

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELI FERNANDA MACHADO

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE
CARREIRA: NARRATIVAS E SABERES EM CURSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE**

SÃO CARLOS – SP

2015

MICHELI FERNANDA MACHADO

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE
CARREIRA: NARRATIVAS E SABERES EM CURSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – UFSCar/São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

SÃO CARLOS - SP

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M149pa

Machado, Micheli Fernanda.

Professoras alfabetizadoras em início de carreira :
narrativas e saberes em curso de formação continuada
online / Micheli Fernanda Machado. -- São Carlos : UFSCar,
2015.
139 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Professores - formação. 2. Narrativas. 3. Saberes
docentes. 4. Prática docente. 5. Alfabetização. 6.
Letramento. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Micheli Fernanda Machado, realizada em 26/02/2015:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza
UFSCar

Prof. Dr. Filomena Elaine Paiva Assolini
USP

Agradeço,

A Deus, por sempre estar presente em minha vida, por me guiar no caminho da sabedoria, do amor e por me permitir chegar até aqui e não me deixar desistir;

Aos meus Pais, que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e me guiando a ser a pessoa que sou hoje e por acreditarem que eu pudesse chegar até aqui. Amo vocês!

Ao meu marido e grande amor, Renato, por me incentivar a buscar sempre mais e estar ao meu lado em todos os momentos dessa caminhada;

Às minhas filhas, Bianca e Maria Eduarda, pela paciência, pois ficaram sem a mamãe por muitas horas, mas tudo que fiz foi pensando em vocês;

Ao meu irmão e minha irmã, Michel e Gabriele, por estarem ao meu lado sempre, nos momentos ruins e nas gargalhadas, que foram muitas!

À minha cunhada, Michele, por me auxiliar desde a construção do projeto dessa pesquisa e pelas importantes colaborações nos estudos até ficar com as minhas filhas quando eu tinha que cursar as disciplinas na UFSCar;

À Danitza, por me auxiliar e trazer grandes contribuições para a construção do meu projeto de pesquisa;

À minha amiga Rita, pela força, companheirismo e amizade sempre. Por não me deixar desistir e por compartilhar comigo momentos bons e ruins, alegrias e tristezas;

Às minhas companheiras de trabalho na escola onde atuo como professora – Erika, Ana Tereza, Lívia, Edna, Sílvia, Larissa – por sempre estarem ao meu lado e por me incentivarem a estudar e me proporcionarem momentos de muita alegria.

Às participantes do grupo de pesquisa que tanto contribuíram para a minha formação: Alessandra, Rosana, Ana Paula e Eliza. Vocês são pessoas maravilhosas!

À Profª Rosa, por acreditar em mim e me proporcionar essa rica oportunidade de aprender cada vez mais. Por ser uma grande professora, companheira e sempre entender a minha vida, por diversos momentos, complicada. Agradeço de coração!

Às professoras Drª. Maria Iolanda Monteiro e Profª Drª. Ana Paula Gestoso de Souza que apresentaram contribuições valiosas no exame de qualificação e por aceitarem o convite para participar do exame de defesa;

À professora Drª. Filomena Elaine Paiva Assolini por aceitar o convite para participar do exame de defesa;

Às participantes da pesquisa que contribuíram para a construção dessa pesquisa;

Aos professores e às professoras do curso de Pedagogia e do PPGE que contribuíram para a minha formação e processo de aprendizagem.

RESUMO

O início da carreira docente é uma fase do desenvolvimento profissional de grande importância, pois é um momento em que o professor irá construir algumas de suas características, sua identidade profissional e um estilo próprio de ensinar. É caracterizado pela emergência de conflitos e dúvidas e também de descobertas e aprendizagens. Nesta, como em outras fases da carreira, a colaboração na formação permanente dos docentes é essencial para lidar com a complexidade do trabalho educativo e com as situações problemáticas da prática pedagógica. Nesta pesquisa busca-se compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram os seus saberes em processo de formação continuada veiculados em narrativas num curso de formação online. Analisou-se, a partir das perspectivas das professoras participantes, a) indícios de fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente, durante a alfabetização; b) saberes e práticas alfabetizadoras; c) a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e apoia-se no estudo de narrativas de professores. Os resultados desta pesquisa permitem configurar o curso “Professores Iniciantes e Licenciando: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” como um espaço de formação e reflexão, pois se verificou as contribuições deste para o desenvolvimento profissional das professoras participantes. Dentre as contribuições, o curso possibilitou investigar momentos significativos da época da escolarização, especificamente durante a alfabetização, e identificar e analisar indícios de fontes de aprendizagem com o objetivo de compreender os saberes que orientam os princípios norteadores de suas ações pedagógicas em início de carreira. Possibilitou também, identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas professoras alfabetizadoras contribuindo para compreendermos a construção da carreira docente. Para finalizar, possibilitou compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes, pois quando os docentes escrevem suas narrativas a partir de sua trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, eles vão descobrindo os significados atribuídos aos fatos que viveram e, assim, vão reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. Ao narrarem suas experiências, dialogaram consigo mesmo e com os outros atribuindo novos sentidos a essas experiências, contribuindo para a construção da prática pedagógica e para a construção de um modo único de ser professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Narrativas; Saberes e Práticas Docentes, Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

The early teaching career is a phase of professional development of great importance, since it is a moment in which the teacher will build some of its features, your professional identity and a unique style of teaching. It is characterized by the emergence of conflicts and doubts and also of discovery and learning. In this, as in other phases of his career, the collaboration in the formation of teachers is essential to deal with the complexity of the educational work and the problems of pedagogical practice. This research seeks to understand the construction of the teaching literacy teachers at the beginning of their careers and how they configure their knowledge in the process of continuing education provided in narratives in collaborative group online. It was analyzed from the perspectives of teacher's participants: a) evidence of sources of lifelong learning school specifically for literacy; b) knowledge and practices literacy teachers; c) the importance of narratives in the process of training the participants on your perspective. The results of this research allow to configure the online continuing education course "Teachers Beginners and licensing: Narratives of training in Mathematics and the Portuguese language" as an area of formation and reflection, because if check the contributions of these to the professional development of participants teachers. Among the contributions, the course made it possible to investigate significant moments of the season of schooling, specifically, during the literacy and, identify and analyze evidence of learning sources with the goal of understanding the knowledge that guide the guiding principles of their pedagogical actions at the beginning of their careers. Allowed also, identify and understand literacy teacher's practices and knowledge reported by literacy teachers contributing to understand the construction of the teaching career. Finally, made it possible to understand the importance of narratives in the process of formation of the participants, because when teachers write their narratives from its trajectory of personal life, school, academic and professional, they will discover the meanings attributed to the facts that they lived and, thus, are rebuilding the understanding you have of yourself. To narrate their experiences have negotiated with himself and with others assigning new meanings to these experiences, contributing to the construction of pedagogical practice and the construction of a unique way of being a teacher.

KEYWORDS: Training of teachers; Narratives; Knowing Teachers, literacy and literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES	21
1.1 Professores iniciantes: o que dizem os estudos	22
1.2 A docência: aspectos da mudança.....	33
1.3 Formação contínua no início de carreira	38
2.1 Alfabetização no Brasil: análise sobre alguns métodos	41
2.1.1 A perspectiva construtivista.....	46
2.2 O conceito de Letramento	50
2.3 A docência do professor alfabetizador	58
3.1 Curso de formação online.....	79
3.2 Procedimentos metodológicos	84
3.3 Análise de dados	86
4. SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	89
4.1 Indícios de fontes de aprendizagens durante a alfabetização das professoras participantes.....	89
4.2 Saberes e Práticas alfabetizadoras relatadas pelas participantes da pesquisa.....	96
4.2.2 Papel e saberes do professor alfabetizador	100
4.3 Processos formativos percorridos no curso de formação continuada online.....	116
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E SABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA	121
REFERÊNCIAS	128
ANEXO 1	135
ANEXO 2.....	137
ANEXO 3.....	139

Lista de quadros

Quadro 1 - Os saberes dos professores	26
Quadro 2 - Níveis de analfabetismo.....	56
Quadro 3 - Áreas temáticas sobre professores em início de carreira (1983 - 2011).....	59
Quadro 4 - Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983 - 2011)	60
Quadro 5 - Enfoques temáticos dos trabalhos referentes ao professor alfabetizador em início de carreira	62
Quadro 6 - Pesquisas sobre o professor iniciante (2000 - 2013).....	63
Quadro 7 - Pesquisas sobre alfabetização, professor alfabetizador e professores iniciantes (2000 - 2013)	64
Quadro 8 - Caracterização das participantes	84

Lista de tabelas

Tabela 1 - Índices gerais da Prova Brasil realizada em 2011	53
Tabela 2 - Distribuição dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental nos níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa - Redes Municipais	54
Tabela 3 - Distribuição dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nos níveis de Desempenho de Língua Portuguesa - Redes Municipais	55
Tabela 4 - Distribuição Percentual dos Alunos com Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa - Redes Municipais	55
Tabela 5 - Taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade (%)	56
Tabela 6 - Evolução do Indicador de analfabetismo da população de 15 a 64 anos	57

INTRODUÇÃO

Início esta dissertação narrando as minhas experiências vivenciadas como filha, aluna e professora e de que forma estas colaboraram para a escolha do meu objeto de estudo.

Sempre gostei muito de estudar. Quando criança, estudei em um colégio bem tradicional da cidade de São Carlos-SP, e o ensino também era tradicional, no entanto, fui alfabetizada com cartilha através da memorização das famílias silábicas. E assim, toda a minha escolarização foi marcada por esse tipo de ensino.

Eu me lembro de que meus pais sempre me ensinaram que eu deveria respeitar os meus professores e sempre tirar notas boas, na verdade fui muito pressionada a ser uma boa aluna, contudo, tinha medo de que isso não acontecesse devido às consequências que eu poderia sofrer, tanto dos meus pais como da escola.

No entanto, só passei a presenciar uma nova prática de ensino como aluna e futura professora quando comecei a cursar Pedagogia na UFSCar/São Carlos-SP no ano de 2001.

Eu escolhi esse curso porque sempre gostei de ensinar e adorava crianças. Bom, no nosso primeiro dia de aula fomos “massacrados” por essas justificativas, mas não deixavam de serem justificativas verdadeiras.

Na metade da graduação pensei em desistir devido a grande carga teórica, pois eu queria vivenciar a escola, foi quando surgiu a oportunidade de fazer uma ACIEPE¹ (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) com uma professora no Departamento de Metodologia de Ensino. Eu tinha que ir para a escola observar, participar e analisar na prática o processo de alfabetização numa 1ª série. Essa foi a época em que me apaixonei por alfabetização.

Analisando esse meu passado com o olhar do presente, recordo-me do texto “Formação de Professores no Brasil: características e problemas” de Gatti (2010), a autora apresenta pesquisas nessa área chamando atenção para uma predominância das disciplinas teóricas no curso de Pedagogia, contemplando muito pouco as práticas educacionais. Segundo Gatti (2010, p.1370)

¹ As ACIEPEs são caracterizadas como atividades complementares inseridas nos currículos de graduação, com duração semestral de 60 horas e busca articular Ensino, Pesquisa e Extensão, envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, viabilizando e estimulando o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade. Fonte: www.proex.ufscar.br/site/menu-1/aciepes

O estudo das ementas das disciplinas revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino. Isto é importante para o trabalho consciente do professor, mas não suficiente para suas atividades de ensino.

Dessa forma, meu curso foi constituído numa primeira parte por disciplinas basicamente teóricas e numa segunda parte voltada para a formação específica incluindo os estágios supervisionados.

As principais disciplinas cursadas nos dois primeiros anos foram: Comunicação e Expressão; Sociologia Geral; Filosofia da Educação; História da Educação; Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico Científico; Introdução a Economia Política da Educação; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental; Informática na Educação Infantil; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio; Didática; Linguagem e Pensamento.

Nos dois últimos anos, as disciplinas cursadas foram: Linguística Aplicada a Alfabetização; Instrumentação para Orientação Educacional; Metodologia da Alfabetização; Medidas Educacionais; Metodologia do Ensino de Educação Artística; ACIEPE; Currículos e Programas; Práticas de Ensino nas Escolas do Ensino Fundamental (estágio supervisionado); Metodologia do Ensino de Português; Metodologia do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de Estudos Sociais; Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Metodologia de Ensino; Didática e Problemas de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

Outro fator importante sobre a minha graduação é que nessa época o curso ainda era formado por habilitações. No final do curso, todos se formavam na habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas podíamos escolher mais três habilitações, a do Ensino Médio, Orientação Educacional e Administração Escolar. Cada aluno escolhia a habilitação que mais tinha interesse.

Depois de iniciada a ACIEPE, meu foco de estudo foi a alfabetização, todos os meus estágios foram realizados na antiga 1ª série. No segundo semestre de 2003, sabendo que teria um novo estágio supervisionado já no início do 1º semestre de 2004, e por ainda ter muitas dúvidas a respeito de como se iniciava o processo de alfabetização e o estágio se iniciaria

somente em abril, pedi autorização tanto para a professora da Universidade quanto da escola para que eu iniciasse meu estágio no primeiro dia de aula, e me foi permitido.

Essas aprendizagens eu carrego comigo até os dias de hoje. Portanto, meu estágio foi de grande valia para minha carreira profissional, pois eu realmente vivenciei a sala de aula com suas aprendizagens e atribuições. Isso só aconteceu porque não era um estágio de observação, eu realmente era uma segunda professora na sala e ao mesmo tempo em que eu recebia as orientações da professora, ela me dava autonomia para auxiliá-la em sala.

Depois de formada fui trabalhar numa escola infantil particular, mas descobri que este não era o meu perfil. Na verdade, foi meu primeiro contato com essa área, pois na graduação não tive nenhuma disciplina de Educação Infantil. De repente, se eu tivesse passado por essa experiência na graduação poderia ter descoberto antes a minha não afinidade com essa área.

Em seguida, fui convocada para trabalhar nos anos iniciais na rede municipal de São Carlos. O interessante é que na atribuição de aula acabei assumindo a sala da professora da escola em que eu estagiei, porque ela estava assumindo a Direção da mesma escola.

Assumi pela primeira vez uma 1ª série, e foi uma realização muito grande. Porém, não posso negar que passei por muitos desafios. Não é fácil ser uma professora iniciante, mesmo tendo uma boa formação inicial, pois o dia-a-dia é cheio de surpresas e eu tive que ter muito “jogo de cintura” para lidar com todas elas desde comportamento dos alunos, a própria alfabetização, os pais, entre outras. A todo o momento eu ficava pensando se o que eu estava fazendo na sala de aula era o certo, no entanto, mudei de estratégia ao ensinar diversas vezes durante o ano. Lembro-me de um dia, um pai de uma aluna me deu de presente a cartilha “Caminho Suave” e fiquei pensando: será que é uma indireta relacionada à forma como eu deveria ensinar?

Além disso, não é fácil ser professor atualmente. No texto “Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida” de Carlos Marcelo García (2002), o autor deixa claro que muitas mudanças que estão acontecendo no mundo acabam por influenciar a formação do docente e suas práticas na sala de aula.

Segundo o autor (GARCIA, 2002, p. 29), “los câmbios em la forma de aprender, que afectan a los profesores em ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más em los propios profesionales”.

Dando continuidade,

Y para ele, nada mejor que entender que es el derecho a aprender de nuestros alumnos, el principio que debe orientar la formación. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad em nuestros alumnos, comprometida com la innovación y la actualización. (GARCÍA, 2002, p.29)

Portanto, devido a essas mudanças, aumentou a responsabilidade do docente frente as suas obrigações. Além de saber com profundidade os conteúdos, o professor, de acordo com Shulman (2005, p.12), é a principal fonte de compreensão da matéria para os alunos. Este deve ser flexível e multifacetado devido à diversidade dos seus alunos, tendo a mente aberta para ensinar de diversas maneiras, pois o objetivo é que o aluno aprenda e de forma significativa. Ademais, o docente deve conhecer o entorno, a comunidade na qual trabalha, logo conhecer o contexto a qual seus alunos pertencem faz parte de uma boa aprendizagem.

Em 2006, assumi um 1º ano em outra unidade escolar. Foi um ano de muitas aprendizagens e desafios também, porque este foi o primeiro ano da implantação do Ensino Fundamental de 09 anos na cidade de São Carlos. Por ser algo novo, não obtive muitas diretrizes por parte da Secretaria Municipal de Educação com relação ao conteúdo e como deveria ser a aula em um 1º ano. Assim, aprendi na prática e em conjunto com outras professoras que estavam na mesma situação que eu.

Geralmente, a profissão docente é solitária, e temos essa sensação no dia-a-dia, porquanto nem sempre conseguimos compartilhar o que sentimos, o que precisamos, nossas dificuldades com os nossos pares até mesmo devido a falta de tempo, medo ou pouco espaço para que haja essa troca.

De acordo com García (2002, p. 32),

El aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores. En este sentido, señalan Bird y Little (1986) que aunque el aislamiento facilita a creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera (1986, p.495).

Esse compartilhamento entre os pares faz parte da redefinição do trabalho do professor, porque auxilia na prática reflexiva.

No texto de Zeichner (2008), podemos entender como a reflexão é um conceito estruturante na formação do professor e nas experiências de sala de aula também. Não digo uma reflexão solitária e individualista, mas sim, uma reflexão feita juntamente com outras

peças para que esta seja transformadora, pois só assim será significativa. Segundo o autor (2008, p. 543),

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças.

Dessa forma, ser um professor reflexivo não é tarefa fácil, porque são necessárias diversas atitudes frente a algo novo. É necessário se ter outro olhar desde a formação inicial para que o profissional entenda de forma correta o que é a reflexão na educação. Mesmo sendo peça chave, a reflexão não é a única fonte de resolução de todos os problemas e dificuldades do professor. Ele precisa ter uma base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 2005): conhecimento do conteúdo específico, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Shulman (2005, p. 11) ainda enumera quatro fontes de conhecimento base para o ensino:

- 1) formación académica em la disciplina a enseñar;
- 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente;
- 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen em el quehacer de los profesores;
- 4) la sabeduría que otorga la práctica misma.

Assim, ser um professor reflexivo não é tarefa fácil é algo que ainda precisa se fortalecer na educação.

Continuando minha narrativa, em 2007, assumi o cargo de professora de apoio docente (coordenadora pedagógica) junto aos 1^{os} anos. Foi um ano muito difícil também, pois esse projeto estava sendo iniciado neste ano e muitos professores não aceitavam este cargo por acharem que eu estava na escola junto com as outras coordenadoras apenas para observar as suas práticas e seus erros. Portanto, foi uma relação construída aos “trancos e barrancos”, mas fiz o melhor sempre pensando em auxiliar o professor e os alunos.

Em 2008, logo em janeiro, nasceu minha primeira filha. Voltaria de licença gestante em agosto como professora de apoio, porém recebi um convite para substituir uma professora em um 5º ano, em outra escola municipal de São Carlos. Aceitei, mesmo nunca tendo ministrado aula para este ano.

Adorei a escola, ambiente maravilhoso, professores comprometidos e comunidade muito atuante. A experiência de ministrar aulas para um 5º ano também foi ótima para minha aprendizagem. Passei por momentos em que eu tive que estudar muitos conteúdos que teria que ministrar em sala, e não foram momentos fáceis, por exemplo, em matemática eu tinha que ensinar um conteúdo de fração, eu sabia pra mim este conteúdo, mas como ensinar de uma forma que fosse compreendido? Uma tarefa muito trabalhosa. Segundo Shulman (2005) esse fato faz parte do raciocínio pedagógico, em que primeiro temos a compreensão do que vai ser ensinado; depois a transformação (preparação, representação, seleção e adaptação); o próprio ensino; avaliação do que foi ensinado; reflexão e novas maneiras de aprender. Portanto, para o autor (2005), o professor passa por esse raciocínio todos os dias em suas aulas e realmente foi o que aconteceu comigo.

Em outubro acabaria a licença da professora que eu estava substituindo e eu deveria voltar para a outra escola; estava triste por isso, mas surgiu a oportunidade de eu continuar a trabalhar ali como coordenadora do ciclo I novamente e aceitei no mesmo momento.

Em outubro de 2009, houve mudança na Direção da escola e fui convidada a ser Assessora de Direção.

Ser assessora de direção não é um cargo fácil, a diretora e eu lidamos com os problemas de toda a escola e muita burocracia, mas também presenciamos momentos de muita aprendizagem entre professores e alunos e destes com a direção. Além de poder observar pais e comunidade satisfeitos com o trabalho que realizamos na escola.

Neste cargo, eu posso dizer que muitas vezes temos vontades, porém nem todas podem ser colocadas em prática devido a questões políticas da própria cidade. Enfim, a diretora e eu tentamos construir em conjunto com toda a comunidade escolar a identidade da escola.

Assim, em 2012, surgiu a vontade e necessidade de voltar para a Universidade, foi quando decidi me inscrever para o processo seletivo para o Mestrado na UFSCar, na busca por mais aprendizagens na área de formação de professores e alfabetização.

Além disso, há momentos em que ficamos desanimados com a nossa profissão pela própria falta de valorização ou ficamos emparedados num discurso de que a escola pública não

é boa e de que não adianta muita motivação e empenho porque nada vai mudar; motivo esse que também me fez voltar a Universidade. Dessa forma, em 2013, entrei para o Mestrado.

No primeiro semestre de 2013 fui convidada pela minha orientadora a participar como professora responsável, em conjunto com mais professoras, de um curso de formação online intitulado “Professores Iniciantes e Licenciandos: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” oferecido pelo Portal dos Professores da UFSCar com apoio da Pró-Reitoria de Extensão em 2013. O curso constituiu-se na intervenção² de uma pesquisa financiada pelo CNPq³. Foi utilizado o ambiente Moodle e os participantes eram professores em início de carreira (até três anos de experiência) e alunos dos anos finais do curso de Pedagogia de diferentes regiões do país.

A partir do referido curso surgiu a minha pesquisa que buscou elaborar uma investigação sobre as narrativas e os saberes de professoras alfabetizadoras em início de carreira no curso de formação continuada online.

É possível ter educação de qualidade em qualquer modalidade, mas entendemos educação online como uma educação que potencializa um processo de ensino e aprendizagem mais interativo e colaborativo devido às potencialidades de suas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (SANTOS, 2009).

De acordo com Santos (2009),

Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O cursista aprende com o material didático e na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros cursistas, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos (SANTOS, 2009, p. 5665).

Dessa forma, a educação online vem ao encontro da proposta e dos objetivos do referido curso.

A escolha do tema se deu pelo fato de eu ser professora alfabetizadora e por já ter sido professora iniciante, e por acreditar que a narrativa é um importante meio de reflexão e conhecimento da profissão docente; além de estar aliada à tecnologia digital que também é um importante mediador no processo de ensino e aprendizagem.

² Szymanski e Cury (2004) consideram que na área de ciências humanas toda pesquisa implica uma intervenção, especialmente aquelas que apresentam uma intencionalidade de mudança e há que se considerar o respeito e consideração com as pessoas que participam da investigação.

³ Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Coordenação do Projeto: Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes -2012-2013. (Nº Processo 401683/2011-7 Chamada CNPq /CAPES N ° 07/2011 Edital Ciências Humanas)

Segundo Galvão (2005, p. 328), “narrativa é o estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experenciam o mundo”. Desse modo, nesta pesquisa baseada na investigação-formação, as pessoas contam as histórias de suas vidas e o investigador utiliza o método da narrativa para construir e reconstruir a história desses sujeitos numa prática reflexiva.

Ainda nas palavras da autora, a investigação narrativa engloba desde a análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares até acontecimentos singulares. “Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (GALVÃO, p. 329) e nesta pesquisa, a investigação narrativa está focada na escrita de narrativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira.

Portanto, quando os professores contam histórias do seu percurso escolar até o profissional, acabam por transformar suas práticas e as mantêm numa atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho como docente.

Para compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira, procura-se investigar como se configuram os saberes docentes das professoras alfabetizadoras em início de carreira em processo de formação continuada veiculados em narrativas online.

Os objetivos específicos são: 1) Identificar e analisar indícios das fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente, durante a alfabetização, dessas professoras alfabetizadoras em início de carreira, presentes nas narrativas online; 2) Identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas participantes da pesquisa no fórum online; 3) Compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva.

Os sujeitos participantes da pesquisa são seis professoras alfabetizadoras em início de carreira que realizaram o curso de formação continuada online “Professoras Iniciantes e Licenciandos: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”.

A metodologia é de cunho qualitativo e apoia-se no estudo de narrativas de professores. Assim, a presente pesquisa desenvolveu-se num mesmo movimento de investigação e formação a partir do curso online.

Dessa forma, os capítulos foram construídos buscando contextualizar as questões propostas para esse trabalho.

O capítulo 1 intitulado “Desenvolvimento Profissional Docente”, visa contribuir com subsídios teóricos e reflexões sobre os aspectos da mudança da docência frente ao contexto de

transformações (sociais, culturais, econômicas, educacionais) ocorridas na nossa sociedade nas últimas décadas; bem como contextualizar a atuação do profissional em início de carreira diante deste cenário e a importância da formação contínua para o docente como parte de seu desenvolvimento profissional sinalizando a necessidade de compreender os processos de formação e aprendizagem da docência, buscando clarear a complexidade dessa profissão. O referencial teórico utilizado foi subsidiado por diversos autores (BRITO 2006; ESTEVE 1995; FERREIRA 2014; GARCIA 2002; GATTI 2003, 2011; GUARNIERI 1996; HUBERMAN 1995; IMBERNÓN 2009; LIMA 2006; MARIANO 2006, 2012; MELLO 1998; MIZUKAMI, REALI 2002; NÓVOA 1995, 2009; REAL, TANCREDI, MIZUKAMI 2010; SOUZA 2012; TARDIF 2010; TARDIF e RAYMOND 2000; VALLI 2002; ZEICHNER 2002).

O capítulo 2 intitulado “Alfabetização, letramento e docência do professor alfabetizador” visa a apresentação de breve panorama histórico da alfabetização e o letramento no Brasil; um levantamento das pesquisas sobre o professor alfabetizador e por fim, discutiremos o papel desse docente no contexto atual. Os autores que subsidiaram esse capítulo teoricamente foram: ANDRÉ (2004); BRITO (2006); FERREIRO (2001); FERREIRO & TEBEROSKY (2009); FRADE (2007); FREIRE (1991); GARCIA (1999); GATTI (2010); GATTI, BARRETO, ANDRÉ (2011); GOODSON (1995) KLEIMAN (2007); LIMA (2004); MACIEL, LÚCIO (2009); MONTEIRO (2010); MORTATTI (2004, 2008); NÓVOA (1995); OJA (2011); ROJO (2010); SOARES (2004).

A partir do referencial teórico desta pesquisa (ALONSO (2008); ANDRÉ (2007); BOGDAN e BIKLEN (1994); CHAQUIME e MILL (2012); GALVÃO (2005); GARCÍA (2002); GATTI *et al.* (2011); MARTINS (2012); MINAYO (2012); MOREIRA (2011); NÓVOA (2000); NÓVOA e FINGER (1988); REALI *et al.* (2010); REIS (2008); SOUZA e FORNARI (2012); SOUZA (2014)) no capítulo 3 foram ressaltados os caminhos metodológicos utilizados para nortear o desenvolvimento do trabalho, bem como os caminhos percorridos, o desenvolvimento do trabalho de campo e o processo de análise dos dados coletados. À vista disso, apresenta-se o curso de formação online e os procedimentos metodológicos utilizados para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

O capítulo 4 trata de resultados obtidos através das narrativas e depoimentos das professoras alfabetizadoras em início de carreira a partir do curso de formação online, especificamente, da Unidade “Narrativas de Formação – Língua Portuguesa”, buscando contextualizar os dados coletados de acordo com os objetivos propostos neste estudo.

Para finalizar, o capítulo 5 busca analisar o que foi apresentado no capítulo anterior fazendo uma relação com a questão central dessa pesquisa e os objetivos propostos para a investigação. Dessa forma, foram realizadas discussões sobre os resultados obtidos buscando entender como é construída a docência das professoras alfabetizadoras em início de carreira, esperando contribuir com o debate buscando fornecer elementos para a implementação de práticas de formação contínua que auxiliem no desenvolvimento profissional desses docentes.

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES

Neste capítulo, para compreendermos a profissão docente, abordaremos o conceito e algumas reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores em geral. Além disso, discutiremos a formação continuada como parte integrante desse desenvolvimento, bem como o aumento das exigências do trabalho docente na atualidade.

Desse modo, diante do contexto atual, o qual o professor sofre a influência de mudanças sociais, econômicas, culturais, tecnológicas que afetam diretamente o seu trabalho na escola, o conhecimento é peça fundamental para a legitimação da profissão docente, pois é esse conhecimento que se transforma em aprendizagens para os alunos. De acordo com Marcelo (2009),

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

Portanto, o conceito de desenvolvimento profissional docente vai ao encontro das palavras do autor, porque justifica a importância da aprendizagem ao longo da vida, ou seja, como um *continuun*, que se inicia desde a escolarização do sujeito, passando pela formação inicial, a continuada e a própria experiência dentro da sala de aula.

Ainda nas palavras do autor, a denominação desenvolvimento profissional é a que melhor se adequa à concepção do professor enquanto profissional do ensino. “Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p. 9).

Assim, entendemos desenvolvimento profissional docente como um processo que pode ocorrer individualmente ou no coletivo, mas que se contextualiza na escola onde o professor atua, pois é um local que contribui diretamente para o desenvolvimento das suas competências profissionais através das próprias experiências. Concordamos com Marcelo (2009, p. 11), quando “assumimos, claramente, que o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Além do mais, já que assumimos uma postura de que o desenvolvimento profissional é um processo, temos de ter clareza de que os professores não chegam para a sua formação inicial sem nenhum conhecimento específico da área. Esses profissionais chegam carregados de crenças⁴ e valores sobre o ensino e aprendizagem construídos ao longo de suas vidas que vão se modificando a partir de novas aprendizagens e experiências, ou seja, de sua formação dentro da profissão que são cruciais para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

1.1 Professores iniciantes: o que dizem os estudos

Sabendo da importância e preocupação com o professor em início de carreira por ser uma fase de muitos conflitos e dúvidas que fazem parte de seu desenvolvimento profissional, neste item apresentaremos e discutiremos estudos sobre esse profissional no começo da docência contribuindo assim, para a construção de conhecimento nessa área de estudo.

O início da carreira docente é uma fase do desenvolvimento profissional de grande importância, pois é um momento em que o professor irá construir algumas de suas características, sua identidade profissional e um estilo próprio de ensinar.

À vista disso, explicitamos o início da carreira como uma fase, por entendermos o desenvolvimento profissional como um *continuum*, ou seja, um conjunto de experiências que se inicia desde a escolarização, passando pela formação inicial (formação específica); em seguida, pela iniciação na carreira e a formação contínua (LIMA *et al*, 2006). Atrelado a essas experiências, os docentes carregam consigo crenças e costumes que também foram construídos no decorrer de sua vida de acordo com a cultura a qual estava inserido. Dessa forma, não podemos separar o profissional de seu contexto político, social, econômico, trabalhista entre outros na construção da carreira docente.

Portanto, pensar o desenvolvimento docente como um *continuum*, afasta a ideia de que para tornar-se professor seja necessária apenas a formação específica, ainda mais quando vivenciamos uma sociedade com mudanças muito rápidas, “em que tudo o que nasce, o que se cria, o que projeta etc.; já no momento em que surge, começa a se tornar obsoleto e caduco” (IMBERNÓN, 2009, p. 12).

Mello (1998) considera a atividade do professor como complexa, pois este profissional tem que refletir constantemente sobre a sua prática, por conseguinte, ele está em constante

⁴ Entendem-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (MARCELO, 2009, p. 15).

transformação. Assim, ainda que a formação inicial seja imprescindível para tornar-se professor, logo é ela que dá acesso a um corpo de saber, saber-fazer e normas e valores da atividade docente, ela é apenas uma etapa inicial nessa trajetória que busca um profissional que necessita atualizar-se constantemente, se adapte a novas demandas, que seja reconhecido publicamente pelo seu trabalho e que seja valorizado. E mais, toda a responsabilidade política e social que a profissão carrega junto de si devido a interação com a comunidade na qual a escola pertence. De acordo com Imbernón (2009),

Entende-se aqui por “comunidade” uma rede dinâmica em que coexistem todos os agentes sociais que intervêm ou podem intervir na educação da infância no contexto no qual reside e se ajudam mutuamente para a ação educativa a partir de perspectivas de consciência educativa e política conjunta (IMBERNÓN, 2009, p. 79).

Pelo contexto vivenciado nos dias atuais, percebemos a importância da comunidade em conjunto com as instituições escolares para ensinar as diferentes cidadanias existentes e necessárias para os próximos anos, por exemplo, a cidadania paritária, intercultural, social, democrática, ambiental entre outras, que permitem uma vida e um mundo melhor (IMBERNÓN, 2009).

Huberman (1995) a tratar sobre o desenvolvimento profissional, nos remete ao ciclo de vida profissional dos professores, no qual abrange dois temas globais ou sequências intituladas por “exploração” e “estabilização”, em que o primeiro perpassa o início da carreira docente.

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórios e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas (HUBERMAN, 1995, p.37).

Apesar disso, há pessoas que passam pelas duas sequências durante a carreira profissional, como tem pessoas que se estabilizam mais cedo ou mais tarde do que outras e tem pessoas também que se “estabilizam” para se desestabilizarem logo em seguida, dependendo das circunstâncias. De acordo com Huberman (1995, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. Para alguns, este processo pode ser linear, mas para outros pode ser traçado por obstáculos, idas e vindas, retomadas etc.

Abrangendo o tema global da “exploração”, a entrada na carreira passa por momentos de “sobrevivência” e “descoberta”, geralmente vividos em paralelo e que corresponde aos dois e três primeiros anos de ensino (HUBERMAN, 1995).

A sobrevivência,

[...] traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiadas íntimas e demasiadas distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1995, p. 39).

No entanto, a descoberta é um importante fator que faz o professor, muitas vezes, sobreviver à profissão, pois traduz o entusiasmo inicial, o sentimento do novo, de ser responsável por uma sala de aula e por fazer parte de um determinado corpo profissional.

Mariano (2006), apoiando-se nos estudos de Veenman sobre a entrada na carreira docente afirma que,

É nesse momento que os professores enfrentam o choque da realidade, isto é, a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão (MARIANO, 2006, p.1).

Para Guarnieri (1996), através das pesquisas de Veenman (1988), os principais problemas enfrentados pelos professores em início de carreira são: manter a disciplina dos alunos em sala de aula; criar regras de conduta junto aos alunos; motivar e auxiliar os alunos respeitando a individualidade de cada um; relacionamento com alunos, pais e comunidade; grande preocupação com sua capacidade para exercer a profissão; ver a carreira profissional como cansativa (física e mentalmente) e o próprio “choque com a realidade” onde o professor se depara com a diferença entre o que viu na universidade e o real vivido na escola.

Para outros autores, como Valli (1992 *apud* LIMA *et al.*, 2006), podemos incluir como problemas enfrentados pelos professores em início de carreira: o isolamento; dificuldade em colocar em prática o que aprendeu na formação inicial e a imitação de condutas de outros professores experientes de uma forma acrítica.

Ainda, segundo Huberman (1995), para alguns professores a entrada na carreira pode ser fácil ou difícil dependendo das suas experiências na escola e em sala de aula, ou seja, depende do relacionamento que se tem com seus alunos, do apoio da gestão e de professoras experientes, do domínio do ensino etc.

Lima (2006) apresenta alguns pontos cruciais ocorridos na fase de “sobrevivência”. O primeiro deles é a solidão como uma das causas que provoca mal estar e que pode se agravar devido ao pouco apoio institucional dado a esse profissional nesse período. Outro ponto é a falta de tato ao lidar com os pais dos alunos, o que mostra como são difíceis as relações entre as famílias e a escola até mesmo pela falta de clareza das funções de cada uma das partes. E a principal dificuldade encontrada pelos professores no início de carreira é relacionada à aprendizagem dos alunos e por fim, a manutenção da disciplina na sala de aula. Esta constatação surge, principalmente, quando notamos que as salas consideradas “mais difíceis” são atribuídas a esses professores iniciantes.

A autora também afirma que conseguimos passar por essa fase de “sobrevivência” devido a um certo sentimento de “descoberta”. Assim,

[...] apesar de todo o sofrimento, passamos a fazer parte de um corpo profissional; experimentamos a sensação de responsabilidade por algo que é “nosso”; temos a nossa própria turma de alunos; somos amados por eles; aprendemos tão interessantes coisas, a partir de variadas fontes (nossos alunos, nossos colegas, nossa formação e tantas outras...) (LIMA, 2006, p. 96).

Para Tardif e Raymond (2000) é com o passar do tempo que o profissional aprende a trabalhar e aos poucos dominará os saberes necessários para a realização do seu trabalho.

A noção de “saber” aqui empregada é baseada nas ideias de Tardif e Raymond (2000), em que é atribuído um sentido amplo “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atividades dos docentes”.

Os autores afirmam também que as experiências vividas pelo professor com sua família e durante sua escolarização já são importantes fontes de aprendizagem na construção dos saberes profissionais.

Os vestígios de socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcadas por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora de quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências

educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.216).

Os autores ainda alegam que a consciência dessa historicidade, repleta de memórias significativas, muitas vezes, acaba por dar sentido e direção à trajetória de vida dessas pessoas. Portanto, o saber do professor é social e, ao mesmo tempo, depende do saber individual e do profissional na construção da prática docente. Logo abaixo, segue um quadro com os saberes dos professores e suas diversas fontes, desde a socialização primária até a formação contínua do docente como parte de seu desenvolvimento profissional.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF, 2010, p. 63

Observamos que neste quadro estão apontadas as fontes de saberes dos professores que fazem parte da construção docente. Assim, notamos como a formação do professor acontece ao longo de toda a vida e não apenas numa etapa específica, como a formação inicial.

De acordo com Tardif (2010), todos os saberes apresentados neste quadro são utilizados com diferentes ênfases pelos professores nas salas de aula.

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional (TARDIF, 2010, p. 64).

Além disso, o quadro deixa registrado que a natureza desses saberes é social, pois vem de diferentes lugares sociais (família, escola, universidade, etc.) e não apenas do ofício de ensinar. Logo, o saber profissional é composto a partir de várias fontes de saberes provenientes da “história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2010 , p. 64). Sendo que no momento da aula em si, é praticamente impossível identificar, imediatamente, a origem desses saberes, porque todos eles convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Assim, para Tardif (2010) o saber do professor é social, e ao mesmo tempo, depende do saber individual do profissional que é incorporado a sua prática para adaptá-lo e transformá-lo e nos apresenta cinco motivos para justificar o saber como social.

Em primeiro lugar, o saber dos professores é social porque é compartilhado entre os próprios profissionais da educação, os professores, e trabalham numa mesma organização, são obrigados a trabalhar determinados conteúdos e a usar determinados materiais e a seguir regras da instituição na qual trabalha. Segundo Tardif (2010, p. 12), as “representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho”.

Em segundo lugar, o saber é social porque é legitimado por todo um sistema que orienta sua definição e utilização. Portanto, o professor não define sozinho o seu saber profissional, ele é construído socialmente, de acordo com os diversos grupos.

Em terceiro lugar, o saber é social porque os seus objetos são sociais, isto é, são práticas sociais. Os professores lidam com sujeitos e não com peças de uma fábrica e esses sujeitos também têm sua própria história, costumes e crenças. “Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2010, p. 13).

Em quarto lugar, o saber é social porque os saberes a serem ensinados e saber-ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Assim, o que era certo, importante e valorizado pedagogicamente numa determinada época, em outra pode ser errado e sofrer críticas negativas. Nas palavras do autor (2010, p.14), “a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade”.

Para finalizar, em quinto lugar, o saber é social porque é adquirido no contexto de uma “socialização profissional”, o qual este passa por diversas adaptações e transformações ao longo da carreira.

De acordo com Tardif (2010),

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...] Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2010, p. 15).

Portanto, o professor e seu saber estão relacionados com os condicionantes e com o contexto do trabalho em conjunto com a sua própria identidade pessoal, sua cultura, crenças, costumes, etc., ou seja, com sua experiência de vida, incluindo a escolar.

Sobre esse último aspecto, a experiência de vida, Souza (2012, p. 27) chama-nos a atenção para a importância da socialização docente que ocorre na experiência antes e durante a formação do futuro professor,

(...) conforme afirma Lortie (2002) os saberes, as crenças, as ideias, os valores que o professor adquire no decorrer de suas vivências enquanto aluno na educação básica são fortes elementos de socialização docente. O autor defende a *apprenticeship of observation* – aprendizagem por observação - que ocorre antes e durante a formação inicial e se refere a um período no qual o futuro professor observa as maneiras como os professores ensinam e as como outros alunos aprendem.

Conforme Souza (2012) para Lortie a observação não é passiva, pois os alunos aprendem como ser professor, a se colocar como e até mesmo antecipar ações como docente diante de fatos ocorridos em sala de aula. Ainda assim, há limitações para essa aprendizagem, porque se baseia, principalmente, na intuição e imitação e não em princípios pedagógicos; mas isso não a impede de fazer parte do processo de desenvolvimento profissional do docente.

Segundo Souza (2012),

A profissão docente exige um processo de desenvolvimento profissional contínuo e este é influenciado pela história de vida pessoal e profissional do sujeito. Esse desenvolvimento implica em aprendizagem e a recíproca é verdadeira, sendo que há diferentes tipos de aprendizagem que podem ser originárias de fontes diversas, pois a aprendizagem da docência é um processo dinâmico, não linear, engloba mudanças e singularidades e é influenciado pelas crenças, valores e expectativas do sujeito, pela sua escolarização, pela sua formação inicial, pelos cursos realizados ao longo de sua carreira, pelos pares, pelo contexto de trabalho, pela família, pelos alunos, pelas políticas públicas entre outros elementos (SOUZA, 2012, p. 28).

Assim, podemos inferir que para os professores em início de carreira, a trajetória pré-profissional marcada pelas memórias vivenciadas em família e na escola é fundamental, uma vez que pode apresentar elementos que possibilitam lidar com os problemas profissionais.

No contexto das dificuldades vivenciadas em início de carreira, os professores levam suas crenças, sua maneira de ver e vivenciar o mundo a partir de sua história de vida para dentro da sala de aula.

De acordo com Tardif e Raymond (2000),

Ao longo da sua história de vida pessoal e escolar, supõem-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, ou grande parte, de concepções de ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 218-219).

Desse modo, para o professor em início de carreira, esse saber experiencial através da história de vida atrelada à experiência profissional é que garantirá, gradativamente, a construção do eu profissional. Portanto, aos poucos, o terá mais certeza e segurança com relação ao seu trabalho, confirmando assim, a sua capacidade de ensinar.

Outro fator importante apontado por Tardif e Raymond (2000) é que o profissional ao entrar na carreira faz julgamentos críticos em relação a sua formação inicial. Este profissional acredita que grande parte de suas dificuldades enfrentadas na escola e na sala de aula acontecem devido a sua má formação inicial e acredita que apenas através da prática e da experiência é que haverá desenvolvimento profissional.

Essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva também a reajustar as expectativas e as percepções anteriores. Uma revisão da concepção anterior do “professor ideal” faz-se necessária. Com o passar dos anos, realiza-se uma aprendizagem a fim de situar melhor os alunos, suas necessidades, suas carências etc. Com efeito, o “choque com a realidade” força a questionar essa visão idealista partilhada pelos professores novatos, visão essa que, por uma questão de sobrevivência deve-se apagar (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 230).

Dessa forma, o professor ao se distanciar dos conhecimentos acadêmicos, contribui para sua completa inserção na cultura da escola. Entende-se aqui por cultura escolar, a cultura

interna produzida dentro das escolas que exprime os valores, as representações, expectativas, as crenças das pessoas que pertencem a esse meio, mesmo estando integrados a contextos socioculturais maiores. De acordo com Nóvoa (1995), a cultura escolar se refere ao modo de ser particular da escola, o que constitui na sua própria identidade.

E aos poucos, serão incorporadas as rotinas, as tarefas e os valores dessa cultura, em que geralmente são legitimadas pelos docentes mais antigos de profissão. Ao tomar essa postura, o professor iniciante pode tornar-se passivo ao seguir a cultura de uma determinada escola para ser aceito no grupo, por exemplo.

Para um professor iniciante se tornar pertencente ao grupo de professores que já atuam há algum tempo na escola não é uma tarefa fácil frente à complexidade do próprio início de carreira. Assim, muitos acabam seguindo as regras ditadas pelos profissionais mais experientes, o que ainda não garante serem vistos como bons profissionais.

Guarnieri (1996) aponta mais duas posturas que podem ser tomadas por professores em início de carreira. Uma delas seria a de que este professor teria uma concepção teórica definida, advinda da universidade e tenta colocá-la em prática dentro da escola, desconsiderando as práticas das outras professoras, julgando-as inadequadas e ultrapassadas. Ao mesmo tempo, este professor iniciante, não sabe como lidar com algumas das dificuldades presentes no dia a dia escolar independente de sua concepção teórica; por isso, em muitos casos, o docente acaba por aderir às mesmas ideias dos outros professores mais antigos, gerando em si próprio conflito, desânimo e frustração.

E uma terceira postura que a autora descreve em sua tese é o professor iniciante que sabe e identifica essa cultura escolar, muitas vezes vista como negativa, mas também encontra aspectos positivos para o seu desenvolvimento profissional, numa postura crítica. “Tais aspectos podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites, os problemas de sua própria prática, bem como os das concepções teóricas que talvez já tenha definido” (GUARNIERI, 1996, p. 6).

Portanto, afirma ainda a autora que devido às condições objetivas da prática docente e dos cursos de formação, pode-se esperar uma postura que negue a formação inicial ou tente impor seus conhecimentos e sua concepção teórica nas situações de ensino e aprendizagem. Percebemos então, a importância de um acompanhamento na inserção desses docentes na rotina escolar para que possam estar mais seguros e confiantes na forma de agir e quais atitudes tomar frente às dificuldades encontradas no ambiente escolar, entretanto ainda são poucas as iniciativas políticas ou institucionais que auxiliem esses profissionais.

Nas escolas, geralmente, os professores em início de carreira são lançados à própria sorte, sem nenhum acompanhamento e orientação pela universidade e nem da escola em que atua sobre como ensinar e se posicionar frente à cultura escolar. Sem a colaboração da equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador) e dos pares, o professor iniciante se isola.

Para Marcelo García (2002), o isolamento e o individualismo são características da profissão docente. O individualismo, na opinião do autor, ocorre porque não há espaços na escola em que um professor possa observar a prática de outro, o que auxiliaria muito, por exemplo, se o professor iniciante tivesse esse apoio.

E o isolamento é favorecido pela estrutura da escola em espaços fechados, pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de independência e privacidade que existe entre os professores.

Marcelo García (2002), afirma que,

O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Neste sentido, assinalam Bird e Little (1986), mesmo que o isolamento facilita a criatividade individual e libera os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e se deixa de receber o apoio necessário para produzir ao longo da carreira (MARCELO GARCÍA, 2002, p.32) (tradução nossa).

Esteve (1995), diz que não devemos confundir isolamento do individualismo com a individualidade ou individualização, pois todo professor necessita em algum momento se isolar para pensar e refletir sobre a sua própria prática.

Contudo, o isolamento por si só pode torna-se uma barreira para o desenvolvimento profissional do docente. E para o docente em início de carreira, estar sozinho, não ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus erros e acertos, pode levá-lo, muitas vezes, ao abandono da profissão. Conforme destaca Imbernón (2009),

A cultura do isolamento acaba por se introduzir na rotina, o desencanto e, provavelmente, a desilusão e a paixão pelo que se faz (exceto em casos de doença ou depressão), dando um exemplo no ensino de uma sociedade egoísta, não solidária e competitiva. Hoje, é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente e, menos ainda, que se forme isoladamente. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

Assim, Imbernón (2009) enfatiza que um dos procedimentos que pode auxiliar na ruptura desse isolamento e individualismo é a formação permanente do professorado. E pode

ocorrer de duas formas: primeiro, realizando uma formação colaborativa do coletivo docente, onde este profissional possa atuar e ter autonomia para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente. “Essa formação coletiva, supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve” (IMBERNÓN, 2009, p.60) e segundo, que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam a sustentação do trabalho colaborativo ao desenvolver uma formação permanente.

Dessa forma, a colaboração é parte essencial na formação permanente dos docentes para entender a complexidade do trabalho educativo e auxiliar nas situações problemáticas da prática pedagógica. Através dessa perspectiva, o docente passa a ter espaço para compartilhar seus sucessos, seus fracassos, suas dificuldades etc., e percebe que não é meramente um técnico que coloca em prática metodologias que vem “obrigatoriamente” de cima para baixo, ou seja, dos especialistas ou órgãos oficiais para os docentes, mas sim que possam participar ativamente e criticamente dessa formação de acordo com as suas necessidades e do seu próprio contexto educativo.

Sabemos que não é fácil esse trabalho colaborativo nas instituições escolares, até porque estas não foram concebidas para favorecer esse tipo de trabalho e sim, um trabalho isolado e hierárquico onde não há diálogo entre os pares. Portanto, as instituições escolares precisam passar por uma grande mudança para transformar esse espaço, onde os sujeitos aprendam de forma colaborativa, dialógica e participativa para uma verdadeira inovação institucional. Nas palavras de Imbernón (2009),

O professorado, como todo colegiado integrado por seres humanos, constitui um grupo definido sujeito a múltiplas influências. No entanto, é um coletivo que trabalha com pessoas e, portanto, pode potencializar e contribuir para criar transformações sociais mediante a educação de seus alunos e alunas. Contudo, para construir neles esse espírito transformador, será preciso gerá-lo no seio do grupo de trabalho, na instituição educativa (IMBERNÓN, 2009, p. 70).

Pensando, especificamente, na formação continuada para professores iniciantes é importante que seja colaborativa e apoie o profissional para que não seja um momento de tanta solidão e isolamento; e, consiga tornar esse profissional mais seguro para lidar com os conflitos e dificuldades presentes na rotina escolar. À vista disso, os professores iniciantes possuem necessidades específicas, por conseguinte, é necessário que haja uma política de inserção e acompanhamento deste profissional na prática buscando apoiá-lo em suas especificidades.

Para Gatti (2003), ainda que hoje seja oferecida formação continuada para os docentes, muitas não produzem mudanças e transformações no modo de pensar e agir nas práticas desses professores. Como mencionamos acima, enquanto as formações forem realizadas com a concepção de transmissão de conhecimentos e informações, sem a participação efetiva desses profissionais, dificilmente observaremos mudanças em suas posturas e formas de agir.

Não podemos esquecer que os professores fazem parte de uma sociedade e de determinados grupos socioculturais em conjunto com a cultura escolar a qual está inserido, portanto, são sujeitos constituídos de crenças, valores e assim capazes de filtrar os conhecimentos que chegam até eles.

Segundo Gatti (2003),

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos (GATTI, 2003, p. 192).

Assim, a formação continuada para que seja transformadora necessita estar engrenada ao contexto sociocultural dos docentes e se de fato ocorrer uma boa formação profissional, conseqüentemente haverá uma atuação competente e uma melhoria na qualidade do ensino.

1.2 A docência: aspectos da mudança

O final do século XX e início do século XXI vêm passando por diversas transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e a educação não poderia ficar indiferente ao contexto.

Esse contexto de transformação acaba por refletir nos processos de ensinar e aprender. Assim, ensinar e aprender, hoje, não é igual há dez ou vinte anos em que somente o docente era responsável pelo ensino dos alunos. Um ponto principal que envolve essa mudança é o fato das pessoas têm acesso à informação e ao conhecimento em tempo real via *internet*, por exemplo.

Nesse sentido, a ideia de que a formação inicial é a única responsável pela bagagem de conhecimentos para a profissão não se mantem. “Em outro tempo a pessoa se formava para toda uma vida, hoje em dia nós passamos a vida nos formando” (MARCELO GARCIA, 2002, p.32) (tradução nossa).

A necessidade de aprender ao longo da vida, não retira a importância da formação inicial, pois esta faz parte do desenvolvimento profissional do docente, porque precisamos de professores bem formados e escolas de qualidade para enfrentar essas mudanças na sociedade.

Dessa forma, o trabalho docente passa a ter novas exigências. Segundo Gatti (2011),

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (GATTI, 2011, p.25).

Nota-se então, que atualmente não basta apenas ensinar, temos que ter uma postura profissional aberta, flexível a mudanças e aos desafios que se apresenta, na rotina escolar. Isto significa que durante sua formação e atuação, o docente deve ser levado a compreender essas exigências, as novas dificuldades emergentes para melhor delinear sua prática pedagógica de maneira crítica e coletiva.

Para Imbernón (2009), as mudanças nos contextos sociais ocorreram de forma muito rápida nos últimos decênios devido à globalização ou mundialização, como prefere o autor por acreditar que o primeiro conceito está mais vinculado ao econômico e ao mercado,

E se entrarmos no campo do professorado, podemos observar uma falta clara de limites das funções do professorado, dos quais se exige resolver os problemas derivados do contexto social e que este já não soluciona, e o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a consequente intensificação do trabalho educativo (o que faz com que se executem muitas coisas e muitas malfeitas), colocando a educação no topo das críticas sociais. E um longo etcetera (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Segundo Esteve (1999), o que tem ocorrido historicamente é o aumento das exigências do trabalho docente, sem que para isso seja lhe fornecido o suporte necessário, pois além de saber o conteúdo indispensável para lecionar, exige-se deste profissional a eficácia, que saiba trabalhar em grupo, com alunos que apresentam necessidades especiais etc.

De acordo com Marcelo Garcia (2002), uma das características da nossa sociedade tem a ver com o conhecimento e que este é um dos principais valores de seus cidadãos. Nas palavras do autor, “o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de

formação de seus cidadãos e de sua capacidade de inovação e de empreendimento que estes possuem”.⁵ (MARCELO e GARCIA, 2002, p.28) (tradução nossa).

Portanto, Marcelo Garcia (2002) chama a nossa atenção pelo fato de que hoje ao termos a nossa disposição as mais diferentes fontes de informação, esse conhecimento tem uma “data de expiração” onde as pessoas, obrigatoriamente, têm que se atualizarem constantemente. Essa obrigatoriedade alcança os profissionais da educação, em que se exige cada vez mais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.

Outro aspecto que vem alterando o papel docente encontra-se no desenvolvimento das fontes de informação e sua incorporação no cotidiano escolar. Desta forma, o professor deve assumir a postura de facilitar e orientar a aprendizagem dos alunos, de modo a incorporar em sua prática as novas tecnologias, já que as crianças não estão apartadas dessas em sua vida diária. Por isso, de acordo com Esteve (1999), o professor deve integrar em sua prática esse desenvolvimento levando os alunos a se apropriarem dessas informações de forma crítica, isto é, que sejam levados a compreender a grande quantidade de informações as quais tem contato todos os dias.

É importante então, que os professores sejam capazes de orientar seus alunos, de forma significativa e crítica, no que diz respeito à quantidade de informações com as quais são “bombardeados” todos os dias, saibam como utilizá-las no ambiente escolar de forma que contribua para a aprendizagem e na formação desses estudantes como cidadãos.

Para Nóvoa (2009),

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das “novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 12).

Além disso, cabe ao docente trabalhar abrangendo a diversidade cultural e integrá-la a sua prática, sem a preocupação de moldar e unificar seus alunos, transformando-os numa classe homogênea, mas sim em formá-los em suas particularidades e necessidades.

À vista disso,

Coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem

⁵ “El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado com el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean” (MARCELO GARCIA, 2002, p. 28).

condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2011, p.93).

Nesse sentido, há muitos estudos que mostram a importância de se repensar os cursos de formação inicial para que estes sigam ao encontro a essas novas exigências para a profissão docente, principalmente quando se trata da dicotomia entre teoria e prática, formação inicial e continuada, conhecimento científico e conhecimento pedagógico, mas poucos contribuem efetivamente para os cursos de formação (GUARNIERI, 1996).

Dentre estes estudos, Guarnieri (1996) afirma que a literatura americana e a europeia têm trazido importantes contribuições para o professor e sua formação ao definir esse profissional como reflexivo.

A prática reflexiva vem contra a ideia do professor como técnico, onde sua principal função é ensinar o conteúdo estabelecido e que executa ordens de seus superiores, ou seja, são profissionais passivos. Portanto, a prática reflexiva é parte constituinte de um profissional ativo que pensa sobre o que faz, sabe o que faz e por que faz. Gimeno Sacristán & Pérez-Gómez (apud MIZUKAMI; REALLI, 2002, p.49) reforça essa ideia quando “concebe o professor não como um meio técnico que tem que responder com eficácia às exigências que lhe são feitas, mas como um agente ativo, crítico dessas exigências... O professor é um investigador na aula”.

Ao pensarmos o professor como investigador, deixamos de lado a visão deste profissional como técnico, que apenas realiza exigências que lhe são impostas para entrar em cena, um profissional aberto a mudanças, ao diálogo com os pares, crítico perante essas exigências, autônomo na construção e planejamento de suas aulas e capaz de refletir sobre a sua própria prática para tomar decisões que vão ao encontro das reais necessidades dos alunos de acordo com o contexto social no qual está inserido.

Corroborando com Zeichner (2008), podemos entender como a reflexão é um conceito estruturante na formação do professor e no cotidiano escolar, pois se essa prática reflexiva for realizada, principalmente, de forma colaborativa e compartilhada se torna uma prática transformadora e, portanto, significativa.

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p.43).

É importante que o profissional tenha um momento para refletir individualmente sobre a sua prática, mas muitos desconsideram a prática reflexiva compartilhada e colaborativa no cotidiano escolar e também, o contexto social do ensino. Enquanto não houver mudança, muitos professores continuarão no isolamento e individualismo e considerarão seus problemas apenas como seus, sem saber se estes problemas são de outros educadores também ou até mesmo relacionados à estrutura da educação escolar.

Assim, através da prática reflexiva, o professor passa a ter certo reconhecimento por ser um profissional ativo e crítico sobre os propósitos e finalidades do seu trabalho. “A reflexão também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino” (COCHRAN-SMITH & LYTLE, apud ZEICHNER, 2008, p.539).

A prática reflexiva possibilita ao docente o reconhecimento de que deve possuir um papel ativo na construção de conhecimento e no planejamento e objetivos de seu trabalho, desconsiderando a ideia do professor como técnico que apenas recebe informações e modelos, por exemplo, que chegam prontos das universidades por especialistas na área.

Portanto, o autor afirma a importância de ser um professor reflexivo para a melhoria de seu próprio ensino, isto é, afirma a importância de se refletir sobre a própria experiência para que haja mudanças significativas no campo profissional docente.

Nóvoa (2009), alega também, a importância do professor refletir sobre seu próprio trabalho para que haja mudanças significativas no desenvolvimento profissional. Segundo o autor,

[...] as nossas 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. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 18).

Dessa forma, para que o professor compreenda e melhore seu próprio ensino será necessário, primeiramente, refletir sobre a sua própria prática e fazer desse profissional participante ativo na construção de propostas para o ensino de acordo com o contexto em que trabalham e com as reais necessidades de seus alunos.

Diante disso, discutiremos no próximo item o professor iniciante e a entrada na carreira docente diante dessas novas exigências e de uma nova concepção de professor, um profissional ativo, autônomo, reflexivo e que analisa e interpreta a sua própria prática.

1.3 Formação contínua no início de carreira

Considerando o início da carreira docente como um período crítico no desenvolvimento profissional dos professores, pois é o momento em que esse sujeito deixa de ser estudante e entra na carreira profissional e vai tornando-se professor. É nessa fase também, que ocorre o “choque com a realidade” (VEENMAN, 1988), em contraste com a formação inicial que idealiza um modelo de educação diferente do que a realidade apresenta. Ainda nessa época, as maiores preocupações desse docente estão relacionadas às suas competências e na organização, planejamento e execução das demandas mais imediatas da sala de aula. Assim, “luta para desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar e ao ser professor, ao conteúdo específico que deve ensinar e à sua representação adequada para que os alunos aprendam” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 481).

Com relação à formação continuada dos docentes em início de carreira, há poucos estudos nessa área, políticas públicas e recursos que buscam diminuir as dificuldades características dessa fase inicial. Todavia, alguns programas são referência para se pensar em contribuir com a inserção desses profissionais na carreira, como é o caso das mentorias em que os professores experientes ensinam outros professores a ensinar (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010), no qual o foco é a escola e as situações vivenciadas na prática por esses docentes. Para as autoras (2010),

Esses modelos de pesquisa e intervenção implicam conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, se necessário, construir formas de enfrentamento que considerem as especificidades de cada professor, das escolas e da comunidade (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 482)

Outro modelo de formação que pode favorecer a construção de conhecimento e auxiliar os professores iniciantes a começar a ensinar são os cursos de formação *online*. Com a chegada das novas tecnologias digitais, a internet passou a ser um importante mediador para o desenvolvimento dos processos formativos. Devido ao ritmo acelerado da nossa sociedade e a carga de trabalho extenuante, muitos docentes têm dificuldade em realizar um curso de formação continuada presencial no qual, muitas vezes, o professor nem sente motivação ao ir, por ser uma formação que, geralmente, é desconectada do seu contexto, mas é obrigado a participar.

Assim, a formação online tem vantagens devido a sua flexibilidade de horários, pois o professor pode realizar as atividades de forma assíncrona; os participantes podem interagir com maior frequência que os cursos presenciais e bem como a questão da privacidade, porque o docente se sente mais a vontade para tratar de assuntos pessoais e profissionais com os pares⁶. E para que seja realmente significativo e contribua para o desenvolvimento profissional desse docente que está iniciando na carreira, e para os outros também, as formações devem focar numa metodologia que privilegie a colaboração entre os pares, e os docentes sejam vistos como pesquisadores, que sejam questionadores e tenham abertura para discutir e refletir sobre a sua própria prática.

Devido ao isolamento sentido pelo professor e a enorme carga de trabalho que ele tem, entre outros fatores, os grupos colaborativos podem ser um promissor espaço para conhecer a realidade dos que atuam, pensam e fazem o ensino na escola (PASSOS, 2009). Para a autora, há uma diferença entre cooperação e colaboração,

Na cooperação, a tarefa é distribuída hierarquicamente em subtarefas independentes. Na colaboração, os sujeitos realizam atividades coordenadas e bem sincronizadas, buscando uma tessitura compartilhada para que os objetivos do trabalho do grupo e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional sejam alcançados (PASSOS, 2009, p. 41).

Diante disso, alguns cursos de formação continuada são organizados buscando a colaboração entre os pares, o qual há distribuição e compartilhamento de liderança e de ações, ou seja, a autoridade é transferida para o grupo e não fica centralizada no formador, gerando assim, uma participação mais ativa dos professores com o objetivo de construir soluções para as atividades propostas. Passos (2009), a partir da pesquisa de Ferreiro (2006), afirma a importância dos grupos colaborativos transformarem-se numa rica fonte de aprendizagem, pois, “o grupo é o local, o contexto no qual se criam oportunidades para que o professor possa explorar e questionar seus próprios saberes e práticas. Acrescenta ainda que, nesse espaço, o professor tem oportunidade de conhecer saberes e práticas de outros professores” (2009, p. 43).

Outro ponto importante, como já mencionado anteriormente, o professor faz parte de um contexto sociocultural e suas práticas docentes “são fortemente determinadas pelos seus conhecimentos, crenças, metas e hipóteses assim como pelas concepções que têm sobre a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem” (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2010, p. 484). Conseqüentemente, os programas de formação

⁶ No capítulo 3, a formação online será abordada de forma mais aprofundada.

devem adaptar-se aos contextos de atuação desses profissionais e às suas necessidades específicas, como é o caso dos professores em início de carreira, levando em consideração que aprender a ensinar não é uma tarefa técnica.

De acordo com Brito (2006),

O trabalho docente, dada a sua complexidade e por apresentar indeterminações, incertezas e singularidades, foge ao controle da racionalidade técnica. Resolver uma situação problemática não é, portanto, tarefa meramente técnica. Implica, sem dúvida, na capacidade de analisar racionalmente tal situação, ponderando em relação às soluções consistentes que possam orientar a tomada de decisões (BRITO, 2006, p. 9).

Nesse enfoque, os programas de formação devem privilegiar esses fatores buscando, colaborativamente, auxiliar os docentes que estão iniciando na carreira, porque é a fase marcada por,

[...] agruras, incertezas, abandonos, solidão, embora também haja momentos de descobertas e realizações. Portanto, não há políticas, há, sim, problemas. Ou melhor, há a política do sobreviver sozinho, do responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional. Talvez, seja o momento de, de fato, assumir esse processo como contínuo e buscar uma política que, ao tempo, que respeite as especificidades de cada etapa, superando essa fragmentação entre elas (MARIANO, 2012, p. 92).

Portanto, os processos formativos só trarão mudanças quando estes deixarem de ser um espaço de mera transmissão de conhecimento para um espaço de reflexão, formação e inovação para que os professores, efetivamente, tenham uma aprendizagem significativa. “Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir” (IMBERNÓN, 2009, p. 106). Essa reformulação nas formações é necessária que aconteça desde a entrada do professorado na carreira, buscando auxiliar esse docente a sobreviver nessa fase de seu desenvolvimento profissional, para que haja mais momentos de descobertas e realizações, num contexto em que seja visto como protagonista da sua própria formação.

2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E DOCÊNCIA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A alfabetização é um termo que vindo sendo discutido há algumas décadas devido a sua complexidade e por ainda ser motivo de dificuldades na aprendizagem, pelo fracasso e evasão escolar. Apesar das pesquisas e da preocupação dos órgãos oficiais, observa-se que não há muitas melhorias e bons resultados na tentativa de melhorar esses problemas.

Em relação às pesquisas voltadas ao professor alfabetizador e a sua formação, estas são bem recentes na história da Educação no Brasil.

Dessa forma, neste capítulo apresentaremos de forma breve um panorama sobre a alfabetização e o letramento no Brasil; um levantamento das pesquisas sobre o professor alfabetizador e por fim, discutiremos sobre o papel desse docente no contexto atual.

Buscamos situar as discussões sobre a temática a partir de uma revisão de literatura baseadas em Ferreiro e Teberosky (2009); Kleiman (2007); Soares (2004); Monteiro (2010); Mortatti (2004, 2008), dentre outros.

2.1 Alfabetização no Brasil: análise sobre alguns métodos

O Brasil, aproximadamente de 1890 a 1980, foi marcado por muitas discussões relacionadas aos métodos de alfabetização e a sua eficácia. O fator que impulsionou esse debate foi a expansão do ensino primário para a maioria da população, momento em que a escola, obrigatoriamente, começou a criar estratégias para ensinar essas pessoas que chegavam em grande número aos ambientes escolares.

De acordo com Frade (2007),

Na história dos métodos temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (FRADE, 2007, p. 22).

No método sintético, o ensino da escrita e da leitura parte das partes menores (letra ou sílaba) para o todo. Tem como principais tendências o método alfabético ou de soletração que

utiliza como unidade a letra; o método fônico que utiliza como unidade o fonema e o método silábico que utiliza como unidade a sílaba.

No método alfabético ou de soletração, primeiramente, o aluno deveria memorizar o nome das letras para, posteriormente, representá-las graficamente. Em seguida, aprenderiam a junção dessas letras, formando as sílabas (b+a=ba, b+e=be etc.) até a construção de textos sem nenhuma reflexão em torno da relação da fala com a escrita. “Através da simples memorização e adição de letras os aprendizes é que deveriam recuperar sozinhos as relações dos sinais gráficos com a fala” (FRADE, 2007, p. 23).

No método fônico, ensina-se a forma e o som das vogais, depois consoantes, silábicas até a construção de textos de forma gradual, partindo dos fonemas simples para os complexos. O aluno aprende que cada letra (grafema) tem um som (fonema) e ao juntar esses fonemas, ele poderá construir palavras, frases e textos.

O método silábico apresenta as vogais e sílabas com a ajuda de ilustrações e palavras como “u” de uva, “i” de ilha, “ma” de macaco, “fa” de fãca etc. A partir disso, desmembra-se em famílias silábicas a sílaba em destaque na palavra para, posteriormente, de forma gradual, a construção de novas palavras até a construção de pequenos textos.

Nota-se que esses métodos possibilitam o desenvolvimento da consciência fonológica e os processos de codificação e decodificação, porém desconsideram os usos e funções sociais da leitura e escrita.

Nos métodos analíticos, o ensino da escrita e leitura parte do todo para as partes menores e procuram romper com o princípio da decifração. Dessa forma, os alunos a partir de um reconhecimento do todo através de palavras, frases e textos realizam uma análise das unidades menores dependendo do método utilizado (global de contos, sentencição e palavrção).

Nas palavras de Mortatti (2004),

O método de sentencição inicia-se com sentenças inteiras, que são divididas em palavras, e estas, em sílabas e letras; no método das histórias (ou de contos ou da historieta) inicia-se com histórias completas para depois se orientar a atenção para sentenças, palavras, sílabas, letras (MORTATTI, 2004, p. 123).

Para Monteiro (2010), o método analítico traz contribuições em relação ao método sintético, mas que depende do aspecto interpretativo. Se não houver uma correta orientação do professor, pode-se dificultar a leitura e a escrita significativa do aluno. Segundo a autora,

A natureza dos procedimentos pedagógicos utilizados pelos alfabetizadores pode não permitir o sentido total do texto, ao apresentar para o estudante as palavras isoladamente (método de palavração). O trabalho, envolvendo o método de sentencição, se englobar apenas frases isoladas e descontextualizadas, também não vai contribuir para a leitura interpretativa. No método analítico, englobando a modalidade conto, a criança pode ser conduzida a memorizar o texto sem reflexão, realizando uma interpretação superficial (MONTEIRO, 2010, p. 61).

Há também os métodos mistos em que o ensino é desenvolvido levando o aluno a se apropriar tanto do mecanismo de leitura quanto das características da linguagem.

Cabe, portanto, ao professor, conscientizar-se das especificidades de cada método e as vantagens e limitações que cada um apresenta para o ensino. “Essa percepção torna o docente capaz de associar os métodos e diversificar as práticas alfabetizadoras, sem prejudicar a aprendizagem da leitura e escrita” (MONTEIRO, 2010, p. 62).

Ao relacionar os métodos de alfabetização à história da alfabetização no Brasil, com ênfase no estado de São Paulo, Mortatti (2008) divide esse período (aproximadamente de 1890 a 1980) em quatro momentos cruciais para a compreensão da história dos métodos de alfabetização.

O primeiro momento, situado até o final do Império brasileiro, configurou-se com uma instrução voltada para poucos, com poucos materiais específicos e ambientes escolares inapropriados.

O Brasil Colônia foi uma época marcada pela catequização, cristianização e instrução dos índios pelos padres da Companhia de Jesus, a partir de 1549. Através das “escolas de ler, escrever e contar” os jesuítas convertiam os índios ao catolicismo e os ensinavam a escrita alfabética. “Procuravam disseminar a cultura letrada dos portugueses, atraindo a criança indígena, o menino curumim. Tinham o objetivo de utilizá-lo como intérprete e para propagar as atividades religiosas” (MONTEIRO, 2010, p. 15). À vista disso, a cultura dos índios que era ágrafa, sem sistema de escrita, passou a ser grafocêntrica, que apresenta um sistema de escrita.

Os jesuítas consideravam os indígenas como tábulas rasas, como se não tivessem sua própria cultura, religião, crenças etc. De acordo com Monteiro (2010), o ensino da escrita e da leitura estava distante do que significa o letramento hoje, o que dificultava a formação de leitores e escritores críticos.

Os filhos dos colonizadores e dos senhores de engenho recebiam outro tipo de ensino, mais intelectual que os habilitavam para ingressar nas universidades portuguesas ou no sacerdócio.

Em 1822, com a Proclamação da Independência do Brasil, alguns esforços foram realizados para tornar a instrução primária gratuita, passando a constar na própria Constituição Imperial de 1824 e regularmente por lei em 1827.

Ainda assim, uma pequena parcela da população tinha acesso à educação. “Por causa disso, a aquisição da cultura letrada era assumida pela esfera privada e se desenvolvia conforme os objetivos e as condições das famílias” (MONTEIRO, 2010, p. 16).

Mortatti (2004), através de suas pesquisas, retrata que mesmo sendo obrigatório o ensino da leitura e da escrita, a leitura, ou seja, a oralidade era mais valorizada do que a escrita nessa época. A escrita, geralmente, era utilizada para a assinatura do nome ou para caligrafia. Com relação ao método utilizado, este era baseado na soletração e silabação, portanto, usava-se o método sintético em que o ensino da escrita e da leitura partia da letra ou da sílaba. Este método continuou sendo utilizado mesmo com o surgimento em 1870, do método analítico que inicia a alfabetização através de palavras, frases e textos.

O segundo momento (MORTATTI, 2008) abrange o período de 1890 a meados de 1920, em que o método analítico se sobrepõe ao método sintético para o ensino da leitura e escrita.

A partir de 1889, com a Proclamação da República, ocorreram iniciativas para que o ensino primário fosse oferecido a um maior número de pessoas. Nessa época, a oralidade ainda era considerada mais importante do que as práticas de escrita. Esta era utilizada, geralmente, para caligrafia, assinatura do nome e para registrar uma atividade de pensamento.

Neste período também, o método sintético passou a ser combatido por não estar de acordo com os avanços científicos da época, alegava-se que o método dificultava a aprendizagem da leitura e da escrita. Logo, o método analítico foi proposto para substituí-lo através, principalmente, das sentenças e o das historietas. Ainda assim, as práticas de leitura e escrita eram mecânicas, não contextualizadas.

Ainda que tenham ocorrido iniciativas para que o ensino primário fosse oferecido a um maior número de indivíduos, havia ainda, muitas pessoas que não sabiam ler e escrever no Brasil, e eram alvo de discriminação e exclusão. Na primeira Constituição republicana de 1891, que esteve em vigência até 1930, o homem que não fosse alfabetizado não tinha o direito de votar, alegando que essa proibição seria um incentivo para que essa pessoa voltasse a estudar, omitindo assim, a obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública primária por parte dos governantes. Esse contexto mostrou que o analfabetismo era um problema político.

Apenas nas primeiras décadas do século XX que se pode notar a expansão da instrução primária para a população e a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Ademais, surgiram novas palavras e conceitos no campo da escrita e da leitura decorrentes do momento histórico e educacional. Segundo Mortatti (2004),

As palavras “analfabetismo”, “analfabeto”, “alfabetização”, “alfabetizado” começaram a ser gradativamente difundidas e utilizadas sempre em estreita relação com a escola, ressaltando-se que a expressão “ensino da leitura (e escrita)” continuava, então, a ser utilizada como equivalente a “alfabetização”. (MORTATTI, 2004, p. 59)

Dessa forma, devido ao momento histórico em que se acreditava que o grande mal do Brasil era o analfabetismo, a instrução primária tornou-se a salvadora para o progresso do país. E,

Inserida no contexto de uma intensa campanha contra o analfabetismo, a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de “educação popular” e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano. (MORTATTI, 2004, p. 61)

O terceiro momento (MORTATTI, 2008) se estende de meados de 1920 ao final da década de 1970, e caracterizou-se pelos testes ABC criado por Manoel Bergström Lourenço Filho seguindo os princípios escolanovistas e pela necessidade de nível de maturidade para os alunos aprenderem a ler e escrever.

De acordo com a autora, “tratava-se, portanto, de centrar a atenção em como se ensina a ler e escrever, com caráter instrumental, de acordo com o nível de maturidade, as características e os interesses da criança a quem se ensinava” (MORTATTI, 2008, p. 471).

Dessa forma, a partir de 1920, o ensino da escrita e da leitura recebeu forte influência dos escolanovistas. Dentre algumas características estão: o aluno no centro do ensino e aprendizagem; utilização de métodos ativos de ensino; utilização de testes para medir inteligência e maturidade para a aprendizagem da escrita e da leitura. O método ativo de ensino “considera o aluno como sujeito da aprendizagem (faz por si próprio). Professor parte das necessidades e interesses dos alunos” (MONTEIRO, 2010, p. 19).

Nesse período, a escrita passou a ser vista como importante no processo de alfabetização como um meio de comunicação e instrumento de linguagem e não apenas, como caligrafia.

A partir de 1930, o método sintético ou misto passou a ser utilizado novamente com o argumento de que alfabetizavam os alunos mais rapidamente; outra característica da época foi o surgimento da psicologia para entender o processo de ensino e aprendizagem na leitura e escrita, em detrimento da linguística e da pedagogia. Segundo Monteiro (2010), a psicologia até os dias atuais influencia as orientações no processo de ensino da escrita e da leitura, prejudicando as contribuições da linguística nessa área.

No censo de 1950, é que passou a ser considerado alfabetizado, não só aquele que sabia escrever o nome, mas sim, capaz de escrever um bilhete simples. Desse modo, a alfabetização passou a ser considerada como um meio de acesso à cultura.

A partir de 1960, o educador Paulo Freire teve um papel importante na atuação da educação popular e na alfabetização de adultos e o seu trabalho,

Provocou um alargamento de questões sobre o ensino da leitura e da escrita, mostrando que a alfabetização se compromete com a “leitura do mundo”, não apenas com a aquisição do código escrito. Esse tipo de concepção prepara o aluno para ter uma participação mais consciente, capaz de interferir e transformar o contexto social, político e cultural (MONTEIRO, 2010, p. 21).

À vista disso, a escola passou a ser vista não apenas como técnica, e sim, política, por acreditar que ela poderia acabar com as desigualdades sociais.

Nas décadas seguintes, novos conhecimentos foram surgindo sobre a alfabetização. Em 1983, implantou-se o Ciclo Básico de Alfabetização pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que englobava a 1ª e 2ª séries do 1º grau, hoje Ensino Fundamental. E em 1988, surgiu o construtivismo como uma nova teoria para as opções didático-pedagógicas buscando discutir como o aluno aprende e não apenas no como ensinar e para quem ensinar que corresponde ao quarto momento referenciado por Mortatti (2008). A seguir apresenta-se essa perspectiva construtivista.

2.1.1 A perspectiva construtivista

A partir de 1980, o quarto momento da história dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2008) caracterizou-se pela utilização da perspectiva construtivista, resultante das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. A escolha pelo construtivismo de Emilia Ferreiro como foco para esta pesquisa se deu pelo fato de que essa perspectiva foi a que mais influenciou e ainda influencia a educação no Brasil com o seu referencial. Afinal,

Dessa teoria derivou uma retumbante proposta de mudança na compreensão do processo de alfabetização, que passou a ser divulgada sistematicamente no Brasil a partir de meados da década de 1980 e que se encontra nos resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita (MORTATTI, 2004, p. 74).

A psicogênese da língua escrita, de acordo com a autora, é a origem e desenvolvimento de processos mentais relacionados com a aquisição da leitura e escrita. Essa teoria tem como base a psicologia genética de Jean Piaget e a psicolinguística de Noam Chomsky, e buscava alcançar novos objetivos na área da alfabetização.

Assim, o construtivismo veio questionar as concepções e metodologias de ensino e aprendizagem praticadas até então, principalmente, as baseadas nos testes de inteligência e maturidade e no uso das cartilhas de alfabetização.

Para Ferreiro (2001),

A nossa compreensão dos problemas tal como as crianças os colocam, e da sequência de soluções que elas consideram aceitáveis (e que dão origem a novos problemas), é, sem dúvida, essencial para poder ao menos imaginar um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem. Mas reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se o “método utilizado” é limitar demais nossa indagação (FERREIRO, 2001, p. 30).

Segundo essa teoria, “o processo de aprendizagem da leitura e escrita era entendido como individual e deveria ocorrer ao mesmo tempo. Além disso, o processo de aprendizagem depende da interação da criança com a língua escrita” (MONTEIRO, 2010, p. 21).

Portanto, passa a ser considerado alfabetizado quem consegue compreender a base alfabética da língua escrita num processo de construção do conhecimento para si mesmo. Para isso, o aluno passa por diversas hipóteses de escrita até alcançar a escrita alfabética, mudando a forma de interpretação dos erros dos estudantes durante esse período. De acordo com o construtivismo, o aluno em seu processo de alfabetização não erra, pois está em processo de construção de sua aprendizagem, são considerados erros construtivos. O professor ao entender que o aluno passa por níveis de aquisição de escrita poderá planejar estratégias de ensino de acordo com a hipótese de cada um.

Os níveis que descrevem a evolução da escrita segundo Ferreiro & Teberosky (1985) são: hipótese pré-silábica; hipótese silábica; hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Na hipótese pré-silábica a criança ainda não compreende a relação fonema e grafema e procura escrever as palavras diferenciando-as de acordo com o tamanho e quantidade dos objetos a serem representados.

Na hipótese silábica, a criança começa a compreender a relação fonema e grafema. No entanto, nas palavras notamos ainda a escrita de letras com ou sem valor convencional, e procura escrever uma letra para representar cada sílaba, por exemplo, a palavra MOCHILA poderá ser escrita OXA.

A criança, na hipótese silábico-alfabética passa a acrescentar letras para compor as sílabas na escrita das palavras, mas a quantidade e o repertório gráficos ainda são variáveis. Apesar da omissão de letras, a criança tenta se aproximar do princípio alfabético como, por exemplo, a palavra MOCHILA, poderá ser escrita MOXLA.

Na hipótese alfabética, a criança compreende a relação fonema e grafema e suas principais dificuldades são relacionadas à ortografia.

De acordo com Monteiro (2010), o construtivismo de Emilia Ferreiro contribuiu para conhecer como a criança aprende a ler e escrever. Portanto, foi um avanço para a alfabetização por compreender a escrita não apenas como uma decifração de um código, como pensavam os defensores dos métodos tradicionais, mas como algo que ultrapassa os muros da escola. Para Ferreiro (2001),

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais (FERREIRO, 2001, p. 43).

Dentre as contribuições, o construtivismo apresenta falhas quando é considerado um método de ensino e aprendizagem da leitura e escrita por muitos professores e autoridades educacionais (MONTEIRO, 2010). Afinal, essa perspectiva apresenta uma teoria sobre as concepções e hipóteses construídas pelo aluno para se apropriar da língua escrita. Embora, essa teoria não tenha proposto uma didática de alfabetização, a partir da década de 80, muitos professores passaram a utilizar a psicologia para considerar os alunos, acabando por distorcer a teoria em método (LETRA A, 2005).

Para Soares (2004, p. 11), é necessário reconhecer que o construtivismo conduziu a alguns equívocos que podem “explicar a desinvenção da alfabetização” [...] e “podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização”.

Um deles é a ideia de que a apropriação da escrita se daria de forma espontânea, apenas o contato com diversos portadores textuais é um ambiente alfabetizador seria suficiente para a criança se alfabetizar, sem que fosse necessário preocupar-se com a correção ortográfica devido aos erros serem considerados construtivos e indicativos dos níveis de aquisição da escrita e leitura do estudante. Dessa forma, passou a valorizar-se mais o lado psicológico do que linguístico no processo de alfabetização.

Os métodos de alfabetização também passaram a ser duramente criticados, sendo considerados como algo negativo. Corroborando com Soares (2004),

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 11).

Assim, antes do construtivismo, o enfoque da aprendizagem baseava-se no método e não na teoria, com a nova perspectiva passou-se a enfocar apenas a teoria e nenhum método. Para que o aluno aprenda a ler e escrever, é necessário apenas que ele interaja com o objeto de conhecimento e, por isso, ninguém podia mais falar nos métodos. Segundo Soares (2003, p. 17), “por equívocos e inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Codificar e decodificar viraram nome feios”.

Nesse ponto, é que se encontra o erro, ainda nas palavras da autora, pois a codificação e a decodificação, ou seja, as relações entre fonemas e grafemas são essenciais para se aprender a ler e escrever. Por isso, Soares (ibid, p. 17), alega que é “preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”.

Verificamos, portanto, na literatura atual, a necessidade do retorno das metodologias ao ensino da leitura e escrita como parte fundamental da aprendizagem dos alunos aliada “ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (SOARES, 2004, p. 14).

No próximo item, discutiremos o conceito de letramento e como vem sendo introduzido às práticas pedagógicas.

2.2 O conceito de Letramento

O conceito de letramento passou a ser utilizado a partir da década de 80, “quando foi introduzido em estudos e pesquisas acadêmicas, sob influência do inglês “*literacy*”, que, até a década de 1990, era traduzida por “alfabetização”, e, mais recentemente, também por ‘alfabetismo’” (MORTATTI, 2004, p. 83), apresentando um significado diferente do conceito de alfabetização.

De acordo com o contexto da época, em que foi sendo resolvido o problema do analfabetismo devido à expansão do ensino primário a população (universalização da educação básica) sentiu-se a necessidade não só da aprendizagem das letras, e sim, da ampliação do conceito de alfabetização. Assim, o letramento veio ao encontro dessas novas necessidades advindas dos acontecimentos da época, “com o objetivo de se diferenciar do ensino da codificação e decodificação dos sinais gráficos e de ampliar o conceito de alfabetização” (MONTEIRO, 2010, p. 23).

Dessa forma, o termo letramento surgiu devido ao conceito de alfabetização ter se tornado insatisfatório por não acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país.

Com o letramento percebeu-se então, que aprender a ler e a escrever não é, simplesmente, a apropriação de um código, e sim, saber fazer uso nas diversas práticas sociais. Portanto, para que o aluno torne-se alfabetizado e letrado é necessário que a aprendizagem dialogue com o sujeito e a cultura em que vive, pois tão importante quanto conhecer o sistema alfabético é poder usá-lo nas práticas sociais.

Segundo Kleiman (2007),

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. [...] Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua portuguesa. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Ainda nas palavras da autora (2005, p. 5), “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, porém em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Além disso, a autora ainda afirma que o letramento não é alfabetização, mas que estão associados. Afinal, “se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento⁷ que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

E mais, não importa o método a ser utilizado no processo de alfabetização, na verdade, é o professor quem deve escolher o mesmo de acordo com o contexto de seus alunos. No entanto, a autora critica a escola por presumir a existência de um sujeito, independente de sua cultura, de seu contexto, pois,

Entre as questões relativas à contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. Mesmo quando se trata de alfabetização, da qual todos precisam para serem letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz. Já dissemos que o método é uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos (KLEIMAN, 2005, p. 34).

A partir disso, percebemos que há uma inversão na forma de pensar a aprendizagem, percebemos que o foco não está nos conteúdos escolares para a construção do planejamento do professor, e sim, a prática social vem como fio condutor. No letramento, “o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 6).

Para Soares (2004, p. 15), letramento é “a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” e a alfabetização, “é a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”.

⁷ Prática de letramento é o conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Corroborando com a autora, é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a conciliação entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer que possuem diversas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro,

[...] uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15-16).

Assim, o conceito de letramento que define o sujeito letrado não só como aquele que sabe ler e escrever, mas, aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, está presente nas duas autoras.

Soares define alfabetizar como tornar o sujeito capaz de ler e escrever, ou seja, saber codificar e decodificar a língua escrita. Kleiman (2005, p. 18) acrescenta a essa definição, “que a alfabetização é necessária para a participação de forma autônoma nas práticas sociais de letramento e que o método utilizado para alfabetizar não é o mais importante, é apenas a ferramenta que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário”.

À vista disso, notamos que as autoras apresentam contribuições complementares para o conceito de letramento, pois enquanto uma dá maior ênfase à importância e o retorno do método para a alfabetização associado ao letramento como Soares (2004), Kleiman (2005) enfatiza a importância das práticas de letramento e de como estas estão sendo realizadas na escola para acabar com o quadro de fracasso escolar existente atualmente. Todavia as duas autoras entendem a importância do letramento para entender a complexidade da sociedade moderna e suas transformações dentro e fora da escola.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita a partir da década de 80 com a psicogênese da língua escrita e com o letramento, no Brasil, ainda contamos com alunos não alfabetizados e analfabetos funcionais (sabe decodificar as letras, mas não consegue ler e interpretar um texto simples) e assim, lidamos com o aumento do fracasso escolar. Podemos notar, mesmo com os avanços, esse contexto doravante as avaliações externas, SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e Prova Brasil através de seus índices.

Segundo o MEC, a Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos para os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais. Os alunos respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Além disso, é uma avaliação que é realizada bianualmente.

Logo abaixo, segue a tabela referente aos índices gerais obtidos na Prova Brasil realizada em 2011 dos alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (o Inep ainda não divulgou os índices gerais da Prova Brasil realizada em 2013).

Tabela 1 - Índices gerais da Prova Brasil realizada em 2011⁸

Dependência Administrativa/Localização	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano)	Anos Finais do Ensino Fundamental (9º ano)
	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
Municipal Rural	167,4	217,8
Municipal Urbana	187,2	237,6
Municipal Total	183,9	233,5
Estadual Rural	171,9	228,1
Estadual Urbana	191,5	239,2
Estadual Total	190,6	238,7
Federal	235,2	298,8
Pública	185,7	236,9
Privada	222,7	282,1
Total	190,6	242,0

Fonte: www.sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados

A partir da escala de Proficiência de Língua Portuguesa (ver anexo) do 5º ano, notamos que existem nove níveis divididos por diversos conteúdos nos quais fazem parte do currículo nacional e no índice geral, em 2011, esses alunos das escolas públicas atingiram o índice 190,6 que está inserido no nível 3 e os alunos dos 9ºs anos atingiram o nível 5. Em um panorama geral, os índices apontam que ainda estamos distantes de atingir um nível satisfatório com relação à aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas públicas.

A avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo, denominada SARESP, avalia o desempenho dos alunos ao término dos 2ºs, 3ºs, 5ºs, 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, e são obrigatórias para a rede estadual. Anualmente são avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, anual e alternadamente, as áreas Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia). Para esta pesquisa, analisaremos apenas, os índices dos alunos das escolas municipais do

⁸ A escala de Proficiência de Língua Portuguesa para o 5º e 9º anos se encontram em anexo.

Ensino Fundamental. No ano de 2013, a partir dos resultados gerais das redes municipais do Estado de São Paulo, 3.232 escolas e 536 municípios participaram da avaliação e apresentaram os seguintes índices:

Tabela 2 - Distribuição dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental nos níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa - Redes Municipais

Nível	Descrição do nível	% de alunos Redes municipais
Insuficiente	Os alunos classificado neste nível escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética, demonstrando domínio suficiente sobre as regras de geração da escrita.	6,8
Básico	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam separações entre palavras de uma quadrinha, mas nem sempre de forma convencional, localizam algumas palavras de um texto memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de alguns dos acontecimentos narrados e articulando parcialmente os trechos do texto, e, em consequência, quebras de coerência, resultando em alguns problemas de compreensão.	28,2
Pleno	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma quadrinha, localizam a maioria das palavras de um texto memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de mais da metade dos acontecimentos narrados e, ainda que com uma ou duas falhas, articulam coerentemente os trechos do texto produzido, de modo a não comprometer a coerência global da produção textual.	27,6
Avançado	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética e ortografia regular, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma quadrinha, localizam quase todas as palavras de um texto memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados e, articulam coerentemente os trechos do texto produzido, sem provocar problemas de compreensão.	37,5

Fonte: www.file.fde.sp.gov.br

Notamos no quadro que a maior porcentagem dos alunos (37,5%) encontra-se no nível avançado, mas devemos nos atentar para os 35% de alunos que ainda se encontram nos níveis insuficiente e básico, indicando a necessidade de se repensar o ensino e aprendizagem dos alunos desde o início dos anos iniciais para que consigam atingir os objetivos propostos para o seu ano escolar e não seja prejudicado nos anos seguintes.

No próximo quadro, segue os índices dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das redes municipais.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nos níveis de Desempenho de Língua Portuguesa - Redes Municipais

Nível	Descrição do nível	% de alunos Redes Municipais
Insuficiente	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, mas produzem textos demonstrando domínio insuficiente sobre as regras de geração da escrita e de como ela se organiza.	5,5
Básico	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de um texto, localizam a maioria das palavras de um texto memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de acontecimentos narrados e a coerência do texto. Em situação de autoria parte de um texto (final de um conto), articulam parcialmente os trechos do texto utilizando frequentemente recursos típicos da linguagem oral.	23,9
Pleno	Os alunos classificados neste nível escrevem com ortografia regular; e leem com autonomia, localizando informação e fazendo inferências em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, ou de autoria de parte de um texto, escrevem com ortografia regular, apresentando poucos erros, empregam alguns elementos do sistema de pontuação e articulam com coerência os enunciados do texto (conto), utilizando adequadamente elementos característicos da narrativa escrita e raramente fazem uso de recursos típicos da linguagem oral.	50,5
Avançado	Os alunos classificados neste nível escrevem com ortografia regular, e leem com autonomia localizando informação explícita e fazendo inferências em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, ou de autoria de parte de um texto (conto), escrevem utilizando elementos do sistema de pontuação, e articulam os enunciados do texto (conto) sem provocar problemas de compreensão, utilizando adequadamente elementos característicos da narrativa escrita sem fazer uso de recursos típicos da linguagem oral.	20,2

Fonte: www.file.fde.sp.gov.br

Nos 3^{os} anos, observamos uma maior porcentagem de alunos (50,5%) no nível pleno, mas, há ainda 29,4% deles que ainda estão nos níveis insuficiente e básico. E por último, seguem os índices dos alunos dos 5^{os}, 7^{os} e 9^{os} anos das redes municipais.

Tabela 4 - Distribuição Percentual dos Alunos com Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa - Redes Municipais

Classificação	Nível	Língua Portuguesa		
		5º EF	7º EF	9º EF
Insuficiente	Abaixo do Básico	15,9	24,0	28,3
	Básico	37,8	37,9	54,4
Suficiente	Adequado	33,5	29,3	15,4
	Avançado	12,8	8,8	1,9

Fonte: www.file.fde.sp.gov.br

Neste quadro, percebemos a maior parte dos alunos do 5º, 7º e 9º anos se encontram no nível básico, havendo uma diminuição para os níveis adequado e principalmente, avançado. Enquanto notamos um avanço dos alunos do 2º e 3º anos para os níveis pleno e avançado, neste

quadro observamos o inverso. Esses dados são indícios importantes para repensarmos as práticas pedagógicas na área de alfabetização e letramento.

Para tanto, segue na tabela 5, as taxas de analfabetismo (Fonte: IBGE) da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade no Brasil, de 2000/2010.

Tabela 5 - Taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade (%)

Unidade da Federação	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade (%)							
	Total		Grupos de idade					
	2000	2010	15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Brasil	13,6	9,6	5,8	2,5	13,0	8,5	35,2	26,5

Fonte: IBGE

Notamos que há uma diminuição gradativa do número de analfabetos no país, mas os resultados das avaliações externas como Prova Brasil e Saesp que avaliam habilidades e competências de leitura e escrita, nos mostram que nossos alunos ainda deixam muito a desejar, segundo o Inaf (Indicador de Analfabetismo Funcional), o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011.

O Inaf revela os níveis de analfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos(as) brasileiros(as) entre 15 e 64 anos de idade e define quatro níveis de alfabetismo,

Quadro 2 - Níveis de analfabetismo

Analfabetos Funcionais	Analfabetos	Não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases.
	Rudimentar	Localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta).
Alfabetizados funcionalmente	Básico	Leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências.
	Pleno	Pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Fonte: Inaf Brasil

Apesar dos resultados mostrarem uma redução nos índices de analfabetismo funcional, o percentual das pessoas que atingiram um nível pleno de habilidades manteve-se inalterada.

Na tabela 6, podemos observar a evolução dos níveis de alfabetismo funcional no Brasil.

Tabela 6 - Evolução do Indicador de analfabetismo da população de 15 a 64 anos

Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011) (%)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
Bases		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12	13	11	11	9	7	6
Rudimentar		27	26	26	26	25	20	21
Básico		34	36	37	38	38	46	47
Pleno		26	25	25	26	28	27	26
Analfabeto e Rudimentar	Analfabeto funcionais	39	39	38	37	34	27	27
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Ao compararmos os índices da Prova Brasil e SARESP com os índices do Inaf, notamos que ainda existe um percentual alto de analfabetos funcionais no Brasil e um percentual considerável de alunos que ainda não atingiram o nível avançado em Língua Portuguesa, o que nos traz de volta à discussão sobre a alfabetização e o letramento e de forma estão inseridas nas práticas pedagógicas. Segundo Soares (2004), quando se utilizava apenas o método tradicional havia o problema da repetência escolar, o aluno não passava para a outra série se não alcançasse todos os objetivos propostos. Nos dias atuais, os alunos não reprovam, acreditam que estão aprendendo e quando se deparam com uma situação em que devem fazer uso social do que aprenderam, não são felizes nas suas ações.

Portanto,

O que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com a sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas de letramento contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade (ROJO, 2010, p. 23).

Conforme apontado anteriormente, de acordo com Soares (2004), alfabetização e letramento são conceitos que se complementam, são dependentes, pois o aluno se alfabetiza através de práticas de letramento, ou seja, da participação em práticas reais de leitura e escrita

que fazem parte do seu contexto e não, em práticas construídas por terceiros como, por exemplo, as cartilhas de alfabetização.

Ainda nas palavras da autora, o grande causador do fracasso escolar no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita é o fato de se separar alfabetização de letramento. No construtivismo, por exemplo, privilegiam-se as facetas referentes ao letramento em detrimento da alfabetização e no ensino tradicional, a alfabetização em detrimento do letramento. Para a Soares (2004),

Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre às várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 100).

Portanto, o professor não precisa escolher entre a alfabetização e o letramento, logo este tem que alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando.

2.3 A docência do professor alfabetizador

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito a partir dos anos 90. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), baseado numa pesquisa de André (2004), a partir da década de 90, 7% das pesquisas na área da educação eram sobre formação de professores e nos anos 2000, atingiu uma marca de 22%. Houve também uma mudança nos objetos de estudo, pois primeiramente focava-se com maior intensidade a formação inicial e nos anos 2000, o foco passou a ser o docente, suas práticas e seus saberes, chegando a 53% do total de estudos.

De acordo com as autoras, A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 15).

Corroborando com as ideias das autoras, para que os processos formativos sejam significativos, é importante ouvir o professor, colocando-o como sujeito ativo na construção de caminhos para uma educação de qualidade. Diferente do que acontece na maioria das vezes,

quando o professor é tratado como um técnico que apenas executa tarefas que já chegam prontas na escola.

Dessa forma, foi realizado um levantamento de pesquisas no cenário nacional buscando elucidar o que está sendo investigado na área de formação, especificamente sobre o início da docência e o professor alfabetizador, para localizar a pesquisa na área evidenciando sua importância.

Primeiramente, foi realizada uma revisão de teses e dissertações sobre o tema a partir dos estudos de Ferreira (2014). A autora, para mapear os estudos realizados sobre o professor iniciante utilizou as pesquisas de Gama (2007), que já havia realizado esse mapeamento até o ano de 2005, tendo encontrado o primeiro trabalho sobre o tema em 1983. Em seguida, Ferreira (2014) deu continuidade a essa revisão até o ano de 2011. O levantamento dos dados foi realizado a partir de consultas ao banco de dissertação e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À vista disso, no quadro abaixo, são expostos todos os trabalhos referentes ao levantamento realizado por Ferreira (2014) com a contribuição de Gama (2007) sobre o professor em início de carreira, ressaltando a necessidades das informações desse quadro para compreender a importância das pesquisas sobre o docente iniciante e posteriormente, do professor alfabetizador em início de carreira.

Quadro 3 - Áreas temáticas sobre professores em início de carreira (1983 - 2011)

Temas	Autores	Qt.
Estado da arte	Mariano (2006)	1
Programa de Mentoria	Ferreira (2005); Bueno (2008); Migliorança (2010); Pieri (2010)	4
Alfabetização	Victor (1993); Medeiros (2000) Aquino (2009)	3
Educação de Jovens e Adultos	Spat (2007); Mollica (2010)	2
Educação Básica (sem definição)	Anjos (2006)	1
Habilitação Magistério	Angotti (1998); Castro (1995)	2
Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Moreno (2005); Nono (2005); Pienta (2007)	3
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Lequerica (1983); Guarnieri (1996); Moura (1998); Freitas (2000); Rufino (2000); Mogone (2001); Corsi (2002); Silveira (2002); Vieira, (2002); Borges (2002); Conti (2003); Pizzo (2004); Ferreirinho (2004); Will (2004); Soares (2004); Lengert (2005); Souza (2005); Rocha, G. (2005); Lima (2006); Longhini (2006); Mariotini (2007); Knoblauch (2008); Montalvão (2008); Palomino (2009); Tabosa (2009); Cancherini (2009); Farias (2009); Papi (2011); Leone (2011)	29
Ensino Fundamental e Médio – várias áreas específicas	Inforsato (1995); Souza (1999); Amorin (2002); Santos (2007); Wzorek (2009); Moraes (2011); Zanella (2011); Joton (2011)	8

Língua Portuguesa (como Língua estrangeira)	Dutra (2010)	1
Química	Pena (2010); Furlan (2011)	2
Física	Bejarano (2001)	1
Geografia	Diniz (1999); Morone (2002); Andrade (2006)	3
História	Oliveira, E. (2004); Paim (2005); Rodrigues (2010)	3
Ciências Biológicas	Oliveira, S. (2004); Balduino (2008)	2
Língua Portuguesa	Martins (2002); Ribeiro (2008); Gomes (2011)	3
Matemática	Passos (1994); Cusati (1996); Camargo (1998); Gama (2001); Rocha, L. (2005); Gama (2007); Barros (2008); Carneiro (2008); Perin (2009); Oliveira (2009); Oliveira (2010); Pilz (2011)	12
Inglês	Oliveira (2001); Borghi (2006); Santee (2010); Cunha (2010)	4
Educação Física	Gori (2000); Thommazo (2006); Costa (2010); Coelho (2011); Freitas (2011)	5
Piano	Gemésio (2010)	1
Própria prática (autoformação)	Almeida (2003); Silva (2009)	2
Ensino Superior	Araújo (2005); Bouzada (2008); Toledo (2011); Nunes (2011)	4
Total		96

Fonte: Ferreira (2014, p. 71 e 72)

Desse modo, nesses últimos 28 anos (1983-2011), em que consta o levantamento por Gama (2007) de 1983 a 2005 e por Ferreira (2014) de 2006 a 2011, constatou-se um total de 96 pesquisas, sendo que 72 são dissertações e 24 são teses.

A autora destacou também os estados brasileiros em que foram realizadas as pesquisas sobre o professor em início de carreira, totalizando 13 estados e o Distrito Federal. São eles: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Piauí, Bahia, Ceará, Pará, Brasília. Sendo que a maior parte, 57 trabalhos, foi realizada no estado de São Paulo.

Ainda é necessário destacar que nem todos os estudos apresentam como foco somente o início de carreira.

Os estudos envolveram pesquisas com professores iniciantes, professores iniciantes e experientes; e, memórias de professores experientes sobre o início da carreira. Mas todos trazem a tona, de alguma forma, as histórias de sujeitos iniciantes ou que falaram sobre esse início (FERREIRA, 2014, p. 73).

Além disso, a autora construiu um quadro com os enfoques dos estudos sobre professores iniciantes de 1983 a 2011, que é exposto abaixo.

Quadro 4 - Enfoque dos estudos sobre professores iniciantes (1983 - 2011)

Enfoques temáticos	Autores	Qt.
Estado da Arte	Mariano (2006)	1

Experiências de interações e acompanhamento entre professores experientes e iniciantes/ formação de iniciantes	Ferreira (2005); Longhini (2006); Bueno (2008); Pieri (2010) Miglioranza (2010);	5
Trabalho docente e subjetividades	Victor (1993); Oliveira, E. (2004); Moreno (2005); Borghi (2006); Santos (2007); Aquino (2009); Oliveira (2009); Santee (2010); Mollica (2010); Gomes (2011);	10
Conhecimentos profissionais e casos de ensino	Nono (2005)	1
Construção e mobilização dos saberes	Rocha, L. (2005); Araújo (2005); Spat (2007); Farias (2009); Gemésio (2010); Pena (2010); Rodrigues (2010); Costa (2010); Nunes (2011)	9
Construção de saberes docentes a partir da prática docente	Lima (2006); Pienta (2007)	2
Práticas Pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade	Palomino (2009)	1
Prática docente de iniciantes	Oliveira (2001); Morone (2002); Conti (2003); Soares (2004)	4
Própria prática como iniciantes	Almeida (2003); Silva (2009)	2
Construção da identidade a partir da socialização profissional	Furlan (2011); Toledo (2011)	2
Construção da identidade docente a partir das histórias de vida e dos imaginários	Ribeiro (2008); Moraes (2011)	2
Construção da identidade docente a partir da socialização, atuação e/ou reflexão sobre a prática	Camargo (1998); Souza (1999); Mogone (2001)	3
Memórias de professores sobre seus anos de iniciação na docência	Pizzo (2004); Oliveira, S. (2004); Paim (2005); Anjos (2006)	4
Relação entre formação e prática docente	Lequerica (1983); Bejarano (2001); Will (2004); Andrade (2006); Oliveira (2010)	5
Formação continuada (práticas e necessidades formativas)	Mariotini (2007); Tabosa (2009); Leone (2011); Zanella (2011)	4
Socialização profissional	Diniz (1999); Freitas (2000); Ferreirinho (2004); Knoblauch (2008); Cancherini (2009); Freitas (2011)	6
Grupos colaborativos na iniciação a docência	Gama (2007); Montalvão (2008); Dutra (2010)	3
Aprendizagem da docência	Passos (1995); Guarnieri (1996); Cusati (1999); Medeiros (2000); Silveira (2002); Vieira (2002); Martins (2002); Rocha, G. (2005)	8
Professores iniciantes bem-sucedidos	Papi (2011)	1
Desenvolvimento profissional e percepção da carreira	Rufino (2000); Baldoino (2008); Wzorek (2009); Cunha (2010); Joton (2011); Coelho (2011)	6
Dilemas e suas superações no início da carreira	Inforsato (1995); Moura (1998); Angotti (1998); Castro (1995); Gori (2000); Corsi (2002); Amorim (2002); Thommazo (2006); Barros (2008); Bouzada (2008); Perin (2009); Pilz (2011)	12
Trabalho Pedagógico, Licenciatura e TIC	Carneiro (2008)	1
Representações Sociais no/ou início da docência	Souza (2005); Lengert (2005)	2
Iniciação profissional	Gama (2001); Borges (2002)	2

Fonte: Ferreira (2014, p. 75)

Para Ferreira (2014), muitos temas ainda não foram pesquisados sobre os professores iniciantes, portanto, seria importante incluir essa questão nas discussões em âmbito nacional,

pois há um enorme campo de estudos que ainda podem ser explorados sobre o docente em início de carreira.

Dentre as pesquisas levantadas por Ferreira (2014), apenas três trabalhos fazem referência ao professor alfabetizador em início de carreira. No quadro abaixo, identificamos o enfoque temático dessas pesquisas.

Quadro 5 - Enfoques temáticos dos trabalhos referentes ao professor alfabetizador em início de carreira

Autor Titulação/Instituição	Título da pesquisa	Enfoque temático	Resumo
Victor (1993) Mestrado/UFSCar	Análise da atuação de uma alfabetizadora iniciante em um contexto de mudança pedagógica; face a diferentes programas de assessoria.	Trabalho docente e subjetividades	A pesquisa traz a ideia de que a insuficiente competência técnica do professor para ensinar a ler, escrever e contar está entre os maiores responsáveis pelo fracasso escolar de qualquer proposta de mudança didático-pedagógica. Assim, acompanhou-se durante um semestre, uma professora de 1ª série e sua classe, visando caracterizar a atuação dessa profissional, como alfabetizadora iniciante, em um contexto de reforma educacional ampla; caracterizar o desempenho dos alunos dessa professora e avaliar alguns esforços no sentido de assessorar a professora (seminários ministrados pela Secretaria da Educação de Vitória – ES e um trabalho de assessoria desenvolvido pela própria pesquisadora).
Medeiros (2000) Mestrado/UFSCar	Aprendendo rituais escolares: um estudo sobre a iniciação de uma professora alfabetizadora.	Trabalho docente e subjetividades	Não informado
Aquino (2009) Mestrado – UNESP (Piracicaba)	O trabalho docente para além do ensino: o uso de tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola municipal do ciclo I do ensino fundamental.	Aprendizagem da docência	A intenção da pesquisa foi compreender o trabalho docente fora da situação de sala de aula e voltado para o preparo e organização do ensino. Os objetivos da pesquisa residiram na caracterização das atividades pertinentes à função docente realizadas por professoras alfabetizadoras fora do tempo e do espaço de aula; na identificação das prescrições legais no que tange ao tempo e às atividades destinados ao preparo do ensino, bem como suas relações com o trabalho efetivamente realizado. O estudo foi realizado em uma escola estadual de ensino fundamental, com cinco professoras alfabetizadoras, sendo duas iniciantes e três experientes na profissão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após os quadros, constatamos um total de 96 pesquisas, sendo que apenas três são relacionadas ao professor alfabetizador em início de carreira, fortalecendo a importância desta pesquisa para a temática. Dessa forma, esta vem contribuir e se tornar parte integrante desses estudos que tratam do professor alfabetizador iniciante. Continuamos assim, na revisão da literatura sobre os estudos que pesquisam este profissional.

A partir desses dados, foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), de 2000 até dezembro de 2013 sobre a temática e obtivemos os seguintes resultados de acordo com a primeira busca:

Quadro 6 - Pesquisas sobre o professor iniciante (2000 - 2013)

Enfoque temático	Quantidade
Contribuições de um Programa de Mentoria	3
Utilização de tecnologias de informação e comunicação na vivência de professoras iniciantes em Matemática	1
Professor iniciante de Educação Física	2
Início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professores em final de carreira	1
Aprendizagem da docência em início de carreira	6
TOTAL	13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No banco de teses e dissertações da UFSCar, foram registrados 523 trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo que 13 são pesquisas sobre o professor em início de carreira. Dentre essas pesquisas, 3 fazem referência às contribuições de um programa de mentoria realizado pelo UFSCar aos professores iniciantes e 1 sobre a utilização das tecnologias da informação e comunicação na vivência de professores iniciantes de Matemática.

Há duas pesquisas referentes ao professor iniciante de Educação Física, uma que trata do início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de docentes em final de carreira e outras seis pesquisas sobre a aprendizagem da docência em início de carreira.

Prosseguindo, 15 estudos são relacionados aos temas alfabetização e professor alfabetizador, e apenas um (tese de doutorado) faz referência ao início da docência do professor alfabetizador com o seguinte título, “Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental”, da autora, Gisele Antunes Rocha, no ano de 2005. A pesquisa refere-se a uma investigação qualitativa que buscou conhecer como uma doutora em Educação foi se tornando professora das séries iniciais

do Ensino Fundamental. O acompanhamento da construção do início de carreira foi realizado através de narrativas escritas pela professora e de entrevistas; os resultados indicaram as dificuldades e dúvidas do primeiro ano de docência, mesmo a professora sendo doutora em Educação como indica a literatura da área.

A pesquisa no banco de teses e dissertações da UFSCar justifica-se pelo grande reconhecimento e importância que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar tem no Brasil, devido as suas pesquisas, desde 1975.

No próximo quadro, são identificados os trabalhos sobre a temática, presentes na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 7 - Pesquisas sobre alfabetização, professor alfabetizador e professores iniciantes (2000 - 2013)

Enfoque temático	Quantidade
Alfabetização	162 dissertações
	40 teses
Professor alfabetizador	168 dissertações
	40 teses
Professores iniciantes	73 dissertações
	27 teses
Professor alfabetizador em início de carreira	1 dissertação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Foram registrados 218 trabalhos com a temática alfabetização, sendo que 162 são dissertações e 40 são teses. Com o tema professor alfabetizador, foram 220 trabalhos no total, sendo que 168 são dissertações e 40 teses. Sobre professores iniciantes, foram registradas, 73 dissertações e 27 teses. E professora alfabetizador em início de carreira, apenas 1 registro como dissertação com o título “As dificuldades da profissão docente no início de carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações” de Dinah Feijó Capelo pela Universidade Católica de São Paulo. A pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre o início da carreira docente e as dificuldades didáticas encontradas por esses professores. Os dados foram analisados a partir de questionários, entrevistas e observações em sala de aula com duas professoras iniciantes na profissão docente e que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e duas professoras experientes que relataram as dificuldades encontradas por elas em início de carreira.

Dessa forma, apenas dois trabalhos foram registrados nessa área buscando aprofundar o repertório de saberes sobre a formação para a docência com enfoque no início de carreira, no docente alfabetizador e nas potencialidades das práticas de formação contínua que auxiliem no

desenvolvimento profissional dos docentes em início de carreira, sendo possível elencar elementos a serem considerados na formação.

Nesse enfoque, daremos continuidade às pesquisas sobre a docência do professor alfabetizador. A partir das inúmeras transformações (sociais, culturais, econômicas, tecnológicas, etc.) ocorridas na nossa sociedade, a docência também é parte integrante dessas mudanças e passa por uma situação delicada nesse contexto.

De acordo com Oja (2011),

O desenvolvimento acelerado da sociedade e a democratização do acesso à escola trouxeram inúmeras transformações ao contexto escolar e à profissão docente. Dessa forma, essa nova realidade configurada pelos aspectos supracitados revela a complexidade da docência, pois os professores precisam acompanhar essas mudanças que diversificam o cenário social e educacional constantemente, exigindo uma multiplicidade de conhecimentos e saberes necessários para o seu exercício (OJA, 2011, p.26).

Portanto, conforme no referencial teórico, o trabalho docente é complexo, pois o professor tem que ser capaz de lidar com as transformações na sociedade, com o aumento das exigências do trabalho docente e com a própria formação e construção de saberes específicos de sua área de atuação. Para o professor alfabetizador, se junta a essas questões, saber o conteúdo geral mais os conteúdos específicos dessa área especificados no currículo da escola.

Além disso, um fator que pode ocasionar maior preocupação é o professor alfabetizador em início de carreira, porque na maioria das vezes, esse docente não recebe o apoio necessário para atuar nessas condições, prejudicando a qualidade do ensino.

À vista disso, buscando refletir e analisar a formação e a prática pedagógica do professor alfabetizador entende-se que, [...] os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las (BRITO, 2006, p. 1).

Por conseguinte, o tornar-se professor é um processo contínuo construído a partir do envolvimento pessoal e profissional do docente, ou seja, esse processo começa muito antes da preparação formal através de suas experiências, por exemplo, com a família, amigos e professores.

No decorrer desse processo, a formação inicial é extremamente importante para a formação dos professores. Segundo Brito (2006),

Nas discussões atuais sobre essa questão é consensual o reconhecimento de que a formação inicial não é o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão, contudo essa formação representa um momento singular de um longo aprendizado profissional (BRITO, 2006, p. 2).

No entanto, é um momento em que o docente começa a vivenciar situações reais de sala de aula, aliando a teoria à prática. De acordo com Gatti (2010), muitos cursos ofertados de Pedagogia ainda privilegiam a teoria em detrimento da prática, mas atualmente, há muitas propostas formativas buscando superar o ensino baseado na racionalidade instrumental ou tecnocrática.

Pensando na complexidade da prática docente é essencial que o professor vivencie então, práticas reais de sala de aula para que este já consiga ir criando estratégias para responder as exigências colocadas por essa prática. Ademais, que o docente tenha claro que a formação inicial, apesar de importante, não oferece todo o aprendizado necessário para tornar-se professor, este deve “compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 27).

A fase inicial de inserção na docência, segundo Lima (2004), caracteriza-se,

Basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais (LIMA, 2004, p. 86).

Dessa forma, esse é o momento em que o docente se depara, efetivamente, com o dia a dia da escola, com a responsabilidade da sala de aula e com a obrigação de oferecer um ensino de qualidade a seus alunos.

No contexto específico do professor alfabetizador, as práticas pedagógicas são complexas e tomadas de desafios, porque exige-se deste profissional o domínio dos conhecimentos gerais sobre o ensino e aprendizagem, mais os saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita.

Conforme Brito (2006),

É importante considerar, no entanto, que o professor recém-formado sente-se impotente em face das incertezas e conflitos que emergem na cotidianidade da sala de aula. Para ele, ensinar a ler e escrever é um grande e complexo desafio, visto que a formação inicial se concretiza sem tomar como referência a prática escolar. Deve-se considerar, ainda, que os conhecimentos relativos à alfabetização, privilegiados no curso de formação inicial, nem sempre, contemplam aspectos característicos à natureza do processo de aquisição da escrita (BRITO, 2006, p. 3).

É relevante reforçar a importância da formação inicial para o desenvolvimento profissional do docente alfabetizador para a construção de saberes necessários para lidar com situações ocasionadas na rotina escolar.

Na UFSCar, de acordo com Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia presencial, por exemplo, há disciplinas e estágios que englobam práticas de alfabetização e letramento, mas ainda é pouco pensando na complexidade dessas práticas. A alfabetização é uma temática que vem sendo discutida e refletida desde o surgimento das primeiras escolas, contudo refletir a alfabetização na perspectiva do letramento ainda é muito recente. Portanto, este é um novo e grande desafio aos professores alfabetizadores que envolva tanto o alfabetizar quanto o letrar.

Kleiman (2007) afirma que para essa mudança de atuação do professor é necessário uma mudança nos cursos universitários de formação. Além do mais, é necessária uma mudança na concepção de escrita e leitura e a sua relação com as práticas sociais que passam por um processo de naturalização no decorrer do processo escolar. Assim, a autora afirma que deve haver essa desnaturalização do ensino da escrita e da leitura, pois,

As transformações abrangem a dimensão político-ideológica, uma vez que a naturalização da escrita obscurece o fato de os usos da linguagem não serem neutros em referência às relações de poder na sociedade, o que pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família (KLEIMAN, 2007, p. 18).

A autora também faz referência a Heath (1983), quando este sugere para o curso de formação de professores uma disciplina que favoreça essa mudança, propondo o trabalho do professor como de um etnógrafo, por estar próximo a comunidades que, muitas vezes, possuem tradições variadas de uso da língua escrita e oral das comunidades dominantes. Assim, o professor numa sala de aula tem acesso a uma grande diversidade de práticas sociais, e se for bem utilizada podem auxiliá-lo na hora de diagnosticar, planejar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem. A partir do momento que o professor faz opção de usar essa

diversidade de práticas sociais, ele passa a ter uma maior autonomia no planejamento de suas atividades e na escolha de materiais didáticos e não fica refém de conteúdos curriculares que vêm prontos para apenas serem executados e que não levam em consideração as bagagens culturais que os alunos levam para a sala de aula. Portanto,

Fica mais difícil, para o professor que aprende e registra a cultura do outro, negar a existência de práticas culturais diferentes e rejeitá-las *a priori*, o que torna menos conflitiva a interação. Daí a pertinência da proposta de ensinar-se, no curso de formação inicial ou continuada, princípios e técnicas para fazer observações participantes e analisar as interações observadas, minimizando os filtros grafocêntricos que impomos nas nossas interpretações do mundo social (KLEIMAN, 2007, p. 19).

Ainda nas palavras da autora, o curso de formação inicial deveria além de ensinar os conceitos específicos, deveria também visar o letramento do professor para o local de trabalho, porque os conceitos são mutáveis e caminham de acordo com as teorias linguísticas e pedagógicas vigentes no momento, porém é essencial instrumentalizar esse professor para que ele continue aprendendo ao longo da vida e possa acompanhar as transformações científicas na disciplina em que atua e nas formas de ensinar os conteúdos específicos. Por isso, trabalhar com práticas significativas para a vida acadêmica e profissional no curso universitário, leva esse futuro professor a repensar sua prática em sala de aula.

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer (KLEIMAN, 2007, p. 21).

De acordo com Freire (1991), ao alfabetizar os seus alunos, é importante que o professor reflita que “não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Nas palavras de Freire, notamos que não basta ter apenas o domínio da tecnologia da língua escrita, temos que saber usá-la em diversos contextos e situações e, só obtemos esse domínio de competências do uso dessa tecnologia através de práticas de letramento. Segundo Castanheira, Maciel e Martins (2008),

[...] é importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade (CASTANHEIRA, MACIEL e MARTINS (orgs.), 2008, p. 15).

Alfabetizar, portanto, é um ato político, pois quando o professor considera os múltiplos usos e funções da escrita na sua sala de aula, ele possibilita que seu aluno entenda e reflita criticamente como se dão as relações na nossa sociedade. Através dos diversos gêneros textuais, de interpretações e produções significativas que levam em consideração a realidade local, a cultura da comunidade ou da escola, que busca a argumentação e o diálogo, leva esse aluno a tornar-se um cidadão consciente e crítico perante a sociedade em que vive.

O docente ao alfabetizar na perspectiva do letramento faz uma opção política, porque alfabetizar não é simplesmente ensinar a tecnologia da escrita, mas sim, fazer com que seus alunos a utilizem, de forma crítica, nas mais diversas situações e sejam sujeitos ativos de produção de conhecimento e nas práticas sociais. “Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar” (ibid. p. 16).

Assim, o trabalho do professor alfabetizador é altamente complexo e desafiante, pois esse profissional têm revelado que ainda possui muitas dúvidas sobre alfabetização e letramento, como já citado anteriormente, em alguns casos, não há muita preocupação com a formação específica do alfabetizador. Mesmo com as formações continuadas oferecidas pelo governo para que o professor trabalhe de acordo com os programas governamentais como “Profã”⁹, “Letra e Vida”¹⁰, “Pró-Letramento”¹¹, “Ler e Escrever”¹² e “Programa Nacional de

⁹ Profã – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e lançado em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O MEC organizou esse trabalho por dois anos, mas as Secretarias Municipais de Educação e Governos Estaduais deram continuidade ao programa. As teorias e estudos que embasaram o programa foram os de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky ligados aos trabalhos realizados por Telma Weiz, aqui no Brasil (BRASIL, 2001).

¹⁰ Este programa é uma continuidade do Profã, mas organizado pelos Governos Estaduais. Os principais objetivos são: melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente; contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação de professores; contribuir para que se formem, na base do sistema de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores; contribuir para que tanto as diretorias de ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos; favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento (www.cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#)

Alfabetização na Idade Certa”¹³, por exemplo, ainda não são suficientes para acabar com a angústia advinda das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas.

Além do mais, os professores em geral são bombardeados com um excesso de funções que acabam por aumentar essa angústia. Nos dias de hoje, este profissional virou papel fundamental nos discursos como peça central na construção e na melhoria da sociedade.

Esse fator toma uma proporção maior no caso dos professores alfabetizadores, pois ser alfabetizado é essencial para aprendizagem dos alunos no decorrer da sua vida escolar e sua inserção numa sociedade letrada, ainda mais quando há um discurso de que o fim do analfabetismo é que levará a sociedade a progredir e de que o professor é o profissional mais relevante para se atender esse objetivo.

Atualmente, para atender essas demandas, muitos cursos de formação continuada são oferecidos com o objetivo de atualizar os conhecimentos desses profissionais. Muitos são obrigatórios e surgem da demanda advinda do governo federal ou das secretarias de educação estadual e municipal e outros são os próprios professores que buscam essa formação de acordo com as suas necessidades. Para Gatti (2008), a formação continuada se restringe, por muitas vezes, por

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desenvolvimento profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretaria de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet,

¹¹ O Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada, foi implementado desde 2005 pelo Governo Federal junto às escolas públicas – para as práticas de professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (www.mecserv125.mec.gov.br).

¹² Mais do que um programa de formação o “Ler e Escrever” é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede do Estado de São Paulo. Sua meta era ver plenamente alfabetizados, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir a recuperação da aprendizagem da leitura e escrita aos alunos dos demais anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Atualmente, o programa ainda é utilizado pela rede estadual de São Paulo (www.lereescrever.fde.sp.gov.br).

¹³ O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – surgiu em 2012, cercado de expectativas como medida do governo federal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (ou até a idade de 8 anos). Com “metodologia, o programa previa ações voltadas para a formação de professores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em prol da alfabetização” (MOREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 8). Num balanço realizado pelo MEC, 317 mil professores alfabetizadores participaram das formações em 5420 municípios, onde há 38 universidades públicas envolvidas nos 26 estados e Distrito Federal. Portanto, é um curso de formação continuada de proporções gigantescas que interfere diretamente as práticas alfabetizadoras destas professoras.

etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 57).

Outro fator relacionado à importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes é que muitos desses profissionais, devido aos baixos salários, fazem uma jornada de trabalho extenuante, portanto, mesmo sabendo da importância das formações para o seu desenvolvimento, muitos não tem condições físicas nem mentais pelo cansaço advindo de um dia de trabalho, mais a responsabilidade e obrigações em casa com a família são fatos que prejudicam a busca por esses cursos, pois a maioria é oferecida fora do horário de trabalho, no caso de cursos de formação continuada presenciais.

Assim, as universidades são importantes parceiras juntas as Secretarias de Educação na construção de cursos de formação continuada oferecidos aos professores. Portanto, cursos como “Teia do Saber”¹⁴, “Pró-Letramento”¹⁵, “PEC”¹⁶ e “e-Proinfo”¹⁷, são alguns exemplos dessas parcerias com o objetivo de continuar formando o professor em sua prática.

É nesse cenário que se localiza o curso de formação continuada intitulado “Professores Iniciantes e Licenciandos: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”, oferecido pelo Portal dos Professores¹⁸ da UFSCar com apoio da Pró-Reitoria de

¹⁴ O Programa de Formação Continuada Teia do Saber foi lançado em 2003, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que compreende um conjunto de ações destinadas à formação continuada dos professores da rede pública, abrangendo os níveis Fundamental e Médio, em todas as áreas do conhecimento. Em 2006, como desdobramento do projeto inicial foi regulamentado a contratação de instituições de ensino superior, públicas ou privadas, para implementar o Programa. A intenção do Teia do Saber é o de aprimorar a prática pedagógica destes profissionais através da interdisciplinaridade dos conteúdos, dentro do contexto da escola, proporcionando o retorno dos professores à universidade (CENP, 2003).

¹⁵ Ver nota de rodapé, página 60.

¹⁶ O Programa de Educação Continuada (PEC) foi implantado na segunda metade dos anos 1990 (1996-1998), pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo par todo o ensino fundamental. Visando o desenvolvimento profissional do docente, o Programa foi descentralizado regionalmente, e seu sistema era presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (USP, UNESP, UNICAMP, PUC-SP, UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, UFSCar, CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Entre as iniciativas implementadas regionalmente, houve grande diversidade, atingindo mais de noventa mil profissionais da rede escolar (GATTI, 2008).

¹⁷ O Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Ele foi desenvolvido pela Secretaria da Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com algumas instituições como a UFRS e PUC-SP (BRASIL, 2001).

¹⁸ O Portal dos Professores é um programa institucional, financiado originalmente pelo programa de apoio à extensão universitária da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e Ministério da Educação do Brasil (PROEXT/MEC/2003/2004/2005), tendo como objetivo principal o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades, por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado ao atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, e à promoção do desenvolvimento profissional de docentes (RODRIGUES, DOMINGUES, REALI & MIZAMI, 2013).

Extensão (ProEx) em 2013. A ProEx é o setor responsável pela gestão das atividades de extensão realizadas pela UFSCar, e o seu apoio para o curso foi de extrema importância, porque a política de extensão está comprometida com o fortalecimento da Universidade, isto é, produzir, sistematizar e difundir conhecimento, desenvolvendo suas atividades de pesquisa e ensino interligadas com as demandas dos setores externos (vários segmentos da população) por meio de ações de extensão (UFSCar, 2014)

O curso se deu pela plataforma *moodle* e teve como público alvo licenciandos do último ano em Pedagogia e professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos do curso de Pedagogia e veio ao encontro das dificuldades de muitos professores, pois foi um curso totalmente online tornando flexíveis os horários de estudo e estes tiveram voz, ou seja, foram ouvidos pelos tutores e companheiros de curso.

De acordo com Goodson (1995), temos que saber muito mais sobre as prioridades dos professores.

O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*. Em primeiro lugar, tem-se dado ênfase à prática docente do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto “prático”. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o “desenvolvimento”. Isto significa que as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor (GOODSON, 1995, p. 69).

Não podemos deixar de mencionar que dois artigos já foram apresentados a partir deste curso de formação online, porque eles fundamentam o que discutimos até o presente momento sobre a área de formação de professores. O primeiro deles, intitulado “Narrativas de formação: experiências vividas por professores iniciantes em ambiente virtual de aprendizagem” (MARTINS *et al.*, 2014) no IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, em Curitiba-PR, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O segundo, intitulado “Narrativas de Formação: rememorando o processo de alfabetização” (MACHADO *et al.*, 2014) no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, em Águas de Lindóia – SP, promovidos pela UNESP. Os dois artigos foram apresentados em 2014.

Nesse sentido, no próximo capítulo será abordada a questão da importância de escutar e dar voz aos professores, ou seja, de saber mais sobre as vidas dos docentes, buscando olhar esse

profissional como investigador na construção de suas competências e práticas pedagógicas com o objetivo de colaborar com os estudos da investigação educacional.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para nortear o desenvolvimento do trabalho, o curso de formação online e os caminhos percorridos realizados para que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

Nas palavras de Oliveira (2011), estudos revelam aprendizagens da docência muito significativas para os professores quando escrevem narrativas ou narram episódios de suas aulas. Através do enfoque na perspectiva narrativa percebemos que uma pesquisa não é apenas um levantamento de dados baseada na racionalidade técnica onde o professor é visto como um técnico, e sim, através dessa abordagem, há uma inversão de movimento, pois os professores são vistos como sujeitos e parte essencial da pesquisa. Assim, pesquisadores e professores são produtores de conhecimento e reflexão, e cada um colabora de acordo com os seus saberes e suas experiências para que a pesquisa ocorra de forma conjunta.

Para André (2007), o pesquisador também era visto como um sujeito que não pertencia à investigação e, nos últimos anos esse quadro vem se alterando, o que fez surgir diversos trabalhos que investigam a experiência do próprio pesquisador ou do pesquisador em colaboração com os participantes.

Dessa forma, a metodologia utilizada na presente pesquisa é de cunho qualitativo e apoia-se no estudo de narrativas de professores para investigar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras em início de carreira em um curso de formação online composto por alunos dos anos finais do curso de Pedagogia e professores iniciantes com até três anos de experiência

O objetivo geral é identificar e analisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada veiculados em narrativas online. Sendo que os objetivos específicos da pesquisa são:

- 1) Identificar e analisar indícios das fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente, durante a alfabetização dessas professoras alfabetizadoras presentes nas narrativas online;

- 2) Identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas participantes da pesquisa no fórum online bem como as dificuldades, possibilidades e estratégias de sucesso;

- 3) Compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva.

À vista disso, a abordagem biográfica auxiliará na análise de dados através das narrativas das professoras, buscando identificar e compreender os objetivos citados acima.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), é mais fácil definir o que não é narrativa do que determiná-la, mas as pesquisas na área têm contribuído para a clarificação dessa abordagem. Ainda nas palavras dos autores com base em Connelly e Clandinin (1995, p. 12), pode-se empregar a narrativa, pelo menos, em três sentidos,

a) O fenômeno que se investiga (a narrativa, como o produto do resultado escrito ou falado; b) o método de investigação (investigação narrativa, como forma de construir/analisar os fenômenos narrativos); e inclusive c) o uso que se pode fazer da narrativa com diferentes fins (por exemplo, promover – mediante a reflexão biográfico-narrativa – a troca na prática em formação do professorado) (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 17; tradução nossa).

De acordo com os autores, devemos entender a narrativa como o fenômeno que investiga o objeto (relato) e é o método de investigação (narrativa). A narrativa, portanto, designa a estrutura da experiência como um relato e por outro lado, é a forma de construir sentido, a partir de fatos pessoais ocorridos durante a vida do sujeito, por meio da descrição e análise dos dados. Assim, “a narrativa é tanto uma estrutura como método para recapitular experiências (ibid, p. 17, tradução nossa).

Dessa forma, a investigação ou abordagem narrativa é utilizada como uma categoria ampla em que se inclui um conjunto de modos de se obter e analisar narrativas, tais como: histórias de vida, história oral, escritas e narrações autobiográficas, entrevistas narrativas ou dialógicas, documentos pessoais ou de vida, relatos biográficos, testemunhos; ou seja, “é qualquer forma de reflexão oral ou escrita que utiliza a experiência pessoal em sua dimensão temporal” (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001, p. 18; tradução nossa).

Portanto, a investigação narrativa é parte integrante da investigação qualitativa, pois,

Este tipo de investigação começa com a recolhida de relatos (auto)biográficos, em uma situação de diálogo interativo, em que se representa o curso de uma vida individual, em algumas dimensões, para o requerimento de um investigador; e, posteriormente, é analisada – de acordo com certos procedimentos específicos – para dar significado ao relato (ibid, p. 19; tradução nossa).

Especificamente para esta pesquisa, utilizaremos as narrativas de professoras alfabetizadoras em início de carreira num curso de formação continuada online, como um

instrumento de investigação-formação. O método das narrativas de formação, nas áreas de pesquisa em educação, diz respeito à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. As histórias são caracterizadas como uma sequência organizada de acontecimentos. Além disso, possui um caráter reflexivo e subjetivo, capaz de ouvir a voz dos docentes e de que se aprende a partir de sua própria história, em um entendimento de ser um instrumento de investigação-formação (GALVÃO, 2005). Por isso, o “relato narrativo é – então – uma forma específica de discurso organizado em torno de uma trama argumental, uma sequência cronológica, personagens, situação, que faz com que os enunciados tenham seu próprio sentido contextual dentro do argumento” (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 20).

Corroborando com os autores, o relato não é totalmente subjetivo, pois somos sujeitos sociais, ou seja, a sociedade é construída a partir de diferentes relatos que interagem num caráter dialógico e interativo, possibilitando integrar diversos pontos de vista, em diálogo com outros textos. Assim, as narrativas são um encadeamento de enunciados que supõe que as sociedades se constroem como um todo em um mesmo curso de ações e acontecimentos.

Desse modo, a abordagem biográfica “veio produzir outro tipo de conhecimento mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 2000, p. 19).

Segundo Souza (2006),

Nas pesquisas nas áreas de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p. 23)

Ao narrar, o indivíduo conta ou escreve a sua história, sendo esta constituída no decorrer de sua vida mediada por crenças, costumes, entre outros, de acordo com a sociedade em que vive. Para Galvão (2005) é necessário saber diferenciar história de narrativa, sendo que, as pessoas contam histórias de suas vivências, enquanto o pesquisador utiliza essas histórias (método da narrativa) como um modelo interpretativo dos acontecimentos, como mencionado pelos autores acima.

Para Josso (apud SOUZA e FORNARI, 2012, p. 116), a metodologia autobiográfica “dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autorrelatos”.

Portanto, essa metodologia vem dar sentido e significado às experiências individuais e coletivas dos sujeitos e, especificamente para esta pesquisa, busca identificar e analisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras num curso de formação continuada online.

Além disso, Galvão (2005) destaca ainda que por meio das narrativas é possível chegar ao significado que o professor dá as respectivas práticas, assim como nos possibilitam a compreensão dos contextos vividos por estes sujeitos. Para a autora, as narrativas permitem a investigação de concepções, práticas, conhecimentos, significados de aprendizagens de formação. Por isso, esse conhecimento narrativo não se limita apenas a representar a realidade, ela constrói os modos como os sujeitos dão sentido as suas vidas e ao seu mundo.

Nas narrativas, a memória tem papel fundamental, bem como os sujeitos que as constroem e interpretam. Segundo Souza e Fornari (2012),

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como visada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA e FORNARI, 2012, p. 114).

Assim, ao rememorarmos vivências, como os da escolarização vivenciada pelos próprios professores, passamos por momentos de reflexão e autorreflexão que levam a transformação das próprias práticas. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), as narrativas são uma reconstrução da experiência que dá significado ao vivido por meio da reflexão.

Conforme Passeggi (2011, p. 148), “a reflexão decorre do desejo de dar sentido ao fato de solicitar aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e às suas experiências profissionais”. Ainda nas palavras da autora, “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”.

Dessa forma, é importante haver pesquisas que privilegiem o sentimento e a emoção, e não apenas o racional; porque o professor ao relatar suas experiências, por exemplo, reviverá esses acontecimentos e através de suas novas experiências poderá modificar os acontecimentos que lhe deram origem. Portanto, verifica-se um momento importante de reflexão sobre as próprias práticas e vivências para haver transformação. De acordo com Moreira (2011, p. 5), “a experiência vivida torna-se significativa e transformadora, aproximando-se de um ideal do vivido, que permite ao indivíduo (e a outros que têm acesso à sua narrativa) visitar a experiência e aprender a partir dela”.

Por conseguinte, os professores quando narram suas histórias sobre acontecimentos do seu percurso pessoal e profissional, podem transformar as suas práticas e as mantêm numa atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional, pois permitem que essas narrativas sejam analisadas, discutidas e reformuladas em conjunto com outros docentes.

Nas palavras de Nóvoa e Finger (1988, p. 116), “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se num movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e de que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”.

De acordo com Reis (2008),

A redação dos relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam aprender; c) o desejo de mudança e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir. (REIS, 2008, p. 4)

Notamos então, que o método biográfico se revelou não apenas como um instrumento de investigação, mas também, como um instrumento de formação ao possibilitar que os professores na escrita e leitura de suas narrativas ou de outros possam refletir e transformar a sua própria prática docente.

Cunha (1997), afirma que o trabalho com as narrativas é profundamente formativo, porque o docente ao narrar suas experiências, ele as reconstrói de forma reflexiva. E, através, dessa reconstrução e análise de suas experiências, o docente cria novas bases de compreensão de sua própria prática.

Nesse sentido, o método biográfico, como um instrumento de investigação-formação, se concentra mais nos processos das pessoas que se formam do que nos resultados. Para Nóvoa e Finger (2010, p. 23), “o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem”.

À vista disso, busca-se entender o processo, ou seja, o professor na sua particularidade e complexidade no âmbito escolar para que, conjuntamente e colaborativamente, como pesquisadores e participantes, possam compreender e melhorar a educação.

Sendo assim, a presente pesquisa utiliza as narrativas dos participantes com o objetivo de identificar e analisar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras em início de

carreira, num espaço (curso de formação continuada online) em que procurou possibilitar um crescimento profissional tanto para as pesquisadoras quanto para os participantes.

3.1 Curso de formação online

Atualmente, o mundo está mudando muito rápido devido a várias transformações ocorridas não só no meio econômico, mas também, no social, na cultura, na política, no mundo do trabalho e na educação. Por isso, precisamos estar constantemente atualizados, sendo necessária uma educação contínua ao longo da vida.

Nesse aspecto, no meio educacional, o aprimoramento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das tecnologias digitais, possibilitou o acesso constante a informações através da internet em tempo real e essa transformação atinge diretamente a escola. As informações chegam a todos de uma forma rápida e real através das diversas tecnologias fazendo com que os professores tenham que buscar novos conhecimentos a todo o momento.

Segundo Marcelo García (2002),

O valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de educação dos seus cidadãos, e a capacidade que possuem de inovação e empreendedorismo. Mas o conhecimento, em nossos dias, tem data de expiração e isso obriga-nos mais do que nunca para estabelecer garantias formais e informais para os cidadãos e os profissionais constantemente atualizar sua competência (MARCELO GARCÍA, 2002, p. 28, tradução nossa).

Dessa forma, a Educação a Distância (EaD) passa a ter cada vez mais importância como modelo de ensino e aprendizagem. De acordo com Chaquime e Mill (2012, p.3), nas palavras de Behar (2009), a EaD

[...] pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles (BEHAR (2009) apud MILL, 2012, p. 3).

Para Moran (2000),

A educação a distância é um processo de ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas,

como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2000, p. 6).

Muitos expressam receio sobre a qualidade da educação, sendo esta virtual, alegando o baixo nível de ensino e para aligeirar a aprendizagem. Para Moran (2004), tudo depende de como a educação a distância é realizada, pois a qualidade não se dá apenas pelos sujeitos estarem juntos num mesmo lugar, e sim, ao realizarmos ações que facilitem a aprendizagem.

No Brasil, atualmente são desenvolvidos inúmeros programas de formação de professores utilizando a EaD, como o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que possibilitou a ampliação de oferta de vagas na educação a distância à população e permitiu “o acesso ao ensino público e gratuito, estimulando a discussão sobre os processos de garantia de qualidade” (MILL *et al.*, 2008, p. 113). Em conformidade com os autores, este programa tem como desafios diminuir as barreiras e os preconceitos relacionados a EaD advindos, geralmente, por não conhecimento dessa modalidade de ensino ou pela não compreensão de como as interações entre professor e aluno ocorrem e se organizam, já que na EaD não há necessidade da sincronicidade das relações sociais. Em outras palavras,

Os tempos e espaços da educação tradicional são redimensionados, o que transforma as formas “consolidadas” de ensinar-aprender e isso, sempre gera resistência, insegurança e preconceito sobre a modalidade de EaD – quando, por ignorância, não discordam da própria existência da EaD (MILL *et al.*, 2008, p. 113).

Nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) o processo de ensino e aprendizagem se dá mediatizado pelas tecnologias digitais e as atividades pedagógicas são realizadas de modo síncrono e assíncrono modificando as concepções de tempo, espaço e trabalho (ALONSO, 2008).

A docência nesse contexto também passa por transformações, pois nessa prática pedagógica, o professor não é o único detentor do saber e transmissor do conhecimento porque todos (professores e alunos) participam dinamicamente do processo de ensino e aprendizagem, mediatizadas pela tecnologia digital.

Portanto, o docente através de práticas pedagógicas mediadoras e significativas, permite que o aluno seja participante ativo de sua aprendizagem, desenvolvendo competências e habilidades para interagir nesse novo contexto social.

Na UFSCar, diferentes pesquisas têm se utilizado do ambiente moodle do Portal dos Professores (www.portaldosprofessores.ufscar.br) para o desenvolvimento de intervenções na formação contínua de professores e de outros agentes educacionais.

O Portal dos Professores da UFSCar tem como objetivo apoiar o desenvolvimento profissional de docentes do ensino básico e apoiá-los nas diferentes fases da carreira docente com o auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da universidade; o portal também tem a disposição vários programas e atividades desenvolvidos, possibilitando o acesso a um conjunto variado de informações e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional (REALI *et al.*, 2010). Para isso, utiliza um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas dos docentes, ou seja, é uma ferramenta que viabiliza a formação.

Assim, esta pesquisa desenvolveu-se num curso de formação online intitulado “Professores Iniciantes e Licenciandos: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa” oferecido pelo Portal dos Professores da UFSCar com apoio da Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) em 2013, pela Plataforma Moodle e que teve como público alvo licenciandos do último ano em Pedagogia e professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, egressos do curso de Pedagogia. A pesquisa contou com financiamento CNPq do Edital de Pesquisa em Ciências Humanas, conforme foi mencionado anteriormente.

O período de inscrição para o curso ocorreu de 08 de abril de 2013 a 19 de abril de 2013, pelo próprio Portal dos Professores, tendo como carga horária 120 horas e a duração de sete meses (06 de maio de 2013 a 30 de novembro de 2013). Foram disponibilizadas 60 vagas e contava com uma coordenadora, cinco professoras pesquisadoras e uma monitora que era aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia e bolsista da atividade.

Dessa forma, foram ofertadas 60 vagas para o curso, sendo 30 vagas para os licenciandos que cursavam os períodos finais do curso de Pedagogia e 30 vagas para professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuíam até três anos de experiência docente.

Inicialmente, recebemos 718 inscrições no Portal. Devido a grande quantidade de docentes inscritos, foi necessário fazer uma triagem para enquadrar a quantidade de inscrições à quantidade de vagas ofertadas. Muitos inscritos não se encaixavam no perfil que constava no edital do curso, por isso, conseguimos diminuir o número de pessoas inscritas para 74. Ainda havia um grande número de pessoas que se enquadravam no perfil do curso, assim através de reuniões, decidimos por selecionar os alunos que estavam no último ano do curso de Pedagogia

e professores que tinham o menor tempo de experiência e mesmo assim, ainda tivemos uma lista de espera. Infelizmente, no decorrer do curso houve 37 desistências sem recebermos as devidas justificativas.

Entendemos que a escolha desse público é de extrema relevância, pois são momentos de formação e da carreira profissional muito angustiantes e ao mesmo tempo, repleto de expectativas. Devido ao contraste de sentimentos e a realidade de se trabalhar em uma escola, pode levar futuros professores e professores iniciantes a desenvolver um sentimento de descrença em relação à profissão. E a falta de apoio e acompanhamento favorece até mesmo o abandono da profissão. Portanto, o curso formativo online, com a intenção de conhecer o que esses profissionais dizem, pensam, sentem e fazem nos pareceu muito positivo, porque “o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos” (GATTI *et al.*, 2011, p. 15).

Acompanhada de uma formação adequada desses profissionais, deve-se ainda valorizá-los e garantir adequadas condições de trabalho para atrair e manter esses docentes na escola e como consequência, melhor a qualidade da educação (GATTI *et al.*, 2011).

A proposta do curso visou o processo de desenvolvimento profissional desses docentes e dos licenciandos, privilegiando a colaboração entre os pares, o questionamento, a reflexão, a pesquisa, o planejamento pedagógico e a colaboração por meio de narrativas sobre o próprio processo de formação desses participantes, centradas em experiências significativas de vida, de formação e com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

É importante citar que o curso já foi oferecido no ano de 2012 e em 2013, recebeu alguns ajustes nas atividades, mas os objetivos permaneceram os mesmos, a saber:

- 1) Compartilhar conhecimentos, a partir de diálogos e reflexões entre os participantes no grupo na socialização das narrativas;
- 2) Transformar os possíveis significados negativos narrados sobre as experiências de início da docência;
- 3) Permitir a colaboração entre os participantes no grupo colaborativo em que cada sujeito está em uma fase da carreira, possuindo objetivos e formações diferenciadas;
- 4) Ampliar a compreensão e as atitudes em relação aos conteúdos de ensino, à profissão e a carreira advindas da participação no grupo de estudo colaborativo;
- 5) Oferecer formação contínua para os professores dos anos iniciais participantes do projeto.

6) Possibilitar aos estudantes de Pedagogia aproximação da docência por meio dos diálogos e ações compartilhadas com professores iniciantes e formadores.

Por meio da Plataforma Moodle foram realizadas atividades de formação online, tais como: fórum de apresentação, fórum de dúvida, fórum de discussão, produção de narrativas e discussões em chat, agendadas previamente. Destaca-se a importância de utilizar diferentes ferramentas, uma vez que cada uma tem suas especificidades formativas.

Compreendemos que o fórum é uma ferramenta de aprendizagem e de formação que possibilita a comunicação e a interação de conhecimentos, aprendizagens, dúvidas, etc. entre os participantes do grupo. Portanto, é considerada uma atividade assíncrona, pois cada cursista realiza a atividade conforme sua disponibilidade de tempo de forma independente dos seus pares, isto é, não é necessário que todos estejam online para que a participação ocorra simultaneamente (SANTOS, 2003).

De acordo com Reali *et al* (2010),

Os contatos assíncronos possibilitam troca de mensagens com conteúdos mais refletidos e orientados para o objetivo central do processo; permite maior privacidade e, assim, assuntos delicados e pessoais podem ser abordados, o que nem sempre é favorecido pela comunicação face a face. (REALI *et al*, 2010, p. 483)

No chat, diferente do fórum, o contato se dá de forma síncrona. Desse modo, agenda-se um dia e horário para que todos os cursistas estejam online e participem simultaneamente. Ademais, pode possibilitar o estreitamento das relações entre os sujeitos, a resposta imediata exige rapidez nas interações/respostas, sendo que, as vezes, desenvolve-se subtemas nas discussões.

O curso contou com o desenvolvimento de quatro etapas. A primeira etapa foi o período de ambientação das participantes, no qual foram dadas orientações sobre como utilizar as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e onde estão presentes os canais de comunicação entre tutores e alunos, tais como: fórum de notícias, fale com a equipe e café virtual.

A segunda etapa, denominada “Formação” era composta por atividades que buscavam o relato de experiências significativas dos anos de escolarização dos cursistas acompanhadas de fórum de discussão. Nesta etapa também, foram relatadas experiências vividas na formação inicial e no início da carreira docente e a construção de um documento, em colaboração entre todos os participantes, referente a um fórum, sobre o que todo professor iniciante precisa saber.

Na terceira e quarta etapas denominadas, respectivamente, “Narrativas-Língua Portuguesa” e “Narrativas-Matemática” os cursistas puderam discutir questões sobre essas áreas através de fóruns e escrita de narrativas. E para concluir, a última tarefa era escrever uma narrativa sobre o próprio processo formativo durante o curso, onde puderam refletir a importância deste para o desenvolvimento profissional de cada uma.

3.2 Procedimentos metodológicos

Para a presente pesquisa foram selecionadas seis professoras alfabetizadoras em início de carreira que participaram em 2013 do curso de formação online já referido. Essa escolha se deu por um lado pelo fato de eu ser professora alfabetizadora e por já ter passado pelo início de carreira e entender, em parte, o que é terminar a graduação e adentrar numa escola com todas as responsabilidades do dia a dia de uma sala de aula, com seus conflitos, dilemas, expectativas e também possibilidades de sucesso nas práticas pedagógicas e na busca de melhorar seu próprio desenvolvimento profissional. Todavia, essa escolha das participantes foi orientada, principalmente, pelo objetivo geral da pesquisa de identificar e analisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada veiculados em narrativas online.

A seguir, uma breve apresentação das professoras é realizada. Lembrando que, não foram usados os nomes verdadeiros das professoras e nem fictícios, optou-se pela letra P referente à professora mais um número na seguinte ordem: P1, P2, P3, P4, P5, P6.

Quadro 8 - Caracterização das participantes

Professoras	Idade	Formação Inicial	Experiência Profissional		
			Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ano/série de atuação	Rede de ensino
P1	31 anos	Pedagogia	2 anos	2º ano	Municipal (Santa Gertrudes – SP)
P2	23 anos	Pedagogia	4 meses	1º ano	Particular (São Carlos – SP)
P3	26 anos	Pedagogia	1 ano	2º ano	Estadual (São Paulo – SP)
P4	Não informada	Pedagogia	1 ano	1º ano	Municipal (São Paulo – SP)
P5	28 anos	CEFAM e Pedagogia	2 anos	2º ano	Estadual (Pirassununga – SP)
P6	24 anos	Pedagogia	4 meses	2º ano	Particular (São Carlos – SP)

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Durante a pesquisa foram utilizados para a coleta de dados a análise e compreensão da escrita de narrativas das professoras alfabetizadoras em início de carreira retirados do curso de formação continuada online através das atividades e fóruns encontrados na etapa de Língua Portuguesa. É importante destacar que esses instrumentos para a coleta de dados são apropriados para a investigação por serem meios que favorecem a análise e compreensão do processo de construção da docência.

Portanto, descreverei as atividades da referida etapa de formação que me possibilitaram coletar os dados para esta pesquisa e procurar responder a minha questão de pesquisa.

Na tarefa dessa etapa, “Atividade em Língua Portuguesa 1”¹⁹ (ALP-1), intitulada “Fórum: Processo de Alfabetização”, as professoras alfabetizadoras em início de carreira deveriam recordar o seu processo de alfabetização enquanto alunas. De acordo com as orientações da atividade, elas deveriam rememorar como foram as aulas, os materiais e recursos didáticos utilizados, a metodologia, se passaram por muitas dificuldades ou não, buscando registrar detalhes, sentimentos e sensações desses momentos. A partir das narrativas escritas no fórum, os participantes em conjunto com os docentes responsáveis puderam ler, dialogar e refletir sobre a sua própria narrativa e as narrativas dos companheiros, num processo de formação.

A segunda atividade (ALP-2) também foi composta por um fórum com o nome de “A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado”. As discussões foram iniciadas a partir da narrativa²⁰ de uma professora alfabetizadora em início de carreira, com o mesmo título do fórum, e que tratava de suas dificuldades e dilemas sobre quais estratégias seguir perante uma atividade de leitura e questionamento de seus alunos em sala de aula. Assim, as professoras puderam refletir com os colegas sobre as impressões da narrativa lida, o que ela destacava sobre o processo de aquisição de leitura e escrita e como elas, as professoras, se viam numa mesma situação.

E por último, na terceira atividade (ALP-3), “Leitura e Discussão: Minha turma (Profª Rosalinda)”, as professoras deveriam ler o caso de ensino da turma da profª Rosalinda²¹ e responder as seguintes questões de forma detalhada:

- 1) Comente o processo de aquisição da escrita dos alunos da professora Rosalinda.

¹⁹ A imagem das atividades no ambiente virtual de aprendizagem está inserida no anexo 3.

²⁰ A narrativa citada está inserida no anexo 1.

²¹ O caso de ensino citado está inserido no anexo 2.

- 2) Qual a sua opinião sobre o trabalho com turmas heterogêneas, como expõe a professora Rosalinda?
- 3) Se a professora Rosalinda pedisse a sua ajuda, quais sugestões de situações didáticas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem você ofereceria a ela?
- 4) Você vê alguma aproximação entre a situação relatada pela professora Rosalinda e uma turma na qual você atua ou atuou como professora? Comente.

Dessa forma, as professoras liam o caso de ensino, respondiam as perguntas e discutiam suas ideias e reflexões nos grupos de discussão.

Como última atividade do curso, as professoras deveriam escrever um texto descritivo-reflexivo sobre o processo formativo percorrido durante o curso, considerando os seguintes pontos:

- retomar as expectativas iniciais diante do curso;
- relatar as aprendizagens ao longo do curso e analisar se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas;
- relatar suas dificuldades;
- relatar suas facilidades;
- relatar e analisar o que significou, enquanto processo formativo, o curso como um todo;
- descrever e refletir sobre a dedicação que teve ao fazer as leituras, ao participar dos fóruns, ao elaborar as produções textuais;
- destacar o que mais agradou no curso;
- dar sugestões para a melhoria do curso.

Assim, o curso viabilizou um espaço em que as docentes puderam dialogar e refletir sobre a própria prática docente como alfabetizadora e a importância da escrita das narrativas para a formação, se relacionando diretamente com os objetivos e questão desta pesquisa.

3.3 Análise de dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização dos materiais que foram sendo acumulados durante toda a pesquisa. Assim,

A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta dos aspectos

importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Para Minayo (2012), a sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: “experiência, vivência, senso comum e ação”; e a análise se baseia em três verbos: “compreender, interpretar e dialetizar”.

Nas palavras da autora (2012, p. 622), o termo experiência é o mesmo utilizado por Heidegger, que diz respeito “ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza” e o sentido do termo é a compreensão onde “o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida”.

A vivência é o produto da reflexão pessoal sobre a experiência, ou seja, mesmo que um grupo de pessoas more numa mesma casa e passe pela mesma experiência numa determinada situação, a “vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história” (MINAYO, 2012, p. 622). Ainda assim, mesmo que seja uma experiência pessoal, essa vivência é baseada no coletivo, isto é, no contexto em que o sujeito está inserido.

O senso comum pode ser considerado como as crenças, costumes, opiniões, modos de agir, pensar, sentir que se expressam na linguagem, nas atitudes e nas condutas dos sujeitos. Logo, a “ação (humana e social) pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade” (MINAYO, 2012, p. 622).

De acordo com Martins (2012),

A análise de dados qualitativa comporta a segmentação em elementos singulares. O conceito de análise nos remete à ideia de separação ou decodificação de um todo em suas partes e, assim, reconstruir o todo. As narrativas (auto)biográficas, textualizadas por meio desse processo, possibilitam ao pesquisador, mediante análise e interpretação das mesmas, compreender a constituição da identidade docente, a partir da perspectiva de quem vive a condição de formar-se professor (a) (MARTINS, 2012, p. 92).

Além disso, possibilita identificar e analisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras, que vai ao encontro da questão central dessa pesquisa.

Assim, a presente pesquisa por ser qualitativa e apoiar-se no estudo das narrativas de professores, utiliza a análise compreensiva-interpretativa das narrativas. Por isso, esse tipo de análise,

[...] busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

Portanto, para dar início à análise de dados desta pesquisa, depois da coleta a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras em início de carreira no curso de formação continuada online, buscou-se ler e analisar detalhadamente o material recolhido a fim de construir eixos para a fase de análise de acordo com os objetivos propostos pelo estudo. Para isso, foram construídos quadros temáticos constituídos pelos depoimentos das professoras que se adequavam aos eixos construídos a partir do que sobressaiu nas narrativas.

A análise de dados foi realizada a partir de três grandes eixos, sendo eles: 1) Índícios das fontes de aprendizagem durante a alfabetização dessas professoras; 2) Saberes e práticas alfabetizadoras relatadas pelas participantes da pesquisa; 3) Processos formativos percorridos no curso de formação continuada online.

Os dois primeiros eixos foram divididos em sub-eixos para melhor análise dos dados, sendo que o primeiro foi composto pelos acontecimentos marcantes durante a alfabetização (família, ambiente escolar, professores, musicalização na escola, uso das cartilhas como recurso didático, metodologias utilizadas pelas suas professoras); o segundo eixo foi composto pelas concepções das professoras sobre ensino e aprendizagem; formação docente; papel e saberes do professor alfabetizador e; dilemas e dificuldades apresentadas pelas docentes na prática.

Dessa forma, a respectiva pesquisa destaca os saberes docentes (TARDIF, 2010) como o eixo articulador para configurar a prática docente dessas professoras alfabetizadoras em início de carreira. De acordo com Tardif (2010), os saberes estão relacionados aos acontecimentos ocorridos ao longo da história de vida dos sujeitos aliada à sua história profissional, reforçando a importância desse conceito para esta pesquisa que busca compreender como se configuram os saberes docentes dessas docentes em processo de formação continuada veiculados em narrativas online.

4. SABERES DOCENTES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Neste momento, apresentaremos a contextualização dos dados coletados de acordo com a seguinte questão da pesquisa “Como se configuram os saberes docentes das professoras alfabetizadoras em início de carreira em processo de formação continuada veiculados em narrativas online” e os objetivos propostos para este estudo, sendo que o objetivo geral é identificar e analisar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram.

Tardif (2010), nos proporciona importantes contribuições sobre os saberes docentes e formação profissional, que auxiliam na discussão sobre os dados que serão apresentados, pois traz a ideia de que o saber dos professores é plural, ou seja, envolve diversos tipos de conhecimentos que se iniciam desde a época de sua escolarização e o acompanham durante a sua trajetória pessoal e profissional.

Através desse material foi possível compreender alguns indícios de como se desenvolve a docência de professoras alfabetizadoras no início de carreira a partir das narrativas.

As professoras participantes, através de seus depoimentos, revelaram as dificuldades e dilemas da entrada na carreira docente; suas concepções e práticas pedagógicas sobre ensino e aprendizagem; o papel do professor alfabetizador, entre outros.

Verificamos que as professoras ao rememorarem suas histórias de vida e ao narrarem suas experiências, dialogaram consigo mesmo e com os outros atribuindo novos sentidos a essas experiências.

4.1 Indícios de fontes de aprendizagens durante a alfabetização das professoras participantes

O estudo dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras em início de carreira é iniciado pelo eixo “Indícios de fontes de aprendizagens durante a alfabetização das professoras participantes”, buscando resgatar momentos marcantes durante a alfabetização dessas docentes, que possivelmente se tornaram fontes de aprendizagem importantes para a formação profissional.

Pensando na formação de professores como um *continuum*, ou seja, que ocorre ao longo de toda a vida, as aprendizagens vivenciadas na época da escolarização, especificamente, as de alfabetização, são importantes fontes de aprendizagem na formação do docente.

O autor Maurice Tardif (2000, 2010), traz importantes contribuições teóricas sobre essa temática. Para o autor (2000, p. 215), “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc”.

Observamos nos depoimentos, a família como fonte de aprendizagens para essas professoras. Além disso, podemos notar também, que elas se lembram dos títulos dos gibis e dos livros que liam, da rotina de estudos que a irmã tinha e esta acompanhava, demonstrando que foram acontecimentos marcantes e importantes para as trajetórias pessoal e profissional.

A professora P6, em seus depoimentos, faz referência à família como um elemento marcante em sua alfabetização.

Meu processo de alfabetização foi muito marcante e me ajudou muito em minha trajetória escolar. Porém esse processo aconteceu, em sua maior parte, na minha casa! Meu irmão, que é bem mais velho que eu (25 anos apenas), me ensinou a ler e escrever. Desde bebê ele lia histórias para eu dormir e quando completei 3 anos ele começou a me ensinar a ler e escrever sozinha. Eu tinha um caderninho onde copiava palavras que ele escrevia para mim. Toda semana ele comprava um gibi da turma da Mônica para que eu pudesse ler e, sempre que podia, me trazia livros mais longos como o do Pequeno Príncipe (P6, Fórum de Discussão, 2013).

Para outra professora,

Tenho uma irmã mais velha e lembro-me que pedia muito para meus pais me levarem para a escola junto com ela, sempre pegava os cadernos e livros dela antigos para fazer ‘lição’ junto com ela a tarde. Por isso, lembro que sempre fiz muita cópia de textos, acho que isso me ajudou bastante porque quando percebi já estava lendo (P2, Fórum de Discussão 2013).

Outros momentos significativos marcantes durante a alfabetização foram relacionados às docentes que tiveram. Todas as professoras participantes lembraram-se de suas professoras, de como eram as suas aulas, a metodologia, e, principalmente, como se relacionavam com os alunos, como exemplo, segue algumas postagens das professoras participantes.

Nós respeitávamos a professora ela era como uma segunda mãe (P1, Fórum de Discussão, 2013).

Estudei no SESI e a minha professora chamava-se Bernardete. Ela era bem brava, por isso me esforçava para não errar e ser repreendida na frente dos colegas [...] Minha professora era muito exigente e fazia com que tentássemos várias vezes a mesma coisa, até acertar (P2, Fórum de Discussão, 2013).

Eu achava a minha professora do primeiro ano demais [...], ela lia muitas histórias também e sempre nos incentivava a entrar em contato com os livros (P6, Fórum de Discussão, 2013).

No primeiro excerto, observamos um depoimento baseado na crença de que a professora é considerada uma segunda mãe, por isso deveria ser respeitada, o que nos remete a ideia de que as mulheres são consideradas melhores do que os homens para serem professoras por serem mães, conseqüentemente, sabem trabalhar com crianças.

Podemos fazer um paralelo com as ideias de Tardif e Raymond (2000), ao destacarem que as lembranças do período de escolarização ficam fortemente marcadas na vida do docente, pois ele sempre se lembrará daquele professor engraçado, legal, bravo, rígido demais e de suas aulas, suas atividades, como se relacionavam com a turma, entre outros.

Souza (2012), com base nas palavras de Lortie, afirma, assim como os autores citados acima, que as experiências de vida adquiridas no decorrer de suas vivências como alunos são importantes para a construção da carreira docente.

Verificamos nesses depoimentos, que as crenças e os sentimentos quando escrevem sobre seus professores se misturam (OLIVEIRA e GAMA, 2014). A figura da professora como segunda mãe, como uma pessoa que merece respeito e nos leva a interpretar, pela narrativa da professora, que seja carinhosa, amiga e cuidadosa; os sentimentos antagônicos entre os depoimentos também é interessante, quando uma das participantes escreve sobre o medo de ser repreendida na frente dos amigos por fazer algo errado, pois a professora era muito rígida, enquanto a outra docente citada era legal e incentivava seus alunos a lerem diversos livros. No entanto, para esta professora participante foram momentos tão marcantes que ela, em seguida, faz o seguinte comentário, “Foi uma época muito gostosa que guardo com muito carinho, foi graças a meu período de alfabetização que, apesar de um pouco precoce, me fez gostar muito de ler e escrever” (P6).

Em contraponto, uma das professoras lembrou-se da sua mãe como pedagoga.

Até onde me recordo eu tive algumas dificuldades, e lembro-me muito bem do papel importante que a minha mãe desempenhou na minha alfabetização, ela foi pedagoga ao pé da letra, pegava o lápis e a minha mão, e a segurava, fazendo o traçado das letras no papel, me ensinando como eu deveria escrever (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Observamos neste excerto, a mãe no papel de professora, ensinando a partir de suas próprias vivências, a filha que estava com dificuldade.

A música também fez parte dos acontecimentos marcantes de uma das professoras participantes.

Eu adorava cantar músicas, aliás, amo música até hoje, acho que esse hábito foi muito importante na minha alfabetização, pois mesmo sendo mecânico foi de uma maneira que eu gostei muito e que até hoje é lembrado... Enfim... foi um época muito boa que traz saudades (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Neste excerto, destacamos a música como uma fonte de aprendizagem, porque foi um acontecimento tão importante que fez com que a professora gostasse de música até hoje, podemos observar também, a sua concepção sobre o método utilizado pela professora para ensinar música, que “mesmo sendo mecânico ela gostava muito”, nos indica que o método tradicional no processo de alfabetização, com atividades mecânicas, não é visto com bons olhos, ou seja, apresenta uma imagem negativa na atualidade.

Ainda sobre os acontecimentos marcantes vivenciados durante o processo de alfabetização das professoras participantes, no fórum “Processo de Alfabetização” foi pedido para que elas rememorassem como foram as aulas, a metodologia proposta pela professora ou professor, os materiais e os recursos didáticos que foram utilizados. A partir disso, foram escritas muitas lembranças significativas como, por exemplo, o uso da cartilha para alfabetizar.

O material usado em sala era a famosa Cartilha Caminho Suave, eu gostava muito das atividades dela, pelo que lembro não tive problemas na minha alfabetização (P1, Fórum de discussão, 2013).

Me lembro de usar uma cartilha também, mas não me recordo seu nome (P6, Fórum de Discussão, 2013).

Fui alfabetizada com um livro que era a minha paixão, afinal era com ele que eu estava aprendendo a ler e escrever, depois de muitos anos eu tentei lembrar que livro era esse e só descobri quando fui para a faculdade, eu fui alfabetizada com o livro Caminho Suave, isso em 1992 (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Considerando esses depoimentos é importante destacar que a cartilha surgiu da necessidade de material para ensinar crianças a ler e escrever. Segundo Mendonça (2011),

Em pesquisas realizadas nos anos 1960 e 1980, as principais cartilhas adotadas no Estado de São Paulo eram *Caminho Suave*, *Quem Sou Eu?* e *Cartilha Sodré* (aos 1960); *No Reino da Alegria*, *Mundo Mágico* e *Cartilha Pipoca* (anos 1980) (MENDONÇA, 2011, p. 29) (grifo da autora).

Observamos nos depoimentos acima que a cartilha mais lembrada é a Caminho Suave e mesmo sendo uma cartilha usada mais nos anos 1960 como a citação anterior mencionou, ela ainda continuou sendo utilizada nas décadas seguintes se pensarmos nas idades das professoras participantes, no entanto, a professora P3, enquanto aluna, usou esta cartilha no ano de 1992.

Os depoimentos revelam algumas práticas de alfabetização marcadas pelas professoras. P1 iniciou sua escolarização a partir da segunda metade da década de 80, P3 e P6 no início da década de 90, são períodos que englobaram propostas curriculares construídas em um cenário marcado pela perspectiva construtivista. Porém, os relatos das professoras revelam o currículo em ação, revelam práticas pedagógicas ligadas ao método sintético de alfabetização.

Atualmente (MENDONÇA, 2011), muitas escolas utilizam materiais apostilados bem parecidos com as velhas cartilhas, em que o conteúdo é apresentado todo pronto e o professor tem apenas que reproduzi-los em sala de aula, não tendo autonomia para preparar o seu próprio material pedagógico. Por outro lado, muitos professores ao se depararem com uma sala com 35 ou 40 alunos, acabam recorrendo a esse instrumental como sendo o mais fácil e seguro, porque basta seguir o conteúdo página a página do livro. Para Mendonça (2011), ainda existem docentes que tem vergonha em assumir que usam as cartilhas no processo de alfabetização, por isso preparam o seu próprio material, mas as atividades seguem a mesma metodologia da cartilha, dissimulando a própria prática.

Sabe-se que uma abordagem de pesquisa narrativa também é formativa para o pesquisador. Em alguns momentos, a narrativa do outro desperta a nossa memória para os processos vividos e experienciados em nossas trajetórias de vida e formação, por conseguinte,

A perspectiva colaborativa da pesquisa com narrativas de formação implica aprendizagens e teorizações sobre as práticas tanto do investigador, quanto dos investigados porque a experiência, a escuta e leitura de narrativas de meus alunos e alunas [...] têm me colocado, cotidianamente, na possibilidade de compreender e ampliar as minhas trajetórias de formação e minha própria história (SOUZA, 2004, p. 13).

Nesse cenário, inferimos que o rememorar essas práticas de alfabetização pode ser profundamente formativo.

De acordo com Marcelo (2009, p. 10), a reflexão sobre os conhecimentos prévios faz parte do desenvolvimento profissional docente, pois “entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo”. Por isso, o professor ao observar, avaliar e refletir sobre sua história e sobre sua prática, pode modificar

crenças baseadas em suas vivências anteriores. Nesse sentido, saberes advindos da experiência são interpretados na prática tendo como base os saberes da formação. Para Tardif (2010),

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p. 49).

Portanto, ao longo de sua história de vida pessoal e profissional, o professor através da reflexão de sua própria prática modifica seus conhecimentos, competências, crenças, valores, etc. e atinge diretamente a prática de seu ofício.

As professoras participantes ainda fizeram referência às metodologias utilizadas pelas suas professoras para ensiná-las a ler e escrever.

Recordo-me que no SESI usávamos livros didáticos e tínhamos caderno de caligrafia. Os exercícios de coordenação motora, tanto fina quanto grossa, foram aprendidos na pré-escola e aperfeiçoamento na 1ª série. [...] Cantávamos e decorávamos o alfabeto, fazíamos as famílias silábicas ($b+a=ba$), pintávamos desenhos que iniciassem com a letra estudada e tínhamos bastante tarefas (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Esse depoimento nos faz perceber que o método utilizado pela professora para alfabetizar os seus alunos, no início da década de 90, era o chamado tradicional. Porque as atividades eram baseadas na memorização, repetição e lembravam as atividades de cartilha.

Nos seguintes excertos, percebemos como no depoimento anterior, o uso da metodologia tradicional pelos professores para alfabetizar.

Devagar vou lembrando algumas coisas, minha sala era um pouco apertada devido ao grande número de alunos (42), mas mesmo assim a professora tinha nas paredes o alfabeto, os números, também usávamos o caderno de caligrafia, não lembro de ter aulas de uma maneira mais lúdica, nem músicas, acho que era uma aprendizagem voltada para o tradicional (P1, Fórum de Discussão, 2013).

Na escola a professora V. dava muitas folhas avulsas com letras e palavras para copiarmos. O método era bem parecido com o que as meninas citaram acima de aprender as famílias, repetir as letras e palavras várias vezes, etc... (P6, Fórum de Discussão, 2013).

Por isso, referindo-se à metodologia utilizada, foi marcante o tradicionalismo em relação à alfabetização em todos os depoimentos dados pelas professoras participantes. Em outro depoimento, a memória é revisitada pelo odor:

Não me recordo das metodologias usadas, mas lembro das atividades que a professora dava, eram diversas, rodadas no mimeógrafo com o cheiro fresco de álcool (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Esse excerto nos remete ao trabalho de Rosa e Ramos (2008), quando pedem aos seus alunos estagiários que narrassem odores sentidos no ambiente da escola onde realizavam o estágio e que memórias eram acionadas, a partir desses odores. “O olfato como sentido e os odores como sensibilidades transmutam-se em expressões da memória, que pode entrecruzar tempos e espaços re-significando experiências” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 567).

Ainda nas palavras das autoras, cada lugar (escola, casa, cidade, entre outros) apresenta odores próprios para quem ali vive e alguns desses odores são sentidos individualmente ou num contexto coletivo. “Essa condição possibilita que memórias sejam revividas e re-significadas à medida que o sujeito da experiência possa, de olhos fechados, identificar determinado lugar por seus odores característicos” (Ibid. p. 568).

Portanto, a professora ao lembrar-se do cheiro de álcool fresco utilizado por sua professora na utilização do mimeógrafo, nos indica como os odores e as memórias acionadas são fatores importantes na constituição da identidade docente.

Com base nos dados, o curso de formação continuada online buscou contribuir com o desenvolvimento profissional docente, a partir do momento que investigou as relações e os acontecimentos marcantes que ocorreram durante a alfabetização das professoras participantes para compreender os saberes sobre os princípios norteadores de suas ações pedagógicas em início de carreira.

Destaca-se que, as narrativas nos fazem repensar sobre a formação de professores, quando passamos a refletir sobre os próprios percursos de vida como parte do desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2010). Nos excertos apresentados, referenciamos os acontecimentos marcantes no início da escolarização dessas professoras, especificamente, seus processos de alfabetização, que possivelmente se tornaram fontes de aprendizagem importantes para a construção da prática pedagógica e para a construção de um modo singular de ser professor.

4.2 Saberes e Práticas alfabetizadoras relatadas pelas participantes da pesquisa

Neste momento, após compreendermos e interpretarmos acontecimentos marcantes durante o período de escolarização das seis professoras participantes, especificamente, o de alfabetização, apresentaremos no eixo 2 intitulado como “Saberes e Práticas alfabetizadoras relatadas pelas participantes da pesquisa”, as suas concepções sobre ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento; papel e saberes do professor alfabetizador; dilemas e dificuldades para compreendermos os saberes docentes específicos das professoras alfabetizadoras em início de carreira.

4.2.1 Concepções sobre ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento

Para identificar os saberes docentes das professoras alfabetizadoras em início de carreira, buscou-se compreender suas concepções, ou seja, as teorias que estas têm sobre o ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento.

Iniciamos, então, com as concepções da professora P3,

Eu acredito que é preciso tentar ser o mais construtivista possível, mas sabemos qual a nossa realidade, falta verba, falta material, então é preciso se reinventar para ajudar aos alunos, mas sei que não é fácil, eu mesmo tenho muitas dúvidas do que fazer, e até me frustrro, tenho medo de não conseguir [...] Parece uma bola de neve, e então me sinto perdida, mas vamos fazendo o que é possível, mesmo que tenha que usar o silabário e o caderno de caligrafia (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Observamos nesse excerto que a concepção de alfabetização e letramento que orienta a prática pedagógica da professora é o construtivismo. Todavia, observamos também, que ela sente dificuldade e se frustra por não colocar em prática os ideais dessa teoria por falta de condições físicas e materiais na unidade escolar em que atua, no entanto, ela relata que faz o possível, mas não nega o uso do silabário e do caderno de caligrafia, materiais mais utilizados no ensino orientado por uma perspectiva mais tradicional que se contrapõe à teoria construtivista.

A escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho são razões que levam a um mal-estar docente. Com a expansão do ensino para todos, aumentaram as responsabilidades do docente, mas as condições de trabalho e a escassez de recursos materiais pioraram e de acordo com Esteve (1995, p. 106), as pesquisas apontam que esse é um fator que causa um grande mal-estar docente entre os professores, pois estes “que encaram a renovação

pedagógica do seu trabalho veem-se frequentemente limitado pela falta de material didático necessário e de recursos para adquiri-lo”. Muitas vezes, o docente tem apenas a lousa e o giz a sua disposição.

Além disso, para Guarnieri (1996), uma postura que pode ser tomada por um professor iniciante, é aquela em que se caracteriza quando ele não sabe lidar com algumas dificuldades que surgem nos processos de ensino e aprendizagem e acabam por aderir as mesmas ideias dos docentes mais antigos, abandonando num primeiro momento, suas concepções, gerando em si próprio conflito, desânimo e frustração.

Outra postura identificada pela autora seria a do professor iniciante que identifica a cultura escolar de onde atua e, numa postura crítica encontra tanto aspectos positivos como negativos para o seu desenvolvimento profissional. A partir desses parâmetros, o professor pode analisar a sua própria prática, os seus limites e problemas, e as próprias concepções que já tenha definido.

Notamos no depoimento da professora P3 um misto de conflito, desânimo e frustração por não conseguir colocar em prática as suas concepções com uma postura crítica de fazer o possível, ou seja, o melhor, diante das possibilidades existentes, mesmo que esta seja utilizando o silabário e o caderno de caligrafia visto como materiais que não fazem parte de sua concepção de alfabetização e letramento.

A mesma professora reforça a sua ideia neste próximo depoimento.

Eu sou bem a favor da nova pedagogia construtivista, mas confesso que não vejo problemas com o caderno de caligrafia, acontece que tem coisas que é exagero, tem criança que vai precisar do método tradicional e o que se pode fazer? O mais importante é alfabetizar, se desse para ser de forma construtivista, seria ótimo, mas nós sabemos a realidade de uma sala com 30 alunos para alfabetizar não é? (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Verificamos nesse outro depoimento como a docente lida com os conflitos e frustração em não conseguir colocar em prática a concepção em que acredita ser a melhor para ensinar seus alunos a se alfabetizarem. Ela então, aceita o fato de que o mais importante é alfabetizar seus alunos, não importa qual método utilizar ou teoria a seguir, mesmo que este seja diferente daquele do qual ela acredita como sendo o certo, porque o melhor para ela é o que dá resultados significativos no processo de aprendizagem. No diálogo estabelecido no fórum, uma licencianda concordou com o uso do caderno de caligrafia, como se pode observar:

Também não vejo tantos problemas com o caderno de caligrafia, até acho que ele é um ótimo instrumento quando bem utilizado. Assim, acredito que seu uso não deve ser de maneira excessiva, deve ser utilizado em casos mais necessários, para melhorar um pouco a letra, por exemplo, haja vista que a letra cursiva nos acompanhará por toda a vida e assim precisamos de uma letra legível em várias situações da nossa vida, não é mesmo?! (Licencianda 1, Fórum de Discussão, 2013).

Em resposta a este depoimento da licencianda dos anos finais do curso de Pedagogia, mesmo que não faça parte da pedagogia construtivista, a professora P3, apresenta seus objetivos com relação ao caderno de caligrafia,

Nisso eu concordo com vc, só indiquei para 2 alunos que estão com uma péssima letra, e uma mãe quis que a filha dela tivesse o caderno, exatamente pela necessidade de se ter uma letra legível... (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Dessa forma, o que observamos com a professora P3 e sua postura em afirmar que tem preferência pelo construtivismo, na verdade, representa a grande maioria dos docentes e de que forma pensam a alfabetização no Brasil. Para Oliveira (2002), mais do que 60% dos docentes se intitulam construtivistas ou seguidores dos modelos construtivistas baseados em Emilia Ferreiro.

As pesquisas de Ferreiro passaram a interferir na organização de propostas e práticas pedagógicas desde a década de 80 (MONTEIRO, 2010) e a partir de 1996, diversos documentos oficiais e técnicos do Ministério da Educação em conjunto com as Secretarias da Educação passaram a adotar “uma linguagem e perspectivas próprias das propostas e orientações de base construtivista” (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Desde essa década, houve um grande repúdio dos construtivistas a qualquer método de alfabetização que ensinasse as letras e seus sons. Nas palavras de Tfouni (1995),

[...] não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de *simbolização* – e este a criança vai percebendo que a escrita representa, na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização (TFOUNI, 1995, p. 19).

Assim, enfatiza-se a ideia de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento, isto é, que ele aprende sozinho a partir de seus conhecimentos prévios, desde que esteja em um ambiente alfabetizador (com letras e textos variados). O aluno, nessa perspectiva, é visto como participante ativo de seu próprio aprendizado, portanto, ele aprende a partir de suas ações.

Não podemos negar que o construtivismo trouxe contribuições positivas para se entender o processo de alfabetização, como por exemplo, as hipóteses de escrita que auxiliam os docentes a planejarem suas aulas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Contudo, um dos equívocos das pesquisas de Emilia Ferreiro refere-se “ao fato de que muitos professores e autoridades educacionais consideraram e ainda consideram seus estudos teóricos e práticos como uma prescrição de método para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita” (MONTEIRO, 2010, p. 77).

Nesses diálogos, as participantes refletem sobre as teorias estudadas na formação e teorias orientadoras das políticas e suas possibilidades de serem adotadas na íntegra ou em parte na sua ação como professores devido à ausência de matérias e características dos alunos. Da mesma forma, resignificam o uso do caderno de caligrafia de maneira crítica e sua adequação a situações específicas.

Além disso, percebemos entre as professoras participantes que nenhuma dela fez referência direta ao letramento em seus depoimentos e esse fato, nos faz refletir sobre como os docentes ainda pensam a alfabetização e de como estão sendo realizadas as formações desses profissionais e quais concepções de ensino e aprendizagem tem-se discutido, desde a formação inicial até a continuada e de que forma interferem em suas práticas pedagógicas.

Especificamente sobre cursos de formação, duas professoras revelam o PNAIC como fonte de aprendizagem.

De acordo com os relatos, a professora P3 e a P1 realizaram o curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)²².

Estou fazendo o curso do PNAIC e posso dizer que é ótimo, vale a pena conferir! É um curso bem voltado para a alfabetização com base no método fônico. Valoriza a aprendizagem dos alunos nas séries iniciais pois acreditam na construção da base para o sucesso da vida escolar do aluno. Tem muitas atividades interessantes e a metodologia do curso é bem dinâmica e diversificada. Há muitos momentos de troca entre os professores, discussões das situações cotidianas e como podemos mediá-las ou conduzi-las (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Faço parte das professoras que estão cursando o Pacto da Alfabetização e na minha escola cada professora tem sua caixa de jogos do pacto na sala de aula procuramos trabalhar pelo menos uma vez por semana, acredito que são de grande valia, despertam o interesse das crianças e surtem um efeito incrível, eles esperam muito por este momento, percebo que o lúdico quebra barreiras fazem com que a aprendizagem se torne prazerosa sem deixar de ser séria e importante (P1, Fórum de Discussão, 2013).

²² Ver nota de rodapé, p. 60.

A partir desses depoimentos, notamos que as professoras veem o curso como importante para a formação e de que este traz boas propostas de ensino para serem trabalhadas em sala de aula. Parece que a formação se conecta diretamente com a prática das professoras. P1 revela a oportunidade de implementar as práticas estudadas e verificar seus efeitos nas aprendizagens dos alunos. Há, ainda, uma valorização da formação continuada com foco nas práticas pedagógicas e na partilha com os colegas.

A professora P3 também mencionou que, antes do PNAIC, não realizou cursos específicos sobre alfabetização, mas que participava de oficinas pedagógicas oferecidas pela Diretoria de Ensino, buscava leituras que a auxiliem na prática e assistia a videoaulas da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), mostrando como se colocava em atividade para continuar aprendendo a ensinar.

Então, o que devemos ter em vista é que as qualificações exigidas para o alfabetizador mudam com o passar do tempo. Antigamente, era necessário que ele ensinasse a codificação e decodificação das letras e sons; hoje, é necessário ir além, ou seja, não basta relacionar letras e sons, é preciso também, fazer da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função dessas práticas, isto é, é preciso letrar-se.

Nesse sentido, o docente tem um papel importante para que, realmente, essas demandas colocadas para a alfabetização sejam alcançadas e os depoimentos revelam esses saberes pedagógicos e saberes específicos para o ensino da língua materna.

4.2.2 Papel e saberes do professor alfabetizador

Nesta parte da pesquisa, buscamos compreender e interpretar os relatos das professoras sobre o papel atual do professor alfabetizador e seus respectivos saberes pedagógicos e específicos para alfabetizar.

De maneira geral, os depoimentos mostram que o alfabetizador não pode ocupar um papel secundário no processo de ensino e aprendizagem. Para Gatti (2009), o papel do professor é absolutamente central, pois,

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos (GATTI, 2009, p. 91).

Podemos afirmar então, o papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem no qual é formado por importantes elementos que fazem parte do conjunto dos saberes docentes.

De acordo com os depoimentos que virão a seguir sobre o papel e os saberes dos professores alfabetizadores, por exemplo, não basta deixar o aluno a própria sorte ou não é suficiente criar um ambiente alfabetizador, porque o docente depende de um repertório de saberes docentes para ministrar uma aula, tais como: a importância do planejamento, saber que o planejamento não é inflexível, adequar as situações de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos, saber delimitar os objetivos de aprendizagem, etc.

É importante destacar que os saberes explicitados acima, fazem parte de um repertório que abrange os professores de uma forma geral, porém, ao referenciar o professor alfabetizador, alguns saberes específicos podem ser acrescentados, pois, a “rotina do docente alfabetizador exige deste o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita (BRITO, 2006, p. 3).

À vista disso, o professor iniciante ao adentrar a sala de aula, muitas vezes se sente impotente frente às incertezas e aos conflitos que surgem durante a rotina escolar, devido a sua formação inicial não fazer referência à prática escolar e especificamente, ao processo de ensino da escrita e leitura (BRITO, 2009). Nesse aspecto, Tardif (2010) traz importantes contribuições quando discute a construção dos saberes docentes, porque estes permitem compreender a experiência construída no dia-a-dia da sala de aula como uma rica fonte de saberes práticos resultantes das reflexões docentes nos diferentes momentos da intervenção pedagógica aliadas a outros saberes adquiridos durante a sua história de vida. Corroborando com o autor, “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2010, p. 19-20).

A professora P5 faz a seguinte discussão:

O papel do professor é ao mesmo tempo estimulante e árduo, porém é extremamente importante no processo de alfabetização, pois é nessa fase que o aluno estará construindo sua base para conhecimentos vindouros. Afinal, a leitura e a interpretação são uma das principais lacunas que temos em nosso ensino hoje! (P5, Fórum de Discussão, 2013).

A mesma professora, depois de propor atividades alfabetizadoras à professora que escreveu a narrativa para o Fórum “A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado” escreveu o seguinte depoimento,

Enfim, são várias atividades que proporcionam aos alunos a construção do conhecimento e aquisição da leitura. Cabe ao professor saber utilizá-las no momento certo e de acordo com as dificuldades apresentadas pelo aluno (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Ainda discutindo sobre a narrativa da professora que não sabia como encaminhar uma situação ocorrida no momento da leitura diária no fórum citado acima. A professora P2 tece o seguinte comentário,

A professora poderia aproveitar esse momento e levantar questionamentos que os fizessem refletir sobre o que estava escrito. Lógico que situações como esta são muitas vezes inesperadas e não sabemos como agir no momento [...] A formação docente é muito importante para que nosso trabalho seja bem norteado e bem feito (P2, Fórum de Discussão, 2013).

A partir de um vídeo citado por outro professor no fórum “Minha turma” sobre a professora fazendo perguntas ao personagem Chico Bento da Turma da Mônica, em sala de aula que não levavam em consideração a sua realidade, a professora P5 relatou a sua opinião sobre o tema.

Como tudo em sala de aula, essa articulação do conhecimento exige do professor muita dedicação, pois diante de uma sala com 25 alunos ou mais, é complicado usar todas as experiências. Contudo, é importante o professor ter em mente que, existem várias formas de utilizar essas vivências e cabe a ele, estruturá-las de maneira significativa. Para isso, voltamos ao famoso planejamento e o quanto ele se faz necessário (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Em outro momento, a professora P5 concordou novamente com o mesmo docente que citou o vídeo sobre a flexibilidade do professor para lidar com imprevistos.

Flexibilidade é a palavra-chave da prática docente, afinal, fazemos isso o tempo todo, não é verdade? É importante como o S. disse, que não engessemos nosso plano de aula, pois acabaremos perdidos em situações não planejadas. Antes de planejarmos nossas atividades, devemos ter em mente, o que queremos que o aluno aprenda com ela e como podemos conduzi-lo a construção do conhecimento. Colocar-se no lugar da criança, é uma boa maneira de anteciparmos possíveis dúvidas e nos prepararmos para elas. O que

não podemos e nem devemos pensar é que todos aprenderão juntos e da mesma maneira, portanto, é preciso ter “cartas na manga” a fim de, proporcionar a todos os alunos a construção de conhecimento, cada um a sua maneira, pois eventuais dúvidas, não antecipadas pelo professor, irão surgir, por isso a preparação da aula (e do professor) é tão necessária (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Observamos nesses excertos, o papel do professor alfabetizador para as professoras participantes. A professora P5 escreve que o papel do professor alfabetizador é extremamente importante no processo de alfabetização, pois é ele que constrói a base de conhecimentos necessários para que o aluno avance em suas aprendizagens nos próximos anos. Ademais, ela menciona as principais dificuldades encontradas pelos nossos alunos hoje, a leitura e a interpretação de textos, mostrando que é necessária uma alfabetização que acabe com essas lacunas.

Ela também cita no seguinte excerto, que o professor deve saber utilizar as atividades preparadas no momento certo e de acordo com as dificuldades e necessidades de cada aluno.

Já, a professora P2 relata que as situações inesperadas durante as aulas surgem e, por muitas vezes, não sabemos como agir, no momento, porém, ela alega a importância da formação docente para nortear o trabalho em sala de aula.

Em seguida, novamente a professora P5 concordou com outro docente participante (não alfabetizador) sobre o professor buscar articular sua aula, de acordo com a realidade do aluno e seus contextos para que sejam significativas. Ela relata que não é uma tarefa fácil, é necessária muita dedicação, principalmente, quando pensamos numa sala com 25 alunos ou mais. Para isso, a professora P5 menciona a importância do planejamento para atender os objetivos de suas aulas.

Além disso, ela refere-se à necessidade do professor ser flexível no planejamento de suas atividades, porque aulas “engessadas” dificultam a prática do professor em situações não planejadas. Por isso, segundo a professora P5, os professores devem se colocar no lugar dos alunos, saber delimitar os objetivos de aprendizagem para se prepararem para essas possíveis situações e de que devem ter em mente que os estudantes não aprendem todos juntos e da mesma forma, reforçando a ideia da necessidade de um bom planejamento de suas aulas e da formação do professor.

Saber trabalhar com turmas heterogêneas também faz parte do repertório de saberes de todo professor, mas enfatizaremos esse saber, especificamente, para as professoras alfabetizadoras. P5 destaca, então, a necessidade do docente desenvolver um trabalho

articulado com a diversidade presente na turma. Na discussão do caso “Minha Turma” esse assunto ficou evidente.

No excerto apresentado a seguir, observamos a professora P5 referindo-se a uma sala de alfabetização como mais complicada do que os outros anos.

Iniciar um ano letivo, não é fácil. Em uma sala de alfabetização, é um pouco mais complicado, porque isso significa um árduo trabalho pela frente, visto que, como elucidado pela Rosalinda, além do fato de trabalharmos com uma sala heterogênea (e sempre são) ainda temos que enfrentar as dificuldades físicas e espaciais, diante de uma sala numerosa (P5, Fórum de Discussão, 2013).

Esse depoimento nos remete à pesquisa de Brito (2006), ao tratar do professor alfabetizador, porque este docente tem que saber os conhecimentos gerais respectivos ao ano em que atua e os conhecimentos específicos referentes à alfabetização. Portanto, a professora P5 classifica como um trabalho árduo, ainda mais, tratando-se de uma sala heterogênea. Sobre este aspecto, Brito(2007) nos assessorou em nossas análises quando destaca que:

Na medida em que a turma vai se tornando heterogênea, muitas são as indagações que o professor se suscita. Indagações que vão ao encontro da necessidade de um trabalho de alfabetização que se configure homogêneo e mecânico. Numa alfabetização dessa natureza (mecânica) todos os alunos são submetidos ao mesmo processo linear de alfabetização, apesar de se encontrarem em níveis diferentes de letramento e de alfabetização (BRITO, 2007, p. 5).

Para Brito (2007) práticas homogêneas perpetuam a desigualdade na escola, pois os alunos são considerados iguais na aprendizagem, por isso, não há intervenção direta do professor nas dificuldades pelos alunos, ou seja, estes que encontram dificuldades na aprendizagem não avançam ou avançam muito pouco, gerando uma angústia tanto para o professor quanto para o aluno.

Além disso, a professora P5 relata as dificuldades físicas e espaciais encontradas diante de uma sala numerosa. Esta é uma dificuldade apresentada durante toda a carreira docente, mas para o professor iniciante toma proporções maiores, porque é um período marcante de seu desenvolvimento profissional em que deixa de ser aluno para tornar-se professor. Portanto, é nesse período em que ele se defronta com a realidade e as contradições de sua formação. Ainda mais,

Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p.44).

Dessa forma, o professor alfabetizador em início de carreira tem que lidar com diversas situações, desde o ensino e aprendizagem da leitura e escrita até as dificuldades encontradas ao se deparar com a entrada na carreira profissional que, por muitas vezes, entra em contradição com o que foi aprendido na formação inicial. Analisamos assim, os seguintes depoimentos das professoras P2 e P4:

Pelo relato da professora podemos perceber que o processo de aquisição da escrita está sendo gradual. Como em várias turmas sempre iremos nos deparar com crianças que já sabem escrever de maneira alfabética e com crianças que estão em processo de aquisição da escrita. O que é preocupante, ao meu ver, seria o aluno da 3ª série que ainda apresenta dificuldades na leitura. Trabalhar com turmas heterogêneas no sentido comportamental é muito bom, porque uma criança complementa a outra, e a professora tem a oportunidade de aprender a trabalhar com diversos comportamentos. Por ser um turma numerosa, acredito que se ela tivesse uma professora auxiliar iria fazer com que a turma caminhasse mais junta, e poderia dar mais atenção às crianças (P2, Fórum de Discussão, 2013).

Sobre o relato da professora Rosalinda do processo de aquisição de escrita de seus alunos, é bom! Uma vez que foi feito um diagnóstico no início do ano, onde tudo para eles era novo. E sobre o trabalho com turma heterogênea, é natural encontrarmos classe heterogênea o que não é normal são classes homogêneas. Classe com alunos com diferentes níveis de conhecimentos é essencial que apresentamos atividades diversificadas (P4, Fórum de Discussão, 2013).

A seguir, a professora P4 escreve um depoimento concordando com a professora P2 sobre as salas heterogêneas.

Concordo com a professora P2, quando ela diz que, trabalhar com turmas heterogêneas é bom! E realmente ajuda muito, na aprendizagem e no comportamento. Na aprendizagem fazemos duplas com alunos produtivos e não devemos fazer duplas com alunos que tenham comportamentos parecidos (bagunceiro). É necessário que tenha esse olhar de mediador, para que a dupla caminhe na direção certa. Como a professora não tem uma auxiliar, aqueles alunos que já são alfabéticos, auxiliem os não alfabéticos e eles fazem isso com muito gosto! (P4, Fórum de Discussão, 2013).

Analisando o depoimento de P1 retomamos a discussão sobre turmas heterogêneas:

Classe heterogênea é a nossa realidade, sou professora de um 2º ano com 22 alunos, no início do ano letivo, 7 estavam na fase silábica-alfabética e o restante alfabéticos, no 2º bimestre recebi um aluno pré-silábico, hoje ele está iniciando o 4º bimestre na fase silábica com valor e tenho apenas 1 aluno na fase silábico-alfabética, o restante já atingiu a alfabética, foi gratificante ver a evolução de cada um deles, mas a alfabetização não é um processo fácil, muitas vezes exige um trabalho diferenciado (P1, Fórum de Discussão, 2013).

Novamente, notamos nesse excerto a importância do trabalho do professor alfabetizador ir ao encontro das reais necessidades e dificuldades de seus alunos para que todos possam avançar no processo de aprendizagem. É importante que ele conheça a sua turma para que esta intervenção seja significativa.

A partir do momento que levamos em consideração que nossos alunos são constituídos por suas crenças, costumes, experiências e vivências por fazerem parte de um contexto sociocultural, é impossível pensarmos em uma sala homogênea.

Assim, quando pensamos numa sala heterogênea, apesar das dificuldades, pensamos também na riqueza de possíveis aprendizagens a partir dos conhecimentos que os estudantes carregam para a sala de aula. O que chama a atenção é o fato da professora P2 entender essa heterogeneidade como algo bom, mas no sentido comportamental, pois é uma oportunidade para a professora aprender a trabalhar com diversos comportamentos. A professora P4 concorda com a professora P2, porém acrescenta a importância da sala heterogênea como favorável à aprendizagem dos alunos. Desse modo, notamos na escrita dos professores traços característicos do construtivismo com relação à sala ser heterogênea na análise das hipóteses de escrita, na organização de duplas produtivas para que um aluno auxilie o outro nas atividades, superando uma dificuldade apontada por P2, e entende o docente como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Após os depoimentos das professoras notamos então, elementos importantes sobre o papel do professor alfabetizador e seus saberes. Observamos também, que muitos deles revelam saberes pedagógicos gerais – necessários para o ensino de qualquer disciplina – e saberes específicos à alfabetização. A importância do planejamento, da flexibilidade do currículo, adequação das situações de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos, saber delimitar os objetivos de aprendizagem, o trabalho com turmas heterogêneas, por exemplo, são saberes gerais necessários para todo professor. Já, os saberes específicos se enquadram naqueles que os professores devem saber para ensinar no processo de aquisição da língua como, por exemplo, saber ensinar a ler, escrever e interpretar textos, pois é a base para que o aluno não apresente

dificuldades nos demais anos, e alcançar esse objetivo numa sala heterogênea em que cada aluno encontra-se num momento diferente de aprendizagem.

De acordo com Tardif (2010), muitos desses saberes são oriundos da formação docente, mas possivelmente se articulam com a trajetória de vida de cada uma dessas participantes, porque para o autor, os saberes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Corroborando com o autor, os saberes disciplinares são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições universitárias. Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (discursos, objetivos, conteúdos e métodos) que os docentes devem aprender a aplicar ao longo de suas carreiras. Por fim, os saberes experienciais que se desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, mas sem deixar de apontar que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especificamente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2010, p. 72).

À vista disso, a experiência no cotidiano escolar, provoca um efeito de retomada crítica sobre os saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. O docente filtra e seleciona esses saberes “permitindo reverem seus saberes, julgá-los, avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 53).

Assim, os saberes experienciais incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (ou seja, certas disposições adquiridas na e pela prática real) e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Constrói-se um saber profissional docente que é pessoal e situado.

4.2.3 As dificuldades e dilemas presentes nos primeiros anos de docência

Sabemos que durante os primeiros anos da docência é que são construídas as bases profissionais e, também, é uma fase que se configura como crítica devido ao encontro com a

realidade do trabalho. De acordo com Tardif (2010), é o que alguns autores chamam como “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”, que remetem “ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho”.

Segundo o autor, outros autores como Huberman (1995), por exemplo, consideram que os cinco ou sete primeiros anos são cruciais para o docente e representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, podendo determinar inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Todavia, para a presente pesquisa, o foco de análise são os três primeiros anos de experiência docente de professoras alfabetizadoras. Nessa fase, de exploração (HUBERMAN, 1995), a entrada na carreira passa por momentos de “sobrevivência” e “descoberta”, geralmente vividos em paralelo. A sobrevivência, como foi mencionado anteriormente, é o “choque com a realidade” e a descoberta, é o que faz, muitas vezes, o professor sobreviver à profissão, porque traduz o entusiasmo inicial de ser responsável por uma sala de aula, por fazer parte de um corpo profissional, etc.

Nas palavras de Tardif (2010),

Uma fase de exploração (de um a três anos), na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escola, pais de alunos, etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição (TARDIF, 2010, p. 84).

Dessa forma, analisaremos alguns depoimentos das professoras alfabetizadoras em início de carreira, a partir de seus dilemas, dificuldades e possíveis experiências alfabetizadoras de sucesso durante essa fase. A seguir, a professora P1 escreve o seguinte depoimento:

No dia 02 de maio de 2012 iniciei minha carreira no magistério, passei no concurso público e me efetivei como professora da rede Municipal de Santa Gertrudes, logo de início peguei uma classe bem difícil, foi um 3º ano com vários problemas de aprendizagem e indisciplina, pensei que iria desistir, mas fui bem recebida na minha escola e tive muito apoio da Direção, Coordenação e professoras que acreditaram no meu trabalho (P1, Produção Textual, 2013).

Tenho pouca bagagem na área, mas muita vontade de aprender, minhas dúvidas e insegurança são enormes e isso me aflige, às vezes fico sem saber se estou fazendo um bom trabalho, acredito que me cobro demais e por isso fico

assim sofrendo por antecedência, porém quando vejo os avanços dos meus alunos tudo isso vai embora (P1, Produção Textual, 2013).

Notamos nos depoimentos, as dificuldades apresentadas pela professora P1 no início de sua carreira. Devido aos problemas enfrentados, ela pensou em desistir da profissão, mas o apoio da gestão escolar foi de extrema importância para que permanecesse. Ademais, a professora passou por momentos de muitas dúvidas, insegurança e uma auto cobrança de seu trabalho que só eram diminuídos quando notava o avanço na aprendizagem de seus alunos.

Huberman (1995), em suas pesquisas, mencionou que uma das principais dificuldades do professor iniciante é a preocupação com a própria capacidade e competência o que gera aprendizagens intensivas, “por processos de tentativas e erros, e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão (LIMA, 2007, p. 143).

Esses momentos de dificuldade são tão intensos no início de carreira que as professoras iniciantes recorrem às professoras mais experientes para auxiliá-las no cotidiano escolar. Vejamos o depoimento da professora P1,

Por ter pouco tempo de experiência busco sempre conselhos e ideias com as professoras mais experientes principalmente com as que trabalham comigo, costumamos dizer que somos uma grande família naquela escola e procuramos uma ajudar a outra, nossos horários de HTPC acontecem de segunda-feira das 17h45min às 19h25min é um momento muito importante porque estamos todas juntas e podemos trocar experiências (P1, Produção Textual, 2013).

Neste excerto, observamos que os momentos de dificuldade enfrentados pela professora transformaram a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos através do horário de HTPC²³, em fontes de aprendizagem do trabalho para ela. Para essa professora essa atividade é significativa e representa o apoio da instituição ao seu trabalho. Isso talvez seja um dos fatores que ajudam-na a perceber também o sucesso do seu trabalho como visto nos depoimentos acima

Para a professora P3, a chegada na escola foi diferente da professora P1,

Assim que iniciei minhas aulas de reforço me senti perdida, não recebi nenhum apoio, de como eram os alunos e quais eram as suas dificuldades, do que eu deveria fazer, de como preencher os diários, era a minha primeira vez como professora e eu tinha muitas dúvidas (P3, Produção Textual, 2013).

²³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Nesse depoimento, notamos que a professora P3 não teve o apoio necessário da gestão escolar para iniciar as aulas como a professora P1, o que ocorre com muita frequência com boa parte dos docentes iniciantes (HUBERMAN, 1995). A seguir, outro depoimento da professora P3:

Criei muitas expectativas sobre os alunos e aos poucos fui me decepcionando e entendendo o porquê que alguns alunos iam para o reforço. Alguns realmente deveriam participar das aulas de recuperação, mas eu sentia que outros foram mandados para o reforço pelo simples fato da professora ter alguns momentos de paz dentro da sala de aula, esses alunos no geral não tinham interesse em aprender, para eles a escola era um lugar onde tinham que estar por obrigação, e que nada os atraía para lá (P3, Produção Textual, 2013).

Outra característica encontrada nessa fase de exploração é o “choque com a realidade”, o qual o professor cria muitas expectativas positivas com a entrada na carreira e idealiza o aluno ideal e quando chega à escola se depara com um contexto diferente e estudantes, que, muitas vezes, não estão interessados em aprender. Esses momentos forçam o professor novato a questionar essa visão idealizada, visão essa que, por uma questão de sobrevivência deve ser apagada (TARDIF, 2010).

Assim, como as professoras P1 e P3, a professora P5 também passou por momentos de dificuldades. Vejamos o seu depoimento:

No meu segundo ano lecionando, peguei uma sala muito difícil. A escola era localizada em um bairro da periferia no qual o tráfico era uma atividade bastante intensa e muito presente na vida dos alunos, que por sua vez eram muito violentos, mal educados e de difícil acesso. Eu saía da aula todos os dias desanimada e com sentimento de fracasso. Por sorte, meu noivo também é professor e compartilha da mesma realidade. Eu desabafava todas as minhas angústias com ele, que sempre tinha as palavras certas para me acalmar. Como ele está há mais tempo no magistério, a experiência dele me ajuda muito, pois ele me dá muitas dicas e assim as situações se suavizam. Como partilhamos da mesma profissão, sempre comentamos como foi o nosso dia e trocamos experiências. É muito válido pra mim! (P5, Produção Textual, 2013).

Tal como a professora P1, os momentos de dificuldade transformaram os desabafos com o noivo em fontes de aprendizagem, por ela poder compartilhar da mesma realidade com uma pessoa que lhe dá segurança e dicas de como sobreviver a essa rotina. Ela não menciona apoio da instituição e/ou colegas de trabalho.

Ao continuarmos, a professora P4, faz o seguinte depoimento:

Foi chegando o dia do início do primeiro dia de aula, estava muito alegre e com bastante expectativas, mas, não foi como eu esperava ou desejava; o primeiro que me apresentei na escola já fui direto para sala de aula, sem nenhuma experiência prática, o pouco que tinha era de estágios e graças a esses que fui me aperfeiçoando e aos poucos ia desenvolvendo minhas atividades docentes. Não tive apoio de direção e nem da coordenadoria. Houve muitas críticas, era uma sala bastante indisciplinada, muitas cobranças de pais por causa de queixas dos filhos; por esbarrões, chutes, palavrões e xingamentos. Chegou ao ponto de quase desistir, mas algumas colegas não deixaram que eu desistisse (P4, Produção Textual, 2013).

Eu gostaria que tivéssemos mais apoio da coordenadora com opiniões passando mais segurança indicação de bons livros para leitura, bons sites e que participasse do semanário conosco por alguns instantes e que fosse uma coordenadora por ciclo. E nos horários de HTPC é só enrolação, começa todo mundo a falar de uma vez só e acaba não acontecendo o trabalho pedagógico. Também não há atividades de formação continuada (P4, Produção Textual, 2013).

P4 é bastante explícita na falta de apoio da escola. P4 clama por apoio não apenas para lidar com o comportamento não adequado dos alunos, mas também para ter um espaço efetivo de formação. Em contraponto ao depoimento da professora P4, a professora P2, assim como a professora P1, mostra a importância da gestão escolar no suporte à entrada na carreira dos docentes.

Quando iniciei minha atividade docente confesso que estava bem insegura. Estava começando minha profissão e era a primeira vez que assumia uma sala. Tive muito apoio da coordenadora pedagógica, assim como do diretor e das outras professoras. Pude decidir como dar os primeiros passos com a turma, tive apoio em minhas decisões e ideias que enriqueceram as minhas. Não me senti pressionada, porém cada escola tem normas a cumprir, então tive que me adequar a elas e a alguns padrões que a escola exigia (P2, Produção Textual, 2013).

Acho que o apoio e suporte que uma equipe pedagógica dá aos professores são muito importantes para um trabalho docente bem feito. Tenho reuniões semanais individuais com a coordenadora pedagógica da escola que trabalho no horário da educação física das crianças. Estas reuniões são para discutir o desenvolvimento da turma, os trabalhos que estamos realizando e os planos das próximas semanas (P2, Produção Textual, 2013).

A professora P2, complementa o seu depoimento, escrevendo que além das reuniões individuais, eram realizadas reuniões coletivas com os docentes e a coordenadora pedagógica para discutirem sobre assuntos relacionados à escola.

Dessa forma, verificamos que todos os excertos nos remetem às dificuldades encontradas pela maioria dos professores em início de carreira, tais como ansiedade, angústia, medo de não conseguir ensinar, falta de apoio da equipe pedagógica, lidar com o contexto no qual a escola está inserida, com a organização da instituição (como por exemplo os critérios para encaminhar o aluno para a recuperação), entre outros; mas também, em como procuram reverter essa situação buscando apoio nos pares e na família para continuarem na profissão. A partir deste momento, passaremos a analisar excertos específicos sobre as dificuldades encontradas nas práticas alfabetizadoras, de acordo com o objetivo dessa pesquisa.

Como consequência da leitura do estudo de caso “Minha Turma”, a professora P5 escreveu,

Iniciar o ano letivo não é fácil. Em uma sala de alfabetização é um pouco mais complicado porque isso significa um árduo trabalho pela frente, visto que, como elucidado pela Rosalinda, além do fato de trabalharmos como uma sala heterogênea (e sempre são) ainda temos que enfrentar as dificuldades físicas e espaciais, diante de uma sala numerosa (P5, Fórum de Discussão, 2013).

[...] é super difícil trabalhar atividades diferenciadas, pois requer tempo, dedicação e, claro, conhecer a turma. Minha turma foi meio que deixada (ninguém escolheu e eu era a última), alunos difíceis em comportamento e em aprendizagem, por isso o fato de você ter percebido que não recebi alunos alfabéticos do primeiro ano. Aliás, recebi 2, porém foram transferidos e o restante foi remanejado. A sala foi prejudicada o ano passado, porque por ser uma sala difícil, mudou muito de professor e eles acabaram perdendo. Uma pena! Por isso, esse trabalho árduo esse ano, pois estou tentando fazer meu máximo para tentar “recuperar” um pouquinho do tempo perdido, mas confesso que agora que o fim do ano está se aproximando, estou me sentindo esgotada! (P5, Fórum de Discussão, 2013).

É possível perceber, a dificuldade da professora em lidar com a heterogeneidade da sala com alunos em processo de alfabetização e os saberes necessários para que consigam lidar com essas dificuldades. Percebemos também, a ausência do apoio da instituição escolar frente aos desafios da professora. De acordo com Lima *et al.* (2007), o que percebemos são decisões políticas que “levam a atribuir as “piores” classes (assim consideradas pelas escolas aquelas com o maior número de “alunos-problema”) às professoras iniciantes”.

Nesse sentido, Freitas (2000) destaca:

[...] esta constatação, já enunciada em diversas pesquisas, nos levou a questionar por que as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes na profissão de professor. Esta estratégia de divisão de tarefas difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho. Muito raramente

veremos dentro de uma empresa um engenheiro iniciante desempenhando as mesmas tarefas mais complexas: elas são sempre destinadas para os engenheiros experientes, sendo, inclusive, um fator de reconhecimento. Também, aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento de quadros clínicos mais complexos, eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada ao tipo de patologia. Os psicólogos da mesma forma. Também nas outras profissões, as formas de divisão do trabalho não diferem muito dessas (FREITAS, 2000, p. 68-69).

A partir desse contexto, os docentes sentem que a superação de suas dificuldades depende, exclusivamente, deles mesmos, ou seja, sentem que a responsabilidade para superar as dificuldades é integralmente sua, pois as políticas educacionais e as instituições de ensino, muitas vezes, nada ou pouco fazem para modificar esse contexto.

O depoimento da professora P5, também faz menção à troca de professores ocorridas na mesma sala, porém no ano anterior e que influenciou negativamente a aprendizagem dos alunos. Para Dias *et al.* (2004-2005, p. 33), “um dos motivos que levam os professores a abandonarem as classes de alfabetização refere-se ao desconhecimento de questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que as deixam inseguras quanto a sua competência profissional”. Ao não conseguirem alcançar seus objetivos, as professoras esgotam-se e abandonam essas salas.

Por isso, é necessário, em primeiro lugar, que o professor se identifique com o trabalho de alfabetização, para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa. As autoras ainda afirmam que “esse trabalho implica, entre outros aspectos, o conhecimento teórico acerca do código escrito, mas também um envolvimento com as questões da cultura da infância e questões relacionadas ao analfabetismo na sociedade brasileira” (DIAS *et al.*, 2004-2005, p. 33), o que dificulta no caso de professoras iniciantes que não possuem essa bagagem advinda da formação inicial e nem recebem apoio das políticas educacionais e instituições de ensino.

Por outro lado, as angústias, medos e o próprio esgotamento não impedem que algumas professoras realizem práticas alfabetizadoras bem sucedidas, propiciando a efetiva aprendizagem dos alunos.

Ao referenciar a narrativa da professora postada no fórum para discussão, a professora P5 faz o seguinte relato:

Como é comum passar por esse tipo de angústia, não é mesmo?! Que bom que essa professora está preocupada com a sua conduta e reflete sobre o que e como fazer para ajudar seus alunos avançarem. No processo de alfabetização é natural nos depararmos com situações como essa, e assim como o Sílvio

relatou, é importante que o professor trabalhe esse sentimento para não frustrar seus alunos o fato é que o processo de alfabetização requer paciência e dedicação, e isto faz com que criemos expectativas e, essas por sua vez, nos causam ansiedade (P5, Fórum de Discussão, 2013).

A partir do depoimento de uma licencianda participante do curso sobre o medo em ministrar aula para alunos em processo de alfabetização, a professora P1 nos relata,

Sua inquietude também é minha, estou no segundo ano de profissão, tenho muita vontade de pegar um 1º ano, mas muito medo também, não sei se estou preparada, logo chegarão as atribuições de aula e não sei o que fazer, tenho medo de passar pela mesma questão que a professora do texto passou, ao mesmo tempo penso que se não tentar nunca vou superar esse medo e saber como me sairia é mais um desafio que vou ter que ver (P1, Fórum de Discussão, 2013).

A professora P1 em 2013 ministrava aula para um 2º ano, e não tinha experiência em sala de 1º ano, por isso o medo e a insegurança em conseguir atingir os objetivos propostos para esse ano e de não receber o apoio necessário da própria instituição escolar diante dos desafios e dificuldades.

Abaixo, observamos o depoimento da professora P2,

Achei muito interessante o relato desta professora, porque realmente as vezes nos deparamos com situações que não sabemos lidar direito, porém o que venho aprendendo nesse meu primeiro ano de docência é que devemos aproveitar estas situações “embaraçosas” para justamente transformá-las em um momento de aprendizagem, mesmo que não tenha sido planejado. [...] Penso que a professora poderia ter aproveitado mais esse momento, nesta fase todas as descobertas que as crianças fazem são muito deslumbrantes. Porém, também entendo a situação da professora e acredito que estudos relacionados a aquisição de leitura e escrita, só favorecem quando situações como estas surgem (P2, Fórum de Discussão, 2013).

A seguir, o depoimento da professora P4,

Confesso que essa situação deixa a gente angustiada, mas é natural que no processo de alfabetização encontramos esses questionamentos, é nosso dever mediar esse aluno, para que chegue a uma conclusão, mas nem sempre conseguimos resolver naquele momento, mais tarde você reflete e percebe que seria fácil ter resolvido aquela questão, e aí é mais um aprendizado que conquistamos (P4, Fórum de Discussão, 2013).

Notamos nos dois excertos, as professoras relataram a importância desses momentos de dificuldade para transformá-los em aprendizagem, fator essencial para o desenvolvimento

profissional docente. Ademais, mencionaram a reflexão para alcançar esse aprendizado e, a própria formação e estudos na área de alfabetização que contribuam a lidar com esses momentos em sala de aula.

Através dos depoimentos, verificamos que as professoras se colocaram no lugar da professora mencionada no caso de ensino e também realizaram analogias com as próprias práticas e sentimentos em sala de aula e notaram que, no geral, são parecidos. Mesmo que sejam dificuldades enfrentadas pelos docentes iniciantes de todas as áreas, as professoras alfabetizadoras sentem uma “pressão” maior devido à importância da alfabetização para a trajetória de vida de cada aluno (DIAS *et al.*, 2004-2005). Pensando nisso, os professores iniciantes sentem medo, angústia e insegurança na possibilidade de não conseguirem atingir os objetivos propostos para o ano, ou seja, o de alfabetizar todos os alunos.

De acordo com Dias *et al.* (2004-2005), devido a falta de experiência aliada as lacunas da formação inicial e ao pouco apoio recebido das instituições escolares, muitos professores desistem de trabalhar com a alfabetização ou se sentem esgotados frente às dificuldades.

No entanto, Brito (2007) nos remete à importância da formação inicial para a construção dos saberes específicos de alfabetização e, de que os cursos de formação devem levar em conta que em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, a ação pedagógica está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. “De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita, ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento” (BRITO, 2007, p. 6). Por isso, é necessário que as intervenções didáticas do professor alfabetizador ocorram de forma coerente e dinâmica, isto é, “o professor necessita construir competências para a organização e execução de uma prática pedagógica que se caracterize como um saber-fazer-bem, envolvendo a reflexão crítica sobre a sua ação” (*ibid*, p. 6).

Dessa forma, para ensinar alguém a ler e escrever, é necessário conhecer profundamente como funciona o processo de ensino da língua e de como a escrita e a fala se relacionam. Junta-se a isso, a cobrança que essas professoras carregam em relação ao que a sociedade e a escola exigem delas (DIAS, 2004-2005), tais como iniciar na criança a vontade de estudar, ensinar a criança a ler o mundo, ensiná-los a gostar de ler, entre outros. Alguns desses discursos são carregados pelas professoras para dentro de suas salas de aulas do que é ser professora alfabetizadora “que refletem condutas sociais impostas e aceitas socialmente – de que elas são as únicas responsáveis pela aprendizagem dos educandos” (*ibid*, p. 35). O que leva essas

professoras a sentirem esse misto de sentimentos e expectativas diante de uma sala de alfabetização.

4.3 Processos formativos percorridos no curso de formação continuada online

Neste momento, discutiremos os processos formativos percorridos pelas professoras alfabetizadoras em início de carreira no curso de formação continuada online.

Estudos têm mostrado a importância do ato de escrever narrativas ou narrar episódios de suas aulas por revelarem aprendizagens da docência muito significativas para os professores (OLIVEIRA, 2011). Ainda mais, quando se pensa no professor em início de carreira, por ser uma fase crítica, a escrita de narrativas é uma das formas dos docentes mostrarem o que pensam sobre a profissão.

No curso de formação continuada online, as professoras tiveram a possibilidade de escrever narrativas e a partir delas, participarem de processos formativos importantes para o desenvolvimento profissional de cada uma delas, como, por exemplo, as trocas de conhecimento, as parcerias, reflexões sobre as discussões em fórum e nas próprias narrativas como escritas de si.

Especificamente sobre o compartilhar nos fóruns de discussão, observamos alguns momentos significativos que impulsionam a reflexão. Como por exemplo, as professoras P2 e P3 discutindo e refletindo sobre o uso do caderno de caligrafia, conforme apresentado anteriormente:

Eu sou bem a favor da nova pedagogia construtivista, mas confesso que não vejo problemas com o caderno de caligrafia, acontece que tem coisas que é exagero, tem criança que vai precisar do método tradicional e o que se pode fazer? O mais importante é alfabetizar, se desse para ser todos de forma construtivista, seria ótimo, mas nós sabemos a realidade de uma sala com 30 alunos para alfabetizar não é? (P2, Fórum de Discussão, 2013).

Nisso eu concordo com você, só indiquei para dois alunos que estão com uma péssima letra, e uma mãe quis que a filha dela tivesse o caderno, exatamente pela necessidade de se ter uma letra legível (P3, Fórum de Discussão, 2013).

Interessante mencionar que as licenciandas que estão finalizando o curso de Pedagogia, também participaram dessa discussão, enriquecendo a reflexão sobre o uso do caderno de caligrafia em sala. Além do mais, a discussão gerou em torno da relação do caderno de

caligrafia com o construtivismo, pois este material, por ser considerado parte do método tradicional de ensino, é visto como algo negativo, ou seja, ruim para a aprendizagem dos alunos. Nessa discussão foi possível ressignificar esse uso em algumas situações específicas para atender objetivos que se considerem importantes.

Outro exemplo relacionado às parcerias e trocas de conhecimentos entre os participantes, ocorreu quando um a professora não alfabetizadora fez a seguinte pergunta, através da leitura do caso de ensino “A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado”:

Esta professora deseja discutir sobre o que mais pode propor aos alunos e que possíveis intervenções poderá realizar. Diante destas inquietações, o que sugerir? (MARIA, Fórum de Discussão, 2013).

Em seguida, as participantes sugeriram propostas de atividades e intervenções pedagógicas, tais como:

Existem várias atividades que ajudam no processo de leitura. Posso sugerir atividades com música de cor: fazendo leituras de ajuste. A professora faz um cartaz ou na própria lousa e os alunos; acompanham a leitura fazendo os ajustes de acordo com a música; a professora pode solicitar que encontrem determinadas palavras e circulem; pode pedir que encontrem palavras que rimam; podem desafiá-los a encontrar palavras que comecem com uma letra específica. Enfim... são várias atividades que proporcionam aos alunos a construção do conhecimento e aquisição de leitura. Cabe ao professor saber utilizá-las nos momentos certos e de acordo com as dificuldades apresentadas pelo aluno (P5, Fórum de Discussão, 2013).

A seguir, a contribuição da professora P1,

Também gosto muito de trabalhar com o alfabeto móvel e no momento em que o aluno fala que não poderia ser a gata borralheira por causa da letra o que estava na capa, a professora poderia ter chamado todos para uma roda de conversa ver se todos concordavam com o coleguinha e oferecer o alfabeto móvel para que pudessem comparar as letrinhas, isso seria muito interessante e desafiador para as crianças (P1, Fórum de Discussão, 2013).

Notamos, portanto, a importância do fórum de discussão como um espaço de reflexão e ajuda entre as professoras, pois a discussão girou em torno da narrativa de uma professora alfabetizadora com dificuldades numa atividade planejada com seus alunos e que, provavelmente, também acontece com essas professoras no dia-a-dia escolar e nem sempre, na escola, há espaço ou pessoas que possam auxiliá-las em momentos como esse. De acordo com García (2002), a profissão docente é solitária, e o curso proporciona a colaboração entre os

participantes, que é extremamente importante porque reduz a sensação de isolamento e, para o professor em início de carreira se sentir sozinho, é uma barreira para o seu desenvolvimento profissional, podendo levá-lo ao abandono da profissão.

Nesse aspecto, Passos (2009), afirma a importância dos grupos colaborativos como um promissor espaço para conhecer a realidade dos docentes, como pensam e fazem o ensino na escola. A autora, baseada nas ideias de Ferreira (2006), defende que a construção de grupos colaborativos podem transformar-se numa importante fonte de aprendizagem, isto é, “o grupo é o local, o contexto no qual se criam oportunidades para que o professor possa explorar e questionar seus próprios saberes e práticas. [...] nesse espaço, o professor tem oportunidade de conhecer saberes e práticas de outros professores” (PASSOS, 2009, p. 43).

Diante deste curso de formação continuada, as professoras alfabetizadoras, em um momento específico, puderam compartilhar conhecimentos específicos sobre a alfabetização e o letramento, em um processo de colaboração que proporcionaram momentos de aprendizagem, conforme discutido ao longo deste capítulo.

É importante mencionar que todas as discussões partiram de uma narrativa escrita por outro professor ou da escrita de narrativas de si. A primeira atividade do eixo “Narrativas de Formação em Língua Portuguesa”, as docentes deveriam recordar seu processo de alfabetização enquanto alunas, procurando registrar em detalhes momentos marcantes de seu processo de aprender a ler e escrever e, a partir dessas narrativas, as discussões eram realizadas no fórum. Segundo Oliveira (2011),

A narrativa, como uma forma de descrever as relações pessoais vividas por seu ator, permite que o mesmo tenha um maior conhecimento sobre si próprio, reflita sobre como suas atitudes afetam o próximo, assim como passe a ter um maior conhecimento sobre seus limites pessoais e possa redefinir modos de agir (OLIVEIRA, 2011, p. 290).

À vista disso, a narrativa potencializa a reflexão pedagógica permitindo que as professoras compreendam as causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos a partir de momentos significativos passados ou presentes, possibilitando a criação de novas estratégias num processo de reflexão, pois o professor,

É uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporcionam um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2010, p. 104).

Nas atividades seguintes, propostas pelo mesmo eixo, as professoras discutiram e refletiram sobre o processo de aquisição da leitura e escrita e intervenções pedagógicas a partir de narrativas de professoras escolhidas pelas responsáveis pelo curso. No final, elas escreveram uma narrativa sobre os processos formativos percorridos no curso. A leitura de uma narrativa sugerida ajudou a participante P4 a identificar que há problemas a todos iniciantes e, na sequência, com as discussões nos fóruns, pode buscar ajuda. Conforme a professora P4,

O relato da professora iniciante, foi muito significativo para mim, pois até então, eu achava que só eu tinha dificuldades e também a falta de informação, como ingressar na minha área profissional, na qual, tinha me formado. Tinha receio de pedir informação, só então comecei ir atrás e assim facilitou bastante e também com os relatos nos fóruns. A partir disso comecei a interagir mais com as colegas da escola e as dúvidas foram se esclarecendo. Então, estou certa que esse curso me ajudou muito! (P4, Narrativa Final, 2013).

A seguir, o depoimento da professora P5 nos remete à importância do curso para o seu desenvolvimento profissional, dando destaque ao apoio mútuo propiciado pelo grupo.

Tive o privilégio de participar de um grupo no qual os integrantes eram ativos e interessados, todos opinavam e contribuíam de uma maneira muito rica que fez muita diferença em minha profissão. Percebi que são professores e alunos dedicados que ainda acreditam que a Educação é o caminho (P5, Narrativa Final, 2013).

Ao longo do desenvolvimento, muita troca, muitas dicas, muito companheirismo, fizeram com que as dificuldades ao longo do caminho fossem gradualmente superadas, pois como diz o ditado: “a união faz a força” e muitos comentários motivaram-me a continuar, me empenhar e correr atrás de respostas, sempre em busca de novos desafios e por que não, também incentivar alguém (P5, Narrativa Final, 2013).

A dinâmica do curso é muito interessante, pois permite de uma maneira muito calorosa, que todos participem espontaneamente, sentindo-se a vontade para dar e receber contribuições significativas e até mesmo relatar experiências, mesmo que difíceis (P5, Narrativa Final, 2013).

A professora P1 também relata a importância do curso para a sua formação profissional, evidenciando, dentre outros elementos, a força da narrativa para sua formação,

Aprendi muito com o conteúdo oferecido e principalmente com as trocas de experiências com os demais colegas, tudo isso ajudou muito na minha prática pedagógica, no dia-a-dia da sala de aula, nas atividades realizadas com meus

alunos, muitas vezes me vi nos relatos das atividades propostas (P1, Narrativa Final, 2013).

Assim, percebemos nos relatos outro aspecto importante do trabalho com as narrativas, o seu papel formador. De acordo com Cunha (1997, p. 187), ao mesmo tempo que o professor organiza suas ideias para escrever, “ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”.

Isso se tornou possível porque o curso possibilitou colocá-los como sujeitos de sua própria história, ou seja, os docentes tiveram papéis ativos no processo de formação, o qual puderam compartilhar, de forma significativa, “sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço” (CUNHA, 1997, p. 189).

É importante considerar que o professor alfabetizador em início de carreira sente-se impotente frente aos diversos conflitos que surgem no cotidiano da sala de aula, para ele ensinar a ler e escrever é um grande e complexo desafio, pois de acordo com García (2012), é uma fase em que o docente tem que ensinar e aprender a ensinar. E, por muitas vezes, a formação inicial não é suficiente para atender essa complexidade. Dessa forma, os saberes docentes permitem compreender que a experiência em sala de aula é extremamente importante e rica fonte de saberes práticos, porque são resultantes das reflexões docentes nos diferentes momentos de intervenção pedagógica, isto é, “o professor, de forma constante, vivencia situações inusitadas na sala de aula e, nessas ocasiões, deve intervir e tomar as decisões requeridas pelo contexto (BRITO, 2006, p. 4).

Em situações de conflito e insegurança, os professores lançam mão de seus saberes e reorganiza-os frente à problemática, adequando sua prática às condições reais e específicas de sala de aula. Segundo Brito (2006), a tarefa de ensinar a leitura e a escrita é complexa, e há pouco espaço de formação profissional onde o professor é escutado e possa compartilhar seus saberes e colaborar com os pares.

Em consequência desse contexto, o curso de formação continuada online, vem ao encontro dessa necessidade, buscando contribuir com as análises sobre a formação do professor alfabetizador e seus saberes. Corroborando com Brito (2006),

Percebendo o professor alfabetizador como profissional, entendemos que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar a ler e a escrever. Entendemos, ainda, que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor (alfabetizador) ou não desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo (BRITO, 2006, p. 6).

Portanto, sua prática é situada e tem uma intenção específica, que é o de compreender o processo de alfabetização como um processo político, ou seja, exigir as técnicas de saber ler e escrever, mas também, de saber usá-las em seu cotidiano.

Desse modo, é importante que a formação continuada de professores (BRITO, 2006), especificamente, os de alfabetização, ofereçam espaço para um processo dinâmico de formação, onde o docente possa buscar autonomia, competência pedagógica, capacidade de reconstrução de saberes e atitude reflexiva

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E SABERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

Nesse momento de análise inicial, buscamos relacionar a questão norteadora desta pesquisa aos objetivos propostos e notamos a partir dos eixos de análise, algumas considerações importantes sobre como as professoras alfabetizadoras em início de carreira começam a ensinar e seus respectivos saberes.

O início da carreira é uma fase importante do desenvolvimento profissional do docente, por ser o momento em que o professor começa a ensinar e aprende a ensinar. Nos referimos a esse momento como uma fase, pois entendemos esse desenvolvimento como um *continuum*, o qual o professor constrói sua aprendizagem desde as suas experiências que se iniciam na escolarização, passando pela formação inicial, iniciação na carreira e a formação contínua. Em conjunto a essas experiências, os docentes carregam consigo crenças, costumes e valores que também foram construídos durante sua trajetória de vida, de acordo com o contexto em que vive.

Dessa forma, este trabalho se dedica a identificar e analisar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras em início de carreira através de um curso de formação continuada online intitulado “Professores Iniciantes e Licenciandos Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”, buscando conhecer esse profissional e seus saberes, reconhecendo aspectos de sua prática e experiências como uma rica fonte de conhecimentos e saberes que puderam ser analisados e contribuíram para o seu próprio desenvolvimento profissional e também, de outros docentes.

Assim, neste momento do trabalho, propõe-se uma revisão do que foi apresentado até aqui, procurando refletir sobre a temática a partir da questão de pesquisa em os objetivos definidos. Para isso, apresentam-se discussões preliminares sobre os resultados obtidos, buscando reconhecer as contribuições do trabalho para a pesquisa em Educação.

Visando problematizar as discussões, foram definidos objetivos específicos para orientar o desenvolvimento da pesquisa: 1) Identificar e analisar indícios das fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente, durante a alfabetização dessas professoras, presentes nas narrativas online; 2) Identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas participantes da pesquisa; 3) Compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva.

Sabemos que os docentes possuem saberes e conhecimentos provenientes de diversas fontes e que estas se relacionam de formas diferentes com cada um, por isso a necessidade de estudá-los para melhor compreendê-los e contribuir para a compreensão do trabalho docente das professoras alfabetizadoras e seus desafios.

À vista disso, através dos eixos de análise propostos para essa pesquisa, buscou-se levantar alguns apontamentos por intermédio dos resultados apresentados no capítulo 4, considerando as contribuições teóricas de Tardif (2000, 2010), na construção dos saberes docentes buscando responder a questão de pesquisa e os objetivos propostos.

Para o primeiro objetivo que foi identificar e analisar indícios das fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente, durante a alfabetização das professoras alfabetizadoras em início de carreira, presentes nas narrativas online construiu-se o primeiro tópico intitulado “Indícios de fontes de aprendizagens durante a alfabetização das professoras participantes”, Assim, buscou resgatar momentos marcantes durante a alfabetização dessas professoras, que possivelmente se tornaram fontes de aprendizagem importantes para o desenvolvimento profissional; porque os saberes são temporais, isto é, são construídos ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de cada um.

Desse modo, na primeira atividade da etapa de Língua Portuguesa, através da escrita de narrativas, as professoras puderam rememorar momentos marcantes de sua alfabetização e, a partir disso, identificamos indícios de fontes de aprendizagem.

As professoras relataram a família como um elemento marcante em sua alfabetização. Ademais, a lembrança dos títulos dos gibis, dos livros que liam, da rotina de estudos que a irmã de uma das professoras tinha e esta acompanhava. Rememoraram também, momentos relacionados às professoras que tiveram, a metodologia utilizada, o uso das cartilhas no processo de alfabetização e como essas docentes se relacionavam com os alunos.

Destacamos que as lembranças do período de escolarização ficam fortemente marcadas na vida do docente, pois ele sempre se lembrará de como era a sua professora, se era brava, legal ou amorosa, de suas atividades, etc., sendo que no início da carreira, muitos levam essas experiências pré-profissionais para a sala de aula diante das incertezas do cotidiano escolar.

Assim, essas experiências como alunos são importantes para a construção da carreira docente. Para os professores alfabetizadores em início de carreira, a metodologia e os materiais didáticos utilizados pelas professoras lembrados, são uma rica fonte de aprendizagem, além disso, algumas professoras relatam que decidiram se tornar professoras ou que gostam muito de ler e escrever devido ao período de alfabetização e às suas professoras.

Ainda na primeira atividade, ocorreu uma importante discussão sobre o método tradicional, a teoria construtivista e o uso de cartilhas de alfabetização. Todas as professoras escreveram que foram alfabetizadas pelo método tradicional através das cartilhas, mesmo uma delas sendo alfabetizada no ano de 1992, época em que a teoria construtivista estava se expandindo pelo Brasil. Dessa forma, os relatos dessas professoras revelaram o currículo em ação, ou seja, a forma como este currículo foi realizado em sala de aula que difere, muitas vezes, no currículo formal.

Com base nos dados, verificamos que o curso de formação continuada online contribuiu com o desenvolvimento profissional dessas docentes, a partir do momento que investigou momentos significativos da época da escolarização, especificamente, durante a alfabetização e, identificou e analisou indícios de fontes de aprendizagem com o objetivo de compreender os saberes que orientam os princípios norteadores de suas ações pedagógicas em início de carreira.

Além do mais, destacamos que a escrita de narrativas nos faz repensar sobre a formação de docentes quando passamos a refletir sobre os próprios percursos de vida como parte do desenvolvimento profissional. À vista disso, as professoras ao rememorarem esses acontecimentos marcantes, que possivelmente se tornaram fontes de aprendizagem e, contribuiu para a construção da prática pedagógica e para a construção de um modo único de ser professor.

Para o segundo objetivo que foi identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas participantes da pesquisa, a partir do eixo 2 intitulado “Saberes e práticas alfabetizadoras relatadas pelas participantes da pesquisa”, foram apresentadas as concepções sobre ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento; papel e saberes dos professores alfabetizadores e; dificuldades e dilemas para identificarmos e compreendermos os saberes docentes específicos e as práticas alfabetizadoras das participantes.

No primeiro sub-eixo, “Concepções sobre ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento”, verificamos que a concepção de alfabetização e letramento que orienta a prática pedagógica das participantes é o construtivismo. Contudo, ao mesmo tempo, notamos que as docentes se sentem frustradas por não conseguirem colocar em prática os seus ideais devido à falta de condições físicas, materiais didáticos e ao grande número de alunos na sala.

A escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho são razões que levam ao mal-estar docente. Muitas vezes, o docente tem apenas lousa e giz a sua disposição e não consegue colocar em prática um planejamento de acordo com a teoria e a metodologia em que acredita. No entanto, as professoras relatam que utilizam o silabário e o caderno de

caligrafia por serem materiais de fácil acesso e, que lhe dão mais segurança na condução da aula frente aos obstáculos, mesmo sendo materiais utilizados pelo método tradicional que se contrapõe a teoria construtivista.

Desse modo, o professor iniciante por não saber lidar com algumas dificuldades que surgem nos processos de ensino e aprendizagem, toma uma postura, muitas vezes, de aderir as mesmas ideias de docentes mais antigos abandonando, num primeiro momento, suas concepções, gerando em si próprio conflito, desânimo e frustração. Todavia, há também, professoras que mesmo frustradas e desanimadas, buscam fazer o melhor diante das possibilidades existentes como a professora P3 nos relatou, mesmo que tenha que realizar uma prática que não faça parte de suas concepções de alfabetização e letramento. Dessa forma, a professora aceitou o fato de que o mais importante é alfabetizar seus alunos, independentemente da metodologia utilizada, desde que seus alunos aprendam.

Essas dificuldades apresentadas nos remetem a Huberman (1995) ao tratar da entrada na carreira com o “choque com a realidade”, porque o docente chega às escolas com uma visão idealizada de seus alunos, do cotidiano escolar, das relações entre os sujeitos que pertencem a essa comunidade e, por diversas vezes, se depara com experiências totalmente diferentes, o que acaba por modificar sua prática pedagógica e suas concepções sobre a educação.

Além disso, através dos depoimentos, notamos que as professoras não fazem referência direta ao letramento, o que nos faz refletir sobre como os docentes pensam a alfabetização e, de como estão sendo realizadas as formações desses profissionais e quais concepções de ensino e aprendizagem sobre alfabetização e letramento tem-se discutido desde a formação inicial até a continuada e de que forma estão interferindo em suas práticas pedagógicas.

No sub-eixo, “Papel e saberes do professor alfabetizador”, compreendeu-se, a partir das narrativas das professoras, o papel atual do professor alfabetizador e os saberes pedagógicos específicos para ensinar.

De maneira geral, as professores participantes relataram que o professor alfabetizador não pode ocupar um papel secundário no processo de aquisição do ensino da leitura e da escrita, isto é, o professor tem papel central na aprendizagem. Por conseguinte, as professoras alfabetizadoras identificaram que o professor depende de um repertório de saberes docentes para ministrar uma aula, tais como: a importância do planejamento, flexibilidade do planejamento, adequação das situações de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos, saber delimitar os objetivos de aprendizagem, entre outros. No caso do professor alfabetizador

devem ser acrescidos, em particular, além do domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e aprender, ele requer os saberes específicos sobre a aquisição da leitura e escrita.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras em início de carreira no cotidiano escolar, estas afirmam a importância do docente no processo de ensino e aprendizagem. Essas dificuldades decorrem, muitas vezes, das lacunas deixadas pela formação inicial, por não fazerem referência à prática escolar e ao processo de ensino da escrita e leitura. Assim, Tardif (2010), traz importantes contribuições quando discute a construção dos saberes docentes e a importância da experiência construída no cotidiano escolar como uma rica fonte de saberes práticos resultantes das reflexões de suas ações aliadas aos saberes adquiridos durante sua trajetória de vida pessoal.

No sub-eixo 3, “As dificuldades e dilemas presentes nos primeiros anos de docência”, foram discutidas questões já refletidas anteriormente, como a dificuldade na entrada da carreira e o “choque com a realidade”. Esse momento, nos três primeiros anos de docência, são cruciais e podem determinar a continuidade ou não na profissão. Entretanto, as professoras relataram dificuldades relacionadas à falta de apoio da gestão escolar (direção e coordenação pedagógica), o que as levaram a procurar auxílio em professoras mais experientes da escola, transformando essa experiência em uma rica fonte de aprendizagem para elas. Ademais, identificamos a ansiedade, a angústia e medo de não conseguir ensinar e a dificuldade em se trabalhar com turmas heterogêneas em salas de alfabetização.

Assim, muitos professores, devido a essas dificuldades acabam desistindo da profissão. O fato de desconhecerem as questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita as deixam inseguras quanto a sua competência profissional. Ao não alcançarem seus objetivos, essas professoras se sentem esgotadas ou abandonam as salas.

Esse contexto, segundo os autores, não impede a realização de práticas alfabetizadoras bem sucedidas, no entanto, duas professoras relatam a importância desses momentos de dificuldade para transformá-los em aprendizagem, fator essencial para o desenvolvimento profissional docente. E mais, relataram a importância da reflexão para alcançar esse aprendizado, da formação inicial, continuada e estudos na área de alfabetização e letramento que, efetivamente, contribuam para a prática docente.

Para o terceiro objetivo que foi compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva, no último eixo intitulado “Processos formativos percorridos no curso de formação continuada online”, pudemos compreender a importância da escrita das narrativas como um instrumento de formação, pois possibilitou a

troca de conhecimento, as parcerias, reflexões sobre as discussões em fórum entre as participantes e com a própria pesquisadora.

Quando os docentes escrevem suas narrativas a partir de sua trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, eles vão descobrindo os significados atribuídos aos fatos que viveram e, assim, vão reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Na formação inicial de professoras, a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, devido ao constante processo de reflexão e reconstrução dos fatos vivenciados, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Além disso, os relatos e discussões sobre as experiências pedagógicas das participantes, por si só, é um forte processo de desenvolvimento profissional, porque desencadeia aspectos como o questionamento das suas competências e ações; a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam aprender; o desejo de mudança; o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

Esses processos formativos ocorreram devido ao curso proporcionar um espaço colaborativo entre os pares. No ambiente virtual de aprendizagem, portanto, os docentes tiveram papel ativo na sua aprendizagem, pois tiveram a oportunidade de aprender a partir de suas próprias experiências pessoais e profissionais e de seus pares. Além do mais, essa colaboração entre os pares diminui a sensação de isolamento tão presente na profissão docente e, para o professor em início de carreira, se sentir sozinho é uma barreira para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse aspecto, afirmamos a importância dos grupos colaborativos para compreender a realidade dos docentes, como pensam e fazem o ensino na escola, e para o professor alfabetizador em questão, como alfabetizar, a metodologia e materiais utilizados, suas principais dúvidas e inseguranças diante de uma sala com muitos alunos, heterogênea e que precisam se alfabetizar. E ainda, compreender o tipo de formação que essas docentes vêm recebendo e identificar indício de como esta formação interfere em sua prática pedagógica.

Diante disso, o curso de formação continuada online, proporcionou às professoras participantes um espaço onde puderam compartilhar conhecimentos específicos sobre a alfabetização e o letramento, em um processo de colaboração, gerando momentos de aprendizagem.

Dessa forma, o curso visou o processo de desenvolvimento profissional das participantes, privilegiando a colaboração entre os pares, o questionamento, a reflexão, a pesquisa, o planejamento pedagógico por meio da escrita de narrativas sobre o próprio processo

de formação, centradas em experiências significativas de vida e, especificamente, para o professor alfabetizador, de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Para concluir, esperamos que o presente curso tenha contribuído para se pensar a formação continuada de professores alfabetizadores em início de carreira, pois é uma fase crucial para esses docentes, como já discutido anteriormente, e que necessita de apoio e auxílio para que sobreviva nessa fase de seu desenvolvimento profissional. Porque os processos formativos trarão mudanças, apenas, quando estes deixarem de ser um espaço de mera transmissão de conhecimento para um espaço onde possam refletir, formar-se e inovar-se, para que tenham, efetivamente, uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, nº 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br> Acesso em 19/08/2014

BOGDAN Robert; BIKLEN Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, Antonia Edna. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. IN: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2006, Teresina/PI. A pesquisa medicação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006, v. 01, p. 01-10.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 44/4 – 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula. **Coleção Alfabetização e letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. **A prática pedagógica na educação a distância e as transformações na docência**. SIED; EnPED – São Carlos: UFSCar, 2012.

DIAS, Cleuza Maria Sobral *et al.* Um retrato das professoras alfabetizadoras: formação, escolhas e significados. **Momento**, Rio Grande, 17: 29-35, 2004-2005.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego – Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

FERREIRA, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales *et al.*, 24. ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FRADE, Isabel C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32 – n.1, p. 21-40, 2007. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista> Acesso em 15/07/2014

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

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de Matemática em início de carreira**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, SP, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar** 30, Sevilla, p. 27-56, 2002.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/2003.

GATTI, Bernadete Angelina; SÁ, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: uma estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadette A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. IN: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese de doutorado – UFSCar, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez. 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. 104 p.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº 15, 138-160, jan-jun, 2007.

MARCELO GARCIA. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências**, nº08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
Acesso em 13/09/2014

MARCELO, Carlos. Empezar con truen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, IS (2): 209-221, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em 13/09/2014

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características.** 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br>

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Escritus**. Volume 02, nº 01, jan/jun, 2012, p. 79-94.

MARTINS, Rosana Maria. **Aprendiz de professora:** as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática. Dissertação (Mestrado). Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

MELLO, Roseli Rodrigues, de. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries Iniciais do Ensino Fundamental.** São Carlos, PPGE, 1998.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. **Cadernos de Formação: formação de professores didática dos conteúdos.** Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001, v. 02; 192 p.

MILL, Daniel *et al.* O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, Ano 2, v. 2, nº 4, agosto/dezembro 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências & Saúde Coletiva**, 17 (3): 621-626, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, nº 02, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAN, José Manuel. **Educação Inovadora na Sociedade da Informação.** Caxambu, MG, 2000. Disponível em www.23reunião.anped.org.br Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos** – volume 4 – nº 2 – p. 347-356 – Itajaí, maio/ago 2004.

MOREIRA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. **Letra A – o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, março/abril de 2014 – Ano 10 – nº 37. Ed. Especial.

MOREIRA, Maria Alfredo. **Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores**. Ed. 1, v. 1, Mangualde: Pedagogo, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal. Edições Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Ed. Educa: Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

OJA, Aline Juliana. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. Dissertação (Mestrado). São Carlos: UFSCar, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, v. 10, n. 35, abril-junho, 2002.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 20, nº 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; GAMA, Renata Prenstteter. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos de formação e atuação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **Processos de Formação de Professores**. Universidade Aberta do Brasil – UFSCar, EDUFSCar: São Carlos, 2009.

REALI, A. M de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fase de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0940140.pdf> Acesso em 08/07/2014

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, 15 (16), 17-34, 2008. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244> Acesso em 15/09/2014

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, 2, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, 2004.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia**. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2012.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória (auto)biografia e formação. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILLA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, 9(2), p. 355-364, 2004.

TARDIF, M. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, Jan/Abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200000400013&lng=pt&rm=iso. Acesso em 27 set. 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. – (Coleção Questões da Nossa Época).

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 26/03/2014.

ANEXOS

ANEXO 1

A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado

Ana Rosa Abreu (Diário de classe de 1987)²⁴

Foi muito interessante a “a hora da história” hoje. Como venho fazendo todos dos dias, peguei os livros de que os alunos mais gostam para que escolhessem a história que seria lida. Levantei *O Planeta Laranja* e perguntei o que estava escrito na capa. Me disseram em uníssono o nome do livro. Pedi que lessem outro e responderam imediatamente: *O lobo e os sete cabritinhos*; depois foi o mesmo com *O segredo do rei*. Mas eu tinha trazido também um novo, que ninguém conhecia – *O sapatinho dourado* – que tinha na capa a ilustração de uma princesa segurando um sapatinho reluzente. Pedi, da mesma forma, que me dissessem o que estava escrito, e ouvi um coro não tão unânime assim: *Cinderela!* Algumas crianças pareciam não estar tão certas... o Léo logo disse: “*Tem muitas letras para estar escrito Cinderela*”. E logo a Maria Alice exclamou: “*É Gata Borralheira!*” Passou o dedinho sobre o título e se convenceu. Me deu um branco. O que eu ia fazer? Confirmar que era? Dizer a verdade? Deixar pra lá? Por outro lado, não são eles que vão construir esse conhecimento? Me segurei e, muito por não saber o que fazer, não disse nada de imediato. Vi que algumas crianças se detinham com atenção às letras e foram chegando à conclusão de que havia algo errado, pois o que estava escrito começava com *O* e se fosse *A Gata Borralheira* deveria começar com *A*.

Ficou claro para mim que cada um poderia estar diante de um desafio diferente naquela situação. Alguns se perturbaram com o fato de que apenas o contexto – no caso a ilustração da capa – não bastava para informar o que estava escrito, outros que já conheciam as letras se incomodaram por não poderem decifrar o que ali se dizia, outros ainda tentavam uma leitura silábica, reconhecendo algumas letras e tentando ajustá-las a *A Gata Borralheira*, desanimando-se diante da impossibilidade de fazer isso. Em meio a essa discussão o Rafael me pediu para que lesse logo *Cinderela*, referindo-se ao livro que eu havia trazido. Juro que fiquei desconcertada. Para ele o que estávamos discutindo não fazia nenhum sentido. Será que eu não poderia explicar para todos o que alguns já haviam compreendido? Bem, aí eu contei o verdadeiro nome da história e li.

Devo confessar que não sei muito bem como encaminhar situações desse tipo. Por um lado acho que estou começando a entender a importância desse negócio de botar as crianças para trabalharem juntas e para lerem quando ainda não sabem: dá uma boa confusão, elas se envolvem, pensam, discutem, vejo as coisas que estou estudando sobre a aprendizagem acontecerem ali na minha frente. Mas continuo sem saber como ajudá-las a entender o funcionamento do sistema de escrita. Não consigo ficar tranquila terminando uma atividade que eu propus sem amarrar o que puderam aprender, sem ter clareza do que aprenderem e, pior, sem saber sequer se aprenderam. Preciso discutir o que mais posso propor e como posso intervir.

Este caso foi retirado do livro:

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2002, p. 25-27. (Coleção Palavra de Professor).

²⁴ NONO, Maévi Anabel. **Casos de Ensino e professoras iniciantes**. São Carlos: UFSCar, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

ANEXO 2

Conhecimento Específico: Minha Turma²⁵

(Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos,
professora da 1ª série da rede municipal de São Paulo)

Minha classe é o 1º série A, formada por 22 meninos e 16 meninas, num total de 38 crianças, sendo que:

- 35 têm 7 anos completos e frequentaram a *Escola de Educação Infantil que fica perto de nossa escola*;
- 2, com 8 anos, são repetentes da 1ª série;
- 1, com 9 anos, é aluno da 3ª série, mas como ainda não aprendeu a ler, metade do período de aula frequenta a minha classe.

A maioria de meus alunos é de família de baixa renda, cujos pais (com algumas exceções) têm pouca escolaridade e, conseqüentemente, pouca qualificação profissional. Por querer que os filhos tenham uma vida melhor que a deles, há um envolvimento e participação muito grande da maioria dos pais nas atividades escolares de seus filhos. E isso é muito bom, porque as crianças se sentem mais valorizadas e motivadas.

Desde o primeiro dia de aula vou observando as crianças, fazendo um diagnóstico dos saberes de cada uma. Percebi nessa turma que a maioria não estava habituada a ouvir leitura de histórias – nem em casa, nem na educação infantil. São poucas as crianças que têm livros em casa e cujos pais são leitores. Também observei o que já sabem sobre o sistema alfabético de escrita, fazendo uma entrevista individual onde ditei uma lista de palavras e cada uma escreveu e leu de acordo com suas hipóteses. Neste momento (início do ano letivo) a minha classe está assim:

- 4 crianças chegaram alfabetizadas: Davy (repetente da primeira série) e Bruno leem fluentemente e as outras duas, Renato e Bianca, são recém-alfabéticos e leem com um pouco de dificuldade;
- 3 estão quase alfabetizados, às vezes, usam uma letra para escrever uma sílaba, outras vezes usam duas letras (silábico-alfabéticos);
- 31 têm uma hipótese de escrita silábica, ou seja, utilizam uma letra para cada sílaba; sendo que 16 utilizam pelo menos uma letra correta da sílaba e 15 não conhecem os valores sonoros e nem sabem o nome das letras do alfabeto.

²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília/DF, 2001, p. 14. (Módulo I).

Eu acho muito importante conhecer bem os saberes de meus alunos, não para classificá-los, mas para planejar atividades desafiadoras, agrupá-los de maneira produtiva e fazer intervenções adequadas para que eles aprendam mais rápido.

De maneira geral, minha turma é bem animada, interessada, participativa e falante. Estão sempre querendo saber mais, são ousados, se arriscam e não têm medo de errar. As meninas são mais calmas, falam baixo, algumas são tão quietas que tenho até medo de esquecê-las. Já os meninos são mais agitados, falam muito alto, são mais “levados” e alguns meio agressivos.

Já conseguimos estabelecer um vínculo afetivo muito forte e também discutimos e estabelecemos algumas regras que deverão ser seguidas no decorrer do ano.

Essa classe é muito heterogênea, tanto no conhecimento como no comportamento; enquanto há crianças que sabem muito, há crianças que têm muitas dificuldades que precisam diariamente de uma atenção especial; enquanto há crianças extremamente quietas, há outras barulhentas demais. Trabalhar com essa heterogeneidade não vai ser tão difícil, o difícil mesmo, mas não impossível, é dar conta dessa sala tão numerosa.

23reun x José m x moran x https://moodle.portaldosprofessores.ufscar.br/course/view.php?id=64

Aplicativos Ead2 - SEad/UFSCar Gmail Entre no Yahoo Facebook VAGALUME - Letras... YouTube Nova mensagem de... My English Online - ...

Você acessou como Micheli Fernanda Machado (Sair)

Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa - 2013

Ead-PortalProfessores > PILUF2

Participantes Participantes

Email Interno Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa - 2013 (8) Caixa de entrada

Usuários Online (últimos 5 minutos) Micheli Fernanda Machado


Administração Notas Relatórios Cancelar a minha inscrição no curso PILUF2 Perfil

Meus cursos Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa

Escola Professores: Narrativas de Formação em matemática e língua portuguesa

Todos os cursos ...

Inicio Formação Narrativas - Matemática Narrativas - Língua Portuguesa Oculto



Orientações

- Guia de Orientações - Língua portuguesa

Atividades

- ALP-1_ Fórum: Processo de alfabetização
- ALP-1_ Notas e comentários do fórum
- ALP - 2 Fórum: A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado.
- A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado
- ALP - 2_ Notas e comentários do fórum: A gata borralheira, a cinderela e o sapatinho dourado.
- ALP-3_ Leitura e Discussão: Minha turma (Prof. Rosalinda)
- Caso ensino Minha Turma
- ALP-3_ Notas e comentários do fórum: Minha turma (Prof. Rosalinda)

Dúvidas

- Fórum de Dúvidas - Língua portuguesa

https://moodle.portaldosprofessores.ufscar.br/mod/forum/view.php?id=3425

Você acessou como Micheli Fernanda Machado (Sair) 21:27 15/01/2015