelecer um diálogo coerente em que percebemos o compartilhamento das histórias de vida e práticas docentes significativas e relevantes destas professoras.

Ainda na perspectiva da autora, "[...] este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem às aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais", (WARSCHAUER, 2017, p. 67). De maneira particular, no transcorrer das rodas biográficas, ficou evidente o maior grau de entrelaçamento das colaboradoras dirimindo os conflitos iniciais para a construção de uma linguagem comum.

No contexto das realizações da roda, vivenciamos experiências singulares realçando a relevância para as histórias de vida imbricadas em cada professora que participou da roda, haja vista, as especificidades de seu *ethos* identitário, aspectos únicos no pensar e sentir, isto é, as idiossincrasias intrínsecas à subjetividade a cada sujeito.

4.3.2 Ressignificação da prática docente: o olhar do outro

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, como as de Sacristán (1995), Nóvoa (2000), Imbernón (2010), Pimenta (2002) procuram compreender a prática docente e sua complexidade, devido às modificações ocorridas no contexto social e educacional que exigiram mudanças e reflexões sociais. Essas transformações trouxeram grandes desafios tanto para a escola quanto ao papel do professor desenvolvido em sala de aula. Centralizados na figura do educador, esses novos desafios instigam os professores da educação a buscarem novos conhecimentos, saberes, metodologias e técnicas inovadoras de ensino, provocando, desse modo, o processo de ressignificação de suas práticas.

A ideia de que o professor precisa gerenciar o seu próprio ofício, significa pensar e refletir sobre educação e ensino, e, necessariamente, representa conduzir essas questões pelo viés da prática do professor em sala de aula, haja vista, que ele é o responsável pela configuração do ensino e aprendizagem em seu espaço de atuação. Nesse pensamento é imperioso afirmar que a escola se constitui como lócus essencial de atuação profissional e busca de formas de organização da profissão. Nóvoa (2009) afirma que os professores criam um saber a partir de sua própria prática, em que integra as concepções teóricas com base na reflexão sobre a experiência docente, adquirindo a consciência de que a atividade docente, longe de ser considerada simples e natural, é construída mediante múltiplas possibilidades.

Desse modo, o professor aparece como construtor da sua prática, de saberes, a partir das singularidades pesquisadas no contexto de sua própria sala de aula, ou seja, sua prática docente se constitui como elemento essencial da reflexividade prática. Diante disso, advém a compreensão de que a prática docente é um processo contínuo que tem como finalidade questionar ou legitimar o conhecimento profissional adquirido na universidade e posto em prática na escola (IMBERNÓN, 2010). Isso resulta no conjunto dos conhecimentos adquiridos e incorporados durante todo o percurso formativo, impulsionados por uma reflexão crítica sobre seu cotidiano.

Os momentos vividos no âmbito da entrada na profissão vão se consolidando a partir das primeiras experiências enquanto professores, isto é, as situações vividas em sua prática docente contribuem para seu processo de desenvolvimento profissional. Essas situações provocam o sentido de mudança, capazes de ressignificar os conhecimentos, habilidades, atitudes, qualidades no ensino, uma vez que ele participa do processo de autoformação na profissão. Consideramos ser essa a nova imagem profissional almejada, em que a autoreflexão sobre sua própria prática se constitua nas bases sólidas de sua formação.

Daí emerge a necessidade do professor perceber que esse trilhar formativo revela aspectos significativos em sua postura profissional na sala de aula, como possibilidade de transformar sua capacidade de mediar conhecimentos, elaborar projetos, solucionar problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem, enfim, permite novos olhares que desembocam na competência e habilidades adquiridas para o ensino. Dito isto, a escola e a prática docente se constituem como centro de pesquisa da ação dos próprios professores, criando espaços para aprendizagens e ressignificação da prática.

Percebemos essas características nas narrativas das professoras alfabetizadoras, explicitadas no decorrer das rodas biográficas, que vieram à tona momentos significativos das experiências vividas na escola e ao longo de suas trajetórias formativas, destacando circunstâncias marcadas pelas dificuldades das especificidades do ensinar e aprender, como também a concretização exitosa dessas atividades.

Elas relatam também que por meio do compartilhamento de suas experiências, nas trocas efetivadas entre elas, conseguiram perceber o olhar significativo do outro sobre sua prática. Em que, às vezes, elucidaram aspectos relevantes nunca observados anteriormente, e por conta desse olhar, ambas reconheceram a necessidade de suas práticas estarem mais voltadas aos interesses comuns da escola e do grupo.

Sobre essas questões, no âmbito das rodas, as professoras alfabetizadoras realçaram suas impressões acerca de suas práticas docentes, aclarando aspectos positivos e negativos encontrados durante a caminhada escolar, mas que refletem aprendizagens e mudanças de postura através do compartilhamento dessas experiências efetivadas pelo olhar do outro. As colaboradoras evidenciaram que:

> **Colaboradora Luciana:** [...] A minha prática docente sempre foi muito difícil. Até hoje ainda sinto uma insegurança, pois não é fácil atender às exigências da escola. Cada dia as coisas mudam, os planejamentos, as avaliações, e fica difícil o nosso trabalho. Mesmo a formação que participamos não traz os conhecimentos necessários, mas ajuda um pouco. **3ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Martha:** [...] Minha experiência como professora foi marcada pelas dificuldades na hora de ensinar a ler e escrever. Às vezes a sala com trinta crianças, em sua grande maioria, com problemas de aprendizagem no manuseio da língua. Hoje, já consigo ter uma prática docente melhor, até porque participo das formações sistemáticas da SEMEC. Então, posso dizer, que aprendi muito, não estou totalmente pronta, mas estou a caminho de completar este ciclo. Vejo nas minhas companheiras também o mesmo crescimento que o meu, claro que nem sempre temos as mesmas oportunidades, mas trocamos ideias, principalmente nas rodas biográficas, o que contribuiu para nosso crescimento. **3ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Sílvia: [...] Às vezes eu penso que minha prática docente está fora de mim, pois procuro trazer para a sala de aula toda novidade que encontro por onde ando, seja nas formações da SEMEC, nas trocas com colegas de outras escolas, nas leituras que realizo e nos cursos que participo. Acho que meu desenvolvimento é notório, pois algumas companheiras já me disseram isso. Sei que ainda tenho uma longa caminhada pela frente, mas compensa quando vejo meus alunos aprendendo a ler e escrever. Também gosto de dividir materiais e experiências com minhas colegas de trabalho. **3ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Ângela: [...] No transcorrer de tantos anos levei muitos tombos, que significaram levantar e refazer e aprender novamente. Cheguei muito imatura na escola, mas à medida que as situações aconteciam na sala de aula fui percebendo que aos poucos adquiria aprendizagens diversas. Quando vejo novas professoras chegarem na escola, e enfrentarem os mesmos problemas que enfrentei sinto-me no dever de ajudá-las de alguma forma. Por isso, através das rodas biográficas, percebi que devo ajudar e compartilhar minha experiência, estabelecer diálogos com intenção de colaborar, e vejo que não tive essa oportunidade. **3ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Elisângela: [...] Minha prática docente sempre foi restrita ao meu isolamento em sala de aula. Não costumava compartilhar nem dialogar com colegas de trabalho, pois a própria escola não oportunizava esses momentos. Hoje, aprendi durante as rodas biográficas a importância e a necessidade do compartilhamento, pois percebo que ao compartilhar minhas práticas com outros professores, eles conseguem proceder de maneira diferente na construção de diferentes saberes. E também consigo mudar minha prática através das histórias e práticas dos professores mais novos na profissão. **3ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Ana Lúcia: [...] Minha prática docente é muito cheia de contradições, ora penso que alcancei bons resultados na minha qualificação, mas quando me deparo com as novas exigências dos processos de alfabetização e letramento, me sinto desafiada a melhorar cada vez mais minha prática. Sei que a prática docente não se resume apenas as especificidades de sala de aula, mas que ela extrapola os saberes desse espaço, levando o professor em busca de novos conhecimentos. Participo dos processos de capacitação, porém percebo que apesar de tudo ainda é preciso outras leituras, outras orientações, as rodas me fizeram abrir os olhos para perceber que ao nosso lado podemos obter as respostas, através do mero diálogo com nossos colegas. **3ª Roda Biográfica.**

Nas narrativas das colaboradoras percebemos a incidência das dificuldades enfrentadas por elas em decorrência do caminhar inicial na alfabetização. Conforme apresenta a professora Luciana, afirmando que "[...] minha prática sempre foi muito difícil, até hoje ainda sinto uma insegurança, pois não é fácil atender às exigências da escola". A mesma

dificuldade foi relatada pela professora Martha, que diz "[...] minha experiência como professora foi marcada pelas dificuldades na hora de ensinar a ler e escrever". Isso reflete que a prática docente inicialmente é eivada de dificuldades, dúvidas e conflitos sobre a ação de educar, compreendendo-se não apenas como o processo de aquisição de conhecimentos teóricos, obtidos na academia, mas também em todas as idiossincrasias vividas no contexto em que exerce a atividade docente.

Essa fase, a partir da entrada na carreira docente, em que as dificuldades são acentuadas, é apresentada nos estudos de Hubermam (2007), ao afirmar que os primeiros anos de magistério, o docente passa pelos períodos de sobrevivência e descoberta, em que são marcados pelas diversas situações dilemáticas que emergem do contexto da sala de aula, e na maioria das vezes o professor não consegue dar respostas satisfatórias nesse processo, haja vista a imaturidade do fazer educativo. Cavaco (1999), também salienta o momento da entrada do professor no magistério, como um período de insegurança e sobrevivência, tendo em vista os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

A autora, ainda, destaca que esses momentos ajudam o professor a encontrar sua identidade vocacional "[...] nos bancos da escola" (CAVACO, 1999, p. 163), vivenciando, dialogando e compartilhando essas experiências ao longo de sua trajetória formativa. Isso conduz ao jovem professor procurar "[...] seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços na educação", demonstrando que essa fase é relevante ao seu processo de desenvolvimento profissional. Diante disso, é atestado na narrativa da professora Martha, quando afirma "[...] hoje, já consigo ter uma prática docente melhor", e professora Sílvia quando diz "[...] acho que meu desenvolvimento é notório" mesmo sendo professoras iniciantes perceberam que vivenciar essas experiências no início da carreira lhes trouxeram aprendizados significativos no fazer docente.

É notório que a prática docente se constitui como processo formativo contínuo, de aprendizagens constantes, em que mediante experiências vivenciadas no cotidiano escolar, permitem ao educador a construção de uma base sólida de conhecimentos possibilitando exercer a atividade docente, no sentido de reelaborar continuamente seus saberes a partir do confronto das experiências vividas na sala de aula. Essas aprendizagens foram evidentes nas narrativas das colaboradoras, exemplificado na fala da professora Ângela "[...] cheguei muito imatura na escola, mas à medida que as situações aconteciam na sala de aula fui percebendo que aos poucos adquiria aprendizagens diversas". Esse fragmento aponta o que os autores discutem que as experiências solidificadas durante o ingresso no magistério, concorrem de

maneira exitosa para a prática do professor, pois a partir delas, ele consegue redimensionar sua prática e propor diversas maneiras de ensino e aprendizagem.

Em nosso entendimento, as situações vivenciadas pelas colaboradoras possibilitam a aquisição das habilidades, saberes, atitudes, valores e competências que são efetivados durante o desenvolvimento da prática docente, em que o professor faz descobertas e transforma suas atividades educativas. Algumas vezes, entretanto, o professor ao invés de vivenciar na escola momentos de partilha de experiências, vê-se isolado em sua sala de aula, mesmo porque o próprio modelo escolar na qual foi constituído aluno, não oportunizava momentos de compartilhamentos. Vemos isso no relato da professora Elisâgela, "[...] minha prática docente sempre foi restrita ao meu isolamento em sala de aula. Não costumava compartilhar nem dialogar com colegas de trabalho, pois a própria escola não oportunizava esses momentos".

Reiteramos, desse modo, a importância da escola em proporcionar esses momentos de interações e diálogos entre os professores, para que socializem suas experiências docentes, em que possam ajudar-se mutuamente. Este se traduz como o grande desafio das escolas, desenvolver não apenas os aspectos conceituais dos conteúdos das disciplinas, mas também organizar espaços formativos dentro da escola para que aconteça o compartilhamento de experiências dos professores, oportunizando transformar e ressignificar suas práticas docentes. Essa é uma questão a ser vencida pela escola, e nosso intuito com este estudo é também refletir acerca do desenvolvimento de uma escola mais dialógica.

Outro aspecto destacado na fala das colaboradoras, diz respeito à compreensão de que precisam cada vez mais buscar novos conhecimentos, leituras para atender os processos educacionais da atualidade, como demonstrada na narrativa da professora Ana Lúcia, quando diz "[...] percebo que apesar de tudo ainda é preciso outras leituras, outras orientações, as rodas me fizeram abrir os olhos para perceber que ao nosso lado podemos obter as respostas, através do mero diálogo com nossos colegas". Nesse momento dois pontos são relevantes nessa discussão.

O primeiro reluz a importância do processo contínuo do tornar-se professor, que precisa de formações diárias, busca de conhecimentos, novas leituras, orientações que respondam às exigências do contingente educacional atual. O segundo ponto, converge para o compartilhamento de experiências na escola, em que as professoras em espaço e momento adequados, possam socializar suas práticas e perceber que as respostas para algumas situações

do processo ensino e aprendizagem, derivam da própria escola, por meio do diálogo com os professores.

Sobre essa questão, Warschauer (2017), afirma que quanto mais o indivíduo se socializa com outros, mais aprendizagens incorpora, comprovando a ideia de retorno ao indivíduo através dos diálogos efetivados, ou seja, no momento do compartilhamento das experiências docentes, ambos conseguem aprender, pois quem narra aprende, quem é ouvinte aprende, por meio desse repartir histórias e experiências conseguem ressignificar consciente e inconscientemente suas práticas docentes. Isso contribui de maneira significativa para o processo formativo do educador, em que a escola e as experiências vividas pelos professores se constituem em aquisição de competências, habilidades e saberes do trato educativo.

Nessa mesma direção, Cavaco (1999, p. 162), realça que o professor aprende com as "[...] próprias práticas de trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder". Todos esses processos se revelam imprescindíveis para seu desenvolvimento profissional, em que a experiência adquirida pelo professor vai tornando menos dramático o enfrentamento com as situações que emergem no contexto da sala de aula, uma vez que adquiriu maturidade docente, refletindo aprendizagens significativas que colaboraram para seu processo de desenvolvimento profissional.

4.3.3 Experiências e desenvolvimento profissional docente: na roda com as professoras

A experiência se reveste de grande complexidade, pois em seu esteio teórico se imbricam muitas nuances. Atestar que um professor possui experiência, em perspectiva geral, não se resume apenas, à contagem de seus anos de exercício profissional, uma vez que subjaz ao conceito de experiência, no cenário educacional, um conjunto de mecanismos didáticos, metodológicos e pedagógicos que se interligam visando resultados satisfatórios.

Segundo Larrosa (2002) um professor pelo simples fato de saber ministrar aulas, realizar planejamentos, desenvolver projetos e avaliações, represente que este tenha experiência docente. Pois para o autor, experiência se configura em algo mais amplo do que estas questões mais voltadas aos aspectos procedimentais. O que torna um bom professor diz respeito não apenas ao entrar na sala de aula, dominar a turma e mediar conhecimento. Sobretudo, essa compreensão extrapola a dimensão técnica do fazer docente, mas constitui todas as especificidades pessoais e profissionais do educador.

Segundo o autor, experiência é algo que nos toca, intrinsecamente dá sentido a vida, produz efeitos deixados pelos próprios vestígios do ser. É a atitude de se expor e tentar encontrar oportunidades de experienciar diversas situações que promovam a aprendizagem. Essas situações elencadas pelo autor refletem os momentos em que os professores enfrentam ao longo de sua trajetória profissional, no bojo das descobertas, inseguranças, desafios, alegrias, e outros, que oportunizam o processo de aquisição da experiência.

Enfrentar essas questões se constitui o trilhar no processo de desenvolvimento profissional, não somente o enfrentamento, mas também vencer e transformar essa realidade. Nesse sentido, profissionais que vivenciam uma diversidade de experiências no percurso profissional, são capazes de mediar diversos aspectos que circulam o fazer do professor. Ao refletir sobre esses fatores, analisamos a amplitude e a complexidade do processo de desenvolvimento profissional, realçando que esse emaranhado de situações emergidas, vivenciadas e concretizadas na escola, tanto por fatores formais quanto informais, constitui o todo do lastro experiencial do professor, pois é compreendida como realização individual e coletiva, buscando a qualidade da educação na escola, num processo de mudanças e renovações do ensino.

Day (2001) salienta que o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências de aprendizagem realizadas dentro e fora da escola, individualmente ou em grupos, que contribuem para as melhorias em sala de aula, melhorias na educação e no ofício do professor. É o processo pelo qual "[...] os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino adquirem e desenvolvem, de forma crítica", e enriquecedora ao envolver "[...] crianças, jovens e colegas, o conhecimento, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais". (DAY, 2001, p. 20 e 21).

É preciso considerar as experiências e o desenvolvimento profissional nos aspectos inerentes à docência, levando em consideração os procedimentos de investigação dentro da profissão, no compartilhamento de experiências com outros professores. Essa relação de troca entre os pares viabiliza a construção do conhecimento coletivo de um caminho eivado de saberes e competências permitindo novos modelos da atividade professoral. Essas experiências fertilizadas entre esses profissionais da educação são apontados como fator essencial para a eficácia do ensino.

Essa potencialidade para a inovação educativa faz perspectivar ações educativas mais pautadas na autonomia individual e coletiva dos professores, trazendo novos olhares para a prática do professor e para as experiências vividas e dialogadas neste espaço. A concepção de experiência concebe a reflexão partilhada, proporcionando o constante pensar coletivo das atividades e ações dos professores na escola, que permitem o "[...] permanente questionamento das dificuldades e problemas da função docente e dos seus aspectos mais inovadores, como condição para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor" (CAVACO, 1999, p. 166).

A autora apresenta a necessidade de, nos primeiros tempos de profissão, realizar o compartilhamento das experiências docentes, o que ela denomina como redes de informação, facilitando a apropriação crítica reflexiva das competências profissionais. Essas competências são adquiridas ao longo do percurso formativo, em que oportunidades e desafios emergem, por meio das experiências construídas, facultando o desenvolvimento profissional pautado na prática de experiências que afloram no âmbito escolar. Torna-se evidente, a necessidade de organizar os professores nessa perspectiva de pensamento, em que o compartilhamento de suas experiências docentes ajude-os a perceber a importância destes para seu desenvolvimento profissional.

Na roda com as professoras, foram narradas muitas histórias de vida pessoal e profissional, numa efervescência de lembranças que emergiram reluzindo experiências vividas ao longo do desenvolvimento de sua carreira. Essas narrativas oportunizaram momentos de rememoração, propiciando as colaboradoras à compreensão de seu crescimento profissional, por meio do compartilhamento das experiências, significando que o exercício profissional está pautado na valorização da prática do professor em sala de aula, em que a reflexão crítica entre os pares visa à construção efetiva de conhecimentos, saberes e competências adquiridas no momento da trajetória formativa e da partilha, representando a melhoria do desenvolvimento profissional de cada uma. Conforme narrativas a seguir:

Colaboradora Luciana: [...] Tenho muitas experiências a relatar, nos poucos anos de magistério. Ainda preciso aprender muito, e como tenho aprendido aqui nas rodas biográficas. Uma experiência que gostaria de relatar aconteceu quando realizei um projeto de leitura com meus alunos, eles levaram os livros para casa para lerem com os pais. A minha surpresa foi que os pais de maneira simples participaram com os filhos, o que eu jamais esperei. Mas os resultados foram bons, pois as crianças relataram o enredo dos livros. Essa experiência enriqueceu minha prática docente e o meu desenvolvimento profissional, porque de certa forma, rompeu com minhas expectativas. O meu desenvolvimento está em fase de crescimento, ainda, pois tenho poucos anos de vivência escolar em turmas de alfabetização, porem percebo que as capacitações da SEMEC têm ajudado e também essas discussões das rodas biográficas. **4ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Martha: [...] Relatar uma experiência que implique no meu desenvolvimento profissional, me fez lembrar um projeto de leitura compartilhado entre eu e Sílvia, que consistia na contação histórias por meio de dramatizações e exibição de vídeos. Depois as crianças eram orientadas a escrever, desenhar, colorir, tudo relacionado às histórias apresentadas em sala. Ao final, montamos um mural com as fotos e produções dos alunos. Percebo que à medida que realizo essa prática na escola, vou me desenvolvendo profissionalmente, pois já consigo efetivar novas práticas docentes e ajudo minhas companheiras na elaboração de um projeto. Aqui também nas rodas, eu tenho percebido um desenvolvimento mais consistente, pois estudei teóricos e refleti criticamente sobre as novas propostas metodológicas de ensino, principalmente voltadas ao compartilhamento de nossas experiências docentes. **4ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Sílvia: [...] Eu nem posso falar muito de experiências, pois até hoje me percebo como uma professora que está em processo de desenvolvimento profissional. Mas as minhas pequenas experiências vividas até hoje, são restritas a datas comemorativas, como o dia do livro, meio ambiente, festa das crianças, páscoa, em que sempre procuro trabalhar de maneira diferente durante toda a semana. Sofro algumas dificuldades para implementar as atividades inovadoras pois são rotuladas como perda de tempo, mas não deixo isso afetar meu desenvolvimento e desejo de mudança. Os resultados apontam que os alunos gostam desses momentos diferentes de aprendizagem. Com isso percebo pois que adquiro múltiplos saberes, o que me ajuda na melhoria e solidificação de minhas práticas realizadas em sala de aula. **4ª Roda Biográfica.**

Colaboradora Ângela: [...] Ao longo de minha carreira, consegui realizar algumas experiências exitosas com meus alunos, o que me permitiram ser a professora que sou, cheia de habilidades e competências para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Costumo realizar experiências em sala de aula, como projetos de leitura, de arte e de ciências. Tenho percebido que os alunos evoluem e que eu também melhoro minhas práticas, o que gera o desenvolvimento profissional. **4ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Elisângela:** [...] Minha caminhada acadêmica e escolar proporcionaram meu desenvolvimento profissional, quando analiso a professora que eu era, para a que sou hoje, vejo que muita coisa mudou. Hoje tenho um nível de maturidade docente maior, compreendo que isso me conduziu a adquirir as competências e habilidades do ensinar. Não estou afirmando aqui que sei tudo, mas consegui sim alguns conhecimentos ao longo desses anos no magistério. O que preciso aprender é compartilhar mais minhas experiências, essas rodas fizeram com que percebesse essa importância . **4ª Roda Biográfica.**

> **Colaboradora Ana Lúcia:** [...] Tenho muitas experiências a relatar, pois já trabalhei em vários cargos escolares, e reconheço que esses momentos me ajudaram a me tornar e adquirir o desenvolvimento profissional. Uma que posso relatar foi a experiência de conseguir trabalhar de maneira simplista, mas significativa com alunos especiais. Ao desenvolver o projeto com a sala toda, percebi que eles sentiam os mesmos desejos dos demais coleguinhas. Isso me incentivou a ajudá-los cada vez mais. Gosto de compartilhar minhas práticas com os demais professores, pois percebo que ajudo e sou ajudada por eles, e juntos podemos fazer boas ações em prol dos nossos alunos e da educação. **4ª Roda Biográfica.**

Segundo o relato da professora Luciana, que mesmo sendo professora alfabetizadora iniciante, mostrou-se cheia de experiências, contribuindo com as colegas. Entretanto, afirmou a necessidade de continuar em seu processo de aprendizagem, a partir da tomada de consciência que isso resulta em seu desenvolvimento profissional constante. À medida que vivencia essas atividades na escola, percebe o enriquecimento de sua prática, reconhecendo, todavia, que se encontra na fase inicial de aquisição de competências e habilidades professorais. Isso corrobora com os pensamento de Nóvoa (2009), ao afirmar que para o caminhar docente é preciso uma aprendizagem constante por meio das situações que acontecem no dia a dia da sala de aula e da escola, servindo de base para seu desenvolvimento profissional. Essas situações experienciadas pelos docentes possibilitam a construção dos saberes e competências.

Quanto à questão dos saberes Tardif (2002) enfatiza os diversos saberes que são construídos durante e depois o processo formativo, dentre eles os experienciais, em que são construídos pelo professor à medida que se insere no lócus de sua atuação profissional, em que várias situações emergem no contexto da sala de aula, e o professor necessita responder esse turbilhão de informações. São os saberes, que segundo o autor, são constituídos mediante a prática do professor, pois seu cotidiano permite a aquisição destes. Essas competências adquiridas são percebidas também nas narrativas da colaboradora Martha ao afirmar que “[...] percebo que à medida que realizo essa prática na escola, vou me desenvolvendo

profissionalmente, pois já consigo efetivar novas práticas docentes e ajudo minhas companheiras". Conforme colaboradora Sílvia "[...] percebo, pois, que adquiro múltiplos saberes, o que me ajuda na melhoria e solidificação de minhas práticas realizadas em sala de aula".

As duas professoras revelam o sentido descrito na prática acerca do desenvolvimento profissional, em que ambas reconhecem que as atividades realizadas na docência oportunizaram avanços significativos em suas aprendizagens docentes, desenvolvendo seus artefatos profissionais. Nesse sentido, Imbernón (2010) discute a legitimação de um conhecimento profissional adquirido na prática da escola, uma vez que constitui em processo de reconstrução permanente do desenvolvimento do professor, ou seja, coloca as vivências efetivadas nos espaços escolares, como processo de consolidação do ser professor. Nesse viés, o professor aprende a utilizar métodos, técnicas e projetos dentro das peculiaridades de seu trabalho docente, com vistas a transformar essas práticas.

Outro autor que tem incursionado nessa questão, Ramalho (2002), enfatiza que esses processos de transformação da realidade educativa se fazem pelo exercício da docência e das atividades docentes realizadas em sala de aula, permitindo, desse modo ao professor, adquirir novos saberes pertinentes a sua função. Sobre isso, as professoras Ângela e Elisângela pontuaram "[...] ao longo de minha carreira, consegui realizar algumas experiências exitosas com meus alunos, o que me permitiram ser a professora que sou cheia de habilidades e competências para conduzir o processo de ensino e aprendizagem", e "[...] hoje tenho um nível de maturidade docente maior, compreendo que isso me conduziu a adquirir as competências e habilidades do ensinar".

Nesse entendimento é notório perceber que o desenvolvimento do professor não se constitui num mundo fechado de si mesmo, é vivenciado, experimentado e consolidado na escola e fora dela, trazendo consigo múltiplas aprendizagens que reflete o saber do professor. Tardif (2002, p. 44) afirma que "[...] são professores que dia após dia entram e saem da classe modificando sem parar". Essa é a dinamicidade do ensino e da aprendizagem, caracterizada pelo trato pedagógico da escola e do professor, que buscam constantemente transformação de acordo com as novas contingências das situações escolares. Essa ação é essencial, visto que possibilita o processo de aquisição dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à efetivação da prática docente, ou seja, para seu desenvolvimento profissional.

Cavaco (1999) destaca que se esse profissional considera importante seu envolvimento e desenvolvimento profissional através da valorização de suas funções, atesta

aspectos relevantes no processo de inovar e preocupar-se com a inovação. Dando sentido a uma profissão construída na prática, em que o próprio trabalho escolar do professor implica em seu desenvolvimento. Outro fator relevante apontado pelas colaboradoras, que de certo modo, nos deixou gratificada, foi o fato de que as rodas biográficas apresentaram-se também como suporte de seu desenvolvimento profissional, reconhecendo que esses momentos de formação e reflexão coletiva provocaram sentimentos de mudanças para uma prática mais solidificada na transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Por esse motivo, faz-se necessário que se promovam nas escolas espaços para o compartilhamento das experiências docentes, gerando entre os professores, tanto iniciantes quanto experientes, sentidos de mudança, autonomia, reflexão, inovação e transformação, compreendendo essa experiência não como processo fundamentado na "[...] repetição de situações, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo" (TARDIF, 2010, p. 51). Essas experiências segundo ele mudam uma vida, a exemplo disso o autor compara a uma doença grave, uma perda, uma ruptura amorosa, situações únicas, particulares de cada indivíduo, mas que o transforma completamente.

Similarmente, no contexto escolar não acontece diferente, pois cotidianamente emergem situações que provocam o desenvolvimento profissional, não apenas restritas ao contexto educacional, mas resultantes de experiências construídas em contextos diversos, que se configuram como situações únicas, exclusivas de cada professor. Assim, viver uma ou várias situações profissionais no contexto escolar, onde são compartilhados pelos professores em rodas de conversas, espaços reservados para o diálogo, momentos profícuos para interações entre os pares, implica um modelo de educação necessária nos dias atuais, em que os protagonistas reflitam criticamente sobre suas próprias experiências docentes, visando construir uma escola erigida pelas situações da vida social e das peculiaridades que cada um traz consigo, apontando, portanto, os caminhos da prática docente, em que diálogos e interações aconteçam entre seus professores.

CONCLUSÃO

O objetivo central deste estudo foi analisar diálogos/interações que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento. Para alcançar esse objetivo planejamos uma caminhada na intenção de evitar surpresas e de buscar o rigor e a sistematização exigidos na pesquisa científica. A caminhada não foi fácil e muitas aspirações, inicialmente ensejadas, precisaram ser adequadas para que a pesquisa fosse realizada com sucesso. Nos percursos trilhados percebemos que alguns ajustes são necessários em face da complexidade do objeto de estudo e dos sujeitos envolvidos.

Nos caminhos percorridos na pesquisa produzimos aprendizagens e conhecimentos que nos fizeram refletir sobre as exigências postas à escola e aos professores, em uma sociedade célere na produção de conhecimentos e de novos paradigmas, o que impõe novos papéis e novas funções aos professores, a escola e a educação, sobretudo, apresenta novas demandas e desafios a profissão docente.

A partir da pesquisa realizada esperamos que haja um retorno àqueles que dela fizeram parte, possibilitando perspectivar possibilidades de novos caminhos e incursões na prática docente, notadamente, nos aspectos relativos ao desenvolvimento profissional e a abertura para metodologias inovadoras no ensino e aprendizagem da língua escrita, bem como aspiramos que as experiências com a pesquisa tenha ampliado o desejo das professoras por uma escola que valorize o compartilhamento de conhecimentos e de experiências, impulsionando as interações e o diálogo no cenário escolar.

Compreendemos que o estudo desenvolvido constitui apenas em uma das várias opções para abordagem do problema, que trata dos diálogos e interações que se efetivam através do compartilhamento de experiências entre professoras alfabetizadoras iniciantes e alfabetizadoras experientes a fim de fortalecer as práticas docentes. Compreendemos, também, que a opção metodológica nos permitiu realizar uma leitura criteriosa da realidade e do fenômeno investigado. Os resultados do estudo, portanto, podem provocar questionamentos a serem aprofundados, por meio de outros estudos e de pesquisas, evidenciando a relevância da dialogicidade e das interações entre professores, como um dos mecanismos de mudanças na escola.

Com o intuito de desvelar o objeto pesquisado tomamos como referência as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Que teorias fundamentam as práticas de alfabetização e

letramento desenvolvidas por alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes? b) Quais situações vivenciadas no contexto escolar possibilitam o compartilhamento de experiência sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes? c) De que modo o compartilhamento de experiências e de conhecimentos, entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, afeta suas práticas docentes?

Em relação às teorias que fundamentam as práticas de alfabetização e letramento, desenvolvidas por alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, verificamos que as interlocutoras percebem a alfabetização como processo multifacetado, que exige conhecimentos de diferentes teorias sobre o processo de apropriação da linguagem escrita. Verificamos, de modo especial, que fundamentam suas ações em diferentes teorias, ressaltando a importância do letramento na prática docente alfabetizadora.

Os dados analisados sobre situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiência sobre alfabetização e letramento entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, mostram que as colaboradoras do estudo entendem que o compartilhamento de experiências entre professores é essencial para o fortalecimento da prática docente alfabetizadora, contribuindo significativamente para a ampliação de conhecimentos e para a compreensão sobre o papel da escola e do professor diante das novas exigências educacionais da atualidade.

Durante o percurso da pesquisa partilhamos de muitas histórias de vida pessoal e profissional, tecidas em contextos sociais diversos, tendo em vista que cada colaboradora teve sua história de vida produzida em realidades distintas. A diversidade das experiências narradas revelaram as individualidades e as subjetividades das colaboradoras e possibilitaram constatar a importância do diálogo e das interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes.

Identificamos que existem diferentes situações, vivenciadas no âmbito da escola, como planejamento, horário pedagógico, momentos coletivos entre os professores, que pode favorecer o diálogo e as interações entre as colaboradoras. Por exemplo, reconhecemos que o planejamento realizado de modo coletivo, como espaço de reflexão pode tornar-se espaço de dialógico e de intensos compartilhamentos de experiências. Além do planejamento, existem outras situações que podem propiciar interações e diálogos na escola.

As colaboradoras do estudo, apesar de reconhecerem a necessidade do compartilhamento de conhecimentos e experiências dentro da escola, como aspecto que concorre para desenvolvimento da escola e para o desenvolvimento profissional docente,

enfatizam que o sistema de ensino nem sempre propicia momentos concretos para o diálogo e as interações, que resultam no compartilhamento de experiências. Afirmam, que quando acontecem essas iniciativas, configuram-se em ações meramente isoladas. Essa constatação revela uma situação complexa vivida pela escola e pelas professoras, que merece uma análise mais reflexiva. As professoras, portanto, reconhecem a importância do trabalho coletivo, da colaboração, tendo em vista as contribuições do compartilhamento de experiências entre os pares para a melhoria da qualidade da prática docente alfabetizadora e para o processo ensino e aprendizagem.

Ao pensarmos a escola como *locus* de diálogo, de interações e de compartilhamento de experiências e conhecimentos, partimos do princípio de que o diálogo e as interações entre os pares é questão preponderante para a ampliação das aprendizagens dos professores e para a reelaboração de suas práticas, pois na medida em que compartilham experiências e conhecimentos podem rever suas teorias e também suas práticas. Em se tratando de professoras iniciantes e experientes, o compartilhamento de experiências e conhecimentos ganha realce, considerando que podem aprender muito sobre a profissão docente se tiverem abertura para aprendizagens permanentes.

No decorrer deste trabalho, confirmamos a importância do diálogo, notadamente, nos momentos de planejamentos das ações escolares, quer sejam a curto ou longo prazo, bem como nas atividades corriqueiras da escola, para reflexão sobre questões do cotidiano escolar e da prática docente.

A partir dos relatos das professoras sobre como o compartilhamento de experiências e de conhecimentos, entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes, afeta suas práticas docentes e colaboram no fortalecimento das mesmas inferimos que afetam suas práticas docentes, por favorecerem a tomada de consciência sobre essas práticas, sobre os conhecimentos profissionais e sobre suas identidades como alfabetizadoras.

O fato de as professoras alfabetizadoras estarem inseridas em fases distintas da carreira docente parece bastante proveitoso para o desenvolvimento de aprendizagens sobre alfabetização e letramento. As professoras iniciantes vivenciam muitas descobertas sobre a profissão, enfrentam dificuldades e conflitos, mas demostram interesse em aprender em meio às próprias vivências em sala de aula. Conforme Huberman (2007), a entrada na carreira é caracterizada por esses sentimentos de sobrevivência e descoberta, bem como pelo entusiasmo inicial do professor, impulsionando-o para aquisição das habilidades, saberes,

atitudes, valores e competência, aspectos necessários para o pleno desenvolvimento profissional.

As alfabetizadoras experientes, em face da maturidade profissional devido ao tempo no magistério, demonstram maior confiabilidade e segurança nas práticas docentes. A segurança no desenvolvimento da prática docente resulta dos anos contabilizados na carreira profissional (HUBERMAN, 2007). Essas alfabetizadoras possuem certo grau de preparo, detém saberes advindos da experiência, que são importantes no cotidiano da alfabetização de crianças, embora não possam prescindir de realizar investimentos na formação continuada. Os dados indicam que essas professoras têm abertura para compartilhar suas experiências com os pares, conscientes de que podem ensinar e aprender.

De modo geral, a pesquisa evidencia que as colaboradoras compreendem as formulações teóricas sobre alfabetização e letramento que balizam suas práticas, valorizam as interações com os pares para socialização de suas vivências docentes. Segundo seus relatos, as interações que vivenciam produzem novos significados a respeito da prática docente alfabetizadora e sobre a necessidade de permanentes aprendizagens sobre como ensinar em classes de alfabetização. Com a utilização das narrativas percebemos as principais nuances da prática docente alfabetizadora e constatamos que urge pensarmos a escola como contexto de trabalho coletivo, ancorado no diálogo e nas interações entre professores, de modo que novas perspectivas de alfabetização e de letramento possam ser socializadas no cotidiano da escola.

Diante das constatações da pesquisa, tendo em vista o potencial das narrativas, no que se refere à reflexão, a autoformação e à produção de conhecimentos, consideramos importante destacar as contribuições do estudo ao oportunizar as colaboradoras a vivência de espaços de reflexão individual e coletiva, bem como por procurar romper com o individualismo e o isolamento das professoras dentro da escola. Podemos afirmar que o desenvolvimento da investigação promoveu encontros profícuos entre alfabetizadoras iniciantes e experientes, cujos frutos podem se materializar em aproximações entre profissionais que têm muito para ensinar e muito para aprender.

Diante das constatações do estudo, sobressai o entendimento de que os resultados são provisórios, passíveis de novos olhares e de aprofundamento da temática discutida. Entretanto, a pesquisa realizada nos possibilitou encontrar respostas para as questões que propusemos e, principalmente, pode nos apontar novos questionamentos que nos desafiem a desejar aprender mais sobre prática docente alfabetizadora. Possibilitou, enfim, compreendermos a relevância da pesquisa ao apontar a necessidade de concretização de uma

escola mais dialógica, pautada no compartilhamento de experiências e de conhecimentos entre alfabetizadoras iniciantes e experientes, tendo como resultado a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar, particularmente afetando positivamente os resultados da alfabetização de crianças no âmbito da escola pública.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **O professor e o ciclo de vida profissional**. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 116-125.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 2010.

BAREMBLITT, G. F. **Progressos e retrocessos em psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Global, 1978.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador.** Obras escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política. Editora Brasiliense, 1993.

_____. **Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas**. Vol. 1. Tradução Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Rua de mão única**, Obras escolhidas II, SP, Ed. Brasiliense, 1993.

BRITO, A. E. **Os saberes da prática docente e alfabetizadora:** os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora:** os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2003. 185f.

_____. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. A pesquisa mediação de práticas sócio-educativa –livro de resumo. v. 1. Teresina: Ed UFPI, 2006. p. 01-10.

_____. **A prática pedagógica alfabetizadora:** a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. Revista Iberoamericana de Educação. Espanha. n. 44. nov. 2007. p. 1-9.

_____. **A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes.** In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

BRITTO, L. P. L. **O leitor interditado.** In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). Leituras do professor. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998.

_____. Leitura e política. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3 reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 77-91.

_____. **Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes**. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. 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: EDUFPI, 2010.

CAGLIARI, LC. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: scipione, 1992.

_____. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **A formação do professor e a prática de ensino.** Pioneira.1999**.** CAVALLO, G. e CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. V. 2. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, J. M. **Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores.** In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. Universidade-Escola: diálogos e formação de professores. Petrópolis: DPetrus et alii, 2011.

CAVACO, Maria Helena. **Oficio do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, Antonio. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. J.; CONNELY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (org.). **Désame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

ELIAS. N. (1993). **O processo civilizador** (R. Jungmann, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1982).

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** RJ: DP&A, 2003.

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: INÓVOA, António, FINGER, Matthias. O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRO, E TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo**: proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FONTOURA, Maria Madalena. **Fico ou vou-me embora?** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2008.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 43 ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **A construção de uma nova cultura política** in FÒRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS. Poder local, participação popular e construção da cidadania. s/l, 1995.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1º grau**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCÍA. Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto/Portugal: Porto, 1999.

GALHARDO, T. **Cartilha da infância**: ensino da leitura. 141.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

GHEDIN, E**. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In.: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARNIERI, Maria Regina. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2007.

HUSSERL, E. **Méditations cartésiennes**. Tr. de l'allemand par Gabrielle Peiffer et Emmanuel Lévinas. Paris: J. Vrin, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

JOSSO, C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2004.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 1988.

_____. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **As histórias de vida como artes formadoras da existência**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRS/ EDUNEB, 2006, V.1. p.357.

KLEIMAN, A. B. & MATÊNCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

LEONE, Naiara Mendonça. **O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores.** Revista eletrônica Pesquiseduca, julho a dezembro, 2011.

LIBERALI, F. **Formação de Professores de Línguas: Rumos para uma sociedade crítica e sustentável**. IN: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M.C.G. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Pontes, 2010, p.71-91.

_____. **A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2o sem. 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. **Os conceitos de alfabetização e letramento os desafios da articulação entre teoria e prática.** In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008. p. 13-33. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de Aula).

MARCUSCHI, Luís Antônio, 2002. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO.A.R. e BEZERRA, M.A. (Orgs). Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucena.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente.** Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado da Letras, 1994.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

MEIRELES, ELOÍSA. **Curso de formação de alfabetizadores pelo método Iracema Meireles**. Rio de Janeiro: Editora Primeira Impressão, p.28 e 31, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. Escola **e Aprendizagem da Docência.** São Carlos: Edufscar, 2006.

MORAIS, A. G. de. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: 2003.

NOGUEIRA, E. G. D., et.al. **A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação**. In: SOUZA, E. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.169-196

NÓVOA. A. O regresso dos professores. Conferência**: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida.** Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal, 2009.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. **Vida de professores.** Lisboa: Porto Editora, 2000.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. **Revolução Industrial na Inglaterra: Um Novo Cenário na Idade Moderna.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 07. Ano 02, Vol. 01. pp 89-116, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; GASPAR, Mônica Maria G. **Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento.** In: PASSEGGI, Maria Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA,

Elizeu Clementino. **Pesquisa (Auto)biográfica: narrativas de si e formação.** Curitiba: CRV, 2013. p. 63-81.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 2002.

PINEU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Cadernos de Formação I, março, 1988.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Maria Antónia e GONÇALVES, Rosa Edite. **As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e prática da supervisão.** In Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Alarcão, Isabel Org. Editora Porto. 1996.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. Porto: Porto, 1995.

_____. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, E. Piro. https://www.infoescola.com/curiosidades/papiro/. Acesso em: 22 out. 2018.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antonio (orgs.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e escrita. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa – história, perspectivas e ensino.** São Paulo: EDUC, 2003.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professor. Rio de Janeiro, RJ: DP&A. Salvador. BA: UNEB, 2006.

_____. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: IFANCDAPH. Editora da Universidade de São Francisco. EDUSF, 2008.

SMITH, Frank. **Aprendendo a tornar-se um leitor**. In:_____. Leitura significativa. 3.ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

STRICKLAND, C. Texto extraído do site: www.historiadaarte.com.br , com citações do livro **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno**, (Rio de Janeiro: Ediouro, 2003). O Papiro. Disponível em: <http://www.fascinioegito.sh06.com/papiros.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional ormação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEBEROSKY A. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____ . **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

WARSCHAVER. C. **Roda e registro.** Editora, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2017.

ZILBERMAN, R.. LAJOLO, M. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. SILVA, E. T. & LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira**: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1996.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CEE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA:

CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadores iniciantes e experientes.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

Mestranda: Rosanne Pereira de Sousa Correia

Orientadora: Profª. Dra. Antonia Edna Brito

Estimada Professora,

Com o intuito de construirmos dados necessários para a nossa pesquisa, que tem por título, **"Caminhos da prática docente alfabetizadora: possíveis diálogos entre alfabetizadores iniciantes e experientes",** solicitamos sua colaboração no sentido de narrar suas histórias de vida profissional, por meio de Memorial de Formação. O objetivo do memorial é analisar e refletir sobre sua história de formação profissional, as experiências no exercício da profissão e, ainda, as aprendizagens adquiridas nesse percurso. Destacamos que as informações produzidas servirão de subsídios para a realização de uma pesquisa, ressaltando que a sua participação é livre e sua identidade será mantida em sigilo.

Para auxiliar na produção do memorial, propomos um roteiro que direciona temáticas que nortearão a sua escrita e de sua história de vida profissional. Antecipadamente, agradecemos sua colaboração!

Grata,
Rosanne Pereira de Sousa Correia
Mestranda em Educação
UFPI - PIAUÍ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO NORTEADOR - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

PROFESSOR INICIANTE

I IDENTIFICAÇÃO

- Nome completo_____
- Nome fictício_____

II ROTEIRO

1 – Encontro com a profissão docente

- Histórias da formação inicial e continuada: tempo de atuação no magistério e na alfabetização
- Inserção na alfabetização
- Aprendizagem docente auferidas nas relações com os pares.

2 – O encontro com os pares

- Situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiências com professoras experientes.
- Importância desses encontros com os pares no fortalecimento de sua prática docente alfabetizadora.
- Contextos/situações que favorecem diálogos entre professores iniciantes e experientes.

3 - O encontro teoria/prática no trabalho docente na alfabetização

- Alfabetizador significa...
- Aproximações/distanciamentos entre alfabetização e letramento.
- Desenvolvimento de sua prática no processo de alfabetização e letramento.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO NORTEADOR - MEMORIAL DE FORMAÇÃO

PROFESSOR EXPERIENTE

I IDENTIFICAÇÃO

- Nome completo_____
- Nome fictício_____

II ROTEIRO

1 – Encontro com a profissão docente

- Histórias da formação inicial e continuada: tempo de atuação no magistério e na alfabetização
- Inserção na alfabetização
- Aprendizagem docente auferidas nas relações com os pares.

2 – O encontro com os pares

- Situações vivenciadas no contexto escolar que possibilitam o compartilhamento de experiências com professoras iniciantes.
- Importância desses encontros com os pares no fortalecimento de sua prática docente alfabetizadora.
- Contextos/situações que favorecem diálogos entre professores iniciantes e experientes.

3 - O encontro teoria/prática no trabalho docente na alfabetização

- Alfabetizador significa...
- Aproximações/distanciamentos entre alfabetização e letramento.
- Desenvolvimento de sua prática no processo de alfabetização e letramento.

Ilmª Sra.

Prof.ª Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Profª,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **"CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes",** para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os colaboradores envolvidos nesta pesquisa realizam leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 304/2004).

Confirmo também:

1 – que esta pesquisa ainda não foi concluída;

2 – que não há participação estrangeira nesta pesquisa

3 – que comunicarei ao CEP – UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o colaborador;

4 – que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI;

5 – que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP – UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

Assinatura: _____

Nome: Rosanne Pereira de Sousa Correia
CPF: 020. 162. 723 – 09
Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI
Àrea: Mestrado em Educação
Departamento: CCE – Centro de Ciências da Educação.

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes.

Pesquisador responsável: Rosanne Pereira de Sousa Correia

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI / CCE

Telefone para contato da pesquisadora: (86) 9 9946-5705

Local da coleta de dados: Teresina - PI

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos desta pesquisa cujas informações serão obtidas/coletadas através da escrita dos professores por meio do Memorial de Formação; questionários e encontros de formação & reflexão ocorridos quinzenalmente, com Professores da Rede Municipal de Ensino em Teresina – PI. Concordo, 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 pela pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos sob a responsabilidade da Sra. Rosanne Pereira de Sousa Correia. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina – PI, 05 de Outubro de 2018.

_____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IDENTIFICAÇÃO, IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu_____,CPF: _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha identificação, imagem e depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Rosanne Pereira de Sousa Correia**, do projeto de pesquisa intitulado "CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes" a realizar minha identificação, a utilizar fotos e depoimento para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), que se façam necessárias sem quaisquer prejuízos éticos a nenhuma das partes.

Teresina - PI, _____ de _____ de 2018.

_____

Pesquisador responsável pelo projeto

_____

Colaboradora da Pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes.

Pesquisador responsável: Rosanne Pereira de Sousa Correia

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI / CCE

Telefone para contato da pesquisadora: (86) 9 9946-5705

Profª Orientadora: Dra. Antonia Edna Brito

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada a responder os questionamentos do roteiro desta pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder o roteiro, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. A pesquisadora deverá responder todas as suas possíveis dúvidas antes de você se decidir a participar. Você também tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e prejuízo.

Objetivo geral do estudo: Analisar diálogos/interações que se efetivam entre alfabetizadores iniciantes e alfabetizadores experientes para o fortalecimento das práticas docentes de alfabetização e letramento.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento do roteiro do Memorial de Formação e encontros na realização das Rodas Biográficas. Respondendo às perguntas formuladas que aborda um pouco acerca de sua descrição, formação profissional inicial e continuada, prática docente alfabetizadora de professores iniciantes e experientes.

Benefícios: Esta pesquisa trará um maior conhecimento sobre o tema pesquisado, sem benefício direto para você.

Riscos: O preenchimento deste roteiro não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os colaboradores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas e a outra entregue a responsável pela pesquisa.

Teresina – PI, 05 de Outubro de 2018.

_____

Assinatura e nº de identidade

_____

Pesquisador responsável

_____

Observações complementares Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI / Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Centro de Convivência L09 e 10 – CEP: 64.049-550 / Teresina – PI Tel. (86) 3237-2332 / email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Ilmª Sra.

Prof.ª Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Profª,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **"CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: diálogos/interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes",** para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os colaboradores envolvidos nesta pesquisa realizam leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 304/2004).

Confirmo também:

1 – que esta pesquisa ainda não foi concluída;

2 – que não há participação estrangeira nesta pesquisa

3 – que comunicarei ao CEP – UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o colaborador;

4 – que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI;

5 – que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP – UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

Assinatura: _____

Nome: Rosanne Pereira de Sousa Correia
CPF: 020. 162. 723 – 09
Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI
Àrea: Mestrado em Educação
Departamento: CCE – Centro de Ciências da Educação.