

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

FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS

# **ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: trajetórias narradas**



TERESINA - PI  
2013

**FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS**

**ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA  
PROFESSORALIDADE: trajetórias narradas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito

**TERESINA – PI  
2013**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S237a Santos, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento.  
Alfabetizadoras experientes e a constituição da  
professoralidade [manuscrito] : trajetórias narradas /  
Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos. –  
2013.

144 f.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do  
Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Antonia Edna Brito”.

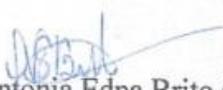
1. Prática Pedagógica. 2. Alfabetização.  
3. Professoralidade. I. Título.

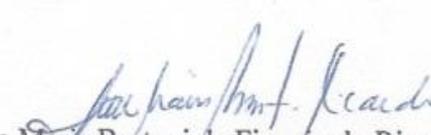
CDD 370.71

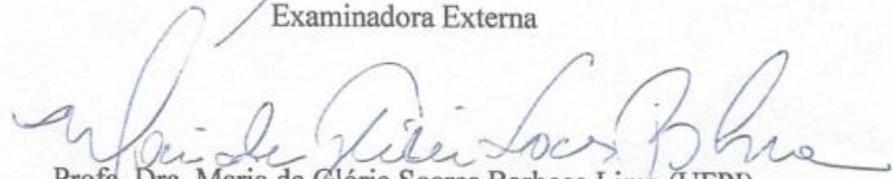
**FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS**

**ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA  
PROFESSORALIDADE: trajetórias narradas**

Teresina, 23 de Abril de 2013

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

  
Prof. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo (UNB)  
Examinadora Externa

  
Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)  
Examinadora Interna

  
Prof. Dra. Josânia Portela Lima Carvalhede (UFPI)  
Suplente

A meu querido pai, José Craveiro do Nascimento (*in memoriam*), com quem aprendi o sentido das palavras coragem, superação e determinação e agora faz parte da nossa lembrança. À minha mãe, Maria do Carmo, pelo amor incondicional, pelos seus ensinamentos de vida e dedicação.

Ao meu querido esposo, Antônio Neto, pelo companheirismo, amor e atenção a mim dedicados, não só durante o período de realização do Mestrado, mas em todos os momentos dos nossos dezoito anos de agradável convivência.

Aos meus filhos, Marina e Mateus, por darem significado à minha existência, minhas fontes de renovação em todos os dias. A vocês, dedico-lhes todas as minhas conquistas e vitórias.

## AGRADECIMENTOS

É muito bom olhar para trás e ver que tudo nasceu de um sonho e que agora é realidade. Hoje acredito que é possível conquistar lugares sonhados. Com muita persistência e determinação, foi possível caminhar até aqui. É chegada a hora de agradecer a todos aqueles que participaram desta caminhada ao meu lado e/ou que estiveram presente, de alguma forma, no meu percurso como estudante do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

A Deus, razão maior de tudo o que realizamos na vida. Digno de toda honra e louvor. Foi Ele que enviou bênçãos, iluminando meu caminho, dando força e coragem para perseguir os meus objetivos.

Ao meu amado esposo, Antônio Neto, pela fortaleza do nosso amor. Obrigado por ter assumido sozinho algumas responsabilidades que sempre compartilhávamos, pela alegria de todas as manhãs, encorajando-me quando achava que estava difícil. Pelo cuidado, amor e zelo que teve comigo, de forma incondicional, durante os momentos mais difíceis na realização deste trabalho.

Aos meus filhos, Mateus e Marina, por sempre acreditarem e torcerem por mim, por compreenderem a importância desta conquista e aceitarem a minha ausência em alguns momentos que necessitaram de minha presença. São razões que tenho para querer sempre aprender e fazer melhor.

Ao meu pai, José Craveiro (*in memoriam*), minha saudade, mas também a lembrança sempre viva, que nasce todos os dias. À minha mãe, Maria do Carmo, mulher nobre, forte e batalhadora, que nunca mediu esforços e amor para nenhum de seus filhos, dando a eles um caminho correto e sonhos na vida. Com vocês, aprendi os conhecimentos da integridade, da perseverança e de procurar sempre em Deus a força maior para o meu desenvolvimento como ser humano.

Aos meus sete irmãos, que sempre conto com suas ajudas, em especial, a Christiane, que me socorreu com sua habilidade para a informática; ao Mauro Jonas e Josiana, por serem solidários e mostrarem-se sempre disponíveis a me ajudar. Ao meu irmão e compadre Edilberto, ao Josenildo e ao Claudomires, por se felicitarem com as minhas conquistas.

Ao meu sogro e minha sogra, por terem confiado neste meu sonho. E pelos almoços aos domingos, no intuito de que eu tivesse mais tempo para me dedicar a este trabalho.

Aos meus cunhados e cunhadas. São irmãos e irmãs que a vida me presenteou.

A todos os meus sobrinhos, em especial, ao Cristian, por me ajudar com suas habilidades na informática.

À minha orientadora, Dra. Antonia Edna Brito, por confiar em mim e ter iluminado meu caminho com suas cuidadosas orientações e valiosas contribuições. É alguém que eu admiro muito pelo seu profissionalismo. Agradeço a Deus todos os dias por tê-la posto em meu caminho neste Mestrado. O modo carinhoso, sereno e competente com que ensina e com o qual me acolheu vão ficar eternamente no meu coração. Espero poder tê-la sempre. A você, meu imenso carinho e gratidão.

À minha grande amiga, Maria Lemos, presença amorosa que esteve firme sempre, apoiando-me nos momentos em que precisei.

Um agradecimento especial às minhas amigas do grupo de estudo, Francisca Cunha, Patrícia Gonzaga, Conceição Ribeiro e Lemos, pela amizade, por juntas sonharmos e buscarmos a realização deste sonho e por permanecerem a meu lado, sempre unidas nos bons e maus momentos. São verdadeiros exemplos de união e força.

À minha querida e grande amiga, Ana Dárc, que esteve sempre pronta quando precisei: uma amiga que irei carregar no coração.

Aos professores do Mestrado em Educação, de maneira particular às Professoras Doutoras Bárbara Maria Macedo Mendes, pela amizade e atenção que sempre demonstrou ter para conosco e pelas ricas contribuições para o aprendizado enquanto pessoa e profissional, e a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pela paz e simpatia que transmitiu a todos os momentos de contato em que tivemos e a Carmem Lúcia Cabral, pela paz e serenidade ao repassar seus ensinamentos.

Ao Professor Doutor José Augusto Mendes Sobrinho e à Professora Neide Cavalcante, pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação. Meus sinceros agradecimentos.

Aos demais Professores Doutores do Mestrado, Antonio de Pádua Carvalho Lopes e Luís Carlos Sales, por todos os ensinamentos e contribuições que dispuseram nas disciplinas ministradas.

Às professoras companheiras de trabalho da Escola Municipal Santa Teresa, solícitas e sempre colaboradoras, apoiando-me nos momentos mais difíceis em conciliar o trabalho com o estudo. De forma especial, agradeço à equipe administrativa: Anatércia, Galvão, Salete e Seliane, que maravilhosamente compreenderam a minha condição de professora e pós-

graduanda, reorganizando e flexibilizando meus horários na escola. A vocês da escola Santa Teresa, minha imensa gratidão.

Na fase que antecedeu a minha aprovação no mestrado, tive a oportunidade de trabalhar na rede Estadual com as professoras Liziane e Irisneide, que torceram e vibraram com a minha conquista. Muito obrigada.

A todas as professoras interlocutoras da pesquisa: Maria, Judite, Conceição, Lourdes e Francisca, que dispuseram de seu tempo, de suas histórias e trajetórias, aceitando colaborar com esta pesquisa, produzindo narrativas preciosas. Sem vocês, não seria possível atingir o nosso objeto de estudo, quero dizer que conquistaram a minha sincera admiração.

À Professora Doutora Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo e a Professora Doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima, que gentilmente aceitaram o convite para participar da banca de defesa.

À professora Mestra Rosângela, que apresentou ricas sugestões quando nos preparávamos para a seleção do mestrado.

Ao professor Dr. João Evangelista, amigo e conterrâneo, um intelectual, fonte de inspiração. Acreditou e torceu por mim. Muito obrigada.

Às amigas Lauriene e Ligeovânea, pela amizade sincera que, próximas ou a distância, sempre estão torcendo por mim e se felicitando com as minhas realizações.

Aos amigos da 19ª turma e, em especial, a Ana Dárc, Lúcia e Shirlane, por compartilharem momentos de aprendizagens, angústias e risos. Meu carinho todo especial a Genyvana, Rosane, Rejane, Juliana, Wanna, Isana, Josélia, Raimundinha, Martten, Soraya, e Ruth, pelas histórias vividas e por ajudar a tornar a vida acadêmica muito mais divertida. A todos os demais companheiros com quem tive o prazer de viver momentos de aprendizagens e trocas: Rogéria, Ranchimith, Wagnaldo, Socorro, Cruz, Luciênia, Leila, Ivna, Isolina, Irene, Idelcelina, Haldaci, Waldílio, Elizânia, Ceixa, Ana Maria e Carolina. Obrigada por compartilhar muitos conhecimentos.

Ao prof. Isídio (UESPI), por sua atenta revisão, destinada às correções, tornando possível a finalização deste trabalho com mais sucesso.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo. Meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

A professoralidade constitui processo de construção do sujeito professor no curso de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que ele reconstrói seus saberes e sua prática educativa (OLIVEIRA, 2003). A professoralidade refere-se, portanto, ao que o professor está sendo e ao que poderá vir a ser, a partir das experiências vivenciadas, da formação, da autoformação, dos saberes e das aprendizagens docentes construídas na experiência profissional (PEREIRA, 2000). Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objeto de estudo a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes, considerando a trajetória profissional vivida, bem como a identificação de características importantes sobre ser professora alfabetizadora e sobre saber-ensinar. A pesquisa tem como objetivo geral investigar como ocorre a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional. O desenvolvimento de investigação sobre a professoralidade de alfabetizadoras experientes contribui para o entendimento de que é possível a concretização de práticas bem sucedidas no âmbito do ensino da linguagem escrita e sobre o ser alfabetizadora. As reflexões teórico-metodológicas empreendidas no estudo apoiam-se nas contribuições de Pereira (1996), Bolzan e Isaia (2006), Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2010), Soares (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Brito (2003, 2007), Souza (2009), Josso (2010), Tardif (2002), Shön (2002; 1997), Guedes-Pinto (2008), entre outros. No âmbito da dimensão teórica, a partir dos estudos de Pereira (1996, 2000) e Bolzan e Isaia (2006; 2007), a professoralidade é entendida como processo de constituição do ser professor, com implicações no redimensionamento do saber, saber ser e saber fazer. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, demarcando a pesquisa narrativa como método e técnica de investigação. Os sujeitos desta pesquisa são cinco professoras alfabetizadoras, em final de carreira, pertencentes a cinco escolas públicas municipais da cidade de José de Freitas-PI. O processo de produção de dados da pesquisa ocorreu por meio de entrevistas narrativas e da escrita de memoriais docentes, recursos que possibilitaram às professoras evocações sobre seus percursos da professoralidade alfabetizadora, refletindo acerca de suas experiências na alfabetização de crianças. A partir das narrativas professorais, foi possível a análise dos aspectos significativos na constituição da professoralidade alfabetizadora. Os dados revelaram narrativas docentes singulares, explicitando o que as professoras pensam sobre suas experiências na alfabetização, particularmente sobre como se constitui a professoralidade. A pesquisa registra, então, que a professoralidade alfabetizadora não se produz somente com conhecimentos e saberes pedagógicos, delineando-se a partir de dimensões afetivas e subjetivas intercambiadas à maneira de ser da pessoa do professor, portanto, a professoralidade é construída pelo eu-pessoal que potencializa o eu-profissional. Desse modo, a investigação para a compreensão do processo de constituição da professoralidade das alfabetizadoras, em sua dinâmica e complexidade, denota que ser professor envolve a reinvenção do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Alfabetização. Professoralidade. Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT

The construction process is professoralidade the subject teacher in the course of his personal and professional, covering spaces and times in which he reconstructs their knowledge and their educational practice (OLIVEIRA, 2003). Professoralidade A refers therefore to the teacher is and what could be, as of experiences, training, self-training, knowledge and learning teachers built on professional experience (PEREIRA, 2000). this perspective, this research aims to study the constitution the professoralidade of literacy experts, considering the career lived, as well as the identification of important features about being a teacher and literacy on know-ensinar. A research aims at investigating how does the constitution of professoralidade of literacy experienced career. The research on the development of literacy professoralidade experienced contributes to the understanding that it is possible to achieve successful practices in teaching language and writing about being alfabetizadora. As theoretical and methodological reflections undertaken in the study rely on contributions Pereira (1996), Bolzan and Isaia (2006), Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2010), Soares (2010), Smith and Teberosky (1999), Brito (2003), Souza (2009), Josso (2010) , Tardif ( 2002), Shön (2002, 1997), Guedes-Pinto (2008), among others. Within the theoretical dimension, from the studies of Pereira (1996, 2000) and Bolzan and Isaia (2006, 2007), professoralidade is understood as a process of constitution of the teacher, with implications for resizing the know know know and be fazer. Trata is a qualitative study, pointing out the narrative as a research method and technique of investigation. The subjects are five literacy teachers in late career, from five public schools of the town of Jose de Freitas-PI. The production process of the survey data was through interviews and narratives written memorials of teachers, resources that enabled the teachers about their evocations of professoralidade literacy courses, reflecting about their experiences in the literacy of children. From the narratives professorial, it was possible to analyze the significant aspects of the constitution professoralidade literacy. The data revealed teachers singular narratives, explaining what teachers think about their experiences in literacy, particularly on how to constitute the professoralidade. The research records, then, that professoralidade literacy not only produces knowledge and pedagogical knowledge, outlining from affective and subjective dimensions exchanged the way to be the person of the teacher, so the professoralidade is built by personal self that enhances the self-training. Thus, research to understand the process of constitution of professoralidade of literacy in their dynamics and complexity, denotes that being a teacher involves the reinvention of knowledge, know-how and know-be.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Literacy. Professoralidade. Narrative Research.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cadernos dos Memoriais de formação -----	51
Foto 1 – Sala de aula -----	58
Foto 2 – Pátio coberto -----	58
Foto 3 – Pátio e blocos de salas de aula -----	59
Foto 4 – Sala de aula -----	59
Foto 5 – Pátio e bloco de salas de aula -----	60
Foto 6 – Sala de aula -----	60
Foto 7 – Acesso à quadra de esporte -----	61
Foto 8 – Acesso aos blocos de sala de aula -----	61
Foto 9 – Frente da escola -----	62
Foto 10 – Sala de aula -----	62
Quadro 1 – Programas de Formação SEMEC/José de Freitas - PI.....	56
Quadro 2 – Caracterização das escolas campo de pesquisa.....	63
Quadro 3 – Perfil das interlocutoras.....	65
Quadro 4 – Eixo de análise I e indicadores de análise.....	79
Quadro 5 – Eixo de análise II e os seus respectivos indicadores.....	106

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> -----	13
<b>CAPÍTULO I – PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA E AS DIRETRIZES TEÓRICAS: formação, saberes e práticas</b> -----	19
1.1 Um pouco de história: a alfabetização em movimento -----	21
1.2 Práticas alfabetizadoras: olhares diversos...diferentes concepções -----	25
1.3 A formação e a prática alfabetizadora -----	30
1.3.1 Os saberes docentes requeridos na prática alfabetizadora -----	35
1.4 Professoralidade alfabetizadora -----	38
1.5 1.4.1 Professoralidade e formação: movimentos que se entrelaçam -----	39
1.4.2 Professoralidade e reflexões sobre os saberes -----	41
<b>CAPÍTULO II – PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: o movimento investigativo</b> -----	44
<b>2.1 Delineamento da pesquisa</b> -----	45
<b>2.2 As narrativas como escolha para a investigação</b> -----	46
<b>2.3 Produção dos dados da pesquisa</b> -----	48
2.3.1 Memorial de formação -----	48
2.3.2 Entrevista Narrativa -----	52
<b>2.4 Análise dos dados</b> -----	54
<b>2.5 Contexto empírico da pesquisa</b> -----	55
2.5.1 Escola Municipal Engenheiro Vicente Batista-----	57
2.5.2 Escola Municipal Agripina Portela -----	58
2.5.3 Escola Municipal Filomena Alves -----	60
2.5.4 Escola Municipal Mons. Deusdedit Craveiro de Melo – CAIC-----	61
2.5.5 Escola Municipal Francisco Mendes -----	62
<b>2.6 As narradoras envolvidas na pesquisa</b> -----	63
<b>CAPÍTULO III – HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORAS EXPERIENTES: narrativas memorialísticas</b> -----	68

<b>3.1 Eixo de análise 1– A constituição da professoralidade alfabetizadora: narrativas memorialísticas</b>	<b>69</b>
<b>3.1 As narrativas memorialísticas de Maria Pontes</b>	<b>70</b>
3.1.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos	71
3.1.1.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade	73
3.1.1.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional	74
3.1.1.4 As aprendizagens construídas a partir das experiências professorais	75
3.1.1.5 A resignificação do ser professor	76
<b>3.1.2 As narrativas memorialísticas de Judite</b>	<b>77</b>
3.1.2.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos	79
3.1.2.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade	80
3.1.2.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional	82
3.1.2.4 As aprendizagens construídas através das experiências professorais	83
3.1.2.5 A resignificação do ser professor	84
<b>3.1.3 As narrativas memorialísticas de Conceição</b>	<b>85</b>
3.1.3.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos	86
3.1.3.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade	87
3.1.3.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional	88
3.1.3.4 As aprendizagens construídas através das experiências professorais	89
3.1.3.5 A resignificação do ser professor	90
<b>3.1.4 As narrativas memorialísticas de Lourdes</b>	<b>91</b>
3.1.4.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos	92
3.1.4.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade	93
3.1.4.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional	95
3.1.4.4 As aprendizagens construídas através das experiências professorais	96
3.1.4.5 A resignificação do ser professor	97
<b>3.1.5 As narrativas memorialísticas de Francisca</b>	<b>98</b>
3.1.5.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos	99
3.1.5.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade	101
3.1.5.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional	102
3.1.5.4 As aprendizagens construídas através das experiências professorais	103
3.1.5.5 A resignificação do ser professor	105

<b>3.2 Eixo 2: A revisitação da professoralidade alfabetizadora</b> .....	106
3.2.1 As experiências significativas na reelaboração do saber e do fazer .....	108
3.2.2 Aprendizados sobre ser professora alfabetizadora .....	110
3.2.3 A prática pedagógica em movimento: do início da carreira à professoralidade vivida .....	113
 <b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS</b> .....	 118
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....	 128
 <b>APÊNDICES</b> .....	 133
<b>APÊNDICE A</b> – Termo de confidencialidade .....	134
<b>APÊNDICE B</b> –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
<b>APÊNDICE C</b> – Carta de encaminhamento.....	138
<b>APÊNDICE D</b> – Declaração dos pesquisadores.....	139
<b>APÊNDICE E</b> – Roteiro para a escrita do memorial docente.....	140
<b>APÊNDICE F</b> – Orientações para a Entrevista Narrativa.....	143

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

No cotidiano escolar, o ensino da leitura e da escrita tem provocado inquietações nos professores, pais, instituições e estudiosos que lidam diretamente com a problemática da alfabetização das crianças que se encontram em situação de fracasso escolar. Sob esta ótica, não podemos ignorar a complexidade do processo de alfabetização, bem como não podemos desconsiderar a importância do professor alfabetizador na concretização de práticas inovadoras no âmbito do processo educativo. Emerge, nesse contexto, o reconhecimento de que o sujeito professor, a construção de sua professoralidade e o produzir-se professor são aspectos relevantes no estudo da problemática da educação brasileira e, de modo especial, nas reflexões sobre a alfabetização de crianças.

Desse modo, reconhecemos que o estudo sobre a constituição da professoralidade de alfabetizadores experientes, portanto, é temática relevante por oportunizar o conhecimento acerca do ser professora alfabetizadora numa sociedade na qual muitas crianças convivem com situações de fracasso escolar. É válido esclarecermos que a professoralidade no âmbito desse estudo é entendida como o processo de construção do sujeito professor no curso de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa. Essencialmente, para o desenvolvimento deste estudo, contamos com a colaboração de professoras experientes. Convém destacar que utilizamos a expressão professoras experientes e professoras em final de carreira como correlatas.

A noção de experiência que defendemos está alicerçada em Tardif e Lessard (2011, p. 51) quando afirmam que, em educação, ao se falar de professor experiente, normalmente, trata-se daquele que conhece as estratégias da profissão, que sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas habilidades e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Conforme os autores, o professor experiente é “[...] um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício”.

Guiados por esse entendimento, analisamos a prática pedagógica dos professores alfabetizadores como uma realidade complexa que, nesse contexto, emerge a necessidade de ouvirmos o professor, suas narrativas e relatos da sua trajetória pessoal e profissional, para desvelar como nos constituímos professores, aspecto importante para entendermos a prática pedagógica. Investigar a professoralidade de alfabetizadoras experientes, portanto, contribui para o entendimento de que é possível a concretização de práticas bem sucedidas no âmbito

do ensino da linguagem escrita. Desse modo, a opção em trabalhar com profissionais experientes, sucede-se por acreditarmos que, no decurso das suas vivências e de suas práticas, as professoras têm refletido sobre suas maneiras de ser e de estar na profissão.

A esse respeito, salientamos que é comum encontrarmos alfabetizadores em final de carreira que se rendem a lamentações e descrenças em seu fazer docente, explicitando dificuldades para adquirir e reelaborar saberes necessários ao exercício das práticas alfabetizadoras requeridas no contexto da sociedade letrada. Em nossa trajetória profissional, entretanto, observamos a existência de professoras que, em final de carreira, apesar do cansaço e das marcas que o ofício imprimiu, continuam a exercer a prática alfabetizadora de maneira competente e comprometida, conferindo eficiência ao saber-ensinar, demonstrando capacidade de reelaborar saberes e fazeres, conforme as necessidades do trabalho docente.

Essa constatação fomenta nossas reflexões sobre os conflitos e as possibilidades da constituição da professoralidade, despertando-nos para um olhar mais atento ao processo de alfabetização das crianças, considerando que esse processo corresponde a uma base substancial da sua vida escolar. Esta pesquisa decorre, portanto, de nossa vivência profissional com as crianças (das classes de alfabetização) e com jovens do ensino médio. Essa vivência nos provocou/provoca questionamentos sobre a prática alfabetizadora, remetendo-nos ao interesse de compreender que a construção da professoralidade encontra-se intrinsecamente ligada às experiências docentes no processo de ensinar/aprender.

Na trajetória profissional mencionada, deparamo-nos com situações complexas, tanto na educação básica, quanto no processo de aquisição da leitura e da escrita pelo aluno dos anos iniciais do ensino fundamental. Na educação básica, encontramos um número bastante significativo de alunos que apenas decodificam textos, sem, de fato, entender os significados e os usos das palavras em diferentes contextos e, conseqüentemente, não corresponde às demandas de letramento da sociedade. Esses aspectos reforçam a ideia de que certas dimensões, como as sociais, culturais, políticas, contextuais e pessoais, durante muito tempo, foram desconsideradas pela escola, por pesquisadores e por professores.

Ademais é pertinente realçar que a alfabetização não se limita à aprendizagem do ler e escrever, uma vez que a escrita está vinculada às práticas sociais. Alfabetizar, nesse sentido, requer a inserção da criança nas diferentes situações sociais de usos da escrita, fazendo o uso competente desse objeto sociocultural na lógica de exercer sua cidadania plena.

Por outro lado, é importante fazermos referências aos procedimentos de aquisição de leitura e escrita como prática que coloca o professor alfabetizador diante das dificuldades no processo de alfabetização. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), essas dificuldades ocorrem

pela ausência de conhecimento do professor sobre os esquemas mentais de representação gráfica da criança no percurso de alfabetização e de letramento. Nessa perspectiva, considerando a importância dessa temática e a vivência como professora alfabetizadora, elegemos como objeto de estudo a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes.

O estudo dessa temática nos instigou a desenvolver a pesquisa com um olhar para as professoras que estão em final de carreira, visto que possuem um ciclo de vida construído ao longo de um percurso como pessoa e como profissional. Desse modo, a vida, as experiências e as aprendizagens representam, também, espaços de construção de um processo de professoralidade. Acreditamos, ainda, que ser professor não é somente exercer a profissão, estando diante de uma classe. Vários aspectos compõem o ser professor: a reflexão que realiza na e sobre a prática e os saberes construídos na profissão. Esses aspectos, articulados aos processos reflexivos na e sobre a prática do professor, influenciarão a constituição da professoralidade. Portanto, para alcançarmos o nosso objeto de estudo, é necessário que tenhamos em mente o que, de fato, significa professoralidade. Para tanto, fundamentamo-nos em definições que enunciam claramente esta dimensão docente.

Na visão de Pereira (2000), a professoralidade é o jeito e o modo de ser que o professor concebe como via primordial para inserir-se tanto no seu campo individual, quanto na coletividade. Refere-se ao que o professor está sendo e ao que poderá vir a ser, envolvendo suas experiências, formação, saberes e aprendizagens constituídas no exercício profissional. Isaia e Bolzan (2007) entendem a professoralidade como um processo que implica o domínio de saberes e de fazeres de determinado campo e a sensibilidade do docente em termos de atitudes e valores de aprender e formar-se. Em outras palavras, a professoralidade corresponde ao movimento de construção da aprendizagem do ser professor que começa desde a formação inicial e se estende ao longo do percurso de formação, por meio da apropriação do saber, do fazer e dos conhecimentos, envolvendo a subjetividade docente.

Conforme as considerações expostas, salientamos a necessidade do desenvolvimento de estudos e investigação sobre o percurso profissional de alfabetizadores experientes, sublinhando, de modo especial, aqueles em final de carreira que trabalham no processo de alfabetização nos anos iniciais, haja vista a experiência revelar o saber docente construído e reconstruído continuamente nas trilhas dessa trajetória. Acreditamos que da prática de alfabetizadoras experientes advêm grandes contribuições para o processo de aquisição da leitura e escrita das crianças. Os saberes da experiência, aliados aos processos formativos,

poderão enriquecer as investigações que remetem à constituição da professoralidade alfabetizadora, explicitando as diferentes nuances da prática pedagógica de alfabetização.

A professoralidade de alfabetizadoras experientes nesta pesquisa teve como referência os estudos de Huberman (2000), que, ao se reportar aos professores em final de carreira, focaliza as fases de “serenidade e distanciamento afetivo” e fase do “desinvestimento”. É válido esclarecer que a fase “serenidade e distanciamento afetivo” corresponde à quarta fase da carreira profissional e a fase de “desinvestimento”, à última fase do ciclo de vida profissional dos professores.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguinte questão-problema da pesquisa: Como ocorre a constituição da professoralidade de alfabetizadores experientes no percurso profissional? O estudo deste tema favorecerá a identificação de características importantes sobre ser professora alfabetizadora e sobre o saber-ensinar, visto que as narrativas docentes trazem contribuições a respeito de experiências exitosas na alfabetização de crianças em suas práticas em sala de aula.

Essa realidade problematizante nos envolveu em uma série de questionamentos que resultaram em atitudes de interrogação, despontada em meio às dificuldades experienciadas no contexto da prática pedagógica. Assim, convenientemente, destacamos, a partir dessas considerações introdutórias, que o nosso objetivo geral consiste em investigar a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional. Com a definição do objetivo geral desta pesquisa, planejamos as seguintes questões norteadoras:

- ◆ Como as professoras alfabetizadoras experientes produziram/produzem seus saberes e fazeres docentes?
- ◆ Que saberes foram/são produzidos no percurso profissional de alfabetizadoras experientes?
- ◆ Como alfabetizadoras experientes aprenderam a ser professoras?
- ◆ O que a experiência na alfabetização representa/representou na constituição da professoralidade?

Desse modo, considerando os aspectos mencionados, ratificamos a relevância da pesquisa por propormos investigar a constituição da professoralidade de alfabetizadores experientes, considerando a trajetória profissional vivida, bem como a identificação de características importantes sobre ser professora alfabetizadora e sobre saber ensinar. A experiência docente tem uma importância que não pode ser mais ignorada, tendo em vista sua relação com a problemática da alfabetização de crianças. Desse modo, investigar a professoralidade de alfabetizadoras experientes pode contribuir com a ampliação de

conhecimentos sobre ser alfabetizadora e sobre suas práticas no âmbito do ensino da linguagem escrita.

No que concerne aos aspectos teórico-metodológicos do estudo, dialogamos com diferentes autores que abordam o processo da alfabetização, formação, prática alfabetizadora e a professoralidade. Nesse sentido, as reflexões estão fundamentadas nos autores: Tardif (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2000), Charlot (2000), Gauthier (2006), Schön (1997, 2002), (Pereira, 1996, 2000); Brito (2003, 2007), Bozza (2008), (Souza, 2009), Soares (2010), Kramer (2006).

Para contemplar o objeto de estudo da pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos, além da introdução e da conclusão.

Nas considerações introdutórias, apresentamos o objeto de estudo, os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, além de ratificarmos o interesse pelo tema e a relevância da temática.

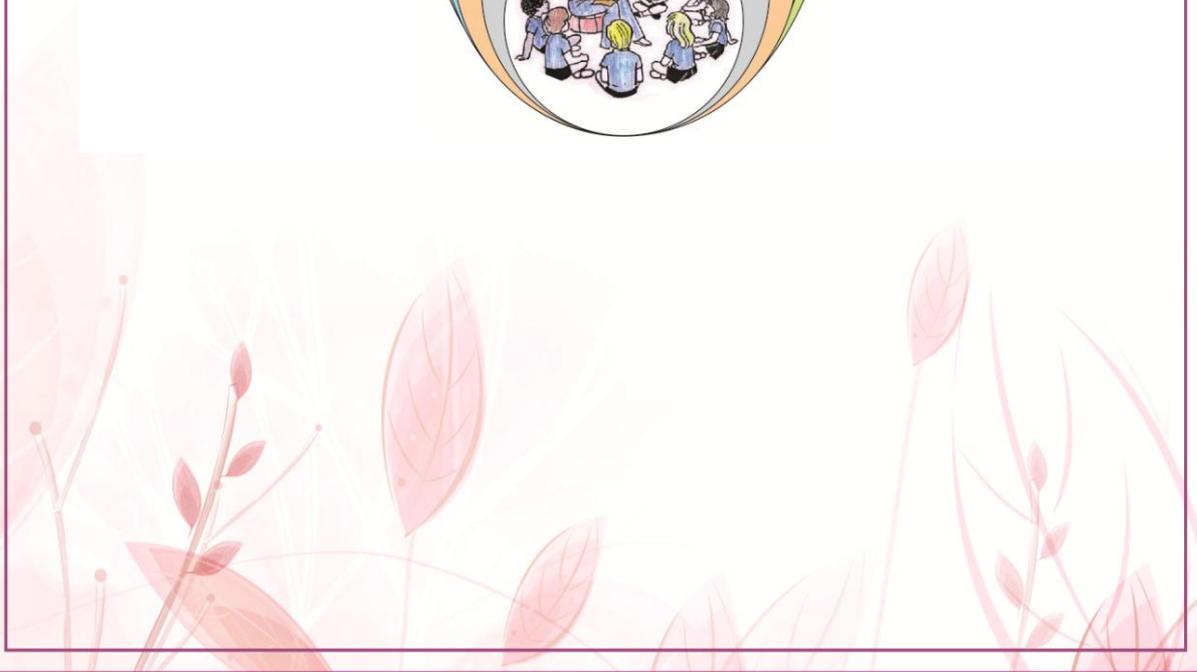
No capítulo I, **Professoralidade alfabetizadora: formação, saberes e práticas**, apresentamos uma análise das práticas alfabetizadoras, abordando os aspectos políticos e socioculturais da alfabetização de crianças no contexto escolar. Analisamos, também, diferentes concepções do processo de alfabetização, articulando formação e prática alfabetizadora. As reflexões neste capítulo estão fundamentadas em autores, como Brito (2003, 2007), Bozza (2008), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2010), Kramer (2006), entre outros.

No capítulo II, **Percorrendo o caminho metodológico: o movimento investigativo**, apresentamos as trilhas da pesquisa, situando os princípios teóricos que sustentam a opção pelo trabalho com as narrativas, discutindo as ideias de autores, como: Josso (2010), Guedes-Pintos (2008), Souza (2006), Nóvoa e Finger (2010), dentre outros, que se referem à subjetividade das narrativas e à importância dos relatos sobre experiências docentes, realçando o potencial formativo e autoformativo da narratividade no percurso profissional de professores. Neste capítulo, descrevemos as técnicas e instrumentos de produção dos dados, os critérios apontados para a escolha dos sujeitos da investigação, bem como caracterizamos o contexto empírico e a análise dos dados da pesquisa.

O capítulo III, **Histórias de alfabetizadoras experientes: narrativas memorialísticas**, trata da análise dos dados desenvolvida a partir das narrativas das professoras alfabetizadoras, conforme registros corporificados no memorial de formação e na entrevista narrativa.

Nas considerações conclusivas, retomamos os principais pontos da problematização do objeto de pesquisa, inserindo aspectos das questões norteadoras da pesquisa, no propósito de compreendermos, a partir das narrativas das interlocutoras, como estas relacionam a vida, as experiências e as aprendizagens à construção da professoralidade. Segundo as constatações apreendidas neste estudo, as professoras ao vivenciarem a experiência na alfabetização articulam movimentos que promovem a construção, reconstrução e desenvolvimento da professoralidade, através da apropriação e aprimoramento do conhecimento, da criatividade, da aplicação e elaboração de estratégias adequadas às realidades dos alunos. Nesse entorno, constatamos que a professoralidade delinea-se a partir de dimensões afetivas e subjetivas intercambiadas à maneira de ser da pessoa do professor, ou seja, a professoralidade é construída pelo eu-pessoal que potencializa o eu-profissional.

**CAPÍTULO I**  
**PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA:**  
*formação, saberes e práticas*



# CAPÍTULO I

## **PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA: formação, saberes e práticas**

As questões sobre alfabetização têm sido alvo de várias discussões (SOARES, 2010; BOZZA, 2008) no cenário educacional contemporâneo. Essas questões fazem-nos refletir e reconhecer a necessidade de buscar soluções para vencer esse problema, tendo em vista que a capacidade de dominar a linguagem e a escrita se constitui numa exigência para responder adequadamente às demandas da sociedade atual.

No contexto das discussões acerca desta temática, merecem atenção especial as práticas pedagógicas de alfabetizadoras, por acreditarmos que, através de análises das práticas de ensinar, poderemos defrontar-nos com alternativas para compreender e até intervir em alguns problemas oriundos do processo de alfabetizar. Nesse entorno, Kramer (2006, p. 13) nos alerta: “Ao longo de toda a história, a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: O Brasil é um dos países com índices mais altos de analfabetismo em todo o mundo”. Diante desse fato, percebemos a importância da revisitação das práticas pedagógicas, das atitudes e dos percursos delineados pelos alfabetizadores no contexto escolar.

A alfabetização se constitui um instrumento de interação entre seres sociais, isto significa dizer que não devemos confiná-la aos elementos mecânicos da decodificação e do simples reconhecimento de palavras, mas sim reconhecê-la como a possibilidade de dominar a linguagem escrita, utilizando-a como ferramenta de comunicação numa sociedade letrada (SOARES, 2010).

A autora pondera sobre a postura da escola, afirmando que “[...] o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez mais do que qualquer outra aprendizagem escolar a marca da discriminação em favor das classes sócio-economicamente privilegiadas” (SOARES, 2010, p. 22). No entanto, não devemos ter atitude conformista, mas devemos, sim, nos mobilizar e buscar, junto aos envolvidos nesse processo que há muito vêm sofrendo com essa problemática, o engajamento na luta para mudar o processo de alfabetização.

Tendo em vista o posicionamento da autora, recorreremos ao pensamento de Brito (2007) que compreende a alfabetização como processo político, estando a exigir não apenas as técnicas de ler e de escrever, mas, sobretudo, as possibilidades de participação significativa e funcional no mundo da leitura e da escrita. De acordo com a autora, uma sociedade

complexa, em constante mudança, requer dinamismo na formação do professor, seja alfabetizador ou não.

Nesta seção, analisamos a alfabetização refletindo sobre conceitos construídos e mudanças conceituais ocorridas ao longo da história. Apresentamos os diferentes paradigmas da alfabetização para promover reflexões no sentido de entender os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam as práticas alfabetizadoras no decorrer do processo ensino/aprendizagem da leitura e escrita da criança. Nesse entorno, o desenvolvimento deste capítulo tem como objetivo analisar as diferentes concepções de alfabetização que emergem da prática docente alfabetizadora que se desdobraram ao longo dos anos.

### **1.1 Um pouco de história...a alfabetização em movimento**

As discussões acerca da alfabetização não são recentes (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999) e vêm ganhando espaço e ampliando sua compreensão à medida que avança o tempo. No Brasil, a alfabetização esteve vinculada à catequese e à conversão da população indígena. A história nos mostra que as primeiras práticas docentes sofreram domínio da pedagogia tradicional, de caráter religioso e normativo, resultado da presença expressiva da igreja, implantadas pelas práticas dos Jesuítas no período colonial. Para Pérez (2008, p. 189), essa realidade evidencia que o sistema dual de ensino é fundado em uma desigualdade estrutural em que:

[...] a educação básica elementar que incluía aprendizagem da língua, falar, ler e escrever, cálculo básico, música e canto, eram destinados às populações indígenas e aos filhos de colonos; a educação média, de caráter literário e acadêmico, que visava formar letrados e eruditos, era destinada aos homens da classe dominante que, ou ingressavam na classe sacerdotal, ou seguiam para a universidade de Coimbra, a fim de completar seus estudos.

Essa dualidade, assinalada pela autora, está presente no atual contexto educacional, apontando para um privilégio da classe dominante, enquanto a classe menos favorecida fica à mercê de uma educação elitista e de conteúdo alienante. No contexto do período colonial, a educação jesuítica era, portanto, o instrumento fundamental na formação da elite, embora também instrísse e catequizasse os indígenas. De acordo com Garcia e Zaccur (2008), a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal alterou a estrutura e a organização do ensino, porém, não alterou o modelo pedagógico vigente que atendia aos objetivos religiosos e literários. Esse modelo continuou vigente pelo fato de os professores existentes no Brasil

terem sido formados nos seminários dos jesuítas e as aulas-régias instituídas pelo Marquês de Pombal se efetivaram a partir do recrutamento desses professores.

Comporta, ainda, realçar que esse modelo pedagógico continuava em articulação com os mesmos métodos pedagógicos, como: apelo à autoridade e à disciplina - concretizada nas varas de marmelo e nas palmatórias de sucupira - inibição da originalidade, da iniciativa e da criatividade e também fundamentada na submissão, no respeito à autoridade e na escravidão aos modelos antigos (ROMANELLI, 1988).

Com a independência proclamada em 1822 (período imperial), esperava-se autonomia política, porém, é inaugurada outra característica que perpassa toda a história da política educacional em nosso país, configurando-se na distância entre o real e o proclamado. Cabe ressaltar que a independência não representou nenhuma modificação estrutural do ensino no país; ocorreu na verdade uma transferência de poderes dentro de uma mesma classe, ou seja, o ensino continuava direcionado aos filhos dos colonos, dos proprietários de terra, donos de engenhos e aos filhos dos cidadãos letrados.

Podemos observar, de acordo com a literatura sobre o assunto, que o império foi marcado por grandes derrotas em relação à educação, pois era claro o interesse dos nobres em que o ensino se limitasse àqueles que tinham dinheiro. Durante o período imperial, conforme postulam Garcia e Zaccur (2008), o critério de cidadania era censitário, o que implica o direito ao voto vinculado a propriedades e a rendas do indivíduo.

Com referências ao funcionamento pedagógico da escola elementar no período imperial, houve um momento em que o modelo pedagógico adotado era o uso do Método Lancasteriano. Constituíam-se num ensino superficial, visto que os alunos eram quem ensinava os próprios colegas de turma. E muitas falhas foram aparecendo. Explicitando melhor: a metodologia Lancasteriana era formada em um ambiente definido que atendia cerca de cem alunos, onde só havia um professor e esse, por sua vez, escolhia um aluno - o mais adiantado - que deveria ensinar 10 outros (decúria), assim ele era chamado de decurião.

No entendimento dos autores em referência, concretizou-se a separação entre educação do povo e educação da elite, constituindo-se num descaso por parte dos governantes à educação pública e ao ensino elementar. A educação elementar não obrigatória, enquanto o ensino secundário, de caráter preparatório, era frequentado apenas por aqueles que almejavam o acesso ao ensino superior. Porém, nas análises de Moll (2009, p. 20), outro contexto vai emergir:

O processo de desenvolvimento econômico da segunda metade do século XIX encaminha a sociedade brasileira para uma ruptura do regime político:

em 1889, Dom Pedro II é deposto por um golpe militar desencadeado por uma parcela do exército, fazendeiros do oeste paulista (cafeicultores) e representantes das camadas médias (intelectuais). Instala-se a República no Brasil sob o domínio de governantes militares (inicialmente Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto) até 1894 e a partir daí sob o controle das oligarquias cafeeiras.

Com o regime da oligarquia cafeeira, a monarquia entra em decadência, juntamente com a aristocracia agrária tradicional (açucareira). Porém, continua a separação entre a educação do povo e a educação da elite. A segunda metade do século XIX caracteriza-se como um período de grande turbulência política e efervescência cultural, com a influência dos ideais positivistas e a ação da intelectualidade brasileira ao repensar a sociedade e a nação. Tal fato define-se sob o signo da “ordem e do progresso”, configurando-se a República Federativa do Brasil, um Estado Positivo, com uma sociedade reformada política, econômica, social e culturalmente (GARCIA; ZACCUR, 2008).

Diante dessa vertente, vale destacar que a alfabetização, no final do século XIX, passou a ser concebida como uma questão de método, período em que se utilizou a tradicional soletração como modelo dominante de prática alfabetizadora. A alfabetização não era compreendida como um processo de construção social, fundada nos modos de participação das crianças nas práticas culturais de uso da escrita, era tradicionalmente organizada e orientada por metodologias propostas nas cartilhas. Contudo, mudanças decorrem no plano educacional brasileiro com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Os organizadores eram adeptos das correntes norte americanas e europeias ligadas ao movimento das Escolas Novas.

Essas novas ideias se difundem em educação, aparecendo como teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária. O novo modelo é proposto com o objetivo de defender os princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano. Essa teoria no contexto brasileiro é fruto de uma concepção ingênua (superficial da realidade), pois os defensores esquecem o fato fundamental de essa sociedade (não só a brasileira) estar ainda dividida, em termos de condição humana, entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção.

De acordo com os comentários de Garcia e Zaccur (2008), em consonância com o espírito da época, a Constituição Brasileira de 1946, do ponto de vista político, assegura que a educação é um dever do Estado Democrático, que deve promover a educação do povo e cuidar da expansão e manutenção da escola pública, assegurando-a efetivamente para todos.

Do ponto de vista econômico, as autoras destacam que o grande desafio que se coloca para o Brasil do Pós-Guerra (período em que o mundo ansiava por paz e democracia e despontava a luta pela garantia dos direitos humanos) era universalizar a alfabetização e o acesso à educação elementar, ampliando os níveis de escolarização da população, considerando-se que a educação se apresenta como condição necessária ao desenvolvimento, pois o novo modelo econômico, o capitalismo moderno, se apoia em técnicas que dependem cada vez mais do domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares.

No final de 1960 e início da década de 70, apareceram as marcas do tecnicismo, caracterizando-se pela implementação do ensino profissionalizante obrigatório, baseado na Teoria do Capital Humano que, consubstanciado no *slogan* “educação como investimento”, por meio da proposta implementada pelos tecnocratas da ditadura militar, se configurava como uma forma de superação do subdesenvolvimento para atingir o capitalismo social. Portanto, era necessário um investimento em mão dupla, ou seja, em tecnologia e de recursos humanos. Em outras palavras, seria necessário fazer progredir a qualidade da mão de obra através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador. Assim, uma escola voltada para a capacitação tecnológica do aluno contribuiria de maneira efetiva para o desenvolvimento econômico do país.

Fundamentado nos estudos de Garcia e Zaccur (2008), compreendemos que a alfabetização, numa perspectiva funcional, encontra sua expressão máxima no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Os primeiros anos a partir da década de 1960 caracterizam-se por uma forte mobilização social em torno da educação popular, em especial da alfabetização, clima de intensa politização e mobilização em torno da educação: partidos políticos, sindicatos, estudantes e trabalhadores rurais promovem ações educativas e campanhas populares de alfabetização. Nesse contexto, é difundida a pedagogia freiriana, que compreende a alfabetização como um ato político, voltado para a emancipação pessoal e de libertação do oprimido de sua condição de opressão.

A partir do início da década de 1980, no Brasil, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças introduziu-se o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999). As autoras mostram que a aquisição das habilidades de leitura e de escrita depende da relação que a criança tem desde pequena com usos da cultura escrita, de que são exemplos: televisão, rádio,

marketing, embalagens, cartas, bilhetes, jogos e recursos tecnológicos da informática, os quais proporcionam novos aprendizados para quem inicia a escolarização.

Concordamos com Cagliari (2009, p. 7), quando afirma que “[...] o domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, por isso mesmo, privilégio das classes dominantes”. Para o autor, os indivíduos não foram alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita, justamente porque isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. Destaca ainda que a igualdade de chances se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana.

A partir da década de 1980, o termo alfabetização é ampliado na articulação com o letramento. O desafio, então, consiste em levar o alfabetizando ao domínio da leitura e da escrita e de seus usos sociais, preparando-os para o exercício pleno da cidadania (SOARES, 2010). Nos anos 90, amplia-se a concepção de alfabetização, que se refere ao tempo necessário ao domínio de conhecimento e novas e variadas linguagens, em relação à flexibilidade e ao respeito à diversidade cultural. Nesse sentido, o processo da alfabetização se estende ao longo da vida e que pode exigir seis ou sete anos de escolaridade para que o indivíduo adquira as condições necessárias para o manejo do código da leitura e da escrita, embora o domínio pleno demande pelo menos doze anos (GARCIA; ZACCUR, 2008).

Os aspectos políticos e socioculturais, dentre outros, nos dão embasamento para compreender toda a complexidade do conceito de alfabetização que hoje cerca o nosso convívio. Compreendemos também que, do século passado até a contemporaneidade, diversas concepções de alfabetização têm-se revelado, indicando que é necessário atentarmos para as diferentes percepções construídas sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita.

## **1.2 Práticas alfabetizadoras: olhares diversos, diferentes concepções**

Alfabetizar, na visão de muitos professores, não é um trabalho simples e fácil. Ao contrário, consideram que, na perspectiva atual, ao se alfabetizar, além de tornar a criança capaz de ler e escrever, é preciso também envolvê-la nas práticas sociais da leitura e escrita, de modo que aprendam a fazer uso delas.

Soares (2010), contribuindo com as análises sobre o tema entende que não basta ser somente alfabetizado. É essencial, também ser um sujeito letrado. Nessa abordagem, reconhece que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, que se completam e são indissociáveis e, ao mesmo tempo, simultâneos, ou seja, atividades de letramentos se

referem às práticas sociais de leitura e escrita, enquanto a alfabetização se refere ao domínio das relações fonema-grafema na construção da aprendizagem.

Ao trazer essa abordagem sobre alfabetização e letramento, Soares (2010, p. 35) nos alerta sobre a tendência equivocada no contexto escolar que confunde alfabetização e letramento: “[...] com prevalência deste último e perda da especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras”. Como podemos perceber, diante deste entendimento equivocado, existe a ideia de que a mediação ordenada e sistemática do ensino se faz desnecessária frente às construções e descobertas espontâneas da criança acerca do sistema alfabético; esquecendo-se, portanto, que o domínio do código convencional da leitura e da escrita que envolve a relação fonema/grafema deve ser complementar ao processo do letramento, ou seja, o letramento não pode se sobrepor a alfabetização ou vice-versa, bem como um não pode se anteceder ao outro.

Cabe-nos, ainda, estabelecer diálogos com as noções de letramento que vêm sendo divulgadas pelos documentos oficiais do MEC – SEB (2007, p. 11) na área de alfabetização e linguagem:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muitos variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento* ou de **letramentos**, no plural.

Do excerto acima, compreendemos que o letramento vai além da decodificação, concebendo-o como qualidade de quem utiliza as habilidades de ler e escrever na vida cotidiana, transformada em práticas sociais que permitam a emancipação do sujeito como ser social capaz de utilizar a língua para diversos fins comunicativos.

Vale ressaltar que Brito (2003, p. 78), embasada nas ideias de Vigotsky, entende que a “[...] alfabetização é um processo histórico-social multifacetado, envolvendo a natureza da língua escrita e as práticas culturais de seus usos”. Nesse aspecto, a alfabetização é um ato social e político de construção e evolução do conhecimento humano. Como vemos, a

concepção de alfabetização tem-se ampliado no campo socioeducacional fomentando ações que transcendem a visão fragmentada e descontextualizada presente nos espaços de sala de aula, onde se efetiva formalmente o ensino/aprendizagem do ler e escrever.

Em relação ao processo de aquisição da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam, após análises de pesquisas, os diferentes níveis pelos quais a criança passa a fim de apropriar-se da escrita, direcionando o docente a construir um novo olhar sobre o processo de alfabetização, de modo a refletir sobre seu fazer pedagógico, e assim reavaliar e refazer a sua prática. Implica, pois, que a intervenção didática ocorra de forma coerente e dinâmica, resultando numa prática pedagógica que se caracterize por um redimensionamento do aprendizado da escrita. O papel do professor, nessa perspectiva, deve ser o de compreender os níveis pelo qual passa o alfabetizando, interpretando os possíveis erros ortográficos que venha a cometer como um conhecimento potencial para, então, executar o papel de mediador, possibilitando a construção do conhecimento nesse processo.

Percebendo o professor como mediador do ensino, consideramos a ideia de Kramer (2006) que nos afirma que assegurar alfabetização, leitura e escrita precisa ser parte de um projeto de sociedade que vise à democracia e à justiça social. Isso requer, de um lado, um sólido projeto de desenvolvimento econômico e, de outro, uma política de emancipação cultural com alternativas desdobradas dentro e fora da escola. Sobre essa questão, podemos acrescentar que o investimento na formação do professor alfabetizador somado a todas as condições materiais objetivas sugeridas pela autora, de fato, abriria um leque de possibilidades para superar as marcas do analfabetismo que há muito tempo se tem tornado um grave problema no contexto educacional brasileiro. Afirma ainda que os professores são e continuarão a ser “os tijolos”, “o coração” e “o cérebro” das nossas ações escolares.

Talvez seja, por essa visão, que as discussões acerca das práticas pedagógicas dos professores têm-se intensificado e vêm ganhando projeção nas últimas décadas, provocando reflexões e ampliando o entendimento de alfabetização como um processo que exige responsabilidade e compromisso. Nesse caso, é vital para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita da criança que o adulto alfabetizador interprete e tenha clareza sobre o ponto de vista do aluno dentro deste processo de alfabetização. De acordo com Ferreiro (2000, p. 84), isso aponta para o fato de que

Só recentemente podemos dizer que estamos aprendendo a ler (no sentido de interpretar) as primeiras escritas infantis, aquelas que não estabelecem princípio algum de correspondência entre as grafias utilizadas e a pauta sonora das palavras que se quer escrever. Essas escritas são muito difíceis de interpretar porque exige do adulto, um verdadeiro esforço cognitivo: não é

fácil resistir à tentação de qualificar de ‘desviantes’, ‘desorganizados’ ou ‘irrelevantes’ as respostas que se afastam dos modos de organização considerados como ‘normais’, precisamente por serem nossos. É muito difícil – aqui como em outros campos – deixar de considerar o nosso ponto de vista sobre a realidade como o único legítimo, e procurar adotar o ponto de vista dos sujeitos.

Nesse aspecto, entendemos que, para o adulto alfabetizado, os conceitos que as crianças possuem durante o desenvolvimento da escrita são visivelmente complexas. A situação torna-se ainda mais complexa quando utilizamos o adulto como padrão de comparação para o processo de aprendizagem, resultando num equívoco em que as crianças são tratadas como primitivas ou subdesenvolvidas. Portanto, a autora, numa análise cuidadosa, conclui que a nossa tarefa reside em compreender a lógica interna desses modos de organização, bem como a de compreender as razões da substituição de um modo de organização por outro, isto é, os processos de construção de conhecimento.

Mendonça e Mendonça (2009), em seus estudos, realizam uma intersecção entre o trabalho de Paulo Freire e o de Ferreiro e Teberosky, procurando unir a teoria da Psicogênese da língua escrita ao pensamento freiriano para a solução do fracasso na alfabetização de crianças. As autoras tecem duras críticas ao uso de cartilhas que, durante décadas, se constitui o principal instrumento de alfabetização, esquecendo-se do estímulo à prática da produção textual. Destacam que, a princípio, devemos trabalhar no sentido de transpor a habilidade verbal da criança para a escrita, aproveitando a desenvoltura que ela tem de falar e contar histórias como ponto de partida para o desenvolvimento da produção de textos, realizando-a de maneira simples, da forma como souber. Posteriormente, poderá ser construído texto obedecendo a regras gramaticais e reproduzindo/produzindo diferentes gêneros textuais (carta, bilhete, receitas, culinárias, anúncios de propaganda entre outros).

Diante do exposto, entendemos que a cartilha não privilegia a expressão espontânea do aluno, elemento essencial para uma escrita significativa, ponto de partida para desenvolver todo o processo de leitura e escrita. Também fica evidente que a escrita padrão não pode ser esquecida, porém, a maneira de conduzir essa aprendizagem irá determinar seu sucesso.

Trilhando caminho semelhante, Bozza (2008) compreende que os métodos das cartilhas priorizam somente a fixação de determinados fonemas trabalhados a partir de letras, sílabas, palavras e/ou frases, ou seja, trabalhando somente o código escrito, independente do significado das ideias veiculadas. Ressalta, também, a ênfase dada ao traçado da letra e às habilidades visomotoras que, em geral, supera qualquer expectativa quanto ao ato cognitivo inerente ao processo de apropriação da escrita. Da mesma forma, desconsidera o caráter

interacionista da linguagem escrita. Para quem encaminha suas atividades sob esse prisma, a lógica seria que primeiro se domine a escrita ortográfica e somente mais tarde, a elaboração textual.

Acredita, ainda, que a causa de alguns aprendentes demorarem muito a entender o código escrito reside no fato de o professor encaminhar ações que privilegiem a memorização dos fonemas e partes gráficas, sem considerar a integração existente no contexto social que conduz à elaboração textual. Desse modo, as ideias de Bozza (2008) convergem com os postulados de Soares (2010) em relação à importância de que seja efetivada uma prática pedagógica por rumos que priorizem o pensar, favoreçam o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, possibilitem a inferência em todas as atividades e tenham, na leitura e na escrita com função social, sua base primeira e única para ensinar a ler e escrever. A autora justifica esse posicionamento, por compreender o valor da escrita e entender que, para apropriar-se, de fato, desse sistema, não há outro caminho a não ser aquele que perpassa o uso social que a humanidade faz dela.

Mendonça e Mendonça (2009) destacam os equívocos ocorridos na interpretação da psicogênese da língua escrita, evidenciam que, com o advento dessa teoria, o uso da cartilha e da silabação foi proibido, desestabilizando a prática rotineira do professor, causando-lhe certa insegurança, agravando-se ainda mais com a interpretação equivocada dessa teoria. Explicitam, também, que Ferreiro (2000) não condena nenhuma didática, nem prescreveu métodos tampouco os indicou. Contudo, deixam claro que a conduta exclusivamente construtivista não conseguiu alfabetizar nem letrar, entretanto, devemos ter o cuidado de evitar atividades mecânicas e dissociadas do contexto.

Nessa perspectiva, os equívocos ocorridos quanto às novas propostas relacionadas à alfabetização sejam resultados de uma fragilidade teórico-metodológica presente nas práticas professorais, frutos de uma formação inadequada. Compreendemos, também, que os equívocos foram decorrentes da ausência de uma discussão coletiva (com os docentes) sobre essas novas propostas lançadas nas escolas, gerando falsas inferências provocadas pela leitura superficial e precipitada das obras de Emília Ferreiro, deixando os professores à margem de uma preparação apropriada para executá-las, causando-lhes insegurança. Fica evidente, portanto, que o alfabetizador precisa ter o domínio sobre o funcionamento da escrita e compreender como a escrita e a fala se relacionam para realizar o ensino da leitura e escrita da criança.

Por fim, reconhecemos a necessidade de que o profissional alfabetizador desenvolva conhecimentos específicos para saber-ensinar, consolidando a construção dos saberes no

percurso profissional, tendo clareza das reais necessidades de que o aluno necessita para ter uma participação ativa na sociedade.

### **1.3 A formação e a prática alfabetizadora**

Hoje, tanto em nível nacional como internacional, um tema central dos debates a respeito da educação brasileira (NÓVOA, 1992, 2000; IMBERNÓN, 2010a, 2010b) é, certamente, a formação de professores. Acreditamos que o profissional docente deve ter consciência de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia a dia nas escolas e em outras práticas, consolidando uma perspectiva de ressignificação da cultura profissional. Nesse âmbito, ao discutirmos sobre o fracasso escolar, analfabetismo e baixo desempenho dos alunos, há a tendência de culpar os professores pelas mazelas de nosso sistema educacional, ao mesmo tempo em que atribuem a estes o poder de desconstruir a situação. Sabemos que esta condição do insucesso escolar não diz respeito somente ao professor, há de convir, também, que ora se culpa a criança, ora a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social; entretanto, esse profissional deve estar preparado para enfrentar os dilemas e desafios da docência instalada no âmbito educacional. Nesse sentido, a formação docente assume importância singular em relação ao docente na alfabetização, como processo que pode propiciar a descoberta de possibilidade de modificações da prática pedagógica que venham a intervir na qualidade do ensino. De todo modo, acreditar na formação como elemento que qualifica a ação docente implica acreditar na importância de refletir sobre aspectos que articulam teoria e prática, bem como na valorização da atitude crítico-reflexiva no decurso da carreira profissional de professores alfabetizadores.

Convém destacar que os desafios enfrentados pelo profissional docente são grandes e diversos, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes configura-se como os principais. Mendes Sobrinho (2007) trata de questões relativas às práticas e à formação de professores em seus aspectos básicos, como a busca de formação inicial em nível superior e em nível de uma formação contínua que complemente e atualize de forma permanente o profissional.

Nesse sentido, o professor deve estar habilitado para o exercício reflexivo da docência, pesquisando sua própria prática. Assim, o profissional deve “[...] conduzir a sua aprendizagem como ator ativo da renovação da escola” (MENDES SOBRINHO, 2007, p. 8). Para o autor, entrar no mundo da formação contínua de professores significa acreditar na importância da reflexão realizada a partir das experiências vivenciadas.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Brito (2007) discute sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática na formação de professores, compreendendo a trajetória profissional vivenciada no contexto da sala de aula como possibilitadora de aprendizagens sobre a profissão. Desse modo, torna-se importante refletir sobre a prática e orientá-la de acordo com a realidade, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos.

Objetivando articular a prática alfabetizadora à formação de professores como fatos que contribuem para tornar os profissionais bem preparados, recorreremos às contribuições de Sacristán (2002), que adverte sobre a descontextualização da pesquisa no processo de formação de professores. Acredita que, elaborando um discurso mais coerente com a realidade prática, atenderá mais facilmente às necessidades básicas do contexto escolar. Nesse aspecto, defende que são necessárias investigações úteis, em que a prioridade não sejam os discursos, mas, sim, a realidade profissional na qual trabalham os professores, revendo suas condições de trabalho.

Enfim, é importante compreender a importância da formação de professores e o seu papel como profissional. Nesse sentido, reportamo-nos às ideias de Pérez Gómez (1992) ao ratificar que a prática deve ser percebida como ponto de partida do currículo de formação. Para tanto, é necessário o investimento na construção do saber, nas experiências inovadoras que compõem as discussões sobre a prática educativa. Diante desses pressupostos, compreendemos que a universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor, pois o ambiente de trabalho também se configura como espaço para a formação de professores desde que incorpore uma atitude de reflexão sobre a ação pedagógica.

Nesse aspecto, Pimenta e Ghedin (2002) discutem o termo professor reflexivo, articulando seus pensamentos às análises de Schön (2000), que valoriza a “experiência” e a “reflexão na experiência”. O autor propõe a formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como espaço de construção de conhecimentos, através da reflexão e análise das ações.

Compreendemos que as condições de trabalho não se restringem a uma estrutura física e tecnológica. É salutar para a concretização de uma ação docente efetiva que as intenções proferidas nos discursos de projetos educacionais façam parte de um sério compromisso que adentre as nossas instituições escolares para que possa implicar na

elaboração e reelaboração do saber-ensinar dos professores alfabetizadores, e, conseqüentemente, na confirmação da aprendizagem de crianças no processo de alfabetização. Acerca dessa questão, reportemo-nos ao pensamento de Kramer (2006, p. 15):

Sem condições materiais objetivas para nossos professores e sem possibilidades concretas de que se tornem intelectuais críticos de seu tempo, da sociedade em que vivem e dos contextos específicos em que atuam com leitores do mundo e de textos, não me parece ser possível superar as marcas do analfabetismo. Certamente não será com prédios, aparelhos de tevê, kits multimídia ou novas alternativas metodológicas de ensino que se conseguirá esse feito: os tijolos, o coração e o cérebro das nossas ações escolares foram, são e continuarão a ser os professores e as professoras que ano após ano convivem com crianças, jovens e adultos nas escolas concretas existentes nas esquinas das cidades, nas fazendas do campo, nos bairros pobres e sofridos das periferias.

Os projetos e políticas educacionais devem, de fato, primar em investimentos no professor, conforme sugere a autora: “1) salários e condições dignas de vida e trabalho para seus profissionais; 2) projetos de formação permanente – de educação de professores, concebidos no interior de uma política cultural sólida e consistente” (KRAMER, 2006, p. 15). Todos esses aspectos são, de fato, elementos que interferem na carreira do professor quando não consistem em um compromisso de todas as instâncias que compõem o nosso sistema educacional.

Levando em conta essas considerações, entendemos a importância de articular os projetos e políticas educacionais ao conhecimento teórico-acadêmico, juntamente com a prática docente. Nesse contexto, é necessário compreender e considerar as características do processo reflexivo defendido por Schön (2000), apoiado na tríade reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. No “conhecimento prático”, analisado por Pérez Gómez, ou na partilha das experiências que Nóvoa defende para constituir o processo de formação dos professores, é relevante compreender a importância da formação de professores e o seu papel como profissional, e, sobretudo, considerar a necessidade da construção do saber profissional (BRITO, 2007), bem como de investimento em experiências inovadoras no tocante aos processos formativos e à prática educativa.

Em relação à formação de professores alfabetizadores, é preciso compreender que as práticas pedagógicas desse profissional apoiam-se em um saber, em um saber ensinar e em um saber-fazer, que exigem uma reflexão crítica. Essas práticas o conduzem a uma produção de saberes, favorecendo a solidez da alfabetização, a partir das experiências vivenciadas no percurso profissional e no diálogo com os conhecimentos da formação.

Brito (2007, p. 58), referindo-se à formação de alfabetizadores, conclui que há um consenso entre os diferentes autores que discutem sobre a formação e os saberes docentes. Nesse sentido, destaca os saberes da formação articulados aos saberes da experiência, destacando “[...] é, pois, consensual, ainda, a ideia de que os professores vão se modificando na trajetória profissional, a partir da prática reflexiva. É consensual, ainda, a percepção de que os professores experientes produzem saberes originais relativos à profissão”.

Em consonância ao pensamento da autora, reconhecemos que é importante valorizar os saberes da experiência que os alfabetizadores acumulam em seu percurso profissional, pois desses saberes resultam conhecimentos que, aliados aos saberes adquiridos na formação tanto inicial quanto contínua, resultam no acréscimo de saberes específicos, manifestado na organização de competências e práticas significativas que contribuem, de fato, para o universo da aquisição das habilidades de leitura e escrita de crianças em processo de alfabetização. Brito (2003, p. 86) postula também que

A adequada formação do professor alfabetizador contemplando entre outros, os saberes relacionados ao funcionamento da escrita (sua natureza, suas funções sociais) pode torná-lo competente em sua prática alfabetizadora, percebendo com clareza como se dá a aprendizagem da escrita; quais posturas assumir diante das escritas infantis; que a linguagem do aluno se constitui uma variedade linguística e que por isso precisa ser respeitada e, principalmente, terá discernimento para definir e planejar uma ação docente significativa.

Nessa concepção, a formação do professor alfabetizador deve pautar-se em saberes específicos, para assegurar uma prática competente no processo de alfabetização. A formação do alfabetizador necessita de uma base ampla de saberes, envolvendo a cultura da profissão, a cultura geral e os saberes peculiares à alfabetização. Nesse entorno, o conhecimento linguístico no universo da alfabetização deve fazer parte da formação do professor alfabetizador.

Outros fatores devem ser considerados para uma adequada formação dos professores, dentre eles a compreensão sobre o desenvolvimento do caráter emocional da criança e como ocorre a sua relação social no contexto em que vivencia. Todos esses aspectos implicam subsídios para que o alfabetizador possa buscar, de forma consciente, os rumos de uma prática de sucesso, sendo esta uma dinâmica que envolve dialeticamente a relação teoria e prática.

Schön (2000) nos ajuda a compreender que, diante de situações desafiantes do cotidiano escolar, a aplicação de técnicas convencionais, que denominou de “racionalidade técnica”, não resolve os problemas, o que não significa abandonar a utilização da técnica na

prática docente, porém, surgirão momentos em que o professor não conseguirá orientar-se apenas por critérios técnicos pré-estabelecidos.

O autor defende que o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que incorporar-se ao contexto institucional e que devem ser criados espaços de liberdade nos quais a reflexão-na-ação seja possível. Ressalta, ainda, que surge confronto dos professores com a burocracia escolar na medida em que tentam criar condições para uma prática reflexiva. E, por isso mesmo, a escola deve criar espaço para essa prática, por meio das condições de trabalho dos professores. Schön (1997, p. 87) afirma a esse respeito

[...]. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.

A prática reflexiva propõe-se a levar em conta uma série de valores no processo didático, de modo que o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos. Na compreensão de Schön, para resolver os problemas da prática desenvolve o pensamento, resultando na reflexão-na-ação. A vivência de dificuldades e limitações no trabalho docente requer a reflexão-na-ação, caracterizada como um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. A partir da reflexão, o professor produz novas teorias, novos esquemas e novos conceitos que são construídos no contato com a prática.

Neste caso, a prática reflexiva torna-se um elemento importante de investigação, de forma que o professor se configura pesquisador de sua própria prática. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) infere que “[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Deste modo, o docente se constrói como sujeito de suas ações, fomentando a verificação do seu ensino, pretendendo ressignificar o seu fazer docente. Para o desenvolvimento desta ação é preciso que seja assegurado o compromisso e a responsabilidade profissional. Sob essa ótica, a autora (p. 46) postula que a diferença de um professor pesquisador dos demais professores “[...] é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias”. Dessa forma, as ações envolvem a reflexão, que deve

estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a capacidade de pensar e decidir o melhor caminho a tomar diante das situações que ocorrem no ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Nesse sentido, Nóvoa complementa, enfatizando que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõem-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Isto indica que os bons profissionais, capazes de refletir na e sobre a prática, articulam estratégias e criatividade para resolver problemas cotidianos. As reflexões sobre o tema mostram a necessidade de formarmos um alfabetizador capaz de refletir, criticamente sobre sua prática, com capacidade para tomar decisões críticas e criativas em sua ação. Desse modo, o desenvolvimento de uma práxis reflexiva possibilita ao professor promover mudanças em sua ação docente, estimulando-o a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

### **1.3.1 Os saberes docentes requeridos na prática alfabetizadora**

Os estudos sobre a formação docente estão marcados por aspectos que privilegiam os saberes como embasamento para o ensinar/aprender. Nesta seção, discutimos acerca dos saberes docentes, colocando em evidência a especificidade da prática pedagógica, particularmente voltada para a constituição da professoralidade alfabetizadora.

No âmbito da problemática do saber docente, Tardif (2002) defende a concepção de que o saber não é uma substância em si mesma, o saber se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos, com seus pares na instituição em que trabalha e nas experiências familiares. No desempenho da função que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas (TARDIF, 2002).

É o professor que vive a prática pedagógica, e a sala de aula se constitui um verdadeiro laboratório de aperfeiçoamento do seu próprio saber, do saber-fazer e do saber-ser. Inserido em constante processo de aprendizagem, o professor participa do processo de conhecimento dos alunos e, ao mesmo tempo, com esta ação, está construindo seu próprio saber, ou seja, está sempre construindo novos conhecimentos. Tardif (2002) nos ajuda a entender essa ideia quando afirma que o novo surge e pode surgir do antigo, exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem.

É nas experiências que vivencia na instituição escolar, junto a toda equipe docente, aos seus pares, alunos, pais de alunos, que o saber é construído e reconstruído pelo professor,

tornando-se fonte viva no interior das relações complexas desse grupo social. Sob este prisma, o autor referenda que os professores são, ao mesmo tempo, formadores e produtores dos saberes. Os professores atuam diretamente com os alunos e estabelecem trocas com os seus pares. Desse modo, ao destacar a importância dos saberes na construção de práticas pedagógicas, apontamos aspectos que remetem aos saberes curriculares, experienciais, disciplinares, dentre outros, considerando que essas práticas envolvem a mobilização e a articulação de diferentes saberes.

Diante do exposto, salientamos que o estudo sobre a constituição da professoralidade de alfabetizadores, neste caso de professoras que se encontram em final de carreira, implica na revisitação dos saberes docentes. Tardif (2002), ampliando suas reflexões sobre os saberes docentes, destaca o papel primordial da experiência de trabalho cotidiano na constituição do sentimento de competência entre os professores de profissão e na aquisição do saber experiencial, considerado pelos próprios professores como a base do saber-ensinar. A atividade docente, nessa acepção, caracteriza-se como atuação profissional criadora, marcada por saberes temporais ligados ao trabalho. Ou seja, os saberes docentes são construídos progressivamente durante o desenvolvimento do trabalho docente.

Essa concepção da amplitude de saberes docentes é primordial para a compreensão da atuação individual e da individualidade do professor no processo de trabalho que se desenvolve na escola e na construção de um projeto pedagógico. Tardif (2002, p. 230) reflete sobre o processo de formação de professores, discutindo os problemas concretos levantados atualmente no âmbito da formação de professores e considera que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento: “[...] sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta”. Nessa perspectiva, argumenta que toda pesquisa sobre o ensino deve basear-se num diálogo fecundo com os professores.

Percebendo o professor como profissional, Brito (2006) entende que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar a necessidade de articulação entre os saberes às várias dimensões da prática educativa. Desse modo, comporta realçar que a atividade docente tem um caráter bastante específico e requer saberes e competências específicas. Nesse processo, é válido atentarmos para o ensino como um ofício feito de saberes, pautado na mobilização de vários saberes que formam base de conhecimentos que é utilizada para responder às exigências das situações concretas de ensino.

É importante pensar a formação de professores valorizando, também, os saberes oriundos da experiência, como o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos professores

no âmbito escolar, cotidianamente para desempenhar todas as tarefas no contexto de suas práticas. No âmbito das práticas alfabetizadoras, os saberes da experiência constituem ferramentas importantes, tendo em vista que são produzidos pelos professores a partir da reflexão crítica sobre suas práticas. Nesse entorno, Charlot (2000, p. 65) considera o aprender mais amplo que o saber. Nesse aspecto, afirma que “[...] todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. Por essa razão, situamos os professores como sujeitos que se encontram em constantes aprendizagens na vivência da profissão.

Ainda nesse plano, ressalta que a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender. Portanto, deixa claro que toda relação com o saber é também uma relação consigo próprio, através do “aprender” e qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo. O autor lembra que “o mundo”, o “eu” e o “outro” não são meras entidades, mas construídas de histórias sociais, uma vez que aprender deve ser compreendido como o modo de apropriação do mundo. Deixa evidente ainda a existência de uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Para o autor, a relação com o saber implica uma relação simbólica, ativa e temporal. Concluimos, dessa forma, que essa conexão se constrói em relações sociais pelo fato de o sujeito estar imerso nesse mesmo contexto.

Nessa direção, a reflexão sobre os saberes dos professores passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é, “[...] implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e sua ação” (PEREIRA, 2000, p. 38). Este ideário remete-nos à compreensão acerca da prática pedagógica alfabetizadora como um movimento que transforma o professor ao longo de sua atuação na direção do que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nos quais esta transformação acontece, favorecendo, portanto, a constituição de sua professoralidade.

De acordo com Tardif (2002) e Perrenoud (1997), a prática pedagógica é orientada a partir de um conjunto de saberes que o professor desenvolve em sua ação docente. Sob esta ótica, compreendemos que a prática pedagógica é orientada pela teoria, bem como pelo saber experiencial, sendo incorporados nas mais diversas situações durante os processos de formação e prática docente. A esse respeito, Giesta (2005) propõe a ação direta do aluno, futuro professor, na realidade escolar, como forma de se evitar a predominância da teoria sobre a prática nos cursos de formação pedagógica, bem como o distanciamento das abordagens da academia em relação à prática vivida no cotidiano escolar, condições

necessárias para fortalecermos uma prática docente reflexiva. Nesse entorno, percebemos que a teoria e a prática devem estar imbricadas, para que se efetive uma prática oriunda da reflexão sobre o saber e o fazer docentes.

Essa perspectiva possibilita-nos pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito, para produzir-se como professor, na qual se faz necessária a adoção de meios e procedimentos com vistas à apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação docente (ISAIA; BOLZAN, 2005), no qual se encontra atrelados a práticas pedagógicas desenvolvidas na ação docente.

Souza (2009) faz referências à prática pedagógica como uma *práxis*. O autor vislumbra a prática pedagógica para além da transmissão de conteúdo; ele não reduz este ao espaço da sala de aula e, sim, à busca das condições subjetivas de desenvolvimento das pessoas. Reafirmando essa compreensão, vale atentarmos para as palavras do autor: “[...] assume-se que a *práxis* pedagógica seja um *tempus* e um *locus* de realização intencional e organizada da educação. Um *locus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva [...]” (SOUZA, 2009, p. 34).

Portanto, o autor defende a *práxis* como algo amplo que resulta numa formação humana baseada em princípios e valores que prepare para viver a diversidade com respeito, tornando-os conscientes para viver em todas as dimensões, seja ela política, econômica e social. Nesse sentido, compreendemos que a prática pedagógica do professor implica num processo de aprendizagem do ser professor, no qual estão entrelaçados aspectos individuais e sociais, potencialidades e condicionamentos. Ocorre a partir do entrecruzamento do plano individual e social, gerando uma professoralidade que se constitui e se constrói dentro das práticas coletivas, institucionais e sociais (PEREIRA, 2000).

As reflexões sobre o tema mostram que os saberes se apresentam como suporte para o desenvolvimento da prática pedagógica, mostrando a importância do professor promover uma prática docente reflexiva, capaz de possibilitar a construção de uma professoralidade consistente, alicerçada nos saberes advindos das instituições de formação, quanto nos saberes experienciais presentes no cotidiano do professor.

#### **1.4 Professoralidade alfabetizadora**

O processo de construção da professoralidade compõe atualmente um tema para discussão envolvendo a pessoa do professor e seu processo de formação, bem como aspectos de sua prática e de sua subjetividade. No momento, não podemos deixar de reconhecer a

importância do papel do professor, das suas experiências e de suas ações docentes para a inovação dos processos educativos.

Pensando por este viés, consideramos oportuno discutir a professoralidade alfabetizadora, guiados pelos teóricos que contemplam os estudos em discussão: Pereira (2000); Bolzan e Isaia (2007), entre outros. O papel do professor, dadas a natureza e as peculiaridades de seu trabalho, converge cada vez mais para a união entre seus saberes e fazeres docentes, considerando suas singularidades mediante a construção da professoralidade.

A consciência da responsabilidade pela aprendizagem da leitura e escrita de alunos em fase de alfabetização, bem como da formação para que atuem como cidadãos numa sociedade que exige cada vez mais uma formação qualificada, evidencia a necessidade de as organizações como um todo (sociedade, família, instituição escolar, autoridades) reconhecerem e valorizarem o professor, chamando para o centro do debate questões referentes à professoralidade.

Como já mencionado, vários pesquisadores irão compor nosso estudo acerca do tema. Os estudos de Nóvoa (1997, p. 31) já nos desperta para olhar a inseparabilidade da pessoa e do profissional professor. Destaca que “[...] ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Portanto discutir a professoralidade do alfabetizador nos conduz a enveredar por este viés, que associa o como se é professor às suas singularidades, à sua maneira de ser que, por sua vez, faz parte dessa construção.

Diante do exposto, compreendemos que a professoralidade corresponde a um estado da prática e dos saberes docentes incorporados ao sujeito professor, entrelaçados à sua maneira de ser e estar na profissão. Corresponde ao modo de ser professor num movimento de objetividade e subjetividade que se desenvolve e propicia a construção e reconstrução de sua prática educativa. Utilizando essa linha de pensamento, analisamos, nesta pesquisa, como ocorre a aprendizagem do docente no contexto da alfabetização, a formação dos professores alfabetizadores e o processo de construção do sujeito professor, através de uma reflexão acerca de como se aprende a ser professor, especificamente, neste nível de ensino.

#### **1.4.1 Professoralidade e formação: movimentos que se entrelaçam**

Pensar a professoralidade nos remete a uma discussão sobre diversos pontos que se relacionam com a temática. A formação passa a ser um dos focos de diálogo e articulação, permitindo pensar as relações inerentes ao processo formativo de professores.

É consensual, entre muitos pesquisadores (IMBERNÓN, 2010a; 2010b, NÓVOA, 1992), a necessidade de o professor formar-se e desenvolver-se profissionalmente. Focalizando os estudos de Brito (2006), percebemos a necessidade de uma nova racionalidade formativa, cujo foco é dar origem a um profissional que, para além de ter domínio de conhecimentos específicos da profissão, constitua-se um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade docente.

Para tanto, é necessário que o docente comprometa-se com atividades de formação em busca de conquistar, ao longo de sua trajetória, a construção de sua professoralidade, encarando-a como um processo que precisa ser cultivado e trabalhado com as formas de produção e utilização do conhecimento.

Assim, compreendemos que a professoralidade envolve a trajetória pessoal e profissional docente tendo como referência espaços e tempos profissionais para edificação da prática. Oliveira (2003) entende a professoralidade como processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa.

A prática desenvolvida em toda trajetória profissional e os saberes produzidos no transcurso da experiência docente são essencialmente indispensáveis à constituição da professoralidade. Essa constatação indica a relevância da formação inicial, formação continuada e da autoformação no desenvolvimento da professoralidade como processo de constituição do ser professor. Entendemos, desse modo, que estudar essa temática nos remete a três dimensões formativas: a formação inicial, a formação continuada e a autoformação, como componentes essenciais à compreensão da construção do sujeito professor no âmbito da professoralidade.

Nesse entendimento, é válido atentarmos para o pensamento de Bolzan e Isaia (2007), resultado de suas pesquisas com professores. As autoras apresentam revelações sobre a fase da formação inicial, destacando que muitos dos docentes investigados se referem a essa etapa como demasiadamente teórica e pouco prática, em virtude de os professores não estarem no exercício da prática docente, o que implica, no plano teórico, a apresentação de tipos de aluno e de dificuldades que diferem bastante da realidade concreta das práticas de ensinar.

Oportunamente, vale lembrar as considerações de Perrenoud (2001) ao se reportar aos referenciais de competências produzidos para orientar a formação inicial de professores. Segundo o autor, estes referenciais correspondem a listas abstratas e gerais que não esclarecem satisfatoriamente a realidade cotidiana da profissão. Considera que todos os que se

envolvem na missão do ensino têm de lidar com a urgência e a incerteza: educar e instruir os que não gostam da escola, os que não frequentam de bom grado, os que não encontram sentido na escola, entre outros.

Nessa perspectiva, as ideias de Perrenoud (2001) validam os resultados da pesquisa de Bolzan e Isaia (2007), trazendo a necessidade de tornar a formação mais próxima da situação prática, preparando o docente para a gestão de situações complexas. Observamos também, em estudos desses mesmos autores sobre a formação continuada dos professores em serviço, que o enfoque sobre a teoria é considerado excessivo, não possibilitando a solução dos problemas práticos, por se falar em um aluno pouco real.

Essas considerações parecem muito legítimas e convém refletirmos sobre a necessidade de aproximação entre teoria e prática na formação de professores, ou seja, da necessidade do imbricamento entre essas duas vertentes. Isto comporta uma reformulação das ações no processo formativo, para proporcionar novas formas de enfrentar os desafios na construção da professoralidade.

De acordo com as autoras, é indispensável um trabalho conjunto e compartilhado entre os professores no ambiente educativo. Ancoradas nas ideias de Bolzan e Isaia (2007), as pesquisadoras referem-se ao conhecimento pedagógico compartilhado, entendido aqui como um movimento que tem um sentido de cooperação e solidariedade, evidenciando a dimensão interpessoal no processo de aprender e de ensinar. As autoras elegem, portanto, esse conhecimento como constituinte da professoralidade. Esse modelo de compartilhamento de experiências e de saberes constitui espaço de formação mútua, da mesma forma que as discussões tomadas em conjunto tornam todos responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola.

Desse modo, é mister que os professores evitem que seus trabalhos ocorram isoladamente, em direções diversas, pois a produção de práticas educativas gestadas no trabalho coletivo e na colaboração promove uma reflexão sobre a experiência pessoal, partilhada entre os sujeitos envolvidos, possibilitando a solidez e concretização da professoralidade e, de um modo particular, propiciando a constituição da professoralidade alfabetizadora, temática principal de nosso estudo.

#### **1.4.2 Professoralidade e reflexões sobre os saberes**

Sem dúvidas, uma das questões discutidas na contemporaneidade refere-se aos saberes produzidos pelos professores. Este componente é configurado em nosso estudo como um elemento essencial na constituição da professoralidade alfabetizadora. Cabe, portanto,

considerarmos o pensamento de Isaia e Bolzan (2007, p. 491) que afirmam que “[...] a professoralidade não implica dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude que leva em conta os saberes da experiência docente e profissional [...]”.

Sob essa ótica, cabe discutirmos sobre a temática alicerçada no pensamento de Tardif (2002), pois, para o autor, o saber não se reduz, exclusiva, ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva do sujeito, mas é um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Em seus estudos, destaca que a amplitude dos saberes forma o professor como aspecto vital para compreensão do movimento de cada professor no processo de trabalho coletivo desenvolvido na instituição escolar.

Assim, entendemos que cada docente insere sua subjetividade e sua individualidade na elaboração das suas ações pedagógicas, o que contribui para a ampliação de novos saberes, e, portanto, de sua professoralidade como processo que exige a mobilização/produção de diferentes saberes, sejam saberes da formação, sejam saberes advindos das práticas de ensinar/aprender. No decurso das interações entre saberes e professores, a reelaboração de saberes edificado pelos professores mostra que estes se configuram sujeitos do conhecimento. Desse modo, entendemos que, para a constituição da professoralidade, é necessário o domínio de saberes, articulando experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma.

Para fortalecermos nossa compreensão acerca da professoralidade, focalizamos os estudos à luz de Pereira (2000) em cuja pesquisa a expressão professoralidade expressa uma perspectiva que projeta a subjetividade como caminho para entendermos questões sobre o modo de ser professor e sobre como se é professor. O autor trabalha a temática considerando o processo de constituição da professoralidade como um processo da produção da diferença que o sujeito produz em si, um estado permanente de transformação e de conflitos vividos pelo professor no âmbito de uma coletividade.

Desta forma, na perspectiva do autor, o sujeito é sempre uma potência, e a produção do sujeito professor implica estar prenhe de devires, de vir a ser. Assim, “[...] um sujeito-em-prática é o que está sendo e ao mesmo tempo potência de vir a ser outro de si, algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido” (PEREIRA, 2000, p. 38). Nesse sentido, percebemos que a professoralidade alfabetizadora implica a subjetividade do professor no âmbito dos movimentos construtivos do processo de vir a ser que marca a atividade docente, no qual os estudos sobre a trajetória formativa se configuram essenciais.

A compreensão da subjetividade docente revela-se parte do caminho a ser trilhado no processo de desvelamento de como nos constituímos como professor. A esse respeito, Pereira (2002, p. 38) afirma: “Meu intento é avançar em direção a um clareamento de compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seus conhecimentos e suas ações”. Desse modo, a condição de sujeito que se constrói na profissão nos aproxima de sua sensibilidade, aspecto importante para compreendermos os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora.

A professoralidade, nesse sentido, combina tempo, mudanças, valores e renovação. Possui, no cerne do seu campo, um valor que remete a um processo de aprendizagem, de formação constante e de ressignificação de saberes. Cabe, portanto, realçarmos o pensamento de Pereira (2000, p. 40) ao afirmar que “[...] a professoralidade é o jeito, o modo de ser que tenho alimentado, como via fundamental, tanto para navegar em meu campo individual quanto para colocar-me dentro da coletividade [...]”. A professoralidade, portanto, refere-se ao que o professor está sendo e ao que poderá vir a ser, a partir das experiências vivenciadas, da formação, da autoformação e dos saberes e aprendizagens docentes.

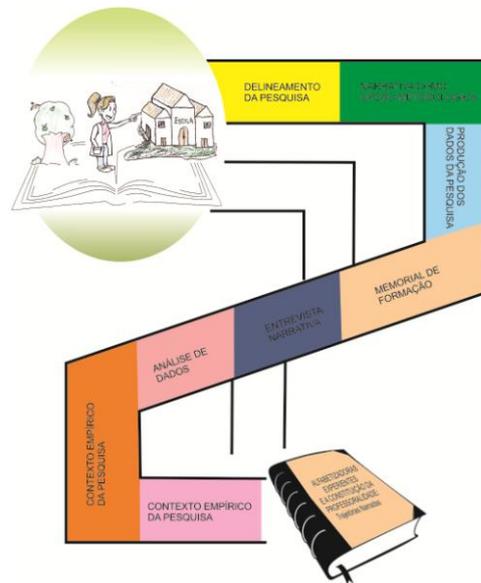
Assim, importa entendermos o contexto de cada professor e o processo de aprendizagem docente, mecanismos que exigem uma autorreflexão como elemento importante sobre o pensar, o fazer e os saberes docentes, tanto no espaço individual quanto coletivo. Com efeito, é imperativo elegermos para o estudo da temática as experiências e as marcas que imprimem à vida e à carreira docente, conforme menciona Pereira (2000, p. 39): “[...] a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva”.

Consideramos, então, que pesquisar a aprendizagem docente de alfabetizadoras torna-se importante para o campo da educação, uma vez que potencializa uma análise mais significativa de como ocorre a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres dos professores. Entendemos, portanto, que investigar a professoralidade e como ocorre a sua constituição corresponde a um caminho para a compreensão das peculiaridades da prática alfabetizadora.

Dessa forma, atentando para os aspectos teórico-metodológicos que dão sustentação à pesquisa, apresentamos, no capítulo que segue, o caminho desenvolvido no processo investigativo.

## CAPÍTULO II

### PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: *o movimento investigativo*



## **CAPÍTULO II**

### **PERCORRENDO O CAMINHO METODOLÓGICO: o movimento investigativo**

A investigação científica requer do pesquisador atenção aos aspectos teórico-metodológicos que subsidiarão o trabalho, de modo que as articulações dos dados recolhidos resultem num proveitoso trabalho alicerçado nos objetivos propostos para o desenvolvimento do processo investigativo.

De maneira particular, apresentamos, neste capítulo, as vias da investigação e descrevemos as fases de desenvolvimento da produção e da análise de dados para fins de clarificação do caminho a ser percorrido. Descrevemos, também, o contexto institucional da pesquisa, caracterizando os interlocutores e toda a condução da pesquisa, apoiando-nos nos aspectos teórico-metodológicos que dão sustentação à pesquisa desenvolvida.

#### **2.1 Delineamento da pesquisa**

Conforme já referido, esta pesquisa tem como objeto a constituição da professoralidade de alfabetizadores experientes, buscando compreender a prática pedagógica alfabetizadora no contexto escolar e como o contexto de produção da professoralidade intervém na constituição do ser professor como um sujeito que faz, pensa e sabe. Nesse sentido, destacamos que a formação é um caminho para superação de desafios da prática pedagógica, pois contemplar a superação das necessidades formativas dos professores possibilita ultrapassar as tensões comuns que permeiam o ato de ensinar.

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo que, segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1999, p. 49), “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Desse modo, optamos por um método investigativo que possibilita aos sujeitos expressarem, por meio de seus relatos, as suas vivências, os seus modos de pensar e de agir. A propósito, registramos que os relatos se configuram expressões legítimas sobre as experiências professorais e sobre as condições de desenvolvimento da professoralidade.

Ao nos definirmos pela abordagem qualitativa, recorreremos a Moreira e Caleffe (2006), que a pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativo, lembrando da interligação existente entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. Segundo esses autores, o

pesquisador é o “instrumento” capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, e de incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social.

A partir dessas reflexões, empreendemos a pesquisa qualitativa como caminho investigativo do estudo, pressupondo que esta abordagem investigativa possibilita a compreensão das características subjetivas dos sujeitos e a relação de suas práticas com o contexto social. Assim, nosso estudo se desenvolverá respeitando a individualidade dos pesquisados, considerando o cruzamento entre o “eu-pessoal e o eu-profissional” (NÓVOA, 2000). Esse entendimento acerca das peculiaridades da pesquisa qualitativa coaduna-se com o nosso objeto de estudo, uma vez que nos possibilitará incluir crenças, valores e emoções que o percurso profissional dos alfabetizadores imprime às suas práticas pedagógicas e a constituição da professoralidade docente.

## **2.2 As narrativas como escolha para a investigação**

Os caminhos trilhados nesta investigação possibilitaram a compreensão do percurso profissional dos sujeitos, assegurando que a voz do professor fosse ouvida para expressar seus modos de agir e pensar, criando espaço para compreendermos sua própria prática e a constituição de sua professoralidade. Nessa perspectiva, o estudo insere-se na abordagem qualitativa, delineando-se como pesquisa narrativa. É necessário esclarecermos que, para consubstanciar nossa escolha, elegemos como suporte teórico as sistematizações construídas por Nóvoa (2000); Josso (2010), Souza (2006), entre outros.

Pesquisar a professoralidade das alfabetizadoras nos mobilizou a buscar uma estratégia metodológica que possibilitasse ouvir as professoras participantes da pesquisa e de revelar suas experiências desenvolvidas no curso da trajetória profissional. Desse modo, a pesquisa narrativa apresenta-se como uma opção que contempla as manifestações da vida pessoal-profissional do professor, em toda a sua complexidade. Assim, a pesquisa narrativa configura-se em um modelo de investigação que permite desvelar as singularidades do modo de construir a prática, o processo formativo, os saberes produzidos e, conseqüentemente, os modos de construção da professoralidade docente.

Para Souza (2006), a pesquisa narrativa evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos, adentrando num campo subjetivo e concreto. Portanto, no contexto da pesquisa narrativa, o

sujeito é produtor e narrador de sua própria história, ficando ao seu critério o que deve ser manifesto ou não sobre sua vida.

É válido ressaltar que a pesquisa narrativa valoriza as experiências de vida tanto pessoais quanto profissionais, dando voz aos sujeitos, propiciando-lhes a autocompreensão, o conhecimento de si, ao mesmo tempo em que elucida os significados que os sujeitos conferem às suas vidas.

Bolívar (1997) contribui, afirmando que contar as próprias vivências e ler, no sentido de interpretar, ditos feitos e ações, a luz das histórias que os atores narram se transforma em uma perspectiva peculiar de investigação. Consideramos, pois, que a pesquisa narrativa remete o professor ao título de sujeito do estudo, colocando-o no centro das investigações em uma dupla dimensão: investigar sua própria prática e como sujeito de produção de saberes, propiciando sua formação a partir das reflexões produzidas por meio das narrativas.

No contexto deste estudo, as narrativas foram utilizadas como instrumento de reflexão e de autoformação, de modo particular, como meio que valoriza o pensamento das alfabetizadoras experientes, os aspectos significativos da constituição de sua professoralidade, os desafios da prática pedagógica e as aprendizagens construídas pelas professoras no itinerário docente, entre outras situações que marcam o percurso vivido na constituição da professoralidade das professoras pesquisadas.

Nesta modalidade de pesquisa, é possível utilizar narrativas escritas ou orais, apontadas conforme o objetivo do pesquisador. Souza (2006, p. 137) compreende a narrativa como uma descrição de si que se instaura num processo metanarrativo, expressando o que ficou na memória dos narradores. O autor considera que a escrita da narrativa potencializa uma tomada de consciência acerca das experiências formadoras e das práticas pedagógicas, distinguindo-as de diferentes vivências cotidianas inscritas nas singularidades e subjetividades dos sujeitos, ou seja, argumenta que

[...] o conjunto das narrativas expressa diferentes recordações-referências, aprendizagens experienciais e experiências formadoras, na medida em que coloca o autor numa dimensão de investigador de si próprio e de sua trajetória de formação, possibilitando-lhe compreender seus percursos formativos e autoformativos ao longo da vida.

Considerando as ideias do autor, buscamos compreender a estruturação das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras experientes, construídas ao longo da carreira, mobilizando-as na investigação de si próprias para identificarmos as marcas construídas em sua trajetória individual, que refletem em seu fazer no trabalho com a alfabetização.

Josso (2010, p. 68) entende que “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, pois os sujeitos, na medida em que narram suas histórias de vida, têm reflexos sobre suas trajetórias formativas. Nesse sentido, segundo a autora, dois processos emergem: a maturação, que significa o saber acumulado (sabedoria), e a rememoração, que nasce do exercício da reflexividade. A narrativa, nessa acepção, propicia o desenvolvimento da reflexão, da ressignificação das trajetórias e experiências professorais, concorrendo para que os narradores se constituam sujeitos produtores de saberes.

Contribuindo com as análises sobre o tema, Nóvoa (2000) caracteriza as narrativas como um modelo autobiográfico que merece ser respeitado pelo fato de permitir ouvir a voz dos professores. Por esta razão, o autor considera surpreendente e injusto que, durante tanto tempo, os investigadores tenham tratado as narrativas como dados irrelevantes.

Dessa forma, compreendemos que as narrativas valorizam as experiências de vida tanto pessoais, quanto profissionais, dando voz aos sujeitos. Nesse aspecto, pretendemos, por meio das narrativas, ouvir a voz das professoras alfabetizadoras, dando-lhes a oportunidade de revelar aspectos subjetivos que inter cruzam as suas práticas docentes, o que lhes possibilitam autocompreensão do conhecimento sobre si, promovendo a oportunidade de dar um novo sentido às suas experiências pessoais e profissionais. Assim, a metodologia pautada nas narrativas é significativa, porque permite conhecer o interior dos sujeitos pesquisados, fazendo emergir suas trajetórias formativas.

## **2.3 Produção dos dados da pesquisa**

Para a realização de uma pesquisa, precisamos definir o caminho a ser trilhado no processo de construção de conhecimentos sobre a realidade estudada. Pesquisar, portanto, implica numa tomada de decisões sobre os procedimentos a serem desenvolvidos na produção dos dados, razão porque demarcamos como técnicas de produção de dados a escrita do memorial (narrativa memorialística) e a entrevista narrativa.

### **2.3.1 Memorial de formação**

O memorial de formação é uma forma de registro de memórias, experiências e vivências em que o autor relata sua própria vida, buscando apresentar fatos que supõe como importante e essencial para si mesmo como para aqueles que irão participar como leitores de suas narrativas. Vale ressaltar que o narrador é o personagem da sua história, abrangendo a

vida pessoal e profissional. Assim, para efetivação de nossa investigação, estamos atentos ao que os autores denominam memorial (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 53):

É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

Sob essa ótica, compreendemos o memorial de formação como um gênero de escrita que contempla a própria vida, apresentando acontecimentos significativos no âmbito da existência do narrador que é, ao mesmo tempo, escritor e personagem. Nesse processo de produção de um memorial, segundo os autores, é relevante saber as condições em que estão circunscritas as lembranças assim como os acontecimentos e personagens que predominam segundo as escolhas feitas.

Desse modo, podemos caracterizar o memorial de formação como um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período - combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos. Portanto, encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida. Contudo, fica claro que a escrita de um memorial de formação é sempre a partir do campo da educação. Brito (2010) lembra que o memorial é um relato de forma abrangente, que implica descrição, análise, interpretação das memórias selecionadas, dos conhecimentos produzidos e das aprendizagens auferidas. Por essa razão, podemos denominar como um gênero textual que apresenta paixões, emoções e sentimentos inscritos na memória.

Considerando as características do memorial e sua importância na pesquisa e na formação de professores, descrevemos, nesta seção, os usos do memorial em nossa pesquisa. No contexto desta investigação, solicitamos às interlocutoras a escrita de um memorial na intenção de conhecermos o seu percurso de desenvolvimento da professoralidade docente. Entendemos que o memorial possibilita o resgate das lembranças que marcaram a carreira de alfabetizadoras experientes. O memorial propicia reflexões em torno da constituição da professoralidade, aspecto de interesse para a execução de nossa pesquisa.

A utilização do memorial de formação teve como objetivo registrar a trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa, acompanhado de roteiro, tendo em vista viabilizar ao professor refazer seu percurso profissional, revendo suas práticas e seus saberes para que possa se conscientizar de como ocorreu e se configurou seu processo de desenvolvimento profissional como alfabetizadora. A propósito, convém considerar as contribuições de

Nogueira *et al* (2008) que confirmam que esse tipo de escrita é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência.

Outro aspecto que deve ser considerado é a possibilidade de o memorial propiciar ao narrador a mobilização de conhecimentos, a revisitação e a produção de saberes, de crenças, emoções e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas. Portanto, a escrita de memoriais, no contexto deste estudo, representou uma atividade privilegiada por ser potencializadora do conhecimento de si e do outro, da própria vida e do próprio trabalho. Por fim, constitui-se um instrumento de produção de dados valiosos na pesquisa. A relação de confiança com o pesquisador e a clareza de quanto o material é importante para a pesquisa foi bastante positivo tanto para o desenvolvimento da investigação, quanto para o crescimento pessoal do narrador.

Optamos por usar o memorial de formação por sua importância na produção de dados que envolvem o percurso profissional dos alfabetizadores experientes e que subsidiará os resultados da nossa pesquisa. Nesse momento, a memória é primordial. Reafirmamos, aqui, a importância do memorial como instrumento que possibilitou aflorar o pensamento, o reviver das crenças e das concepções num movimento de mergulho interior e retorno ao mundo exterior, promovendo um elo que capta os avanços e as marcas da construção de si, no âmbito do desenvolvimento da professoralidade docente.

Em nosso primeiro encontro para orientações sobre os objetivos da pesquisa e para a escrita dos memoriais, algumas das interlocutoras expressaram certo temor em relação à escrita do memorial, temiam que suas narrativas não correspondessem aos objetivos da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos que tudo o que faz parte da trajetória: formação acadêmica, início da carreira, as experiências docentes na fase de estabilização profissional, bem como experiências vivenciadas são pontos de interesse da pesquisa. Ou seja, a trajetória pessoal entrelaçada à profissional insere-se nos caminhos trilhados na constituição da professoralidade docente.

Comporta realçar que o roteiro do memorial foi produzido abrangendo aspectos concernentes às questões norteadoras da investigação, criadas para a problematização do nosso objeto de estudo. Em tais circunstâncias, o roteiro foi submetido a um pré-teste, a fim de contornar possíveis incompreensões no corpo do texto, o que nos facultou realizar modificações necessárias antes de aplicá-los efetivamente na pesquisa do memorial. Após a testagem do memorial, foram feitos os ajustes necessários e, somente quando concluída esta

fase, o roteiro foi apresentado às interlocutoras em um encontro agendado para que realizássemos a apresentação dos objetivos do estudo.

Na conversa com as alfabetizadoras, elucidamos que a produção do memorial deveria seguir um roteiro, lembrando que todas possuem uma forma própria de desvelar os aspectos relevantes de sua trajetória profissional. Evidenciamos, portanto, que neste gênero não há existência de padrão rígido e que o narrador tem autonomia para manifestar livremente as facetas mais significativas de seu percurso profissional. A esse respeito, não podemos deixar de enfatizar que, na produção do memorial, a rigor, não há a exigência de um formato estrutural pré-definido, sendo definido pelo elaborador, o que faculta a cada pessoa escolher os ângulos e trajetórias de vida que irão integrar seu texto memorialístico (BRITO, 2010).

Esclarecemos que a participação na pesquisa foi uma ação inteiramente voluntária, expressa pela aceitação formal, registrada em documento, com o firme propósito de atender aos princípios éticos da pesquisa. Elucidamos, também, que os dados obtidos seriam direcionados exclusivamente para a investigação, destacando a existência do termo de confiabilidade (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).



Figura1: Cadernos dos Memoriais de Formação  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em função dos esclarecimentos prestados sobre a pesquisa, conseguimos a adesão das interlocutoras, que concordaram em escrever suas narrativas, impondo uma condição em relação à dilatação do prazo de entrega. As interlocutoras alegaram excesso de atribuições profissionais (elaboração e correções de tarefas, minutas de provas, eventos escolares, dentre outras atividades cotidianas), aliado às exigências domésticas conciliadas no dia a dia.

Por essa razão, em comum acordo, definimos como prazo para entrega o final do primeiro semestre letivo de 2012. Esse período conforme acordado refere-se ao final do mês de junho de 2012, tendo em vista que todas acreditam ter condições de concluir seus escritos. É pertinente ressaltar que, neste intervalo de escrita dos memoriais, visitamos as professoras, não para pressioná-las, mas, conforme nos propusemos, para prestar esclarecimentos, dirimir dúvidas que surgissem a qualquer momento. Com efeito, algumas interlocutoras sentiram-se inseguras durante a produção do memorial e revelaram que nossa presença representava apoio para motivá-las no movimento narrativo.

No processo de acompanhamento da pesquisa, percebemos os avanços na escrita das narrativas, eram idas e vindas à feitura do memorial como uma escrita reflexiva. Nesse sentido, destacamos que “[...] ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 54). O memorial, portanto, se configura como narrativa de grande valor em virtude de promover a reflexão sobre a formação e sobre a prática por contribuir com a autoformação docente. Desse modo, reconhecemos que a escrita dos memoriais favorece a reconstrução das experiências e da formação, o que pode auxiliar na reflexão sobre as práticas de ensino vivenciadas pelas narradoras.

Com o recebimento dos memoriais, partimos para as análises e organização dos dados revelados pelas alfabetizadoras. O momento de apreciação foi realizado por meio de analogias das narrativas, de forma que identificamos uma riqueza de detalhes, assegurando-nos alcançar os objetivos propostos para a investigação.

### **2.3.2 Entrevista Narrativa**

A entrevista narrativa é uma técnica de coleta de dados que submete os que estão envolvidos neste procedimento de investigação a rememorar fatos acontecidos, trazendo as experiências vivenciadas pelo entrevistado em uma sucessão que indica a composição da vida social e pessoal quanto intelectual, oportunizando reconstruir o passado.

Este tipo de entrevista, segundo os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2000), alicerçados em Schütze (1992a, 1992b), corresponde a uma forma de entrevista não

estruturada, de profundidade, com características específicas, enriquecida por narrativas. Cabe ressaltar que, no momento das entrevistas, a intervenção do pesquisador é mínima, obedecendo a todas as recomendações referentes às regras de execução, propiciando às interlocutoras fazer uso de uma linguagem espontânea ao narrar ocorrências.

Portanto, o objetivo da referida técnica nesta pesquisa consistiu em que as entrevistadas produzissem suas narrativas sobre experiências vivenciadas como alfabetizadoras, revelando seu percurso profissional e as concepções de aprendizagem que alicerçaram a construção da professoralidade.

Optamos por esse instrumento por acreditarmos no potencial que possui de fazer com que a história de vida das interlocutoras possa fluir com certa naturalidade, de forma livre, mas, ao mesmo tempo, em consonância com os objetivos definidos na investigação sem regular as respostas a alternativas padronizadas, para tanto elaboramos um roteiro previamente, porém, sem uma pré-estruturação, seguindo desta forma o desdobramento do que o informante considera relevante, através de um esquema autogerador que consiste em provocar narrações dos informantes em cujo tópico apontará para o percurso vivido na constituição da professoralidade das professoras participantes da pesquisa.

Para a realização da entrevista, os encontros foram marcados de acordo com a disponibilidade das interlocutoras, respeitando suas singularidades, no intuito de tornar este momento agradável e produtivo. O registro dos dados produzidos ocorreu por meio de gravação em áudio, mediante o consentimento das interlocutoras.

É válido ressaltar que a entrevista narrativa foi realizada considerando as fases orientadas por Jovchelovitch e Bauer (2000). Na primeira fase, iniciação, solicitamos o consentimento das alfabetizadoras para gravação da entrevista narrativa e explicamos os procedimentos da mesma sobre a narração que devem ocorrer sem interrupções, para que produza um relato espontâneo sobre sua vida, com um mínimo de intervenção do entrevistador até que indique a finalização. Evidenciamos que as interrupções podem acontecer caso seja solicitados esclarecimentos ao entrevistador.

Na fase dois, a narração central, foi o momento da narração propriamente dita, que possibilitou a rememoração da trajetória profissional e a revelação das experiências consideradas importantes de serem relatadas. Iniciamos a entrevista situando às interlocutoras dados sobre: idade, escola em que trabalha, nível de ensino, formação, tempo de serviço e os turnos em que trabalha. Após esse breve conhecimento, partimos para a questão geral que denominamos questão gerativa. Nessa fase, solicitamos que descrevessem seu percurso profissional e todos os aspectos que considerassem importantes relacionados à sua carreira:

como se originou e o que influenciou na escolha para tornar-se alfabetizadora, bem como sua formação e as experiências significativas que ajudaram a construir seus conhecimentos (saberes). Enfatizamos, portanto, que tudo o que considera importante nos interessa.

Nesta fase, limitamo-nos à escuta ativa, ao apoio não verbal e ao encorajamento explícito para continuidade da narração. Entre as interlocutoras, uma solicitou esclarecimentos, havendo uma rápida interrupção. Para as demais participantes, foram necessários somente o apoio não verbal e o encorajamento explícito para permanência da narração.

Na sequência, passamos à terceira fase, de perguntas, momento em que buscamos algumas explicações sobre a narrativa que não ficaram claras em suas falas. Foram feitas perguntas relacionadas aos acontecimentos narrados. Aproveitamos a oportunidade para traduzir nossas questões exmanentes em questões imanentes, ou seja, de questões que refletem os interesses da pesquisa para aquelas que surgem durante a narração, trazidas pelo informante.

Na fase quatro, da fala conclusiva, atentamo-nos às discussões com o objetivo de obter todo e qualquer detalhe que se mostrasse importante para a interpretação dos dados. Quando possível, foram feitas anotações que julgamos importantes reveladas nesta fase. No final da entrevista, passamos para as anotações gerais de tudo o que foi observado, os pormenores dignos de serem analisados foram considerados para a compreensão dos dados relatados.

## **2.4 Análise dos dados**

Esta fase da pesquisa correspondeu à etapa posterior à coleta de dados adquiridas a partir do memorial e da entrevista narrativa feita com as alfabetizadoras, tem início a leitura desse material. Procedendo as várias leituras e releituras dos dados, realizamos as análises em consonância com o alicerce teórico utilizado como referência para a pesquisa.

Para analisarmos os dados da pesquisa, privilegamos a análise de conteúdo conforme propõem Poirier, Valladon e Raybaut (1999). Esta técnica de análise dá um sentido ao conjunto de fatos recolhidos, sem reduzir a riqueza das significações. É um procedimento que ultrapassa aspectos formais da língua e leva em conta o âmbito social e dinâmico da linguagem, além fornecer orientações para realizar a análise do *corpus* reunido com esta técnica.

Conforme já nos referimos, os dados foram analisados e interpretados após serem dispostos de acordo com a proposta metodológica dos autores referendados, estabelecida nas

fases relatadas a seguir: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização categorial e somatório das histórias de vida.

Na pré-análise, ordenamos os instrumentais e realizamos a leitura minuciosa e repetida dos memoriais, a fim de obter significações para a construção dos eixos de análises. Após esse processo, realizamos a clarificação do *corpus*, etapa na qual recolhemos os perfis biográficos a partir das declarações escritas (memoriais de formação) e orais (entrevista narrativa), nomeando-as com suas verdadeiras identidades com prévia autorização das mesmas. Na fase da compreensão do *corpus*, fizemos leituras aprofundadas das produções e destacamos palavras e expressões recorrentes nas narrativas.

A etapa seguinte, organização do *corpus*, adentramos na interpretação da pesquisa, apreendendo todas as suas particularidades, bem como os elementos significativos pertencentes ao contexto empírico da pesquisa, o que nos permitiu a construção dos eixos de análise. Segundo Pourieu, Valadon e Raybaut (1999), esta fase corresponde à escolha de categorias que obedece a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia.

Por fim, o próximo passo foi o somatório das histórias de vida, no qual analisamos o conjunto do *corpus*, fizemos o reagrupamento e a análise geral, levando em consideração as singularidades de cada testemunho flexibilizado em volta de um eixo central.

## **2.5 Contexto empírico da pesquisa**

Nesta seção do estudo, apresentamos uma breve descrição da estrutura e atuação da Secretaria Municipal de Educação do município de José de Freitas, tendo em vista que o universo espacial da pesquisa são as escolas que fazem parte da secretaria. As ações propostas pela SEMEC/José de Freitas-PI fundamentam-se no incremento e consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, bem como na recomendação instituída no Plano Decenal de Educação. Visando à elevação da qualidade do ensino, a Secretaria aderiu aos Programas: Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN), que aconteceu no período de maio de 2002 a dezembro de 2004, e ao Programa Gestão da Aprendizagem (GESTAR I e II), no ano de 2007 e 2009 respectivamente. A SEMEC/José de Freitas também tem dado ênfase a Programas, como: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Projeto Palavra de Criança, Programa Se Liga, Acelera, Mais Educação, entre outros.

No sentido de fazer uma leitura dos programas oferecidos pela Rede Municipal de Educação de José de Freitas, evidenciando as contribuições para elevar o patamar de qualidade na atuação profissional dos professores da SEMEC/José de Freitas-PI e para

consolidar o desenvolvimento da professoralidade docente, apresentamos o Quadro 01 com a caracterização dos programas de formação da SEMEC/José de Freitas, tendo como base informações da referida Secretaria.

**Quadro 1 - Programas de Formação SEMEC/José de Freitas-PI**

<b>PROGRAMAS</b>	<b>OBJETIVOS DO PROGRAMA</b>
 <p>PALAVRA DE CRIANÇA</p>	<p>Tem como objetivo a alfabetização e o letramento de crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfatizam-se as aprendizagens relacionadas à leitura e a escrita, garantindo as condições para que as crianças estejam alfabetizadas na idade certa.</p>
 <p>AEE</p>	<p>O AEE - Atendimento Educacional Especializado- visa acompanhar os alunos com necessidades educativas especiais, criando condições para o processo de inclusão da pessoa com deficiência.</p>
 <p>ACELERA</p>	<p>Corrigir o fluxo escolar dos alunos de 9 aos 14 anos com distorção idade-série, mas que estejam alfabetizados, garantindo condições para que eles aprendam e ao mesmo tempo, adiantar as séries que ainda não fizeram.</p>
 <p>MAIS EDUCAÇÃO</p>	<p>Aumentar o tempo de permanência da criança na escola, com vistas a melhorar o desempenho escolar, oferecendo atividades esportivas, culturais e recreativas em tempo integral. Promove também a inclusão digital e fomenta debates em torno do meio ambiente, cidadania e saúde.</p>
 <p>ESCOLA ATIVA</p>	<p>Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas do campo.</p>

Fonte: SEMEC/José de Freitas

A leitura do quadro 1 nos permite inferir que a Rede Municipal de Ensino de José de Freitas, apoiando-se nas exigências legais emanadas da Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, no Plano Decenal de Educação de José de Freitas, dentre outros, reconhece a necessidade do desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, sobretudo dos que exercem a docência.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de José de Freitas conta com um universo de 105 escolas, mas somente 68 trabalham com o ensino fundamental. Desse total, 62 estão localizadas na zona rural e 06 na zona urbana. Para efeito deste estudo, selecionamos como

contexto empírico da pesquisa 05 escolas que atendem às séries iniciais do ensino fundamental, sendo quatro localizadas na zona urbana e uma na zona rural do município.

Portanto, nesse cenário, estão incluídas as Escolas Municipais: Monsenhor Deusdedit Craveiro de Melo - CAIC, Agripina Portela, Filomena Alves, Engenheiro Vicente Batista e Francisco Mendes. Quatro estão localizadas na zona urbana e uma na zona rural do município.

A seleção das escolas como campo de pesquisa ocorreu levando em consideração os seguintes requisitos:

- a) Possuir professores que atendam aos anos iniciais do Ensino Fundamental e que estejam em final de carreira;
- b) Disponibilizar-se a participar da pesquisa.

A seguir, apresentamos uma descrição das referidas escolas, campo de pesquisa, acompanhadas das respectivas ilustrações.

### **2.5.1 Escola Municipal Engenheiro Vicente Batista**

A Escola Municipal Engenheiro Vicente Batista fica situada na rua Joaquim Sampaio Castelo Branco, no bairro Deus-Me-Deu, na cidade de José de Freitas, e atende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. A sua estrutura física é composta de 7 (sete) salas de aula, funcionando com 15 (quinze) turmas, sendo 7 (sete) no turno manhã, 6 (seis) no turno tarde e 2 (duas) no turno noite; este turno é reservado às turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao todo possui 295 alunos. Conta, ainda, com 1 (um) laboratório de informática com 10 (dez) computadores, (uma) área coberta, 1 (uma) cantina, 4 (quatro) banheiros e 1 (um) pátio, onde acontecem as atividades recreativas. Esta é uma das escolas da rede municipal que possui uma turma de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que atende alunos com deficiência. A referida escola funciona no turno manhã de 7 h as 11 h, no turno tarde das 13 h as 17 h para os alunos do 5º e 6º anos e, para os alunos do 8º e 9º anos, o horário se estende até as 18 h 30 min.

Com relação à caracterização da situação econômica e social dos alunos atendidos pela SEMEC/José de Freitas, podemos dizer que, no geral, as famílias dos alunos compõem-se de trabalhadores do setor terciário, pequenos comerciantes, subempregados e desempregados, ou seja, a clientela escolar apresenta um nível médio-baixo. Os alunos que moram em área rural do município utilizam transporte público oferecido pela prefeitura, e os

país, em sua grande maioria, vivem do trabalho da roça. A título de ilustração da estrutura da escola inserimos as fotos 1 e 2:



Foto 1: sala de aula  
Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 2: Pátio coberto  
Fonte: Acervo da pesquisadora

O corpo docente é composto por 14 (quatorze) professores e ainda um grupo administrativo e pedagógico com: 1 (uma) coordenadora, 2 (duas) diretoras (1 uma diretora titular e uma adjunta) e 6 (seis) agentes de serviços gerais. A escola também mantém uma relação harmoniosa com a comunidade, disponibilizando o espaço para a realização de atividades socioeducativas, como a catequese e capoeira.

### 2.5.2 Escola Municipal Agripina Portela

A Escola Municipal Agripina Portela fica localizada na rua Jacob de Sampaio Almendra, no bairro Santa Rosa, na cidade de José de Freitas. Atualmente atende a 970 alunos, oferecendo do Ensino Infantil ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã, tarde e noite; neste turno, funciona a EJA. O horário de funcionamento no turno manhã é de 7h as 11 h, no turno tarde das 13 h as 17 h e no horário noturno funciona de 19 h até as 22 h.

A referida escola é formada de 67 (sessenta e sete) profissionais, conta com um corpo docente correspondente a 46 professores, e um grupo administrativo e pedagógico composto por 2 (duas) diretoras (uma diretora titular e uma diretora adjunta), 1 (uma) auxiliar de secretária, 1 (uma) digitadora e 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas: 4 (quatro) atendem no horário diurno e 1 (uma) no horário noturno. Conta ainda com 12 (doze) agentes de serviços gerais, distribuídos em 5 (cinco) zeladoras, 2 (duas) merendeiras e 5 (cinco) vigias.

A escola recentemente passou por uma ampla reforma, que deu à comunidade a oportunidade de ter uma escola com melhor porte para atender às suas necessidades, com modernos equipamentos. A estrutura física atual é composta por 18 (dezoito) salas de aula, sendo 14 do ensino fundamental e 18 do ensino infantil, perfazendo um total de 41 (quarenta e uma) turmas. Ainda há 1 (uma) biblioteca climatizada, com um variado acervo bibliográfico: dicionários, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos (diversificados), assinatura de revistas da Mundo Jovem, Nova Escola, Filosofia, entre outros. Na sequência, apresentamos fotos ilustrativas da escola (FOTOS 3 e 4).



Foto 3: Pátio e bloco de salas de aula  
Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 4: Sala de aula  
Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola possui também 1 (uma) secretaria, 1 (uma) área de lazer, 1 (uma) quadra de esporte, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) cantina e 8 (oito) banheiros, sendo 2 (dois) adaptados para pessoas com deficiência. Possui ainda 1 (uma) sala de professores (climatizada) ampla, 4 (quatro) laboratórios de informática que atendem aos projetos: APLICAR com 17 (dezesete) computadores, POSITIVO com 17 (computadores), PROINFO 17 (dezesete) computadores e MAX CÂMERA com 1 (uma) lousa interativa e 1 (um) computador.

Por fim, a escola realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com necessidades especiais. A sala de AEE conta com 3 (três) computadores, o que perfaz um total de 55 (cinquenta e cinco) aparelhos. A escola em descrição não dispõe de uma infraestrutura para atender aos portadores de necessidades especiais, com exceção de algumas rampas.

### 2.5.3 Escola Municipal Filomena Alves

A Escola Municipal Filomena Alves fica situada na rua Inocêncio Ferreira Calaça, no bairro Ipiranga, na cidade de José de Freitas. Possui aproximadamente 130 alunos matriculados, funciona no horário de 7 h as 11 h, das 13 h as 17 h e das 19 h as 22 h. Oferece o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, distribuído entre os três turnos de funcionamento, sendo que, no turno noite, funciona a EJA. Vale ressaltar que a escola, no contraturno, atende a alunos com deficiência por intermédio do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Sua estrutura física é composta de 6 (seis) salas de aula com um total de 14 (quatorze) turmas. (FOTOS 5 e 6)



Foto 5: Pátio e bloco de salas de aula  
Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 6: Salas de aula  
Fonte: Acervo da pesquisadora

Em termos administrativos e pedagógicos, a escola conta com 2 (duas) diretoras (uma titular e uma adjunta), 18 (dezoito) professores, 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) auxiliar administrativo. A escola também dispõe de 6 (seis) agentes de serviços gerais, sendo 3 (três) vigias, 1 (uma) merendeira e 2 (duas) zeladoras.

Há também 1 (uma) secretaria, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) cantina, 2 (dois) banheiros (ainda não adaptados para pessoas com necessidades especiais) e 1 (um) laboratório de informática com 8 (oito) computadores que desenvolve um projeto da rede positivo; este mesmo espaço é dividido com um variado acervo bibliográfico, improvisando uma biblioteca.

Atualmente, a instituição de ensino participa do projeto Palavra de Criança, que atende a crianças do 1º ao 3º ano e objetiva alfabetizar e letrar crianças nos três anos iniciais

do Ensino Fundamental. A referida escola, nos finais de semana, disponibiliza o espaço para as aulas de catequese como apoio à atividade socioeducativa para a comunidade.

#### 2.5.4 Escola Municipal Monsenhor Deusdedit Craveiro de Melo – CAIC

A Escola Municipal Monsenhor Deusdedit Craveiro de Melo (CAIC) fica situada na rua Benedito Avelino, bairro Cidade Nova. Atende a alunos oriundos do próprio bairro, de bairros circunvizinhos e de algumas localidades da zona rural. Dispõe do ensino infantil ao 9º ano e possui turma de EJA. Possui 740 alunos matriculados com horário de funcionamento das 7 h às 11 h, das 13 h as 17 h e das 19 h as 22 h.

Funciona nos três turnos com uma grande estrutura composta por 1 (um) pátio coberto, 18 (dezoito) salas de aula, sendo 13 (treze) delas climatizadas, perfazendo um total de 35 (trinta e cinco) turmas. Também dispõe de 1 (uma) diretoria, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) quadra de esporte coberta, 1 (um) refeitório amplo e equipado, 3 (três) laboratórios de informática e 16 (dezesesseis) banheiros. Na sequência, apresentamos fotos ilustrativas da escola. (FOTOS 7 e 8).

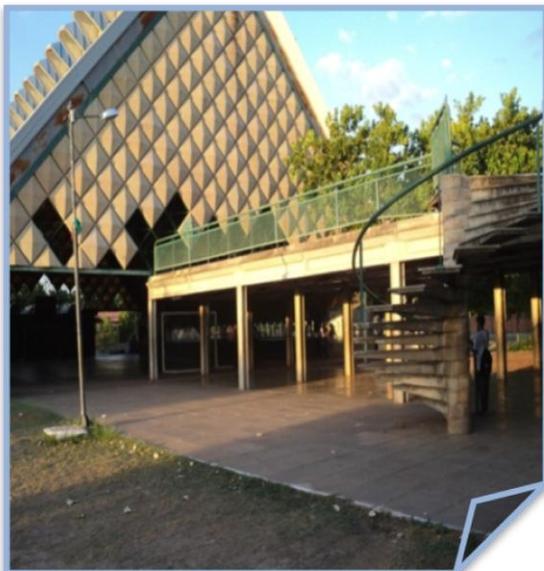


Foto 7: Acesso à quadra de esporte  
Fonte: Acervo da pesquisadora



Foto 8: Acesso aos blocos de sala de aula  
Fonte: Acervo da pesquisadora

O quadro de pessoal corresponde atualmente ao número de 40 professores, 3 (três) auxiliares administrativos, 13 (treze) agentes de serviços gerais, 3 (três) coordenadores, 1 (um) diretor e 1 (um) vice-diretor. Outro dado importante é a relação que a escola mantém com a comunidade, abrindo espaço para atividades esportivas, catequese e sediando reuniões promovidas pelo CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), Conselho Tutelar, PSE

(Programa de Saúde da Escola), entre outros. Apesar de toda essa estrutura, a escola ainda não dispõe de uma infraestrutura para atender aos portadores de necessidades especiais.

### 2.5.5 Escola Municipal Francisco Mendes

A Escola Municipal Francisco Mendes fica localizada na zona rural, atendendo do ensino infantil ao fundamental II, nos 3 (três) turnos; o horário de funcionamento do turno diurno é de 7 h as 11 h e de 13 h as 17 h 20 min. O quadro administrativo e pedagógico corresponde a 8 (oito) professores efetivos e 6 (seis) não efetivos, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 2 (duas) diretoras (uma titular e uma adjunta), 1 (uma) secretária e 4 (quatro) zeladoras. Na sequência, apresentamos fotos ilustrativas da escola (FOTOS 9 e 10).



Foto 9: Frente da escola  
Fonte: Acervo da pesquisadora

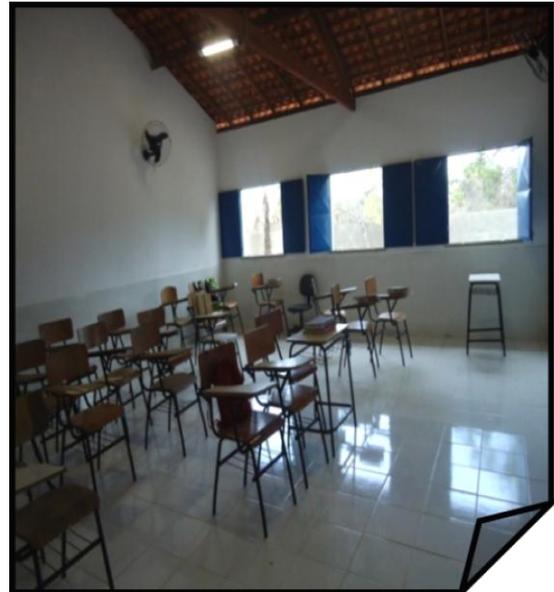


Foto 10: Sala de aula.  
Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola até recentemente possuía uma estrutura física reduzida, porém atualmente está finalizando uma reforma e ampliação para acréscimos de salas, implantação de um laboratório de informática e uma biblioteca.

Segundo a direção, a escola está funcionando com 6 (seis) turmas pela manhã e 5 (cinco) no turno tarde e, à noite, a escola atende 1 (uma) turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a reforma, a estrutura física perfaz um total de 6 (seis) salas de aula, 1 (um) pátio, 1 (uma) sala de professores climatizada, 1 (uma) sala que funciona a diretoria e a secretaria (também climatizada), 1 (um) laboratório, ainda, para ser equipado, 1 (uma)

biblioteca em fase final para seu pleno funcionamento, 1 (uma) cantina, 1 (um) depósito e 3 (três) banheiros, sendo um adaptado para pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que o acesso a essas instituições aconteceu mediante autorização de seus gestores: Secretária de Educação e diretores das escolas selecionadas. Entendemos que o apoio destes membros do contexto educacional torna-se imprescindível para uma harmoniosa relação no campo da nossa pesquisa.

Quadro 2: caracterização das escolas campo de pesquisa

ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	Nº DE TURMAS	Nº DE SALAS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	Nº DE DIRETORES	Nº/ COORD. PEDAGÓGICO	Nº/ AUX. ADM.	Nº/ AUX. DE SERV. GERAIS
E. M. ENGENHEIRO VICENTE BATISTA	Z. URBANA	Ens. Infantil ao 9º ano	15	7	14	295	2	1	1	6
E. M. AGRIPINA PORTELA	Z. URBANA	Ens. Infantil ao 9º ano	41	18	46	970	2	5	2	12
E. M. FILOMENA ALVES	Z. URBANA	1º ao 9º ano	14	6	18	232	2	1	1	6
E. M. MONS. DEUSDEDIT CRAVEIRO DE MELO (CAIC)	Z. URBANA	Ens. Infantil ao 9º ano	35	18	40	740	2	3	3	13
E. M. FRANCISCO MENDES	Z. RURAL	Ens. Infantil ao 9º ano	13	6	14	267	2	1	1	4

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

As cinco escolas que compõem o contexto institucional da pesquisa, conforme o Quadro 2, podem ser caracterizadas como de médio e grande porte, considerando o número de estudantes que atendem. As escolas, em termos de trabalho pedagógico têm propostas similares, no que se refere às séries de ensino. No tópico que segue descrevemos as professoras imersas neste contexto empírico e que constituem-se interlocutoras da pesquisa.

## 2.6 As narradoras envolvidas na pesquisa

As interlocutoras da pesquisa foram cinco professoras da rede municipal de ensino da cidade de José de Freitas-PI. Para a seleção dos sujeitos, estabelecemos como critérios:

pertencer ao quadro de professoras efetivas da rede, estar atuando em classes pertencentes à alfabetização, ou seja, até o 4º ano do ensino fundamental, ter acima de 20 (vinte) anos de serviço e ter disponibilidade para participar da pesquisa.

O contato inicial com as interlocutoras ocorreu na própria escola em que trabalham, com a autorização das respectivas gestoras (diretoras e coordenadoras). O contato foi individual, com informações preliminares. Aquelas que se interessaram em participar da pesquisa concordaram em participar de uma reunião posterior. Na ocasião, apresentamos e explicamos os objetivos da pesquisa e os instrumentos utilizados para produção dos dados. Esclarecemos a importância da disponibilidade das interlocutoras na produção dos dados e que suas identidades seriam preservadas caso não quisessem que fossem reveladas.

Vale ressaltar que as interlocutoras do estudo estão identificadas pelo prenome, conforme autorização dada no processo de realização da empiria. O processo se deu respeitando a dimensão ética da pesquisa que, segundo Souza (2006, p. 145) “[...] envolve em primeira instância a negociação do contrato, do trabalho com o grupo envolvido”. Em seguida, o autor (p. 146) acrescenta que

[...] a utilização e a publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação formação exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios: assinatura do termo de autorização (carta de cessão); explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução e leitura do trabalho como grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa.

Considerando esses aspectos, esclarecemos que a participação na pesquisa não traria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que o estudo não se constituiria num ato de imposição ou obrigação científica, mas numa atitude voluntária que poderia ser interrompida a qualquer momento da investigação. Após todos os esclarecimentos, foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) pelas cinco professoras que aderiram à pesquisa.

De acordo com o perfil das interlocutoras obtido a partir dos dados da entrevista narrativa, percebemos que elas assumiram o desafio de serem professoras leigas, com exceção da professora Francisca, que ingressou na carreira com o certificado de professora. As demais interlocutoras exerceram os primeiros anos da profissão apenas com o fundamental II, sem nenhuma titulação para atuar na docência, o que implica dizer que elas construíram saberes por meio da experiência. Para delinear o perfil de cada interlocutora, relacionamos, conforme descrição apresentada no QUADRO 3, elementos que caracterizam seu aspecto profissional.

### Quadro 3: Perfil das interlocutoras da pesquisa



#### PERFIL DE MARIA

Maria atua como professora dos anos iniciais há 25 anos. Iniciou como professora leiga no ano de 1987. Atualmente é professora do 3º ano do ensino fundamental, com vínculo efetivo e carga horária de 40 h semanais. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e pós-graduada em Psicopedagogia. A interlocutora atua nos cursos de Formação Continuada oferecidos pela SEMEC/José de Freitas e segue as orientações pedagógicas ofertadas pela escola. Em seu percurso profissional, além de professora, já exerceu as funções de diretora e coordenadora pedagógica. Entende que desempenha um papel relevante para a sociedade: o de EDUCAR.

#### PERFIL DE JUDITE

Judite está há 33 anos no magistério da rede Municipal de Ensino de José de Freitas-PI, com vínculo efetivo e carga horária de 40 h semanais. Iniciou a carreira como professora leiga, tendo somente o ensino fundamental II. Atualmente é formada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e possui Pós-graduação em Docência do Ensino Superior. A interlocutora construiu uma trajetória profissional sólida, sendo apontada como professora de referência na alfabetização. Atualmente participa do Programa Palavra de Criança, ofertado pela SEMEC/José de Freitas.

#### PERFIL DE CONCEIÇÃO

Conceição tem 25 anos de carreira como professora efetiva. Iniciou a profissão no Jardim de Infância como professora leiga, possuía apenas o fundamental II. Atualmente é professora do 1º ano do ensino fundamental, com vínculo efetivo e carga horária de 40 h semanais. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e atualmente cursa pós-graduação em Gestão, Docência e Coordenação. A interlocutora já participou de vários cursos de Formação Continuada e é convicta da importância dessas formações para enriquecimento da prática pedagógica.

#### PERFIL DE LOURDES

Lourdes tem 33 anos de carreira, sendo que durante 31 anos atua como professora efetiva, tem carga horária de 40 h semanais. Iniciou a profissão aos 16 anos como professora leiga. Atualmente trabalha na zona rural nas séries iniciais do ensino fundamental. É graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A interlocutora acumula grande experiência com turmas de alfabetização na zona rural. Já participou de vários cursos de formação e programas oferecidos pela SEMEC/José de Freitas, dentre eles o Programa Escola Ativa, quando na época teve um trabalho de destaque, contribuindo para o fortalecimento de sua professoralidade.

#### PERFIL DE FRANCISCA

Francisca tem 25 anos de carreira como professora efetiva. Cursou o magistério, não pelo desejo de ser professora, mas pelo fato de ser o curso que estava ao seu alcance na época. Entretanto, ao iniciar, descobriu sua afinidade com a profissão. Atualmente é professora do 3º ano do ensino fundamental, com vínculo efetivo e carga horária de 40 h semanais. É formada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e tem pós-graduação em Educação Especial. A interlocutora já participou de vários cursos de formação oferecidos pela SEMEC/José de Freitas e demonstra um fascínio pela profissão: ver a alfabetização como um compromisso que deve ser realizado com amor.

Os dados recorrentes no QUADRO 3 expressam aspectos importantes sobre as alfabetizadoras, conforme podemos identificar. O grupo de interlocutoras é constituído por professoras com experiência profissional a partir de 25 anos. Dentre as cinco participantes, todas trabalham nas séries iniciais e possuem curso superior, sendo que os cursos são variados: Letras/Português, Pedagogia, Normal Superior e Geografia. Quanto à pós-graduação, três delas possuem pós-graduação, uma está cursando e a outra ainda não possui. Desse modo, ressaltamos a importância do estudo para refletirmos sobre as diferentes fontes de conhecimentos que alicerçam a produção/(re)elaboração das práticas alfabetizadoras ao longo da carreira e, de modo especial, para conhecermos o processo de constituição da professoralidade alfabetizadora.

Partindo do pressuposto teórico-metodológico, o capítulo a seguir traz as análises das narrativas das interlocutoras em relação ao objeto de estudo em relação à constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes e suas várias nuances conforme os objetivos propostos nesta pesquisa.

**CAPÍTULO III**  
**HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORAS**  
**EXPERIENTES: narrativas memorialísticas.**



## CAPÍTULO III

### HISTÓRIAS DE ALFABETIZADORAS EXPERIENTES: narrativas memorialísticas

A dinâmica da constituição da professoralidade engloba as dimensões da prática, da formação e da pessoa do professor. Estas três dimensões resultam na construção de fazeres e saberes que constituem a professoralidade docente. A professoralidade no âmbito desse estudo é entendida como o processo de construção do sujeito professor no curso de sua trajetória pessoal e profissional, abrangendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa. Guiados por esse entendimento, analisamos a prática pedagógica dos professores alfabetizadores como uma realidade complexa. E, nesse contexto, emerge a necessidade de valorizar as narrativas e os relatos das professoras sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, que revelam os modos de ser professor, considerando aspectos particulares e coletivos da professoralidade. Neste caso, é pertinente indagarmos: quem são as professoras alfabetizadoras? Como produzem o ser professora?

Neste capítulo, utilizamos as narrativas memorialísticas como elementos que propiciam às professoras a articulação de lembranças, através das possibilidades de narrar as experiências vividas. Considerando as potencialidades do memorial, apresentamos histórias de alfabetizadoras experientes sobre a constituição da professoralidade de modo que pudessem situar-se no passado e no presente, percebendo a evolução ocorrida na carreira profissional.

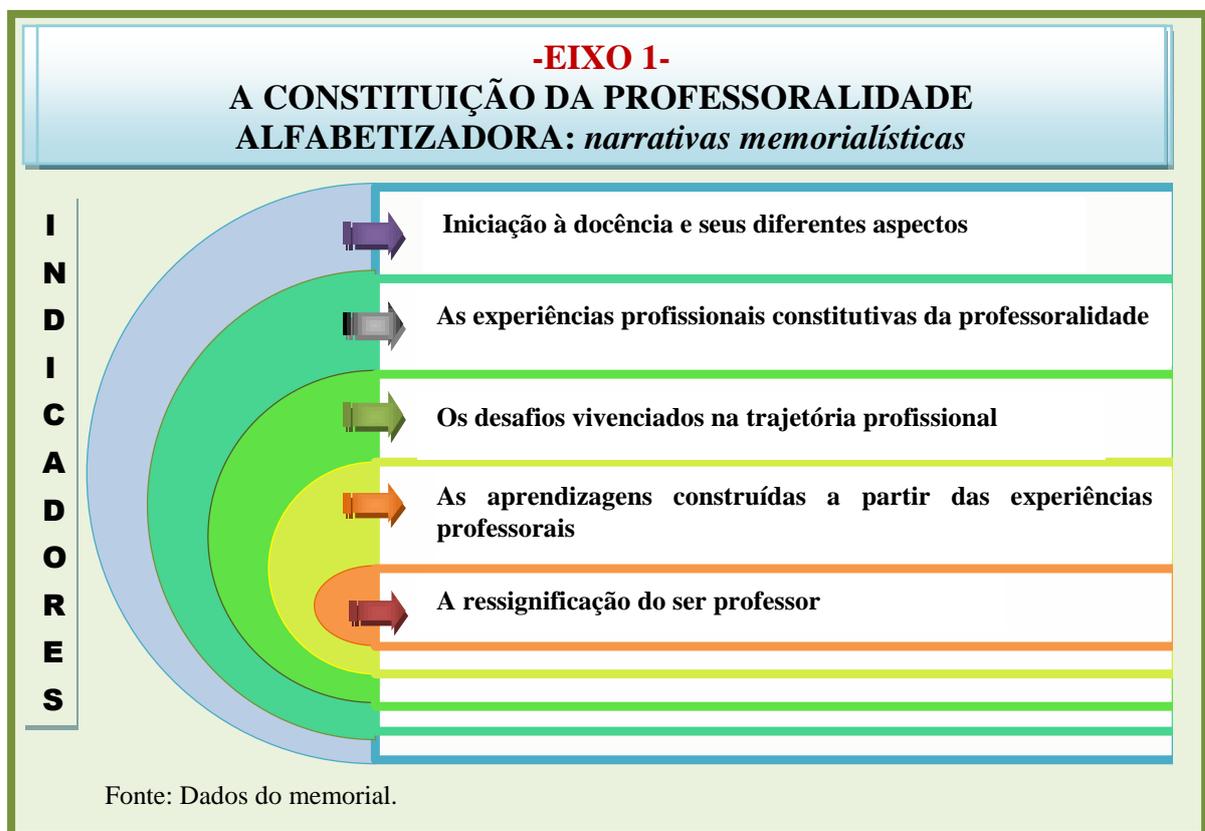
Por meio das narrativas memorialísticas, as interlocutoras do estudo puderam pensar, buscar lembranças e estruturar um olhar sobre si e sobre a profissão. Parafraseando Souza (2006), compreendemos a narrativa como fundante do conhecimento de si, estabelecido por cada sujeito e como ferramenta de narratividade que possibilita nos sujeitos *dizer de si*. Assim, os textos enredados e construídos a partir das lembranças das cinco professoras anunciam aspectos referentes à iniciação à docência e ao percurso vivido na constituição da professoralidade, revelando as experiências profissionais singulares, os desafios presentes em cada momento de vivência da profissão, as aprendizagens construídas e o processo de ressignificação do ser professora.

As enunciações tecidas no ato da rememoração da professoralidade realçam que a subjetividade se configura como elemento constitutivo na escrita narrativa. Guedes-Pinto (2008), ao referir-se à memória como possibilidade, como outra possível interpretação da

realidade vivida, compreende que, ao narrar, alteramos o passado e também o presente, atribuímos novos significados para o vivido a partir dos referenciais e das experiências que desenrolamos no transcurso da vida.

A partir dessa compreensão, faremos a análise sob dois eixos: “A constituição da professoralidade alfabetizadora – narrativas memorialísticas” e a “Revisitação da professoralidade alfabetizadora”, cujos indicadores favorecem o entendimento acerca da temática e são respectivamente apresentados nos quadros 4 e 5.

**Quadro 4: Eixo de análise I e indicadores de análise**



### 3.1 EIXO 1: A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA: NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS

Compreendemos que ninguém nasce professor, mas, a partir do momento em que se opta pela docência, tem início um processo que se consolida ao longo de um percurso profissional, no qual a professoralidade vai-se consolidando. Com esse entendimento, o estudo volta-se para a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes e para concretizarmos a presente pesquisa, utilizamos a narrativa memorialística como via que possibilita resgatar através do consciente e do inconsciente as trajetórias pessoais e

profissionais, pois, segundo Bolzan (2010), essas trajetórias se entrelaçam na constituição da professoralidade. Afirmam que as marcas da vida e dos espaços pelos quais o professor passa desde o início de sua trajetória docente fazem parte da constituição da sua docência. Desse modo, apresentamos as narrativas memorialísticas das interlocutoras.

### 3.1.1 Narrativas memorialísticas de Maria

A professora Maria trabalha há 25 anos na rede municipal de ensino de José de Freitas/PI. Tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e cursou especialização em Psicopedagogia.

A professora mostra-se feliz com seu trabalho de alfabetizadora, porém, em alguns momentos, revela sentir-se desvalorizada profissionalmente, oscilando entre o entusiasmo e o desânimo. Assume que desenvolveu e desenvolve um trabalho relevante para a sociedade, o de educar crianças. O ingresso da professora no magistério foi influenciado pela necessidade de trabalhar e pela oportunidade propiciada por uma ex-professora que sempre lhe dizia que, quando chegasse o tempo de aposentar-se, Maria assumiria sua vaga, o que de fato aconteceu. O memorial produzido por Maria apresenta mais detalhes sobre o percurso da constituição de sua professoralidade.

[...]. Como experiências vivenciadas na minha profissão, enfrentei muitas dificuldades de deslocamento para chegar até o local de trabalho, pois residia em uma localidade, trabalhava em outra e estudava nesta cidade (José de Freitas). Era preciso conciliar o tempo para o estudo, o trabalho e outras atividades. Naquela época quando eu estudava o ensino médio a minha ex-professora sempre me dizia que quando chegasse o tempo de sua aposentadoria eu assumiria sua vaga. Confesso que não acreditava, porém achava que jamais chegasse o tempo, mas aconteceu e assim ingressei nessa formação profissional.

Tornei-me a professora que sou, com muita perseverança, pois não é fácil, precisava também ser muito otimista e pensar positivo. Eu tinha muito medo de não controlar uma turma de polivalência com alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, todos na mesma turma. Como não havia auxiliar de serviços gerais, eu realizava todas as atividades da escola. Tudo deu certo. Só então descobri minhas potencialidades. Foi um desafio, porém, venci todos. Com o tempo trabalhei como diretora da escola, outra vez como coordenadora, mas onde eu me realizo até hoje é na sala de aula alfabetizando. Entre tantos sonhos, um deles era ingressar numa faculdade, ter preparação na qual me transformasse numa profissional competente e que pudesse exercer um trabalho junto aos meus alunos com determinação, dinamismo, etc. Só não imaginava que realizar este sonho iria me custar muito caro. Estudava no polo da Universidade Estadual do Piauí, localizado na cidade de Barras. Passava a semana lá e retornava para a minha casa nos finais de semana. As despesas eram altas, pois tudo era dividido, o aluguel, a alimentação, etc. Meus filhos eram pequenos, estudavam e precisavam de alguém para cuidar deles e acompanhá-los até a escola. Consegui vencer essas dificuldades, realizar meu sonho com a ajuda e o apoio de minha família. Sinto-me muito grata por tudo isso.

Em nossas vidas, a cada dia construímos muitas aprendizagens e jamais podemos dizer que aprendemos tudo, temos é que procurar nos inovar, porque o mercado de trabalho está em busca de profissionais com experiências inovadoras. O que me tornou professora foi a necessidade de um trabalho que me desse condições de viver honestamente e a oportunidade que surgiu com

muita facilidade [...]. Pois é com a prática que desenvolvemos nossas habilidades e crescemos em nossa profissão. Saber fazer algo em nossa vida requer muita força de vontade, pois não basta somente saber fazer, é necessário por em prática o que sabemos para termos mais conhecimentos e qualidades em nossas ações. Com relação à prática, em qualquer profissão, é a melhor coisa que podemos conquistar. Quando adquirirmos a prática, perdemos o medo e queremos sempre fazer melhor. Sobre trajetória profissional tive um grande avanço, pois tinha muito medo de não saber conduzir as turmas, repassar os conteúdos de forma que os alunos pudessem entender. Mas consegui superar muitos pontos negativos. Construí muitos saberes, pois a sala de aula nos dá um elo de informações e enriquece o nosso aprendizado.

[...] Como alfabetizadora preciso aprender muitas coisas, porque com os avanços tecnológicos tudo muda a cada momento, o que sabemos hoje, amanhã poderá sofrer modificações. Entre o início de minha carreira e a condição atual de alfabetizadora, cheguei a sentir muitas vezes falta de estímulos, de ânimo, até mesmo vontade de desistir, porque nossa classe é muito sofrida e desvalorizada. Finalizando, não posso deixar de ressaltar que este trabalho foi de grande importância porque relatei um pouquinho da minha história [...] agradeço a Deus por ter me concedido a graça de me tornar a profissional que sou, por ter desempenhado um trabalho relevante para a sociedade, o de EDUCAR.

### **3.1.1.1A iniciação à docência e seus diferentes aspectos**

Ao estudarmos a profissão docente, múltiplas relações devem ser analisadas, pois a docência é uma atividade na qual o professor desenvolve relações com os outros e com o saber. Parece necessário, então, colocar o professor na linha do tempo e situá-lo no espaço. Ou melhor, com a produção de suas narrativas escritas, nossas interlocutoras naturalmente se situam na dimensão espaço-temporal, colocando-se como sujeitos de suas próprias histórias, construtoras de saberes, envolvida em uma realidade social.

Muitos autores, como por exemplo, Huberman (2000), Garcia (1999), Guarnieri (2005) e Tardif (2002) referem-se ao início da docência como uma fase em que o professor enfrenta situações difíceis e contingenciais. O início da carreira docente, a despeito das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, é considerado, ao mesmo tempo, um período fértil na construção de saberes relacionado à prática docente. Dentre os dados coletados por meio das narrativas de Maria, destacamos a referência à construção de saberes específicos da docência, que certamente influenciou em todo o processo de constituição da professoralidade da alfabetizadora.

A narrativa da interlocutora nos permite compreender os movimentos construtivos da docência, ou seja, como se constituiu professora, em particular na esfera da alfabetização. As leituras das narrativas nos revelam que o início da carreira está atrelado a diferentes aspectos conforme o processo de rememoração relacionado ao início da docência da professora.

Constatamos que a professora denomina as primeiras experiências como desafiadoras, como espaço/tempo de instabilidades e de inseguranças, bem como expressa:

“[...] Eu tinha muito medo de não saber controlar uma turma de polivalência com alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, todos na mesma turma [...]”. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional (CAVACO, 1999). A interlocutora expressa, ainda, a complexidade e as contradições vividas nos anos iniciais da docência, retratando o cenário da profissão: “[...] enfrentei muitas dificuldades de deslocamento para chegar até o local de trabalho, pois residia em uma localidade, trabalhava em outra e estudava nesta cidade (José de Freitas)”. Acerca destas revelações, percebemos que a interlocutora deixa transparecer as múltiplas responsabilidades acumuladas no seu trabalho docente.

Era preciso conciliar o tempo para o estudo, para o trabalho e outras atividades. [...] Me tornei a professora que sou, com muita perseverança, pois não foi fácil, precisa também ser muito otimista e pensar positivo.

O relato de Maria mostra que, além das aulas, teve que desempenhar tarefas de vigiar a escola, os materiais, o recreio e fazer o serviço de limpeza e de cantina. Este fato aponta para a sobrecarga no trabalho da professora, atendendo simultaneamente a funções diferentes, o que certamente acarreta um comprometimento na qualidade do trabalho docente. Considerando estes aspectos, podemos trazer para discussão o pensamento de Pereira (2000, p. 36), que afirma: “[...] o sujeito é sempre potência [...]”, o que nos leva a compreender que a alfabetizadora se encontra em vias de constituição e de construção dentro das práticas, elaborando o conhecimento de suas ações. Quando a professora Maria afirma que “[...] só então descobri as minhas potencialidades”, ela nos encaminha ao entendimento de que a sua condição de professora alfabetizadora vai-se dimensionando em um processo de elaboração/reelaboração de suas práticas, iniciando um ciclo de transformações que sinaliza a atividade de produzir-se professora, através do estabelecimento de um equilíbrio entre sentimentos de insegurança e de gosto pela profissão. Nesses termos, vir a ser professor, na perspectiva de Pereira (2000), é vir a ser algo que não se vinha sendo. Com efeito, ao vivenciar a profissão docente, Maria participa de uma transformação que começa a delinear a sua professoralidade alfabetizadora como um processo que se consolida ao longo da vivência profissional.

### 3.1.1.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade

Ao analisarmos a atividade docente, efetivamos um exercício reflexivo que nos remete a buscar elementos importantes que compõem crenças e valores que constituem o profissional em diferentes relações estabelecidas no âmbito da profissão. Nesta seção, vamos considerar alguns aspectos das experiências profissionais que envolvem o trabalho do professor alfabetizador, visando compreender a tessitura da professoralidade.

O desenvolvimento da profissão docente envolve um processo que tem como preâmbulo a formação inicial do professor. Essa formação configura-se o ponto de partida para avançar no terreno do desenvolvimento profissional e envolve os referenciais que os professores têm de si mesmos e dos percursos vividos em seu trajeto formativo, dizendo como vêm constituindo sua professoralidade. Na análise da constituição da professoralidade de professores alfabetizadores, devemos destacar que alfabetizar exige um conhecimento específico para o exercício da prática docente. Nesse caso, o processo formativo requer compromisso do professor em construir de forma racional, reflexiva e crítica, um conhecimento profissional que é característico ao seu fazer pedagógico, conforme exigências postas no enfrentamento dos diferentes dilemas que permeiam a prática docente alfabetizadora.

Dessa forma, é importante pensarmos acerca da professoralidade alfabetizadora, considerando que vem desenvolvendo-se, pontuando os desafios, as experiências e o processo de aprendizagem que os sujeitos vivenciam no decorrer da trajetória profissional. No caso específico da professora Maria, constatamos que o processo constitutivo da professoralidade, como processo de construção do sujeito professor, foi impulsionado a partir de sua inserção na docência, quando foi desafiada a vencer o medo, as incertezas e as dificuldades postas pela profissão docente. Ou seja, as situações peculiares ao cotidiano da profissão docente exigem do profissional professor a reelaboração de seus conhecimentos profissionais e de sua prática. Esse fato aconteceu com a professora Maria, conforme foi retratada em sua narrativa memorialística, ao descrever seu percurso profissional, vivenciando diferentes experiências como professora.

As experiências profissionais são demarcadas como aspectos importantes na constituição da professoralidade, pois contribuíram com a ampliação do conhecimento profissional e do saber fazer. As experiências profissionais, segundo a interlocutora, produziram a diferença na professora, o que caracteriza o papel de educadora, consciente da responsabilidade social da profissão.

Como já mencionado, os elementos que tomaremos como partida para o estudo das experiências profissionais envolvem não somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas as relações interpessoais, a construção de habilidades na gestão de sala de aula, assim como a construção de diferentes saberes diante de situações que surgem no contexto escolar, envolvendo as estratégias que o professor utiliza para enfrentar os conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Na narrativa, a interlocutora revela que a prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que, muitas vezes, não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja inicial ou continuada e nem nos currículos impostos pela instituição escolar. Desse modo, ao nos direcionarmos para a narrativa da professora Maria, percebemos que as várias experiências profissionais, dentre elas a função de diretora e de coordenadora, serviram para qualificar sua condição como alfabetizadora. As experiências vivenciadas no âmbito da administração e da coordenação foram importantes para ampliar o conhecimento docente sobre educação e sobre escola, consolidada a intencionalidade da interlocutora para assumir-se como professora.

[...]. Com o tempo, trabalhei como diretora da escola, outra vez como coordenadora, mas onde eu me realizo até hoje é na sala de aula alfabetizando. Entre tantos sonhos, um deles era ingressar numa faculdade, ter preparação na qual me transformasse numa profissional competente e que pudesse exercer um trabalho junto aos meus alunos com determinação, dinamismo, etc. (Professora Maria)

A experiência com outras funções desperta, na consciência da interlocutora, um elo entre si e sua subjetividade, provocando sonhos e estimulando a convicção de tornar-se uma alfabetizadora competente, conforme podemos comprovar quando Maria relata que “[...] Entre tantos sonhos, um deles era ingressar numa faculdade, ter preparação na qual me transformasse numa profissional competente e que pudesse exercer um trabalho junto aos meus alunos com determinação, dinamismo etc”. Desse modo, ao longo da trajetória docente, os professores vão-se formando e se (trans)formando, estando presentes as demandas da vida e da profissão (BOLZAN; ISAIA, 2006).

### **3.1.1.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional**

Nesta subseção, destacamos os fragmentos da narrativa em que a interlocutora rememora suas práticas docentes e evidencia os principais desafios vivenciados no curso da trajetória para a concretização da prática alfabetizadora. A professora nos chama a atenção para os desafios vividos na realização do curso de Pedagogia. Houve alteração na rotina de

vida e as exigências do curso fizeram com que se distanciasse da família, abrindo mão do lar e de algumas responsabilidades que competia ao seu fazer. Porém, destaca a família como apoio para gerenciar essas novas demandas surgidas:

[...]. Como não havia auxiliar de serviços gerais, eu realizava todas as atividades da escola. Tudo deu certo. Só então descobri minhas potencialidades. Foi um desafio, porém, venci todos. [...] Estudava no polo da Universidade Estadual do Piauí, localizado na cidade de Barras. Passava a semana lá e retornava para a minha casa nos finais de semana. As despesas eram altas, pois tudo era dividido, o aluguel, a alimentação, etc. Meus filhos eram pequenos, estudavam e precisavam de alguém para cuidar deles e acompanhá-los até a escola. Consegui vencer essas dificuldades, realizar meu sonho com a ajuda e o apoio de minha família. Sinto-me muito grata por tudo isso. (Professora Maria)

Como podemos observar, a professora Maria enfrentou uma grande jornada de trabalho na escola, acumulando tarefas que incluem a limpeza da escola, a preparação do lanche, as atividades de gestão, comprometendo o tempo para investir na formação. Percebemos, em seus relatos, a marca de investimentos pessoais em busca de conhecimentos importantes para a consolidação da prática pedagógica. Para tanto, a professora procurou ampliar a formação profissional.

Ao analisarmos os dados, percebemos um nítido compromisso da interlocutora com a autoformação e, desse modo, ratificamos que formar implica formar-se (JOSSO, 2002). A formação exige um trabalho contínuo de reflexão sobre os percursos e sobre projetos de vida profissional. Os dados mostram que, frente à complexidade da realidade escolar, a professora busca as alternativas possíveis para minimizar as dificuldades existentes e reconhece a formação como alternativa para qualificação de seu trabalho docente.

#### **3.1.1.4 As aprendizagens construídas a partir das experiências professorais**

O trabalho professoral, na sua complexidade, converte-se num instrumento interativo e prático de construção de aprendizagens, uma vez que a sua grandeza dialógica facilita o questionamento e as trocas de experiências, validando os conhecimentos construídos, o que faz com que, ao mesmo tempo em que o professor ensina, também aprende. Nesse aspecto, a professora Maria entende que a vivência da prática docente acrescenta muitas aprendizagens. Enfatiza a sala de aula como espaço de ensinar/aprender, como *locus* de produção de saberes experienciais.

Em nossas vidas, a cada dia construímos muitas aprendizagens e jamais podemos dizer que aprendemos tudo, temos é que procurar nos inovar,

porque o mercado de trabalho está em busca de profissionais com experiências inovadoras [...]. Sobre trajetória profissional tive um grande avanço, pois tinha muito medo de não saber conduzir as turmas, repassar os conteúdos de forma que os alunos pudessem entender. Mas consegui superar muitos pontos negativos. Construí muitos saberes, pois a sala de aula nos dá um elo de informações e enriquece o nosso aprendizado. (Professora Maria)

Observamos que a interlocutora reconhece a necessidade de continuar a estudar durante toda a vida profissional. Outro fator importante, conforme o relato, é que a professora está aberta e flexível no complexo cenário das interações na prática, produz uma reflexão sobre a ação, reflexão como fonte de aprendizagens significativas. Nessa direção, Schön (2000) realça a importância da reflexão como alicerce da prática e como fontes de aprendizagens.

Segundo a professora Maria, a prática docente é uma importante instância de aprendizagens profissionais que podem orientar os professores na busca de práticas inovadoras que ultrapassem a mera transmissão de conhecimentos: “[...] construí saberes, pois a sala de aula nos dá um elo de informações e enriquece o nosso aprendizado”. A professora compreende que constrói novas maneiras de agir na realidade da sala de aula, que ultrapassam o modelo da racionalidade técnica.

A esse respeito, Schön (2000) propõe um triplo movimento a ser desenvolvido pelos professores em relação à sua prática profissional: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo o autor, a prática reflexiva exige, como uma de suas condições, que o conhecimento na ação - um saber tácito que organiza a ação - seja explicitado conscientemente para fins de crítica, de exame e de redimensionamento do trabalho desenvolvido.

### **3.1.1.5 A ressignificação do ser professora**

No enfrentamento de situações vividas no dia a dia da prática docente, o professor encontra estratégias, cria novos mecanismos e realiza ações no sentido de superar os dilemas e dificuldades enfrentadas no trabalho docente. Ao percorrer os caminhos da prática docente, o professor modifica sua prática e modifica também seus modos de ser, ao tempo em que recorre a alternativas para inovar a sua ação docente, ou seja, a vivência da professoralidade provoca uma ressignificação do ser professora. A esse respeito, a professora Maria enfatiza:

Saber fazer algo em nossa vida requer muita força de vontade, pois não basta somente saber fazer, é necessário por em prática o que sabemos para termos mais conhecimentos e qualidades em nossas ações. Com relação à prática, em qualquer profissão, é a melhor coisa que podemos conquistar. Quando

adquirimos a prática, perdemos o medo e queremos sempre fazer melhor. [...] Como alfabetizadora preciso aprender muitas coisas, porque com os avanços tecnológicos tudo muda a cada momento, o que sabemos hoje, amanhã poderá sofrer modificações. Entre o início de minha carreira e a condição atual de alfabetizadora, cheguei a sentir muitas vezes falta de estímulos, de ânimo, até mesmo vontade de desistir, porque nossa classe é muito sofrida e desvalorizada [...]. Agradeço a Deus por ter me concedido a graça de me tornar a profissional que sou, por ter desempenhado um trabalho relevante para a sociedade, o de EDUCAR. (Professora Maria)

Nesse excerto narrativo, a interlocutora expressa a existência de alguns fatores que interferem nas formas de saber, de saber ser e de saber fazer: “[...] força de vontade” e o “[...] pôr em prática o que sabemos para se obter qualidade nas ações pedagógicas[...]”. Desse modo, em seu entendimento, o saber-fazer se legitima na prática: “[...] é a melhor coisa que podemos conquistar”, “[...] perdemos o medo e queremos sempre fazer o melhor”. Nesse aspecto, podemos trazer para discussão as ideias de Tardif (2002), ao afirmar que, embora os professores possam sustentar suas atividades em sala de aula com alguns conhecimentos científicos, suas ações são guiadas mais por finalidades e pela intuição, bem como têm como fundamento o saber experiencial. O centro de suas práticas produz uma mistura de talento pessoal, bom senso, hábitos e habilidades consolidadas pelo uso.

Cabe observar ainda que, durante o percurso entre o início da carreira e a condição atual de alfabetizadora, a interlocutora foi tomada por sentimentos contraditórios: “desestímulo”, “desejo de desistir”, ao mesmo tempo em que revela sentimentos de gratificação pela profissão: “[...]. Agradeço a Deus por ter me concedido a graça de me tornar a profissional que sou [...]”. Essas revelações compõem elementos que nos encaminham a pensar que, de fato, ser professora para Maria passou por uma ressignificação de saberes e fazeres que levam a sua marca subjetiva, de acordo com a sua história de vida, formação e experiências vivenciadas na alfabetização. Implica que houve transformação em seu modo de ver a profissão e de enfrentar os desafios do contexto, buscando com criatividade e com coragem para buscar respostas e ressignificar a sua prática.

### **3.1.2 Narrativas memorialísticas de Judite**

A professora Judite atua há 33 anos no magistério da rede municipal de ensino de José de Freitas/PI. Iniciou a carreira como professora leiga tendo somente o fundamental II, mas com muito esforço e força de vontade foi estudar o curso pedagógico (antigo Curso Normal em nível de segundo grau) na capital. A professora é formada em Normal Superior pela UESPI, com Pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

A princípio, Judite pensou em cursar enfermagem, mas percebeu que sua vocação era mesmo ser professora, desejo latente desde a infância. Sua paixão pela alfabetização é explicitada principalmente pelo fato da professora já possuir mais de trinta anos de carreira e não demonstrar o desejo de aposentar-se, porque revela não estar cansada, ratificando que faz o que gosta. Apesar das dificuldades apontadas pela professora, observamos que construiu uma trajetória profissional sólida e é apontada por seus pares como referência e modelo de atuação como alfabetizadora. Por meio de sua narrativa memorialística, apresentamos, sinteticamente, a projeção de suas experiências e de suas reflexões sobre a professoralidade alfabetizadora.

Sou Judite, casada, tenho um filho e moro numa localidade bem próximo à cidade de José de Freitas. Sou professora da rede Municipal de ensino de José de Freitas e trabalho numa escola da zona urbana. Sempre tive o sonho de ser professora desde criança, realizei este sonho e hoje sou professora com muito orgulho.

Iniciei minha carreira no ano de 1979 como professora leiga, pois tinha somente o ensino fundamental II. Como era meu sonho me tornar professora, foi com muito esforço e boa vontade que fui fazer o Logos II em Teresina, na ocasião concluí o pedagógico, sempre procurando ajuda de algumas pessoas que eu confiasse e que poderia me ajudar em minha vida profissional de professora. E com esta humildade fui aprendendo. Hoje sou formada em Normal Superior pela UESPI, com Pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Tenho experiência profissional na Educação Infantil, Ensino Fundamental I (classes de alfabetização) e ensino fundamental II.

Devo ressaltar que após terminar o curso superior senti mais vontade de ser professora. Entendo que para ser professora é necessário ter vocação, e é isto que tenho desde criança [...] Antes mesmo de chegar à conclusão que iria ser professora pensei em enfermagem, mas não me vi sendo capaz de ser enfermeira. Só me enxergava mesmo sendo professora. Convenci-me que esta era a minha vocação. Não diria a você que tenho muitos conhecimentos, mas já trabalhei no ensino infantil e do 1º ao 9º ano. Já trabalhei com turma multisseriada, também já trabalhei com projeto de Educação de Jovens e Adultos. Trabalhei cinco etapas e cada etapa eram cinco meses [...]. Devo dizer que tudo isso foi um desafio. Não diria a você que ser professora é desgastante como muitos dizem, porque quando você faz o que gosta, não cansa.

Quando comecei a lecionar, para mim foi um desafio e ao mesmo tempo a realização de um sonho. Vi-me em frente a uma turma de 20 ou mais alunos, na época chamada de classe multisseriada. Possuía pouca experiência de sala de aula, porém, tinha boa vontade de ensinar e de fato me tornar professora. Trabalhei com classes multisseriada por volta de 10 anos e 2 meses, confesso a você que me saía bem pela vocação que possuía. Acredito que por conta da minha vocação enfrentei todos os obstáculos existentes nesta trajetória. Primeiro, o ambiente de trabalho que não era dos mais favoráveis, era uma casinha de palha com peitoral de taípa. Os bancos eram grandes, comportavam entre 5 e 6 alunos. O quadro de madeira era colocado na parede com prego.

Para terem uma ideia do contexto escolar em que eu trabalhava nesta época, é importante descrever que eu era a professora, merendeira, zeladora e até mesmo vigia da escola. Não posso deixar de falar que de onde eu morava para o trabalho a distância era de 28 quilômetros para ir e voltar e meu transporte era uma bicicleta. Outro fato importante a realçar é que ao chegar, antes de começar a aula ainda tinha que pegar água para abastecer a escola que ficava bem distante do local. Dormia toda a noite bastante tarde procurando atividades para fazer com que os alunos construíssem aprendizagem, estava sempre em busca de técnicas que fizessem construir saberes. Nas minhas dificuldades como professora procurei e procuro buscar soluções e aprimoramento. Procuro também ser humilde e sempre que necessário peço ajuda para a minha prática pedagógica, na pretensão de ser reconhecida pelos alunos e pais de alunos, sempre procurando ser amiga de todos.

Quando vejo o desenvolvimento dos alunos lendo e escrevendo fico mais gratificada com o

meu trabalho. Esta profissão me dá o privilégio de trocar conhecimentos, novas experiências com outros professores e até mesmo com os alunos. O que faz com que às vezes apareça algo que nos surpreende. Como professora, estou sempre aprimorando minha prática de maneira atrativa na intenção de melhorar o aprendizado dos nossos alunos, sempre utilizando recursos concretos e atividades que provoquem nos alunos mais prazer em ir à escola, além de empregar a tecnologia que temos na escola. Minha preocupação reside em trabalhar a superação das dificuldades que os alunos possuem, da maneira mais prazerosa possível para eles. Acredito que, desta maneira poderemos seguir na mesma linha, professores e alunos [...]. Não diria a você que sou alfabetizadora com muita experiência, mas já me deparei com vários casos: turma de alunos com distorção idade-série que é um dos grandes problemas vividos, casos de alunos especiais junto com alunos ditos normais, alunos carentes de afeto e indisciplinados, que não sabem o que é limite. Portanto, acredito que tenho experiência em transformar, positivamente, algumas dessas situações conflituosas.

Na pretensão de superar determinadas situações, procuro como recurso para estes casos conversar com a turma, aconselhar como amiga, professora e até mesmo como mãe. Crendo que assim, poderemos modificar certas atitudes. É isso que faço sempre. E desta maneira, vejo resultados satisfatórios. Lembrando que já passei por muitos atropelos, mas isto é que me fez crescer sempre procurando soluções. Antes era assim, conforme descrevi. Hoje trabalho na zona urbana com uma série e sempre no final da aula costumo realizar uma auto avaliação do que fiz. Sempre me pergunto: será que meus alunos aprenderam alguma coisa? O que faltou para incentivá-los mais?

Para finalizar, quero em primeiro lugar agradecer a Deus pela oportunidade de escrever este memorial que fez com que eu lembrasse o passado por onde comecei meu trabalho. Para mim foi de grande importância essa escrita, por trazer-me recordações e saudades de tudo o que aconteceu. Na oportunidade quero agradecer a Deus por ter me dado a oportunidade de me formar em professora, foi o que sempre sonhei para mim.

Finalizo minha escrita com o pensamento de Paulo Freire quando diz:

“O prazer de aprender é o prazer de descobrir, de construir e não de copiar. É o prazer de conhecer para intervir no mundo, de transformá-lo”. (PAULO FREIRE)

### 3.1.2.1 A iniciação à docência e seus diferentes aspectos

A inserção na carreira docente caracteriza-se como um momento composto por marcas significativas para o professor. Diversos acontecimentos podem oportunizar experiências tanto positivas quanto negativas. Nessa trajetória, a docência é reconhecida como uma tarefa complexa que requer dos professores o desenvolvimento de habilidades, de saberes e de competências para a vivência do trabalho docente que, de forma permanente, coloca o professor diante de situações emergenciais e contingenciais recorrentes na sala de aula.

Analisando o relato de Judite, destacamos diferentes aspectos que tratam do sonho de tornar-se professora, da complexidade da ação docente, da necessidade de compromisso profissional, da professoralidade como um dever, entre outros. Em seu relato, destacamos:

Quando comecei a lecionar, para mim foi um desafio e ao mesmo tempo a realização de um sonho. Vi-me em frente a uma turma de 20 ou mais alunos, na época chamada de classe multisseriada. Possuía pouca experiência de sala de aula, porém, tinha boa vontade de ensinar e de fato me tornar professora. (Professora Judite)

Em sua narrativa, a interlocutora realça que procurou compensar a falta de experiência assumindo projetos e aspirações que possuía, demonstrando compromisso com a profissão. A disposição para assumir a profissão docente certamente lhe proporcionou a superação das dificuldades de maneira a reajustar as formas de ser e de fazer na experiência de sala de aula, constituindo-se dentro das práticas, elaborando conhecimentos e revendo ações. Conforme Pereira (2000), essa maneira de agir denota como se produz o sujeito professor e é implicada a construção da professoralidade, ou seja, constitui uma marca que a professora Judite imprime a sua carreira, definindo sua determinação de ser uma alfabetizadora.

A professora Judite, assim como a professora Maria, comenta sobre as condições de trabalho no início da docência. Para ambas, o cenário escolar é desprovido de condições justas para o exercício docente, o que levou as professoras a enfrentarem inúmeros obstáculos no trabalho docente. Entre os obstáculos enfrentados, destacam-se a localização das escolas, as inadequadas condições físicas, o deslocamento difícil e a precariedade do material didático.

A professora Judite, atuando em classes multisseriadas, ressalta que, em seu ambiente escolar, além de atuar como professora, acumulava atividades de merendeira, de zeladora e até mesmo de vigia da escola. As singularidades presentes no contexto de trabalho das professoras traduzem a marca da diferença produzida na pessoa dos profissionais. É nesse entendimento que Pereira (2000) ressalta que a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, é um estado, uma diferença na organização de uma prática que é subjetiva. Entendemos que a prática docente é subjetiva, porque traz consigo as marcas pessoais de cada sujeito, consolidadas pelas suas vivências culturais, sociais e, sobretudo, por suas características individuais.

### **3.1.2.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade**

As singularidades da trajetória individual vivida pelas interlocutoras do estudo reafirmam a ideia de especificidade de cada percurso de vida, incluindo as experiências ao que são significativas no processo de construção da professoralidade. Assim, realçamos que os saberes construídos tornam-se indispensáveis e são elementos que enriquecem o fazer docente e o desenvolvimento da professoralidade. Nessa acepção, Tardif (2002) destaca alguns pontos que fundamentam a nossa discussão sobre a temática. Segundo seu pensamento, os saberes dos professores por estarem ligados aos modos próprios de cada professor na construção da docência, de acordo com sua trajetória pessoal e profissional, são

personalizados e situados, ou seja, o professor imprime sua marca nos diferentes componentes de sua prática, dependendo do terreno pedagógico no qual está situado.

Ao narrar sobre as experiências na profissão, Judite nos dá uma dimensão da importância de compreendermos as experiências vividas pelas professoras para o entendimento do seu processo de construção da professoralidade.

Sabemos que, durante a formação acadêmica, muitas críticas são feitas em relação à fragmentação dos processos formativos e sobre o distanciamento entre teoria e prática. Todavia, no dia a dia, nas experiências concretas de sua aula, o professor aprende a lidar com situações contingenciais e tem a oportunidade de compreender as teorias subjacentes a sua prática, por meio da reflexão na/sobre a ação que realiza. O relato de Judite evidencia que o papel do professor é bem mais complexo do que a simples tarefa de repassar o conhecimento já produzido. Uma série de outras competências é necessária ao saber-ensinar. O professor é desafiado a saber planejar, saber conduzir a gestão pedagógica, disciplinar e saber lidar com o imprevisto. Sobre essa questão, apresentamos o relato da alfabetizadora.

[...] já me deparei com vários casos: turma de alunos com distorção idade-série que é um dos grandes problemas vividos, casos de alunos especiais junto com alunos ditos normais, alunos carentes de afeto e indisciplinados, que não sabem o que é limite. Portanto, acredito que tenho experiência em transformar, positivamente, algumas dessas situações conflituosas. (Professora Judite)

A interlocutora, ao relatar os vários casos vivenciados na gestão da sala de aula, demonstra possuir capacidade de gerenciar positivamente situações complexas e de conflitos que emergem no trabalho docente. Fica evidente que a experiência se constitui um grande “trunfo” na ação docente, pois permite ao professor enfrentar a complexidade do contexto da sala de aula e do escolar, muitas vezes, compreendendo suas próprias contradições.

Nessa perspectiva, percebemos que a professora manifesta possuir confiança em sua atuação docente, atribuindo a segurança profissional às diversas situações vivenciadas que lhe conferem aprendizado sobre o trabalho docente, conforme evidencia: “[...] já passei por muitos atropelos, mas isto é que me fez crescer sempre procurando soluções”.

Tardif (2002) aponta que a prática profissional não é um mero ofício de aplicação de teorias, mas, sim, um espaço de produção de saberes e de conhecimentos importantes no desenvolvimento da professoralidade. Entre os vários saberes aludidos pelo autor, destacamos os saberes experienciais que são produzidos e validados pela experiência dos professores no seu trabalho cotidiano. Este saber está manifesto na narrativa de nossa interlocutora.

### 3.1.2.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional

Em um contexto profissional permeado por desafios e por incertezas e conflitos, o professor vai construindo conhecimentos centrados em suas práticas cotidianas na busca de encontrar respostas às inquietações advindas no exercício profissional e requer do professor a atitude reflexiva sobre a prática desenvolvida. Atentos ao relato da professora Judite, constatamos que, entre tantos movimentos ricos vividos pela alfabetizadora em sua trajetória profissional, o ambiente de trabalho com o qual se confrontou, permeado pela escassez de recursos materiais e por deficientes condições de trabalho, é considerado pela interlocutora como fonte de desafios que enriquecem sua prática.

Acredito que por conta da minha vocação enfrentei todos os obstáculos existentes nesta trajetória. Primeiro, o ambiente de trabalho que não era dos mais favoráveis, era uma casinha de palha com peitoral de taipa. Os bancos eram grandes, comportavam entre 5 e 6 alunos. O quadro de madeira era colocado na parede com prego [...]. Para terem uma ideia do contexto escolar em que eu trabalhava nesta época, é importante descrever que eu era a professora, merendeira, zeladora e até mesmo vigia da escola. Não posso deixar de falar que de onde eu morava para o trabalho a distância era de 28 quilômetros para ir e voltar e meu transporte era uma bicicleta. Outro fato importante a realçar é que ao chegar, antes de começar a aula ainda tinha que pegar água para abastecer a escola que ficava bem distante do local. [...] Dormia todas as noites bastante tarde procurando atividades para fazer com que os alunos construíssem aprendizagem, estava sempre em busca de técnicas que fizessem construir saberes. (Professora Judite)

O ambiente descrito pela interlocutora revela as precárias condições para o exercício do magistério, levando a professora a aventurar-se na busca de um projeto profissional marcado pelo compromisso com o aluno e com o processo de ensinar/aprender.

Deste modo, compreendemos que o compromisso assumido pela professora junto aos alunos motivou a superação de dificuldades surgidas no dia a dia do contexto escolar, originando um processo de reflexão e de produção de saberes que se constituíam na sua prática pedagógica. Podemos então considerar que a prática docente é um espaço de produção de saberes, apesar dos desgastes originados pelas precárias condições de trabalho e pela falta de valorização profissional. Este fato se deve ao compromisso com a profissão, expressando que, independente do saber, é também necessário o saber fazer e o saber ser diante dos alunos sob a responsabilidade docente.

Nesse entorno, Grillo (2001, p. 79) destaca que a “[...] prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. Portanto, o significado que

cada professor confere a sua atividade como docente está relacionado aos seus valores e a sua história de vida; ao seu modo de situar-se no mundo, o que nos leva a perceber que esses saberes e valores são significativos na constituição de sua professoralidade e ajudam a configurar o saber ensinar que estrutura a profissão.

#### **3.1.2.4 As aprendizagens construídas a partir das experiências professorais**

O excerto narrativo sinaliza aprendizagens construídas pela professora Judite a partir das experiências vivenciadas na prática pedagógica. São recortes significativos que trazem, em seu bojo, reflexões promovidas por suas experiências como professora alfabetizadora. A fala que segue reforça a importância da troca de experiências e do conhecimento compartilhado entre professores, entre professores e alunos e oportunamente com os demais integrantes da comunidade escolar.

Esta profissão me dá o privilégio de trocar conhecimentos, novas experiências com outros professores e até mesmo com os alunos. O que faz com que às vezes apareça algo que nos surpreende. Como professora estou sempre aprimorando minha prática de maneira atrativa na intenção de melhorar o aprendizado dos nossos alunos, sempre utilizando recursos concretos e atividades que provoquem nos alunos mais prazer em ir à escola, além de empregar a tecnologia que temos na escola. Minha preocupação reside em trabalhar a superação das dificuldades que os alunos possuem, da maneira mais prazerosa possível para eles. Acredito que, desta maneira poderemos seguir na mesma linha, professores e alunos. (Professora Judite)

Em seu relato, Judite reconhece a riqueza de aprendizagens oriundas das experiências professorais ao admitir que “[...] às vezes, aparece algo que nos surpreende”. Essa afirmação nos leva a crer que a interlocutora possui uma concepção da necessidade de uma formação permanente, prova disso é o reconhecimento de que está sempre aprimorando sua prática para torná-la atrativa na intenção de melhorar o aprendizado dos alunos. Dessa forma, o aprender da profissão é um processo contínuo, essencial e se concentra em dois pilares: na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento profissional permanente (NÓVOA, 2002).

Percebemos, também, que Judite mantém uma relação horizontal com seus alunos, não abusa da autoridade de professora, pois sua preocupação é manter o aprendizado da escrita por seus alunos de maneira prazerosa. O pensamento da interlocutora coaduna-se com o de Ferreira (1993) quando diz que as crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que descubram, através de contextos funcionais, que a escrita é um objeto interessante e que merece ser conhecido. Desse modo, compreendemos que as aprendizagens construídas no

percurso da professoralidade das alfabetizadoras estão alicerçadas nas relações de compartilhamento dos saberes, das experiências e dos conhecimentos sobre a realidade escolar.

### **3.1.2.5 A resignificação do ser professora**

A construção da aprendizagem de ser professor acontece dentro e fora do contexto da sala de aula e no exercício diário de atuação do sujeito. Assim, diante do que revela a professora Judite, identificamos situações de aprendizagens que foram formadoras e pertinentes ao fazer pedagógico cotidiano, ao tempo em que oportunizaram a professora uma tomada de consciência acerca das aprendizagens produzidas e da necessidade de reorientar sua prática pedagógica pautada num exercício reflexivo:

[...] já passei por muitos atropelos, mas isto é que me fez crescer sempre procurando soluções [...] Hoje trabalho na zona urbana com uma série e sempre no final da aula costumo realizar uma autoavaliação do que fiz. Sempre me pergunto: será que meus alunos aprenderam alguma coisa? O que faltou para incentivá-los mais? (Professora Judite)

O relato da interlocutora expressa o redimensionamento que se vai construindo no seu exercício docente, mencionando que os “atropelos” no percurso profissional a fazem crescer como professora. Dessa forma, ser professora implica um processo que requer um contínuo crescimento profissional que perpassa toda a vida, posto que, no cotidiano da ação, a professora vai aprendendo a enfrentar as dificuldades e desafios pertencentes ao trabalho docente que se encontra permeado pelas incertezas e complexidades de situações e problemas que não são solucionáveis somente com aplicação de conhecimentos técnicos/teóricos adquiridos na formação acadêmica (IMBERNÓN, 2004).

Outro aspecto que a professora menciona é a sua prática reflexiva: “[...] sempre no final da aula costumo fazer uma autoavaliação do que fiz. Sempre me pergunto: será que meus alunos aprenderam alguma coisa? O que faltou para incentivá-los mais?”. Podemos perceber que a interlocutora assume um papel crítico diante de sua prática e busca refletir sobre a aprendizagem de seus alunos e sobre sua própria ação. Esta atitude propicia a elaboração de seus saberes e de seus fazeres através da reflexão, na medida em que analisa suas ações permanentemente, questionando, indagando e reconstruindo, isto é, torna-se pesquisadora de sua própria prática para produzir conhecimentos. Nesse sentido, a interlocutora viabiliza uma prática docente aprimorada e uma professoralidade resignificada, enquanto sujeito que reflete na e sobre a prática.

Sob esta ótica, Schön (2000) destaca o movimento reflexivo que deve fazer parte da ação dos profissionais, envolvendo o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Oportunamente, cabe ressaltar que a professora Judite insere-se nessas ações imbuída de responsabilidades em sua prática e problematizando-a permanentemente.

### 3.1.3 Narrativas memorialísticas de Conceição

A professora Conceição graduou-se em Pedagogia pela UESPI, tem 25 anos de carreira como professora efetiva. Atualmente cursa especialização em Gestão, Docência e Coordenação. A professora elenca três razões que a motivaram a seguir a profissão: as brincadeiras de infância em que fazia o papel de professora, o desejo de ensinar o que aprendeu e a necessidade de independência financeira.

A interlocutora iniciou a profissão como professora auxiliar do Jardim I em uma escolinha particular da cidade. Após um ano, assumiu a turma como professora titular e seguiu até a 2ª série (atual 3º ano). Em face de sua experiência profissional, foi chamada para trabalhar nas escolas da rede municipal, na época sem concurso público. Conceição atuou 11 anos como professora leiga; depois sentiu a necessidade de se qualificar, fez o pedagógico em 1998. Afirma que foi um curso proveitoso por meio do qual adquiriu conhecimentos, experiências e práticas sobre como atuar em sala de aula, desde então, prossegue na busca de formação. Atentemos para o que revela o memorial escrito pela interlocutora.

Sou Maria da Conceição [...] tenho 50 anos e trabalho na Escola Municipal Agripina Portela. Durante anos da minha vida escolar passei por experiências prazerosas, angustiantes e traumáticas. Comecei minha formação profissional em 1998, fazendo o curso pedagógico no Instituto Educacional Vespaziano de Carvalho - IEVEC durante dois anos. Foi um curso proveitoso, onde adquiri experiências e práticas de como me desenvolver em sala de aula.

Anos de luta, de pesquisa, de vivência com meus alunos e colegas de profissão, me tornaram a professora que sou hoje, envolvida com o que faço. O dia a dia em sala de aula, os dramas dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e a socialização marcaram meu início da docência. Pude ver, então, que esses percalços me acompanharam por toda a minha jornada. O que me levou a ser uma professora, em primeiro lugar, foram as brincadeiras de infância: eu era professora e minhas irmãs eram as alunas. Em segundo lugar, tinha vontade de ensinar o que aprendi e por último a necessidade de manter-me, sendo independente financeiramente.

Em minha prática pedagógica em sala de aula, deixei de ser mera transmissora de conhecimentos para ser mediadora e facilitadora do conhecimento. Eu procuro deixar que o aluno fale e recrie suas experiências por meio da fala, com isso percebo que eles superam os obstáculos na aprendizagem mais facilmente. Sempre estou aberta para ouvi-los e procuro entender ou compreender as dúvidas e anseios que possuem. Sempre procuro respeitá-los a fim de que eles possam sentir-se valorizados. Valorizando-os, espero que eles construam valores baseados na confiança, respeito, solidariedade e tolerância. Ao longo de minha carreira tive que passar por vários níveis de ensino. Comecei lecionando no pré-escolar, depois passei para as séries iniciais (fundamental I) e fundamental II.

Graduei-me em Pedagogia. Estou me especializando em Docência, Gestão e Supervisão escolar. Participei de vários cursos de Educação Continuada, pois as dificuldades de aprendizagem dos meus alunos na alfabetização me fizeram perceber a necessidade de reelaborar minha prática pedagógica. Atualmente trabalho somente com o fundamental I (classes de alfabetização), mas quando trabalhei com o fundamental II, nunca

deixei de ser uma professora alfabetizadora porque estava sempre ensinando como resolver problemas, lendo com eles e dando oportunidades para que eles também lessem, questionasse e fizessem correções quando preciso. No começo foi um pouco difícil porque ainda estava muito insegura ao enfrentar uma turma pela primeira vez. Existia o medo de errar, de não ser aceita e de não corresponder as expectativas dos alunos. Hoje sou uma professora realizada porque fiz o que gostava.

Apesar de ser um tanto repetitivo digo: meu sentimento é de dever cumprido. Dei de mim o melhor que pude. Minhas intenções sempre foram as melhores e tive êxitos. Não deixei de provocar decepções e raiva em alguns, mas prós e contras fazem parte da caminhada. Quando comecei a fazer este trabalho de escrita, achei muito difícil. Mas foi a partir de então que me lembrei de quando comecei a trabalhar. Eu era uma professora leiga, não tinha nenhuma formação para área da educação. O curso que fiz na época, era o de administração, quando terminei comecei a fazer o científico, porém, desisti porque já estava com onze anos de carreira como professora e não tinha formação adequada. Foi a partir da necessidade que senti de me aperfeiçoar na área que comecei a fazer o pedagógico em 1998. Depois de então, nunca mais parei. Toda formação que aparece eu faço, pois em nossa profissão a gente nunca sabe tudo, sempre temos algo a aprender. Para finalizar, quero dizer que esse trabalho foi de grande importância para mim, por me fazer recordar de toda trajetória que vivi nesta profissão tão bonita.

### 3.1.3.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos

Estudos apontam que o início da docência se constitui um período em que o professor vivencia dúvidas, descobertas e indecisões em relação à profissão (HUBERMAN, 2000; SACRISTÁN, 1999; PERRENOUD, 2001; GUARNIERI, 2005). É uma etapa que se revela rica na produção de saberes que enriquecem a prática pedagógica. Huberman (2000), ao descrever a fase de ingresso na carreira, afirma que é caracterizada pelos estágios de “sobrevivência” e “descoberta”.

A sobrevivência, de acordo com o autor, está relacionada com o “choque do real” ao verificar complexidades das situações presentes na profissão docente. E a descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um grupo profissional. Portanto, os estágios de sobrevivência e descoberta andam juntos no período de entrada na carreira.

Nesse sentido, ao analisarmos a narrativa da professora Conceição, deparamo-nos com revelações que confirmam características semelhantes àquelas apontadas pelo autor que estuda o início da docência, conforme já enfatizamos.

No começo foi um pouco difícil porque ainda estava muito insegura ao enfrentar uma turma pela primeira vez. Existia o medo de errar, de não ser aceita e de não corresponder às expectativas dos alunos. Hoje sou uma professora realizada porque fiz o que gostava. (Professora Conceição)

Insegurança e medo de errar são termos referidos pela professora. A expressão “[...] no começo foi um pouco difícil” nos reporta ao entendimento de que as tensões iniciais tendem a diminuir após superar “o choque do real”, mesmo que seja através de aprendizagens

por tentativas e erros. Sacristán (1999) afirma que, superada essa etapa (choque do real) e ao se verificar uma progressiva aceitação por parte dos alunos, dos pais e dos colegas, começa, então, a autorrealização do trabalho profissional. Constatamos isto quando a interlocutora revela que hoje é uma professora realizada por fazer o que gostava.

É válido recordarmos que Conceição iniciou a carreira como professora leiga, assim como Judite, Lourdes e Maria. Estas professoras, na condição de leigas, baseavam-se nas lembranças de seu tempo de alunas para atuarem em sala de aula. Desse modo, podemos estabelecer relação com o que afirma Tardif (2002) sobre os saberes temporais, ou seja, aqueles adquiridos através do tempo. Com efeito, consideramos que uma boa parte do que os professores desenvolvem em suas práticas provém de sua história de formação escolar, quando ainda eram alunos, e de suas histórias de vida.

Tendo em vista o que afirma o autor, entendemos que Conceição, para atuar como docente, trouxe à memória a bagagem que possuía em suas experiências como aluna, em suas brincadeiras de professora quando criança, além das crenças e certezas que tinha sobre o que seja uma prática pedagógica: “[...] O que me levou a ser uma professora, em primeiro lugar, foram as brincadeiras de infância: eu era professora e minhas irmãs eram as alunas [...]”. Constatamos, portanto, que a interlocutora, ao iniciar sua experiência profissional, reativou todos esses aspectos, construindo sua professoralidade.

### **3.1.3.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade**

É importante destacar que o percurso vivido pelas professoras alfabetizadoras no processo de construção da docência não é linear e tampouco ocorre desordenadamente, apresenta avanços e recuos e é repleto de aprendizagens. No relato da professora Conceição, assim como nos relatos anteriores, é comum no trajeto profissional as professoras passarem por variados níveis de ensino, embora a característica predominante das professoras seja de alfabetizadora, o que pressupõe que elas ficariam nos espaços correspondentes às classes de alfabetização; todas experienciaram um trabalho diferente.

Conforme a narrativa da professora Conceição, no percurso da vivência e experiência no contexto da sala de aula, o professor vai construindo e, ao mesmo tempo, resignificando saberes que são empregados nas mais variadas circunstâncias em razão da efetivação de sua prática pedagógica. Neste entorno, a interlocutora diante das experiências vivenciadas no percurso da função docente, pontua:

[...] Ao longo de minha carreira tive que passar por vários níveis de ensino. Comecei lecionando no pré-escolar, depois passei para as séries iniciais (fundamental I) e fundamental II [...]. Atualmente trabalho somente com o fundamental I (classes de alfabetização), mas quando trabalhei com o fundamental II, nunca deixei de ser uma professora alfabetizadora porque estava sempre ensinando como resolver problemas, lendo com eles e dando oportunidades para que eles também lessem, questionasse e fizessem correções quando preciso. (Professora Conceição)

A professora descreve o movimento de suas experiências na profissão docente, resgatando a trajetória vivida. A interlocutora atuou no Ensino Fundamental I e, logo após, no Fundamental II. Atualmente atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental e demonstra ter afinidade com o trabalho, ou seja, tem afinidade com a tarefa de alfabetizar. Sabemos que dentre os três níveis de escolaridade experienciado pela professora, certamente a interlocutora tenha realizado avanços e recuos, vivenciando encontros no trabalho docente. Apesar das dificuldades enfrentadas e da complexidade do trabalho docente, as experiências profissionais, aliadas à ampliação da formação acadêmica, colaboram com a construção da professoralidade, pois cada experiência representa um laboratório que permite aprender a ensinar.

Desse modo, vivenciar as diversas etapas da escolaridade, não deixou que a professora perdesse a característica de alfabetizadora. Pelo contrário, as várias experiências têm servido, então, para fortalecer o saber plural, somatória dos saberes, advindos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002).

### **3.1.3.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional**

O relato da professora Conceição rememora experiências vivenciadas na concretização da prática pedagógica que figuram como elementos essenciais na constituição da professoralidade alfabetizadora. A professora revela um contexto de conflitos e de incertezas presentes em seu cotidiano profissional no começo da carreira, apontando-os como desafios que enfrentou, mas que foram superados.

Os conflitos e incertezas vivenciados oportunizaram uma revisitação de seus saberes, de suas crenças e de suas práticas, levando-a a descobrir a afinidade com a profissão docente. Constatamos esse entendimento quando menciona que “[...] hoje sou uma professora realizada porque fiz o que gostava”. De fato, as características do contexto da sala de aula, a incerteza, as singularidades e heterogeneidade da turma não garantem ao professor iniciante a certeza do que dá certo, ou qual método deve orientar a sua prática. O medo de errar, de não ser aceita e

de não corresponder às expectativas dos alunos surge como fator que motiva a interlocutora a buscar a qualificação profissional e a melhoria de sua prática.

[...] No começo foi um pouco difícil porque ainda estava muito insegura ao enfrentar uma turma pela primeira vez. Existia o medo de errar, de não ser aceita e de não corresponder às expectativas dos alunos. Hoje sou uma professora realizada porque fiz o que gostava. (Professora Conceição)

O desafio a que a professora Conceição se refere abrange o papel social, técnico e humano e político do professor, haja vista sua atividade ser multifacetada, por envolver simultaneamente o desafio de ensinar, de formar o cidadão, de avaliar, de gerir as relações na sala de aula, por exemplo. A todo o momento, o professor é posto à prova ao tentar resolver conflitos internos e externos, ao lidar com a subjetividade que caracteriza cada um dos alunos envolvidos no processo, além de articular interesses de sua sala de aula, da instituição com o projeto político pedagógico da escola e com a sociedade.

O ensino é atividade de relação com o saber, com o outro, com o ensino e suas peculiaridades. A respeito disso, Perrenoud (2001) nos lembra que ensinar é enfrentar a complexidade, porém devemos enfatizar que faz parte da construção da professoralidade o enfrentamento de conflitos entre o que se pretende realizar e o que, de fato, se tem realizado.

Faz parte também desta construção o desejo de adquirirmos maior controle sobre a atividade pedagógica, envolvendo a tomada de consciência acerca da inadequação ou adequação das práticas realizadas. Conforme Pereira (2002, p. 38), viver a professoralidade implica “[...] ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo”

#### **3.1.3.4 As aprendizagens construídas a partir das experiências professorais**

A narrativa da professora Conceição é fruto de uma autorreflexão em relação a sua prática e às aprendizagens construídas. Sobre algumas atitudes e práticas, reconhece ter deixado de ser mera transmissora de conhecimentos para ser mediadora e facilitadora do conhecimento. Essa postura implica uma ressignificação em suas crenças, sobre o ensino e a aprendizagem, resultando em mudanças na sua prática em relação à gestão do conteúdo quanto à gestão das relações com os alunos. Essa reflexão é percebida na narrativa do memorial:

Em minha prática pedagógica em sala de aula, deixei de ser mera transmissora de conhecimentos para ser mediadora e facilitadora do conhecimento. Eu procuro deixar que o aluno fale e recrie suas experiências

por meio da fala, com isso percebo que eles superam os obstáculos na aprendizagem mais facilmente. Sempre estou aberta para ouvi-los e procuro entender ou compreender as dúvidas e anseios que possuem. [...] Sempre procuro respeitá-los a fim de que eles possam sentir-se valorizados. Valorizando-os, espero que eles construam valores baseados na confiança, respeito, solidariedade e tolerância. (Professora Conceição)

A postura da professora no sentido de exercitar a escuta sobre as dúvidas e anseios que os alunos possuem é uma importante característica que define um professor, pois a criança é um ser social dotado de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, e o professor deve considerar suas peculiaridades. A criança, a partir da interação realizada com as pessoas que a cercam, é capaz de aprender, ampliando suas relações que lhe darão suporte para se expressar de forma cada vez mais segura. Quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior será o desenvolvimento do aluno. Por essa razão, é preciso que o alfabetizador “[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 2006, p. 37).

No itinerário da profissão, Conceição reconhece que a construção de saberes ocorreu ao longo de sua prática, o que fez perceber a importância do respeito e da valorização dos alunos como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem: “[...]. Eu procuro deixar que o aluno fale e recrie suas experiências por meio da fala [...]”.

A professora, em face das experiências vivenciadas, utiliza o diálogo e o bom relacionamento com os alunos como estratégias que permitam a facilitação da aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, podemos afirmar que essa interação promovida entre aluno e professor reveste-se em aspectos positivos e norteadores da ação profissional docente.

### **3.1.3.5 A resignificação do ser professora**

No que concerne à resignificação do ser professor, a narrativa de Conceição indica que o dia a dia da sala de aula impõe a necessidade de reflexão sobre a prática na perspectiva de modificá-la. As dificuldades dos alunos na alfabetização provocam na interlocutora uma necessidade pessoal de mudar sua prática no espaço do ensino-aprendizagem. Entendemos desse modo que Conceição procura interpretar e compreender as diferentes nuances de sua prática docente. Segundo Gauthier (1998, p. 296), essa é a atitude de um bom hermenauta que tenta “[...] compreender a complexidade da situação, interpretando os sinais que se apresentam diante dele”. Após ocorrer essa compreensão, a professora percebe a necessidade

de mudar sua prática, desenvolvendo-se como pessoa e como profissional. Esse aspecto se confirma no relato extraído de seu memorial:

[...] as dificuldades de aprendizagem dos meus alunos na alfabetização me fizeram perceber a necessidade de reelaborar minha prática pedagógica.  
(Professora Conceição)

Na narrativa da interlocutora, observamos um redimensionamento que envolve sua prática pedagógica, fomentando um processo que implica o desenvolvimento da compreensão de si mesmo, dos discentes e do conteúdo, visando à aprendizagem efetiva dos alunos. Quando a professora menciona que foram as dificuldades dos alunos que a fizeram perceber a necessidade de reelaborar sua prática pedagógica, lembra-nos do que pressupõe Garcia (1999), ao mencionar que as evidências de uma mudança positiva no resultado da aprendizagem dos alunos geralmente precedem ou pode ser um pré-requisito para que ocorram mudanças nas crenças e atitudes dos professores. Portanto, podemos indicar este aspecto, como elemento potencializador do movimento de reorganização das práticas da professora Conceição.

Desse modo, situações que abrangem as maneiras de agir do professor requerem dele uma postura reflexiva, a fim de promover mudanças de provocar um novo posicionamento em relação à sua ação docente. Ao mencionar que percebeu a necessidade de reelaborar sua prática pedagógica, podemos concluir que a interlocutora se utilizou do exercício reflexivo, que favorece o redimensionamento de conceitos, a construção de novas estratégias de ação, e desconstrução de velhos paradigmas, embora a interlocutora não indique o redimensionamento de sua ação educativa e, conseqüentemente, a ressignificação de seus modos de ser professora.

### **3.1.4 Narrativas memorialísticas de Lourdes**

A professora Lourdes trabalha na zona rural do município de José de Freitas/PI a 30 km da cidade. Possui Licenciatura em Geografia pela UESPI e está no exercício docente há 33 anos. Semelhante à situação da professora Conceição, Lourdes iniciou a carreira como professora leiga, singularmente aos 16 anos. A professora acumula grande experiência com turmas de alfabetização na zona rural.

Iniciou a carreira não por opção, assumiu a docência por uma circunstância: a falta de professores na comunidade onde morava. Na vivência da professora, enfrentou várias dificuldades, mas encontrou alternativas para superá-las, passando a se identificar com a profissão. Para se estabilizar como professora e qualificar sua prática, ela investiu em cursos,

minicursos e semanas pedagógicas na busca de desenvolver um trabalho cada vez melhor, fortalecendo a sua professoralidade. As narrativas memorialísticas da alfabetizadora registram:

[...] Na localidade Buritirana iniciei minha vida profissional, como não tinha estudo o suficiente para ministrar aula tive que fazer uma formação que na época chamava projeto Logos II, tive que “dobrar” para poder estar em sala de aula e estar em meu curso.

Passaram alguns anos e me vi de novo em frente a uma escola desta vez em uma universidade porque a minha profissão requeria. Lá fui fazer a prova e passei, cursei em um período de 4 anos quando era férias na escola, estava em meio a muitos jovens, mas não desisti. Em 2005 me vi colando grau em licenciatura plena em geografia. Me tornei professora que sou hoje pela necessidade que a comunidade tinha por um professor, havia muitos alunos, porém faltava professores. Então me indicaram para que eu fosse trabalhar. No início foi uma experiência muito difícil. Com o passar do tempo, com o desempenho do meu trabalho e o interesse dos alunos passei a me sentir realizada no meu trabalho. Foram muitas as aprendizagens construídas, dentre elas, aprendi a docência com crianças de rua, com jovens dependentes químicos e outros.

Existe uma contribuição da prática pedagógica na minha profissão na escola onde trabalho. A referida escola foi contemplada com um programa Escola Ativa, onde pude aprender a ensinar no espaço dos saberes e fazeres das docentes. Espaço em que só fez crescer e fortalecer a minha professoralidade. Foram muitas as mudanças na minha profissão, aos 16 anos de vida comecei a exercer essa profissão na localidade Jandaia, depois de Buritirana. Em 1990 fui transferida para a comunidade Olinda, lá fui diretora por um período de oito anos em escolas que trabalham com a alfabetização. Depois fui transferida para a cidade como diretora de uma escola de bairro. Por questões políticas retornei à comunidade Olinda como professora e até hoje me encontro lá.

Nesse vai e vem da minha vida profissional aprendi muito, participei de vários cursos e minicursos e semanas pedagógicas que só veio a enriquecer a minha concepção e atuação como alfabetizadora que sou, e a engrandecer a minha prática pedagógica. Agora, já me encaminhando para o final de carreira, digo, final em escola, não me vejo parada porque professor vive em movimento: pretendo fazer atividades ligadas à minha profissão. No exercício do magistério por várias vezes me senti cansada e muito desmotivada, tendo em vista tanta falta de incentivo financeiro e até mesmo de formação. Nem sempre as capacitações oferecidas são o que precisamos, pois os ministrantes explanam para outras realidades e menosprezam a nossa. Isso é muito negativo na educação. Mas trazendo para a minha experiência, eu como todas as colegas, sou apaixonada pela minha profissão e me sinto recompensada ao ver um aluno lendo fluentemente ou apenas precisando melhorar. Sinto-me gente, feliz e realizada. Essa emoção apaga todos os contratempos que passaram.

Enfim, todas as atividades têm suas dificuldades, mas não conheço nenhuma tão digna quanto a de um professor. Todas as outras profissões passam pelas nossas mãos. Isso é um antídoto contra a depressão que nos rodeia. E vamos adiante!

### **3.1.4.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos**

A análise da narrativa da interlocutora Lourdes mostra a realidade da escola rural, marcada pela falta de professores e pela falta de condições materiais de funcionamento. As situações relatadas por Lourdes retratam experiências que propiciaram aprendizagens, porém, foram construídas por meio de experiências denominadas pela professora como difíceis. Embora aponte diferentes dificuldades, a interlocutora reconhece que ser professor é estar em constante aprendizado em permanente revisão do saber e do fazer docente. Com a experiência, decorrido algum tempo o sentimento de segurança foi tomando espaço

proporcionado pelo empenho na atividade docente, o que gerou por parte dos alunos certo interesse pelas aulas. A interlocutora percebe-se como agente capaz de mediar a aprendizagem de seus alunos, reconhecendo o compromisso profissional, conforme relata:

Com o passar do tempo, com o desempenho do meu trabalho e o interesse dos alunos passei a me sentir realizada no meu trabalho. Foram muitas as aprendizagens construídas, dentre elas, aprendi a docência com crianças de rua, com jovens dependentes químicos e outros. (Professora Lourdes).

A narrativa revela que, após dar-se conta das complexas relações que ocorrem na situação concreta da sala de aula e superada o “choque do real”, evidencia-se um crescimento de afirmação positiva das ações docentes. Nesse sentido, a professora demonstra um sentimento de autorrealização que ocorre dentro do processo da “descoberta”, conforme vejamos: “[...] com o passar do tempo, com o desempenho do meu trabalho e o interesse dos alunos passei a me sentir realizada no meu trabalho”. De acordo com Huberman (2000), a descoberta é que mantém o equilíbrio sobre o aspecto da sobrevivência, neste sentido, compreendemos que, ao mesmo tempo em que a professora se descobre como agente capaz de superar os desafios inerentes a este processo inicial, vai construindo bases sólidas que permitem suportar o “choque do real”. A situação narrada nos permite, ainda, inferir que “[...] uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005).

#### **3.1.4.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade**

Ratificamos que a construção da docência não é linear, é complexa e marcada por encontros e desencontros, de modo especial, marcada por aprendizagens. Ressaltamos que durante o percurso profissional, muitas mudanças acontecem, e sentimentos com relação à vida e a profissão vão-se delineando. Muitos saberes e crenças são ordenados no curso de formação, alguns no início da carreira e outros ao longo dela. Na trajetória profissional, conforme já referido, os saberes e as crenças que os professores trazem consigo podem afirmar-se ou desestruturar-se. A prática docente, portanto, configura-se espaço de revisitação do conhecimento profissional e do saber ensinar.

Conforme Silva (2005), hoje já não se pode mais falar do professor de modo isolado, mas dele no contexto de profissionalidade e de vida, haja vista muitos saberes e crenças serem estruturados e desestruturados nas diferentes fases que vivenciam na profissão. No percurso da profissão, o professor enfrenta uma pressão conjuntural provocada por fatores políticos,

econômicos e sociais que cruzam as suas experiências e influenciam o contexto de sua atuação docente.

Nas experiências profissionais de Lourdes, por exemplo, percebemos a influência de alguns elementos que marcam o seu desenvolvimento e a efetivação da sua prática pedagógica. De forma privilegiada, muito cedo ingressou na docência, inicialmente como professora leiga, o que não foi impasse para que prosseguisse na carreira, buscando aperfeiçoar-se e tornar-se apta para a profissão.

O seu percurso tem como suporte experiências diversas, como diretora, como professora. A experiência administrativa não reduziu em nada sua experiência alfabetizadora, visto que o tempo em que atuou como diretora, afastada indiretamente da sala de aula, manteve uma relação direta com a alfabetização. O relato da professora ilustra o entrecruzamento de fatores sociais, políticos e econômicos na configuração de seu trabalho docente:

[...] aos 16 anos de vida comecei a exercer essa profissão na localidade Jandaia, depois de Buritirana. Em 1990, fui transferida para a comunidade Olinda, lá fui diretora por um período de oito anos em escolas que trabalham com a alfabetização. Depois fui transferida para a cidade como diretora de uma escola de bairro. Por questões políticas retornei à comunidade Olinda como professora e até hoje me encontro lá. (Professora Lourdes)

Observamos, no relato, que a trajetória da interlocutora foi composta de momentos singulares, tecendo um longo aprendizado profissional que serve de base à sua ação docente no atual contexto. Mesmo afirmando ter retornado à atividade de professora por questões políticas, é inegável que a professora se sinta feliz por poder contribuir com o contexto da alfabetização, após a oportunidade que obteve em enriquecer os seus conhecimentos com a experiência gestora.

As diferentes experiências vivenciadas delineiam a sua professoralidade, os seus modos de ser e estar na profissão. A professora Lourdes revela-se uma profissional madura e consciente de seu papel e com uma visão ampliada para além da gestão da sala de aula.

Nesse sentido, recorreremos ao pensamento de Larrosa (2002, p. 21) para compreensão das experiências de Lourdes. O autor referenda que “[...] experiência é o que nos passa, o que acontece, ou o que toca”. Assim, se a experiência é o que nos acontece e nos toca e se a aprendizagem da docência implica a construção de sentido a respeito de fatos acontecidos, as experiências constitutivas da professoralidade envolvem um processo de apropriação do ser professor frente às experiências vivenciadas, resultando em novas maneiras de projetar ações

no contexto da prática docente. Desse modo, entendemos que as experiências da interlocutora, seja como diretora da escola, seja como docente, contribuíram, também, para a construção de ideias e de valores acerca de como ser professora e de como ensinar, ou seja, as experiências possibilitaram ver a docência por um ângulo diferente, oportunizando aprender e conhecer mais sobre o processo ensino-aprendizagem.

### **3.1.4.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional**

A narrativa da professora Lourdes sobre os desafios vivenciados confirma que o ensino tem a marca da imprevisibilidade, exigindo da professora uma sólida formação. A necessidade de formação se constitui fator preponderante na carreira docente. Para Lourdes, a busca por uma formação é primordial para atender as necessidades do contexto social, político e educacional. Por essa razão, teve que sair da condição de professora leiga e investir numa formação adequada, condizente com as peculiaridades de sua profissão. A formação adequada refere-se à uma formação que responda às demandas da prática docente sobre as suas diferentes dimensões (técnica, política, humana e social). Sobre a formação, a professora declara:

[...] como não tinha estudo o suficiente para ministrar aula tive que fazer uma formação que na época chamava projeto Logos II, tive que “dobrar” para poder estar em sala de aula e estar em meu curso [...] Passaram alguns anos e me vi de novo em frente a uma escola desta vez em uma universidade porque a minha profissão requeria. Lá fui fazer a prova e passei, cursei em um período de 4 anos quando era férias na escola, estava em meio a muitos jovens, mas não desisti. Em 2005 me vi colando grau em licenciatura plena em geografia. (Professora Lourdes)

Percebemos, conforme o relato da interlocutora, que o exercício da profissão docente requer determinação para o enfrentamento de diferentes problemas e sua consequente resolução. Mediante este fato, a interlocutora percebeu a necessidade de ampliar a formação profissional para assumir a sala de aula. Concordamos com Pereira (2000) ao dizer que a marca é um estado, uma diferença produzida na subjetividade do sujeito que contamina suas formas de ser. Podemos dizer, portanto, que a professoralidade é uma marca produzida no sujeito a exemplo do que pressupõe o autor em referência.

Nesse sentido, o ingresso na universidade para a interlocutora representa uma conquista, podemos dizer, moldada pela demanda do contexto na qual estava imersa. O fato de sua profissão requerer essa formação funcionou como motivação orientadora de sua ação em busca de qualificação, interpenetrando a sua subjetividade e gerando a operação do

movimento de produzir-se na docência. Assim, entendemos que os motivos, as necessidades impulsionam o agir docente (BOLZAN; POWACZUK, 2009), gerando um potencial para superar os desafios inerentes à condição humana e sociocultural. Ao enunciar “[...] estava em meio a muitos jovens, mas não desisti”, a interlocutora retrata a ideia das autoras.

A professora Lourdes compreende as peculiaridades do ensino e percebe a importância da formação, o que concorre para a ampliação de seus saberes e para a produção da autoconfiança, ancorada em seus objetivos e metas como dinâmica de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, os movimentos de construção da professoralidade correspondem a momentos de ruptura ou de oscilações responsáveis pelo aparecimento de novos percursos que podem ser trilhados pelos docentes (BOLZAN; ISAIA, 2006).

#### **3.1.4.4 As aprendizagens construídas a partir das experiências professorais**

Em seu desempenho, o professor alfabetizador, ao interagir com a realidade escolar, constrói e reconstrói um conhecimento específico por meio da reflexão na e sobre a ação docente. Assim, a docência transforma-se em fonte de conhecimento e de construção de saberes, condição vivida pela professora pelo fato de mostrar-se disposta e aberta a aprendizagens, de acordo com o que relata:

Existe uma contribuição da prática pedagógica na minha profissão na escola onde trabalho. A referida escola foi contemplada com um programa Escola Ativa, onde pude aprender a ensinar no espaço dos saberes e fazeres das docentes. Espaço em que só fez crescer e fortalecer a minha professoralidade. (Professora Lourdes)

A professora expressa que as experiências profissionais são significativas em suas aprendizagens docentes, reconhecendo que a participação no programa Escola Ativa contribuiu para que aprendesse a ensinar. O relato nos permite interpretar que, para atuar no programa, foi necessária uma formação e nesse contexto percebe a importância das relações, conforme afirma a interlocutora: “[...] pude aprender a ensinar nos espaços dos saberes e fazeres das docentes”. Isto implica dizer que as ações e descobertas de cada um se confrontam e se complementam com os saberes e fazeres de seus pares, propiciando aos professores o redimensionamento das aprendizagens profissionais e das práticas desenvolvidas. A interlocutora Lourdes entende que essa condição de aprendizagem na profissão contribui para o crescimento e fortalecimento de sua professoralidade.

Nessa direção, estabelecemos um processo entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com os pares e os alunos assumem importância

fundamental, na medida em que se constituem elementos estimuladores da aprendizagem docente (BOLZAN; POWACZUR, 2009).

### 3.1.4.5 A resignificação do ser professora

A professora, como sujeito principal de seu percurso profissional, encontra razões para pensar nas possibilidades de resignificar seus saberes e suas práticas. A propósito, diferentes situações concorrem para que este fato ocorra. Entre essas situações, destacamos a formação profissional e a vivência da profissão docente:

Nesse vai e vem da minha vida profissional aprendi muito, participei de vários cursos, minicursos e semanas pedagógicas que só veio a enriquecer a minha concepção e atuação como alfabetizadora que sou, e a engrandecer a minha prática pedagógica. Agora, já me encaminhando para o final de carreira, digo, final em escola, não me vejo parada porque professor vive em movimento: pretendo fazer atividades ligadas à minha profissão. (Professora Lourdes)

A narrativa da professora Lourdes revela uma preocupação em capacitar-se pedagogicamente para um melhor desempenho de sua prática pedagógica: “[...] participei de vários cursos, minicursos e semanas pedagógicas”. Com efeito, as formações serviram para enriquecer a sua prática e sua atuação como alfabetizadora. Em sua trajetória, a professora foi construindo sua professoralidade, a partir do investimento pessoal e profissional pautado na permanente formação que serviu para enriquecer e ampliar sua consciência a respeito da profissão e de sua própria prática.

É oportuno lembrarmos o que afirma Nóvoa (1992) acerca da formação docente. O autor ressalta que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade. Desse modo, percebemos que a professora, a partir da reflexão e da avaliação de sua prática, empreende mudanças tanto em sua concepção de ensino e aprendizagem, quanto na sua atuação como alfabetizadora.

Em seu relato, podemos apreender, também, o compromisso profissional e a consciência acerca da necessidade de valorização da docência, mesmo encaminhando-se para o final da carreira. A interlocutora julga que a profissão docente é dinâmica: “[...] porque professor vive em movimento [...]”. Destaca que pretende, após aposentadoria, permanecer em atividades ligadas à profissão. Nesse sentido, o redimensionamento realizado por Lourdes na trajetória docente permitiu-lhe refletir acerca de seu fazer e sobre as significações da

docência construídas ao longo do processo que vem percorrendo como alfabetizadora, demonstrando comprometimento pessoal e profissional com a educação.

### 3.1.5 Narrativas memorialísticas de Francisca

A história relatada por Francisca, assim como as demais interlocutoras, é permeada por dificuldades e sucessos. A interlocutora iniciou a carreira em 1987, na educação infantil; poucos anos depois, assumiu turmas no Ensino Fundamental I e II. Quanto à formação profissional, a interlocutora é licenciada em Letras Português com Pós-graduação em Educação Especial. A professora possui 25 anos de serviço e demonstra um fascínio pela profissão, concebendo a alfabetização como uma missão e como um compromisso que deve ser assumido de modo competente e com amor.

A carreira da professora é sedimentada por descoberta sobre ser professora e pela determinação em ser alfabetizadora, o que lhe possibilitou construir um conhecimento profissional, advindo da experiência que serve de alicerce para sua prática. É agradável ler a narrativa de Francisca, em virtude de sua identificação com a alfabetização. Assim, expressa no espaço memorialístico que:

[...] Chegar à formação profissional que tenho hoje não foi fácil, enfrentei muitas barreiras para consegui-la. Posso dizer que quando iniciei o curso de professora não foi propriamente uma escolha, naquela época era o que estava ao meu alcance. Hoje sou licenciada em letras/português e faço pós-graduação em Educação Especial (Inclusiva) e Trabalho na Escola Municipal Monsenhor Deusdedit Craveiro de Melo.

Iniciei minhas atividades como professora em 1987 na educação infantil, mais precisamente na creche, não foi uma experiência fácil, pois foi a primeira creche instalada nesta cidade. As condições eram precárias porque o prédio que recebia as crianças não tinha estrutura própria para o funcionamento de uma creche, mas receber as crianças que, como eu, estavam buscando aprendizado, era gratificante e o meu coração se enchia de alegria por estar com elas, porque nesta etapa de escolaridade temos que fazer o papel de professora, mãe, psicóloga e para mim, mesmo encantada com tudo isso foi um desafio. De fato, não havia nenhum apoio do tipo Encontro para Formação, mas em nenhum momento pensei em desistir.

Alguns anos depois fui lotada em uma escola de ensino fundamental I e II, os desafios continuaram pois a escola era recém construída, trabalhávamos sem nenhum recurso didático-pedagógico, a equipe teve que se desdobrar para manter os alunos, a minha turma era de primeira série, alguns alunos não havia passado pela pré-escola, para mim, esse foi um aprendizado e eu já estava mesmo determinada a ser professora, pois duas colegas pediram transferência, por insatisfação às condições de trabalho, mas eu permaneci, confesso que não foi fácil alfabetizar aquelas crianças. Como a escola não recebia nenhum recurso e as crianças eram muito carentes cheguei a comprar material para mantê-las na escola.

O que eu tirei de melhor dessa experiência foi que sem amor ninguém consegue ser professora, é uma profissão árdua, principalmente a missão de alfabetizar. Eu me sentia, e ainda me sinto angustiada quando um aluno não consegue aprender. O período que mais marcou a minha carreira profissional foi há oito anos quando recebi em minha turma de 1ª série um aluno especial, ele era autista, fiquei muito assustada porque não sabia lidar com ele, pedi ajuda à secretária de educação. Como essa síndrome era pouco estudada a psicóloga acompanhava não a ele, mas a mim, no sentido de me orientar a trabalhar com a criança, pois sou sincera

quando assumo que não posso ensinar algo que não sei e aí me sinto verdadeiramente aprendendo a ser professora. Esse período que passei engrandeceu-me como professora, pois tive o reconhecimento dos alunos e pais, pois me deram o título de professora nota 10 referente a pesquisas recomendadas pela secretaria de educação. Esse título não me envaideceu, foi na verdade um incentivo para trabalhar melhor e ser digna de tal reconhecimento.

Ao longo da minha carreira já trabalhei em todos os níveis de ensino fundamental, mas é nas séries iniciais que me realizo como professora, para mim é uma felicidade quando vejo a criança lê as primeiras palavras, isso satisfaz o meu ego, pois sinto que ali houve realmente o resultado do meu trabalho. Em outubro de 2010 fui transferida para a escola que trabalho atualmente e assumi uma turma de 3º ano, no final de um período letivo uma mãe de aluno me deu os agradecimentos porque o seu filho até então não sabia lê e nesse período ele aprendeu a ler fluentemente. A mãe que também é professora surpreendeu-se com o resultado. Fiquei tão feliz quanto a mãe.

Quando iniciei a profissão trabalhava de acordo com o método tradicional e acreditava ser satisfatório, mas as mudanças foram acontecendo, a globalização adentrou em nossas escolas, nossos alunos foram adquirindo muitas informações e tornaram-se mais ansiosos por novos conhecimentos, quebrei então alguns paradigmas e mudei junto com os meus alunos. É óbvio que o novo assusta, mas a prática deve acompanhar essas mudanças porque o que interessava para os alunos de vinte e cinco anos atrás e não mais interessa para os alunos de hoje. Naquela época não se falava em construtivismo, interdisciplinaridade, e agora de acordo com as nossas concepções educacionais devemos trabalhar todas as habilidades dos alunos admitindo que eles não são instrumentos do nosso trabalho e sim resultado. Agora, fazendo esses relatos sobre minhas experiências, satisfações e frustrações que falo com um certo aperto no coração da expressão “final de carreira”. Como mencionei, no início, fazer o curso de professora não foi uma escolha, mas ser professora foi escolha, pois contribuir para a formação pessoal e profissional das pessoas que nos foram confiadas é uma responsabilidade muito grande e a minha satisfação é agora ver esse retorno. Tenho alunas que agora são professoras, um aluno da creche que cursa jornalismo.

Para uma professora é um trunfo muito grande ver que seus alunos da escola simples cresceram profissionalmente e que teve participação nessa história. Quero fazer um paralelo sobre o início e o momento atual. Desde que iniciei fiz sempre questão de ministrar aula em turma de alfabetização por prazer, mas admito que as dificuldades ainda me acompanham porque as crianças agora estão mais exigentes, mais rebeldes e assim temos que saber entendê-las para ajudá-las. Com todas as formações continuadas que já participei, sei que não existe uma receita pronta para ensinar, temos que sempre está buscando a metodologia que seja mais adequada a cada sala de aula, pois cada uma tem a sua realidade, por isso me considero uma alfabetizadora experiente porque me sinto preparada para aceitar os desafios, as mudanças que chegam junto com cada projeto que é colocado em nossas mãos, em cada criança que traz suas diferenças e enriquecem a minha prática. Hoje olho para trás e sei que não fiz tudo, mas o que fiz foi com amor e dedicação. Portanto, tenho a sensação do dever cumprido.

### **3.1.5.1 Iniciação à docência e seus diferentes aspectos**

A professora Francisca coloca-se como aprendiz ao ingressar no exercício do magistério, reconhecendo que o início da profissão docente faculta ao professor intensas e significativas aprendizagens. Essa postura funciona como fator que a direciona para o aprendizado profissional, ao mesmo tempo em que obtém sentimentos de satisfação em poder, junto com os alunos, buscar o aprendizado. A interlocutora reconhece que dificuldades, tais como ausência de formação adequada para aquele nível de ensino, entre outras, não é empecilho para o desenvolvimento de uma prática bem sucedida, portanto, revela como

características a persistência e o envolvimento com o trabalho docente, ressaltando: “[...] em nenhum momento pensei em desistir”.

Iniciei minhas atividades como professora em 1987 na educação infantil, mais precisamente na creche, não foi uma experiência fácil, pois foi a primeira creche instalada nesta cidade. As condições eram precárias porque o prédio que recebia as crianças não tinha estrutura própria para o funcionamento de uma creche, mas receber as crianças que, como eu, estavam buscando aprendizado, era gratificante e o meu coração se enchia de alegria por estar com elas, porque nesta etapa de escolaridade temos que fazer o papel de professora, mãe, psicóloga e para mim, mesmo encantada com tudo isso foi um desafio. De fato, não havia nenhum apoio do tipo Encontro para Formação, mas em nenhum momento pensei em desistir. (Professora Francisca).

Conforme mencionado, Francisca aponta algumas dificuldades, mas, ao descrevê-las, não se deixa dominar pelo sentimento de impotência. Pelo contrário, denota o entusiasmo na busca de aprendizado e na implementação de mudanças em suas práticas. Considerando as revelações da interlocutora, podemos direcioná-las para a compreensão dos estudos de Guarnieri (2005, p. 12) sobre o processo de aprender a ensinar na perspectiva dos professores iniciantes. De acordo com a autora, existem implicações que permitem dizer que o professor aprende a partir do exercício da profissão, considera, entre outros aspectos, que o professor “[...] ao mesmo tempo em que questiona a prática docente e a cultura escolar, tal como estas se apresentam no contexto de trabalho, também detecta os aspectos positivos nelas existentes”.

Porém, reforça que esta postura profissional não é uma tendência que se destaca nas circunstâncias em que se situa o início do exercício profissional docente. Casos assim, de acordo com Guarnieri (2005), ocorrem excepcionalmente para o professor em início de carreira. Constatamos, portanto, que a professora Francisca se encontra entre as exceções consideradas pela autora. Expressões como: “gratificante”, “encantada” e “alegria” fazem parte do seu repertório ao refletir sobre sua atividade profissional.

Quanto ao início da docência, a interlocutora comenta sobre a luta pela “sobrevivência”, ou seja, nessa fase, suas aprendizagens práticas foram importantes para a vivência da profissão. Revela que as condições de trabalho eram precárias, porque o prédio que recebia as crianças não tinha estrutura própria para o funcionamento de uma creche, mas neste cenário emerge o contentamento pela “descoberta” de um novo mundo que a professora descreve como gratificante, contudo, sente-se desafiada.

Do excerto narrativo, fica evidente que o componente “descoberta” da profissão e de seus meandros se impôs como relevante no início da professoralidade na medida em que a

interlocutora traduz esse aspecto como desencadeador da busca pelo conhecimento e pela formação profissional, envolvendo-a em situação de responsabilidade na qual encara de maneira prazerosa. Outro ponto que merece destaque no relato da professora são as características de ampliação das funções docentes no magistério, quando se reporta que esta etapa de escolaridade tem que fazer o papel de professora, mãe e psicóloga.

### **3.1.5.2 As experiências profissionais constitutivas da professoralidade**

A leitura e a análise dos diferentes relatos evidenciam que a profissão docente é cenário de muitos momentos marcantes. Esses momentos ocorrem no início da profissão e em todas as outras fases de vivência da carreira docente, implicando experiências e aprendizagens que fazem parte de um processo que se (re)constrói ao longo da vida pessoal e profissional. O percurso de vida da professora Francisca, de acordo com suas revelações, é composto de desafios, de rupturas, de mudanças e de construções sobre ser professora e, por isso, relata de forma agradável o seu caminhar pela docência alfabetizadora.

Mesmo expondo as dificuldades que enfrentou: “falta de encontro para formação”, “péssimas condições de trabalho”, entre outras, a interlocutora dá ênfase às experiências positivas, ao seu crescimento pessoal e profissional e à sua persistência em continuar ser professora. Percebemos, na sua narração, o desejo de legitimar-se como alfabetizadora, sempre buscando respostas para os seus anseios. Nesse sentido, a professoralidade de Francisca vai-se construindo por meio das diferentes experiências vivenciadas e dos significados construídos nas trilhas do contexto profissional. Portanto, as influências dos percursos de vida na constituição da professoralidade se fazem perceber nas narrativas da interlocutora.

Ao descrever suas experiências profissionais, a professora Francisca expressa uma satisfação com a tarefa de alfabetizar que foi tecida a partir das diferentes situações que vivenciou. Emerge, em sua narrativa, um sentimento de contentamento ao ver seus alunos dominar a leitura, ao mesmo tempo em que confere para si um *status* de alfabetizadora, que galgou o reconhecimento dos pais e da comunidade escolar. Esse reconhecimento é fruto da formação profissional, do compartilhamento de saberes e da revisitação dos modos de ensinar.

Iniciei minhas atividades como professora em 1987 na educação infantil, mais precisamente na creche [...]. Alguns anos depois fui lotada em uma escola de Ensino Fundamental I e II [...]. Ao longo da minha carreira já trabalhei em todos os níveis de ensino fundamental, mas é nas séries iniciais que me realizo como professora, para mim é uma felicidade quando vejo a criança lê as primeiras palavras, isso satisfaz o meu ego, pois sinto que ali

houve realmente o resultado do meu trabalho [...]. Em outubro de 2010 fui transferida para a escola que trabalho atualmente e assumi uma turma de 3º ano, no final de um período letivo uma mãe de aluno me deu os agradecimentos porque o seu filho até então não sabia lê e nesse período ele aprendeu a ler fluentemente. A mãe que também é professora surpreendeu-se com o resultado. Fiquei tão feliz quanto a mãe. (Professora Francisca)

A exemplo das demais interlocutoras, a professora Francisca iniciou a carreira docente na educação infantil, passando a atuar no Ensino Fundamental I e II. Ao fazer referência à condição atual como alfabetizadora, afirma que se sente vocacionada, com o sentimento de realização. Trabalhar os diferentes níveis do Ensino Fundamental implicou para a interlocutora viver a experiência do aprendizado que resulta em um repertório de conhecimentos sobre a profissão e no rendimento dos frutos do seu trabalho. O sentimento de competência permeia a trajetória da professora, que reconhece viver uma realidade profissional em movimento, com várias facetas. A professora Francisca comenta sobre o compromisso com sua ação como alfabetizadora, destacando se reconhecer capaz diante do processo de saber ensinar e, por isso, relata experiências de sucesso como exemplifica em sua narrativa.

É notório que essa realidade envolve a professora em um percurso de ações que são moldadas em práticas coletivas, institucionais e sociais. Conforme aponta Pereira (2000), o percurso das ações docentes mostra como se produz o sujeito professor, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, como elabora seu conhecimento e suas ações. Nesse sentido, fica evidente que o trajeto da interlocutora vai dando significado a sua vivência educacional, num diálogo com a prática, com a formação, com os saberes e com os outros, experienciando a construção de si, tanto na dimensão pessoal, quanto na dimensão profissional, o que resulta na formação da sua professoralidade.

### **3.1.5.3 Os desafios vivenciados na trajetória profissional**

A vida profissional e pessoal do professor é repleta de desafios. A forma de enfrentar e ultrapassar esses desafios repercute na constituição do indivíduo como pessoa e profissional, ao mesmo tempo em que reflete nas formas de avaliar e de tomar decisões na prática docente. É nesse sentido que Pérez Gómez (1995) ressalta que as situações conflituosas se constituem fontes de aprendizagens para o professor. Desse modo, compreendemos que os desafios enfrentados por Francisca em sua prática educativa implicam aprendizagens na produção da profissão professor, a partir da reflexão que desenvolve sobre seu trabalho docente. Nessa direção, relata:

Iniciei minhas atividades [...] na educação infantil, não foi uma experiência fácil, pois foi a primeira creche instalada nesta cidade. As condições eram precárias porque o prédio que recebia as crianças não tinha estrutura própria para o funcionamento de uma creche [...] não havia nenhum apoio do tipo Encontro para Formação, mas em nenhum momento pensei em desistir [...]. O período que mais marcou a minha carreira profissional foi há oito anos quando recebi em minha turma de 1ª série um aluno especial, ele era autista, fiquei muito assustada porque não sabia lidar com ele, pedi ajuda à secretária de educação. Como essa síndrome era pouco estudada a psicóloga acompanhava não a ele, mas a mim, no sentido de me orientar a trabalhar com a criança, pois sou sincera quando assumo que não posso ensinar algo que não sei e aí me sinto verdadeiramente aprendendo a ser professora. (Professora Francisca)

De acordo com o que expressa o relato da professora Francisca, seu percurso profissional é desafiador. Não tão diferente das interlocutoras Judite e Maria, pois as deficientes condições de trabalho fazem parte de seus itinerários profissionais. A interlocutora acrescenta a sua relação de desafios a falta de apoio para uma formação específica na educação infantil. De forma surpreendente, a atitude da interlocutora difere das atitudes gerais de muitos professores iniciantes frente às dificuldades, pois, ao invés de recuar ou desistir, busca ajuda e procura aprender. De forma marcante, o trecho “[...] mas em nenhum momento pensei em desistir” destaca essa diferença à qual nos referimos. Diante dessa realidade, percebemos que a possibilidade de um ensino de qualidade proporcionado pela professora é fruto da determinação e do compromisso, embora as condições de trabalho não fossem adequadas às reais necessidades da escola e dos alunos.

A determinação em sua trajetória implica uma postura de enfrentamento e de busca de melhoria nas condições de trabalho. Retomando o excerto: “[...] em nenhum momento pensei em desistir”, percebemos que a professora Francisca compreende que o ensino é permeado pela complexidade, cabendo aos professores a busca pela formação como alternativa de superação dos obstáculos vivenciados em seus cotidianos de sala de aula, envolvendo, desse modo, uma maneira de (re)dimensionar sua atuação profissional docente.

#### **3.1.5.4 As aprendizagens construídas a partir das experiências professorais**

O trabalho docente se constitui um instrumento interativo e prático de construção de aprendizagens. Buscando compreender como a professora Francisca vai construindo aprendizagens no contexto em que atua ao longo de sua trajetória docente, analisamos a narrativa da interlocutora:

Quando iniciei a profissão trabalhava de acordo com o método tradicional e acreditava ser satisfatório, mas as mudanças foram acontecendo, a

globalização adentraram em nossas escolas, nossos alunos foram adquirindo muitas informações e tornaram-se mais ansiosos por novos conhecimentos, quebrei então alguns paradigmas e mudei junto com os meus alunos. É óbvio que o novo assusta, mas a prática deve acompanhar essas mudanças porque o que interessava para os alunos de vinte e cinco anos atrás não mais interessa para os alunos de hoje [...]. Naquela época não se falava em construtivismo, interdisciplinaridade, e agora de acordo com as nossas concepções educacionais devemos trabalhar todas as habilidades dos alunos admitindo que eles não sejam instrumentos do nosso trabalho e sim resultado. (Professora Francisca)

A análise do relato da professora Francisca faz-nos perceber que compreende que as mudanças acontecidas em sua trajetória profissional pertencem à trajetória de vida. Ao entender que os alunos adquirem muitas informações e que estão ansiosos por novos conhecimentos, compreende-os como sujeitos ativos e interativos no processo ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer o dinamismo do trabalho docente e do conhecimento, enfoca a necessidade de o professor mudar junto com os alunos. Essa mudança é importante para que o professor possa acompanhar o que ocorre dentro e fora da escola, compreendendo que esta instituição faz parte da sociedade e, portanto, não é estática. Compreendemos que a necessidade de mudanças provocou a revisitação de suas teorias e de seus modos de ensinar, situando-a como mediadora no processo ensino-aprendizagem. Apesar de admitir que o novo assuste, Francisca considera importante acompanhar as mudanças para que o ensino não fique obsoleto, pois, conforme afirma, o que interessava há vinte e cinco anos pode não mais interessar hoje para os alunos.

A preocupação da interlocutora é relevante porque nos encaminha a refletir sobre a formação permanente do professor. Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, o que faz emergir novos discursos teóricos e novas concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2010).

Em síntese, podemos afirmar que a professora Francisca, no desenvolvimento de sua prática, constrói aprendizagens e, simultaneamente, vai delineando sua professoralidade com uma visão consciente da profissão e de si mesma. Entende a necessidade de acompanhar as mudanças, de continuar aprendendo e aperfeiçoando a prática alfabetizadora, considerando as novas concepções que circulam no cenário educacional como possibilidade de qualificar sua prática docente.

### 3.1.5.5 A resignificação do ser professora

O professor está em constante formação, envolvido em um processo de aprendizagens constantes, tornando-se um sujeito em construção. Nesta acepção, entendemos que elementos distintos favorecem a constituição do ser professor, dentre os quais as experiências, bem como o tempo em que acumula essas experiências se constituem fatores modeladores do “ser professor”, evidenciando que o domínio da ação docente e certo conhecimento de si mesmo são tecidos na vivência da profissão. Segundo Nóvoa (1995), cada pessoa, ao longo de sua história, se forma e se transforma em interação. De modo similar, a professoralidade é construída ao longo da história de vida profissional docente. A esse respeito, a professora Francisca comenta sobre a profissão:

Com todas as formações continuadas que já participei sei que não existe uma receita pronta para ensinar, temos que sempre está buscando a metodologia que seja mais adequada a cada sala de aula, pois cada uma tem a sua realidade, por isso me considero uma alfabetizadora experiente porque me sinto preparada para aceitar os desafios, as mudanças que chegam junto com cada projeto que é colocado em nossas mãos, em cada criança que traz suas diferenças e enriquecem a minha prática [...]. Hoje olho para trás e sei que não fiz tudo, mas o que fiz foi com amor e dedicação. Portanto, tenho a sensação do dever cumprido. (Professora Francisca)

A partir dessa narrativa, percebemos que a interlocutora possui uma visão ampliada e consciente do significado de ser professora. Longe da visão reducionista da ação docente no que diz respeito ao ensino, reconhece que “[...] não existe uma receita pronta para ensinar, temos que sempre está buscando a metodologia que seja mais adequada a cada sala de aula [...]”. Nesse sentido, o seu pensamento vai ao encontro do que defende Perrenoud (1993) ao entender que a prática não é uma concretização de receitas e que o ensino oscila entre a rotina e a improvisação.

Na atividade docente, cada acontecimento é singular, como a própria professora ressalta “[...] cada um tem a sua realidade [...]” e, portanto, não são os cursos e as formações que irão responder através de fórmulas mágicas aos problemas surgidos no contexto da sala de aula. A postura que o professor assume envolvendo sensibilidade pela ótica da reflexão, bem como os saberes experienciais articulados aos saberes da formação, poderá subsidiar esse profissional na tomada de decisão na sala de aula, orientando suas ações cotidianas.

Nessa perspectiva, refletindo sobre os sentimentos que a interlocutora revela acerca da “ressignificação do ser professora”, foi possível notar um grande valor atribuído à tarefa de alfabetizar ao longo do percurso vivido na profissão. É importante lembrar que, na escrita do

memorial, Francisca deixa claro que a inserção na carreira não foi propriamente uma escolha, na época, era o que estava ao seu alcance, mas é notável sua identificação com a profissão ao mostrar-se sensível para aceitar os desafios e as mudanças que advieram com cada projeto para ser desenvolvido com as crianças. Assume ainda que as diferenças trazidas pelas crianças enriquecem a sua prática e a desafiam a aprender mais, redimensionando as de ser e se fazer para a docência.

### 3.2 EIXO 2: A REVISITAÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

A seguir, apresentaremos a análise realizada a partir dos conteúdos obtidos na entrevista narrativa com as interlocutoras. No processo de transformação das informações em dados, foi feita a edição dos conteúdos transcritos após a transformação da linguagem falada de cada participante em linguagem escrita. Desse modo, seguirão na sequência recortes da entrevista narrativa em que estão as marcas das experiências e a constituição da professoralidade das alfabetizadoras que compõem nossa pesquisa.

Na análise dos dados da entrevista narrativa, foi possível identificar como eixo de análise “a revisitação da professoralidade alfabetizadora”, o qual propiciou o mapeamento de três indicadores, a saber: (3.2.1) As experiências profissionais na reelaboração do saber e do fazer; (3.2.2) Aprendizados sobre ser professora alfabetizadora; (3.2.3) A prática pedagógica em movimento: do início da carreira à professoralidade vivida, conforme ilustra o QUADRO 5:

**Quadro 5: Eixo de análise II e seus respectivos indicadores**



O eixo de análise, denominado revisitação da professoralidade alfabetizadora, fundamenta-se nas narrativas das interlocutoras da pesquisa sobre o vivido e acerca das experiências objetivas e subjetivas de suas trajetórias profissionais e pessoais. Nessa perspectiva, conforme Midlej e Nogueira (2012), reconhecemos que, na construção da professoralidade, há fortes indícios de que ela acontece imbricada ao processo de desenvolvimento permanente da pessoa, identificando sujeitos, ao mesmo tempo, individuais e coletivos.

Nas narrativas das professoras, buscamos as marcas da constituição da professoralidade alfabetizadora, compreendendo o desenvolvimento singular de cada uma, os distintos modos de ser professora no contexto da alfabetização e a dimensão coletiva da professoralidade. Desse modo, a revisitação da professoralidade remete ao mergulho na memória que, por sua vez, movimenta-se no tempo. Conforme Souza (2006, p. 102),

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências [...].

É, portanto, na articulação entre as lembranças e as experiências, que se efetiva a revisitação da professoralidade das colaboradoras da pesquisa. No contar a própria história, no movimento das lembranças e da memória articulam-se o passado, o presente e o futuro. Nesse processo, escrever sobre a professoralidade significa recompor experiências vividas, atribuindo-lhes sentidos e significados. Narrar a trajetória pessoal ou profissional transcende ao mero relato “[...] é reinventar o vivido recuperando a intensidade das experiências” (PÉREZ, 2003, p. 55).

Assim, apresentamos os dados da entrevista narrativa entendendo que, ao analisarmos narrativas individuais, resgatamos histórias coletivas de professoras alfabetizadoras, retratando a docência como uma construção, como um devir: “[...] um estado inédito instituinte de novas subjetividades” (PÉREZ, 2003, p. 49).

Para análise da revisitação da professoralidade alfabetizadora, focalizamos três indicadores que foram estruturados após apreciação criteriosa das entrevistas narrativas. O primeiro indicador aponta experiências vinculadas à reelaboração do saber e do fazer das professoras alfabetizadoras. No segundo indicador, evidenciamos os aprendizados sobre ser professora alfabetizadora, e o terceiro indicador apresenta revelações sobre o movimento que vai do início da carreira à professoralidade vivida no contexto da prática pedagógica pelas interlocutoras do estudo.

### 3.2.1 As experiências profissionais e a reelaboração do saber e do fazer

Analisar acontecimentos importantes que contribuíram para a reelaboração do saber e do fazer das professoras implica mergulhar em situações oriundas das experiências pessoais, da formação básica e das vivências proporcionadas pela inserção no contexto de trabalho. Nesse sentido, antes de adentrarmos nas narrativas das professoras, esclarecemos questões sobre o saber e o fazer no ofício docente, reconhecendo que os professores possuem capacidades de construir saberes sobre o seu trabalho e de reelaborá-los, efetivando um fazer reeditado em relação aos aspectos teóricos e metodológicos.

Desse modo, com relação aos saberes docentes, Tardif (2002) considera que, no âmbito das profissões, o saber não é uma coisa que flutua no espaço, é um saber que o professor constrói e está relacionado com a própria pessoa e identidade que possui, com a experiência vivida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares. Por isso, o autor ressalta que é necessário estudar o saber docente relacionando-o com os elementos constitutivos do trabalho docente. Por esse viés, compreendemos que a reelaboração do saber e do saber fazer está alicerçado em diferentes experiências ao longo da carreira, tais como: começo da profissão, cursos de formação, experiências com outras funções, a chegada da tecnologia e a própria prática. Assim, quando indagamos as interlocutoras do estudo acerca da reelaboração do saber e do saber fazer docente, elas ressaltam:

A experiência profissional que fui adquirindo só veio a fortalecer a minha prática e os meus saberes, porque na sala de aula a gente adquire maior conhecimento para a vida profissional. Quando trabalhei como diretora e coordenadora eu não estava me sentindo realizada na profissão, eu queria mesmo era está na sala de aula onde a gente realmente aprende, a cada dia a gente vai sempre obtendo maiores conhecimentos porque precisamos fazer leituras, cálculos e então vamos aprendendo cada vez mais, transformando e ampliando os conhecimentos e saberes para poder ensinar. (Entrevista-professora Maria)

A minha experiência profissional tem feito muita diferença. Tanto contribuiu para o fortalecimento dos meus saberes quanto para o fortalecimento da minha prática. O meu trabalho tem sofrido mudanças: passei a fazer trabalhos diversificados para que as crianças aprendam mais. O tempo de serviço, de carreira fez com que eu aprendesse muito mais. Hoje eu posso dizer que me sinto segura na hora de repassar os conhecimentos para os meus alunos [...] E eu sinto também que eles aprendem mais com as minhas próprias mudanças, com a prática que eu desenvolvo hoje. (Entrevista-professora Judite)

[...] fui trabalhar contratada pelo município em 1987 e até hoje trabalho no município e de lá pra cá fui trabalhando em muitas escolinhas [...] mas

depois me deram a direção. Neste cargo passei somente uma semana e entreguei, achei que não era para mim, minha função mesmo era professora e não diretora [...]. Sobre as experiências que enriqueceram os meus conhecimentos posso dizer que os programas que chegam à escola foram muito bons, me serviram muito. São programas ricos e sempre participo de todos, pois só serviram para ampliar as minhas experiências. Por exemplo, na informática eu não sabia nem ligar um computador, hoje eu já trabalho com os alunos e o básico para dá as minhas aulas eu já aprendi e três vezes na semana utilizamos a sala de informática e é uma das melhores aulas, eles gostam muito. (Entrevista - professora Conceição)

Em 1990 fui transferida para a comunidade Olinda, onde fiquei até 2002 trabalhando manhã e tarde e morando na própria sede da escola. Durante esse tempo quando terminei o pedagógico vieram as capacitações com semanas pedagógicas que me ajudaram muito a enriquecer meu trabalho. A partir de então eu passei a exercer a função de diretora nessa escola e fiquei até 2010 quando fui transferida para a zona urbana. Em 2002 fiz o curso de geografia [...]. Terminei e continuei o meu trabalho participando de capacitações e tudo o que veio a somar e enriquecer o meu trabalho e desempenhar melhor minha tarefa de ensinar. (Entrevista- professora Lourdes)

É, a cada criança que a gente recebe, a cada turma, a cada escola que a gente passa a gente vai aprendendo. Com cada clientela que a gente passa a ministrar aula a gente vai construindo esse saber, porque a gente sabe que cada escola tem uma realidade, cada turma, cada criança é uma e a gente vai construindo no sentido de saber lidar com ela, saber lidar com cada etapa desses alunos ou dessa escola. Acho que isso foi construindo, a necessidade do aluno vai fazendo com que a gente estude mais e vai construindo esse saber da gente, é mais a necessidade do aluno do que a da gente mesmo em construir esse saber. Com relação a produção do meu saber, eu costumo fazer uma auto avaliação da minha prática. Se daquele jeito está surtindo efeito, em que eu posso melhorar. Vejo isso como contribuição, não é só a gente pegar aquele assunto ali e jogar para o aluno e achar que foi ótimo, que foi muito bom, mas a gente não sabe em que ponto aquilo ali chegou ao aluno, atingiu o aluno. Então fazer uma autoavaliação eu vejo como fortalecimento, refletir sobre o que eu faço constantemente, o que está bom, o que está surtindo efeito e o que eu posso melhorar. (Entrevista- professora Francisca)

As professoras Maria, Judite, Conceição e Lourdes apontam a sala de aula como espaço onde se adquire maior conhecimento sobre a profissão. A experiência em outras funções (coordenação e direção), segundo as professoras, foi importante para se identificarem e se reconhecerem como professoras. Admitem que suas práticas e seus modos de ensinar sofreram mudanças e veem essas mudanças como aspectos positivos na trajetória profissional. Para as interlocutoras Francisca e Maria, a necessidade de assegurar a aprendizagem do aluno as impulsiona a construir saberes docentes e a buscar conhecimentos para subsidiar a prática. As professoras, de modo geral, realizam a autoavaliação e autorreflexão sobre a prática e

sobre o ser alfabetizadora como processos que contribuem para o autoconhecimento e para a produção do saber e do fazer docente.

Os espaços da prática, da experiência, auxiliam na construção e no desenvolvimento da professoralidade, por ser *locus* que orienta a constante apropriação/produção de conhecimentos, de saberes e fazeres ao longo de percursos que integram as práticas docentes como instrumentos autoformativos e como formativas. Silva (2005, p. 37) faz uma afirmação que consideramos essencial à discussão sobre as aprendizagens decorrentes da prática: “[...] É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças [...]”. Percebemos, portanto, uma sintonia entre o pensamento do autor e as falas das interlocutoras ao reconhecerem que a experiência profissional provoca mudanças e a ampliação do saber e do fazer docente e, sobretudo, implica novas posturas diante da responsabilidade requeridas no ofício dos professores.

### **3.2.2 Aprendizados sobre ser professora alfabetizadora**

Aprender a ser professor vai além do domínio de conteúdos e de métodos abordados em programas de formação, pois envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, inerentes ao trabalho da profissão e entre o aprender a ser professor que inicia antes da formação básica e prossegue ao longo da carreira profissional e da vida. Ser professor alfabetizador, portanto, exige tanto o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, como também requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita (BRITO, 2006). Nas entrevistas, percebemos que, inicialmente, as interlocutoras vão aprendendo a ser professora alfabetizadora com o exercício do magistério, com o auxílio dos seus pares e, até mesmo, criando modos próprios de ensinar, uma vez que ingressaram na carreira como professoras leigas, com exceção da professora Francisca. Os dados da entrevista narrativa deixam evidentes os aspectos mencionados:

Bom, minha mãe achava que cada um da família tinha que ter uma profissão e ela dizia que eu tinha que ser professora. Já eu não pensava em ter esta profissão, eu queria ser uma secretária. Mas a oportunidade que surgiu primeiro foi para professora [...]. Iniciei com alunos de salas multisseriada [...]. Na época eu também estudava e fui realizando meus trabalhos e conseguindo êxito junto aos meus alunos, a maioria no final do ano saíram todos alfabetizados [...]. Eu não sei descrever qual metodologia uso. Sei que ensino a ler e escrever usando textos, além de usar de um bom relacionamento com os alunos através de conversas, do diálogo e assim [...] tenho sempre conseguido sucesso com as turmas. (Entrevista- professora Maria)

Eu comecei minha carreira numa escolinha particular como auxiliar de serviços gerais, trabalhei uns três meses [...] e passei a ser auxiliar de professor no jardim I. [...] depois me deram uma turma no jardim II, seguindo trabalhei com o primeiro ano e me colocaram no segundo ano a pedido dos pais para que acompanhasse as crianças [...] até então eu era professora apenas de brincadeira na infância, eu sempre queria ser a professora [...]. Com as novas exigências tive que mudar um pouco a minha prática, mais eu gosto de ensinar da maneira como eu aprendi, mas pego de tudo um pouco. Só deu prá mudar um pouco. (Entrevista- professora Conceição)

Bom, iniciei minha carreira em 1980, esse foi um motivo muito grande de me formar em professora pela minha boa vontade e o sonho que eu tinha de ser professora. [...] naquele tempo em que eu comecei a trabalhar eu só tinha somente o ensino médio incompleto [...] e depois com 14 anos de trabalho eu fui procurar estudar [...] sendo humilde, procurando ajuda com colegas que eu poderia confiar e hoje já não sinto tanta dificuldade em alfabetizar com relação ao período que iniciei [...]. Agora mesmo eu estou fazendo parte de um programa chamado Palavra de Criança onde eu estou aprendendo muitas metodologias para alfabetizar [...]. (Entrevista- professora Judite)

Iniciei minha carreira de alfabetizadora em março de 1979. Eu não tive uma escolha. Na época eu não pretendia ser professora, tudo aconteceu porque na comunidade faltou professor com capacidade para assumir. Na época foi muito difícil, eu era muito nova [...]. Mas em 1980 comecei a estudar e fazer meu pedagógico e daí comecei a gostar, vi o desempenho dos alunos e fui vendo que eu estava tendo uma conquista [...]. Em 2000 participei do projeto Escola Ativa [...]. Fez com que eu me preparasse melhor para alfabetizar. [...] do início do ano até maio consegui alfabetizar 16 alunos, foi um sucesso. Todos estavam alfabetizados com apoio dos pais [...] foi um trabalho em conjunto, muito bonito. Não foi uma conquista só minha, tive ajuda da comunidade [...]. (Entrevista- professora Lourdes)

A minha carreira se originou não no momento e no desejo de ser professora, foi o que estava ao meu alcance no momento, pelas minhas condições financeiras na época. [...] a minha experiência não foi nada fácil, mas fui gostando fui me apegando e continuo até agora [...]. A maneira de ensinar propriamente dita mudou muito [...] comecei com o tradicional. A escola que eu comecei a trabalhar e trabalhei até certo tempo não tinha recursos, não tinha aquela formação continuada que a gente tem hoje, e isso foi mudando, mudando no sentido de ensinar com os recursos que foram chegando, é projeto que a gente tem que dar conta e isso foi fazendo a gente crescer na nossa prática [...]. (Entrevista- professora Francisca)

É válido enfatizar que a inserção no magistério, segundo as interlocutoras, nem sempre foi o objeto desejo ou consciente escolha profissional como destacam Maria, Lourdes e Francisca. Fatores externos como a situação socioeconômica, necessidade da comunidade, influências familiares e a não aprovação em outros cursos contribuíram para a inserção mais urgente no mercado de trabalho, indicando o magistério como caminho mais curto para esse objetivo. Desse modo, a permanência na profissão, especificamente nas salas de alfabetização, justifica-se pela descoberta de uma identificação com essa etapa da escolarização. A partir

dessa identificação, então, tem início o desejo de construir uma carreira baseada nos saberes da profissão, na competência e no compromisso. A interlocutora Judite, ao contrário das demais professoras, revela que ser professora constituiu um sonho em sua vida, embora registre que a condição social e econômica tenha influenciado sua inserção no magistério.

O encontro com a profissão docente, de acordo com os dados, apoia-se em diversificadas motivações que ratificam as experiências familiares, a trajetória como fonte de descobertas sobre o ser professor. Silva (2005, p. 34), sugere que

[...] antes de ser professor, ele já foi aluno, foi filho, muitos foram filhos ou parentes de professores. E, como tal, aprenderam a acreditar em algumas ideias e valores, também construíram as suas próprias, acerca da escola, do ensino, da aprendizagem e sobre como ser professor e como ensinar, sobre fazer e sobre como saber fazer.

Desse modo, essas experiências vão ao longo da história de vida pessoal e profissional adquirindo significados e constituindo concepções acerca do ser professora alfabetizadora. Nas falas das professoras, evidenciamos que, durante o percurso de vida profissional, as escolas onde trabalharam/trabalham e a formação acadêmica promovem construções que norteiam suas práticas. Cabe observar que todas as interlocutoras deixam explícito que buscaram formação, porém, o conhecimento já vinha sendo construído como ressalta Judite: “[...] procurando ajuda dos colegas que poderia confiar”. Com a ajuda “dos pais”, “da comunidade”, “da direção”, como destaca Lourdes, aprenderam a ser professora alfabetizadora com os colegas, com os pais, com a comunidade, com a direção da escola e com os próprios alunos. O que não significa colocar em segundo plano a formação acadêmica, pelo contrário, as interlocutoras reconheceram a importância de formalizar essa aprendizagem docente, conciliando o saber da experiência com o saber que provém das pesquisas científicas, conforme destaca a professora Judite: “[...] depois de 14 anos de trabalho eu fui procurar estudar [...]”.

Analisando o conteúdo das falas das interlocutoras Maria, Conceição e Francisca, percebemos que, na composição da aprendizagem docente, elas vivenciaram momentos que descrevem como ricos em mudanças, em novas exigências e em crescimento profissional. Maria, por exemplo, ao referir-se à metodologia que utiliza para alfabetizar, diz não saber descrevê-la, porém, destaca o uso de textos como suporte, além de um bom relacionamento com os alunos, resultando em êxito na alfabetização. Conceição destaca que as novas exigências do contexto político educacional motivaram mudanças em sua prática, embora ressalte que mudou pouco porque gosta de ensinar da maneira que aprendeu. Podemos observar que as professoras apresentam práticas docentes diferenciadas, marcadas por

singularidades. Os modos de pensar e viver a docência revelam concepções diferentes acerca do ensino-aprendizagem.

Mediante os dados apresentados, constatamos que há ausência de um conhecimento mais consistente acerca das concepções e dos métodos de alfabetização, ou seja, há ausência de uma formação teórico-prática mais aprofundada, o que evitaria que as professoras, de forma intuitiva, conduzissem o trabalho, buscando utilizar métodos que lhes são familiares, como o tradicional, procurando adicionar ao trabalho realizado certo ecletismo, conforme destaca a interlocutora Conceição: “[...] pego de tudo um pouco”, o que significa dizer que utiliza um procedimento eclético. A professora Francisca, de modo diferente, acredita que as mudanças promoveram o crescimento de sua prática e que a formação continuada se constitui fator importante para este crescimento e para suas aprendizagens. Baseados no pensamento de Kramer (2006), entendemos ser importante repensarmos se realmente as mudanças que aparecem como novas, de fato, são transformações para melhorar a prática docente. Nesse ponto, a autora alerta sobre a ideia de que o novo, quase sempre, é entendido como o melhor. E, em nome do atual, do moderno, do globalizado, são negadas as experiências já existentes, duramente construídas no dia a dia de cada uma das escolas e nas pesquisas desenvolvidas na área.

Nesse sentido, podemos trazer para o contexto desta discussão o que diz Tardif (2002) sobre a atividade docente de que o cerne das práticas docentes engendra uma mistura de talento pessoal, bom senso, hábitos e habilidades consolidadas pelo uso, articulados aos saberes da profissão. Portanto, trata-se, neste momento, de repensar nas propostas de mudanças não como caminhos prontos e acabados, mas como caminhos a serem construídos pelos agentes diretamente envolvidos (professores, especialistas, alunos e pais), a partir das diretrizes propostas e das perguntas e respostas que gerarem (KRAMER, 1997).

### **3.2.3 A prática pedagógica em movimento: do início da carreira à professoralidade vivida**

A prática pedagógica em movimento está associada à ideia de desconstrução/reconstrução permanente da atividade docente cotidiana que se processa desde o início da carreira e que fundamenta a professoralidade construída e vivida. No dia a dia, os professores vão-se apropriando de práticas, de conhecimentos e de concepções que são sínteses de suas relações com os alunos, com os pares e com o saber, que se estabelecem no interior da escola e que permeiam a ação docente.

De algum modo, os relatos das interlocutoras reafirmam e alargam os estudos de Tardif (2002) de que o professor, no exercício de sua profissão, realiza uma espécie de retradução dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória formativa, explicitado a partir da realização de uma ação seletiva das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes, em que as oportunidades (afetivas, sociais, políticas, culturais, acadêmicas), vivenciadas no decorrer do percurso profissional, influenciam diretamente no modo de agir, de pensar a profissão docente e na construção e vivência da professoralidade. Nesse sentido, as professoras ilustram nosso pensamento, enfatizando:

Então o que provocou as mudanças em minha prática, foram as teorias junto com a prática. Só a teoria não basta é preciso ter a prática para exercer bem o ensino, é exatamente onde eu me realizo, na prática de sala de aula. Quando conhecemos uma teoria a gente quer aplicar e seguir, assim a gente vai tentando crescer na profissão a cada dia. Então, eu posso encerrar a minha carreira de professora, mas para mim a qualquer momento eu estou preparada para ministrar uma aula [...]. Com certeza, do início da carreira até hoje minha prática mudou muito, hoje eu já me sinto sabendo passar mais conhecimentos do que naquela época. Antes eu não sabia muita coisa, só tinha o ensino médio e ainda nem tinha concluído quando comecei a trabalhar. Mas com o tempo e os estudos que foram me ajudando a me realizar na profissão, foi havendo transformação e hoje já me sinto mais segura, não tenho medo da sala de aula. (Entrevista- professora Maria)

[...] quando eu comecei a trabalhar era de um jeito, né! E hoje eu me sinto bem mais segura, porque eu procurei me qualificar, estudar mais, porque naquele tempo em que eu comecei a trabalhar eu só tinha somente o ensino médio incompleto, mas quando comecei a lecionar fui procurando estudar, fui fazer o logotipo II e depois com 14 anos de trabalho eu fui procurar estudar e hoje eu sinto bem mais segurança neste trabalho que eu exerço [...]. O que ocasionou essas mudanças foi a tecnologia que avançou muito mais e hoje a gente trabalha na escola com a tecnologia, onde aprendemos muito mais, tanto aprendi para mim, quanto para repassar para os nossos alunos. Isso foram bons motivos que ocasionou mudanças, tive que procurar estudar, me qualificar, indo em busca de novos conhecimentos e fez com que mudasse mais a aprendizagem dos meus alunos e dos meus conhecimentos (Entrevista- professora Judite)

Com relação ao início da carreira até os tempos atuais houve mudanças em minha prática. Anteriormente utilizava somente o ensino tradicional e hoje tivemos que nos atualizar e fazer uso de novas metodologias. Mas em minha opinião com o método tradicional as crianças aprendiam mais. E o que mudou na minha prática, é que hoje utilizo as novas metodologias junto com o tradicional, pois se usarmos somente as novas, eles não aprendem, é necessário envolver os dois, juntos: o moderno e o tradicional. Assim, funciona, eles aprendem melhor. Com as novas exigências tive que mudar um pouco a minha prática [...]. (Entrevista- professora Conceição)

Com relação à minha prática, do início até hoje houve transformações por conta dos conhecimentos adquiridos nos cursos, capacitações, a troca de ideia com os colegas e a ajuda das coordenadoras. Tudo contribuiu para

enriquecer minha pratica. Os métodos utilizados para alfabetizar hoje são diferentes de quando iniciei a carreira, utilizava mesmo o tradicional. Hoje, os métodos são outros, se bem que a gente percebe que com o método passado os alunos aprendiam mais. Mas em minha pratica atual utilizo um pouco de cada, dou uma misturada para produzir um efeito melhor na aprendizagem. (Entrevista- professora Lourdes)

Bom, no início da minha carreira eu posso contar algumas dificuldades, levando em conta as condições oferecidas. [...] com o crescimento das escolas, as novas perspectivas de ensino que foi mudando em relação ao início e agora eu vejo que as perspectivas estão mais positivas. Eu já sinto saudades das minhas turmas, porque com a chegada da minha aposentadoria eu tenho que dar espaço pra outras pessoas trabalharem, mas eu já começo a sentir saudade porque eu gosto mesmo é daquele contato com o aluno, e também porque eu sei que tenho retorno, o retorno do amor. Quando eu falo com a turminha da alfabetização, [...] todos respondem: “Sim, professora Helena”, da novela “O Carrossel”, que é o amor das crianças [...]. Eu acho que esse convívio com o aluno faz a gente crescer muito, a gente aprende muito. O reconhecimento por parte do aluno, isso é muito bom, o reconhecimento das famílias, o respeito de pessoas que foram meus alunos a 25 anos atrás e que nunca me esqueceram, ainda existe aquele apego. Isto é gratificante demais [...]. Isso é muito bom, essa é parte boa e a gente vê esse retorno, e agora eu já tenho alunos que já são professores colegas de trabalho. Eu tenho aluno que faz curso de jornalismo e eu saber que eu fiz parte dessa história é gratificante, saber que a gente contribuiu pra isso. (Entrevista- professora Francisca)

Assim, podemos inferir, a partir dos relatos das professoras, que a prática docente é composta por uma dinâmica de formação constante, marcada por rupturas e por oscilações manifestando um movimento de transformação das práticas e das concepções das professoras. A esse respeito, a professora Maria menciona que as mudanças em sua prática ocorreram após estabelecer a conexão teoria e prática. Ressalta ainda a importância dessas duas dimensões para o desenvolvimento de um ensino bem sucedido. Isso confirma o pensamento de Guarnieri (2005) de que as características insatisfatórias da prática podem ser superadas quando o professor vai estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação (incluindo-se, também, os conhecimentos provenientes de seu processo de escolarização) com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e de avaliação da prática, sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática.

A interlocutora Judite também atuava apoiando-se no conhecimento prático. Buscou aprofundar seus conhecimentos investindo no estudo e, assim, adquiriu um saber proveniente das instituições formadoras, unindo a prática às teorias da educação. A professora, referindo-se à formação, cita vários fatores que ocasionaram transformações positivas em sua atuação pedagógica, dentre eles destaca o avanço das tecnologias que, ao chegar nas escolas, a

motivou à busca de aprendizados. Para o professor promover a utilização desses recursos nas instituições educacionais “[...] precisa se apropriar desta aparelhagem tecnológica para se lançar a novos desafios e reflexões sobre a prática docente e o processo de construção do conhecimento por parte do aluno” Faria (2005, p. 63). A autora adverte que a tecnologia facilita a transmissão da informação, mas o papel do professor continua sendo fundamental na escolha e na correta utilização da tecnologia e de seus aplicativos para auxiliar o aluno a resolver problemas e a realizar tarefas que exijam raciocínio e reflexão.

As professoras Conceição e Lourdes reconhecem que suas práticas sofreram mudanças, referem-se, mais especificamente, às metodologias de ensino, afirmando que tiveram que redimensionar suas práticas de ensinar, partindo de técnicas tradicionais à metodologias modernas. Ao mesmo tempo, admitem que não conseguem desenvolver um trabalho de sucesso com a metodologia que denominam moderna, pois as crianças não conseguem aprender.

Diante do exposto, é salutar esclarecermos que a metodologia moderna a que as interlocutoras se referem diz respeito às práticas baseadas nos moldes construtivista difundidos na América Latina e em alguns países da Europa. No Brasil, essa proposta foi lançada em muitas escolas sem uma formação apropriada do professor para executá-la e na ausência de uma discussão coletiva com os docentes. Cabe-nos, portanto, o entendimento de que as professoras mencionam que “com o método tradicional as crianças aprendiam mais”, certamente elas são/foram vítimas de falsas inferências provocadas pela leitura superficial e precipitada das obras de Emília Ferreiro, deixando-as à margem de uma preparação satisfatória. Desse modo, compartilhamos com o pensamento de Colello (2004, p. 102):

Para muitos educadores, “o construtivismo” acabou sendo tomado como panaceia universal, um mero ativismo pedagógico do “fazer-diferente-em-sala-de-aula”, sem que as inovações alterassem de fato a essência da relação ensino-aprendizagem. Outros igualmente bem intencionados, limitaram-se a adotar práticas superficiais, tais como promover trabalhos em grupo, abandonar a cartilha, não corrigir os cadernos com caneta vermelha, abordar apenas o que é de interesse da criança, dar liberdade total ao aluno em sala de aula, ou ainda deixar a criança escrever o que quiser, como quiser e por tempo indeterminado. Enfim, não seria um exagero dizer que em nome de Piaget ou de Emília Ferreiro, muitos deslizes pedagógicos foram cometidos.

Dito de outra forma, o que ocorreu com as interlocutoras é o fato de não terem se apropriado da essência da teoria construtivista, em face dos diversos motivos já mencionados. Essa circunstância acaba por afastar as professoras de novas circunstâncias de trabalho, por não vivenciarem o processo de conhecimento e de análise das teorias que embasam a prática

docente alfabetizadora. O próprio sistema de ensino exige das secretarias de educação mudanças mesmo sem, muitas vezes, oferecer condições suficientes para efetivação de novas propostas. As professoras, então, acabam tendo como saída mesclar o novo modelo ao modelo tradicional conforme afirma a professora Conceição: “[...] utilizo as novas metodologias junto com o tradicional, pois, se usarmos somente as novas, eles não aprendem, é necessário envolver os dois juntos: o moderno e o tradicional. Assim, funcionam, eles aprendem melhor” (professora Conceição). A professora Lourdes relata que “[...] em minha prática atual utilizo um pouco de cada, dou uma misturada para produzir um efeito melhor na aprendizagem”. De acordo com os dados, as professoras pautam suas práticas docentes nas experiências vivenciadas e nos saberes, competências e habilidades produzidas nessa experiência.

A professora Francisca avalia que ocorreu um crescimento bastante significativo do início da carreira até o momento, circunstanciado pelas novas perspectivas surgidas no decorrer da profissão. Segundo a interlocutora, as mudanças foram ocorrendo de forma positiva, reconhece no aluno a motivação para buscar crescer profissionalmente. A professora, assim, em seu relato fala de sentimentos de “gratificação”, “amor” e “saudades”, reconhecendo a dimensão afetiva da prática docente. Assim, verificamos o estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos, o que certamente colabora para o redimensionamento do modo de estar sendo professora, fazendo da sala de aula um espaço em que não se mobiliza somente conhecimentos, saberes, mas movimentam-se sentimentos, afetos e emoções.

Comporta, ainda, afirmar que a interlocutora atribui seu crescimento profissional à relação que estabelece com o aluno. Essa relação funciona como elemento motivador para buscar aprendizagem sobre a profissão. Para melhor compreensão, podemos recorrer aos estudos de Tardif (2002, p. 103). Destaca que, no exercício da profissão, “[...] o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”. Desse modo, entendemos os sentimentos que Francisca compartilha com diferentes elementos de sua prática pedagógica junto aos alunos. Portanto, essa relação professor-aluno construída pela interlocutora implica uma marca de sua professoralidade, que pressupõe convivência e iniciativa, configurando-se a própria razão de ser da profissão, inserida num âmbito social, nas relações entre os sujeitos e nas demandas cotidianas apresentadas (FERREIRA, 2009).

# *CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS*



## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A escritura deste texto foi um desafio, um desafio que me proporcionou delicados encontros [...]. Este texto nasce de uma busca, de uma experimentação, da tentativa de exercitar outras formas de enfocar os diferentes sujeitos e suas experiências cotidianas. A procura conduz a uma provisória certeza, que me permite afirmar a docência como um devir-intensidades vividas e narradas como histórias, atos de vida expressos num estilo de ser-fazer-viver a profissão. (PÉREZ, 2003, p. 48).

O pensamento de Pérez (2003) nos inspira na elaboração das considerações conclusivas deste estudo, pois expressa a professoralidade como um devir. A epígrafe realça os sujeitos das experiências cotidianas, permitindo interpretar a docência como um estar sendo professor que se consolida nas histórias vividas e narradas. Essas histórias, de acordo com a autora, expressam o estilo de ser-fazer-viver a profissão. A vivência da profissão permeada pelo exercício da docência mobiliza o pensar, a busca de lembranças e a estruturação de um olhar sobre si e sobre a profissão, tornando a docência um estado inédito marcado pela provisoriedade e pelo redimensionamento do saber, do saber fazer e do saber ser.

Ademais, a escritura deste texto constitui um desafio de narrar o vivido em nossa constituição como pesquisadora e a professoralidade alfabetizadora, bem como narrar as reflexões conclusivas do estudo, de modo a corresponder aos objetivos da investigação. Escrever nesta fase da pesquisa é, de fato, um desafio, pois pensamos ter dito tudo. Ao mesmo tempo, percebemos que, sobre a temática do estudo, há muito a ser dito e a ser investigado.

Assim, ao recorrermos às ideias de Pérez (2003), questionamos: Não estariam os aspectos realçados pela autora implicados na constituição da professoralidade alfabetizadora? Nas aprendizagens construídas durante a trajetória profissional? Na prática pedagógica das professoras experientes? No processo de formação docente? O nosso alvo investigativo nos direcionou na apresentação dos questionamentos para refletirmos sobre a constituição da professoralidade alfabetizadora, o que exige focalizar as experiências profissionais, os desafios vivenciados na trajetória profissional, as aprendizagens construídas e a ressignificação do ser professora.

A propósito, compreendemos a constituição da professoralidade como um devir permeado por intensas aprendizagens, ou seja, como um movimento dinâmico de reelaboração do ser professora, que pressupõe uma relação de forças (energias) que, no percurso profissional, vai-se construindo, contribuindo para que os professores alcancem

novos estados de vivências profissionais, novas formas de ser e outros modos de pensar e de agir. Realçamos, portanto, que as trajetórias docentes, bem como suas narrativas sobre as práticas alfabetizadoras, são ressignificadas, considerando que, ao viver a profissão e ao narrar a própria trajetória profissional, os sujeitos elaboram/reelaboram uma cadeia de significados e geram conhecimentos, motivados pela releitura das experiências vividas e pelo diálogo consigo próprio.

Conforme Pérez (2003, p. 51), “[...] lembrar o vivido é evocar a memória das marcas, reatualizando-as como reminiscências e corporificando-as através da linguagem”. Desse modo, entendemos que a utilização da narrativa fornece elementos substanciais para que os narradores analisem suas histórias de vida pessoal e profissional, o que resulta no autoconhecimento e revisitação dessas histórias.

No contexto desta pesquisa, apoiados nas dimensões de autoconhecimento e de autoformação, consideramos pertinente retomar, inicialmente, a questão problema do estudo: como ocorre a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional? Ao reportarmo-nos ao nosso objeto de estudo, tomamos como ponto de partida o início da carreira docente, dialogando com as diferentes experiências professorais vivenciadas pelas interlocutoras da pesquisa ao longo da carreira docente.

Na perspectiva de responder à questão problema da investigação, compreendemos, a partir da análise das narrativas das interlocutoras, que as professoras alfabetizadoras reconhecem a docência como palco de enfrentamento de desafios que mobilizam transformações ao longo da vivência profissional, contribuindo para a construção de saberes e de fazeres essenciais as ações docentes.

As professoras, ao rememorem as trajetórias da professoralidade alfabetizadora, evidenciaram a sala de aula como espaço que promove o ensino para o aluno, mas que também propicia significativas aprendizagens docentes. Em reiterados trechos das narrativas, as alfabetizadoras referem-se às experiências concretas da sala de aula, aos esforços empreendidos e aos compromissos com a aprendizagem das crianças, aos saberes produzidos no desenvolvimento da profissão e às destrezas profissionais, pertinentes ao magistério no processo de ensino da língua escrita, como aspectos resultantes da constituição da professoralidade alfabetizadora. As interlocutoras fazem referência, ainda, à formação inicial e à formação continuada como instâncias responsáveis pela construção do saber e do fazer docente e do ser professora alfabetizadora.

No decorrer do estudo, constatamos, também, que as professoras produzem, no exercício da profissão, capacidade de gerenciar a sala de aula, criando mecanismos novos e desenvolvendo habilidades que favorecem a incorporação de novas práticas de ensino, bem como percebemos que, no transcurso das experiências professorais, elaboram e reelaboram teorias e metodologias, a partir de suas próprias práticas, conforme propõe Garcia (1999), ressaltando que as experiências profissionais possibilitam aos professores o redimensionamento do saber e da prática docente.

Nesse sentido, as alfabetizadoras referem que, na prática docente, muitas mudanças acontecem no jeito de ensinar, no jeito de ser alfabetizadora e nos saberes profissionais que compreende a capacidade de gerenciar as mais variadas situações contingenciais e recorrentes na prática docente. Para exemplificar, comentam que o exercício da atividade docente como alfabetizadora indica a necessidade de refletir sobre a ação na sala de aula como forma de conferir se a maneira como estão ensinando, de fato, surte os efeitos desejados em relação à aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma postura reflexiva é adquirido, o que possibilita o conhecimento de si e da prática, figurando a autoavaliação como estratégia que contribui para a reelaboração dos saberes e dos fazeres docentes e para a constituição da professoralidade alfabetizadora.

É válido ressaltar que a capacidade reflexiva favorece e exige um olhar atento e uma atenção frequente diante das formas de ser e fazer a docência, viabilizando um ensino significativo para os alunos. Entretanto, devemos esclarecer que nem todas as interlocutoras deixam evidente o desenvolvimento de uma prática reflexiva vivenciada de maneira sistemática. Neste caso, é recomendável que a ação reflexiva não ocorra apenas casualmente, pois, quando executada de forma sistemática e contínua, oportuniza o aprimoramento da ação docente e transcende o repertório técnico do ensino, possibilitando o desenvolvimento da professoralidade em bases críticas e com autonomia profissional.

Desse modo, observamos que as professoras produziram diferentes saberes no exercício profissional. Nessa perspectiva, reconhecemos a preocupação delas para com as questões relativas ao ensinar/aprender e assim valorizaram os saberes que advêm da experiência que, de modo especial, vinculam-se ao saber ensinar.

As interlocutoras, ao revisitarem suas trajetórias de vida profissional por meio das narrativas, reportam-se ao início da docência como um período complexo, marcado por desafios, por conflitos e por dúvidas em relação à atuação profissional. Destacam, também, as diferentes emoções vividas em relação às questões didáticas, pedagógicas e às relacionadas ao medo de gerenciar uma classe de alfabetização. Os sentimentos apontados pelas

alfabetizadoras, tais como o medo de errar e a insegurança, são administrados com persistência e força de vontade, configurando-se estas como ferramentas mobilizadoras das aprendizagens docentes e, portanto, da professoralidade. Desse modo, podemos afirmar que rememorar as trajetórias de vidas pessoais e profissionais oportuniza as professoras alfabetizadoras a revisitação dos saberes produzidos no percurso profissional e das diversas formas de pensar, de sentir e de agir diante das peculiaridades do trabalho docente, além de promover a reflexão sobre o ser professor.

O desejo de aprender sobre a profissão mostra que as interlocutoras são ousadas, perseverantes e otimistas diante das dificuldades e constituem formas de sobreviver no exercício do magistério. Essa etapa inicial da carreira docente, embora conflituosa, resulta em muitos aprendizados, contribuindo para que se sintam seguras e capazes de superar os desafios inerentes à profissão. Nesta fase, ocorre uma busca constante pelo reconhecimento profissional perante os alunos, os pais e toda a comunidade escolar.

Com efeito, é válido ressaltar o entendimento apresentado por Tardif (2002), ao afirmar que os acontecimentos presentes na fase inicial da carreira docente adquirem importância fundamental no estabelecimento de práticas que poderão influenciar o professor ao longo de toda a sua trajetória profissional. Nesse sentido, comporta realçar que as reflexões do autor vai ao encontro da compreensão de que a professoralidade das interlocutoras não se produziu ao acaso, mas em todos os estágios da profissão vivenciados pelas professoras.

Aprendemos, a partir dos relatos, que os desafios presentes nas diferentes etapas da trajetória profissional das interlocutoras possibilitaram aprendizagens à medida que os desafios vivenciados resultam em amadurecimento pessoal e profissional, despertando para a consciência de que a docência é uma atividade que requer do professor estar em permanente formação. Constatamos, também, que a professoralidade implica não somente dominar conhecimentos, saberes e fazeres de determinado campo, mas envolve a sensibilidade do professor como pessoa e como profissional em termos de reelaboração de atitudes e de valores que acionam o processo de aprender a ser professor.

O delineamento desta investigação possibilitou identificarmos diferentes situações de aprendizagem da profissão. Essas aprendizagens acontecem por meio da formação profissional, obtidas nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas, que dão suporte teórico-metodológico para os professores. As aprendizagens ocorrem, também, conforme relato das interlocutoras, no exercício profissional da própria prática docente, nas experiências. Nesse sentido, constatamos que a prática como fonte de aprendizagens é bastante valorizada pelas professoras.

As narrativas das interlocutoras mostram, ainda, que aprenderam a ser professoras, vivendo o trabalho docente e evidenciaram que a formação inicial não foi suficiente para o exercício do magistério e para o enfrentamento da complexidade e pluralidade do território da sala de aula, sendo necessário fazer da prática um instrumento de reflexão e de aprendizagem.

Para ratificarmos nosso entendimento, retomamos as ideias de Pérez (2003, p. 154) que considera que “[...] do trabalho de professora se faz professora, do estar professora ela torna-se professora.”. O cotidiano do trabalho docente como *locus* de compartilhamento de informações, de conhecimentos e de experiências, na relação com os alunos e com o saber, propicia às professoras, pela própria, que se façam professoras e aprendam a ser professoras.

Os relatos apontam que as vivências das alfabetizadoras, com as diferentes experiências cotidianas no contexto escolar, contribuíram para que as interlocutoras se constituíssem professoras. A vivência com alunos especiais, com alunos denominados de “carentes”, “indisciplinados” e com distorção idade/série, apesar de desafiadora, por se caracterizar como situações conflituosas e imprevistas, constitui espaço de aprender a ser professora. É, pois, nas relações concretas com as situações de ensino, que o professor estabelece com colegas, alunos, pais de alunos, instituição e entorno social que aprende a ser professor (BOLZAN, 2010).

Podemos registrar que a professoralidade alfabetizadora resulta da formação profissional, dos investimentos pessoais e profissionais das professoras, da experiência docente, aliados aos saberes experienciais que são produzidos pelas professoras nas situações de aprendizado dos alunos. Desse modo, as interlocutoras apontam como fatores que trazem novos significados à profissão os projetos que chegam à escola e que são desenvolvidos, os cursos de formação continuada do qual participam e a própria vivência com o ofício, que vão além dos cursos de formação.

Na perspectiva analítica deste estudo, as revelações fazem-nos compreender que a produção deste trabalho demanda a aquisição de novas posturas professorais direcionada para o desenvolvimento e para o fortalecimento da professoralidade alfabetizadora. Em suma, analisando-se a temática investigada, elencamos alguns pontos fundamentais suscitados nas reflexões feitas pelas interlocutoras sobre a professoralidade. A esse respeito, destacamos:

- O início da docência é composto por desafios e emoções diversificadas que se relacionam ao medo de errar e à insegurança sobre a atuação profissional. Essa etapa pode ser vivenciada com sentimento de perseverança e de otimismo diante dos desafios, o que gera a descoberta de potencialidades;

- A experiência na alfabetização permitiu às interlocutoras a elaboração de estratégias metodológicas que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos e de teorias que fundamentam as práticas docentes;
- O aprendizado sobre ser professora alfabetizadora acontece em diferentes contextos, mediante compromisso com a comunidade escolar e com a vivência da cultura de compartilhamento de saberes e experiências com os demais professores, com os pais, com os alunos, dentre outros;
- A professoralidade alfabetizadora constrói-se com base em valores, em saberes, nas experiências e em referenciais que vão além dos cursos de formação, assim como as trajetórias de vida, as representações e as vivências cotidianas;
- A constituição da professoralidade alfabetizadora, no caso das interlocutoras da pesquisa, fortaleceu-se por meio de suas experiências nos variados níveis de ensino e no exercício de diferentes funções, que permitem ver a docência por um ângulo diferente, oportunizando o aprofundamento do ensinar/aprender;
- Os desafios vivenciados na trajetória profissional possibilitaram aprendizagens docentes na medida em que contribuíram para o amadurecimento pessoal e profissional das interlocutoras, despertando para a consciência de que a docência é uma atividade que exige do professor investimentos permanentes na formação.
- O gerenciamento da turma diante dos conflitos e das situações contingenciais, a relação com as tecnologias e o compartilhamento de experiências com os pares e com os alunos constituem fontes de ampliação da professoralidade docente;
- As necessidades de aprendizagem do aluno desafiam o professor a reelaborar os seus saberes e a sua prática docente, ou seja, o próprio aluno funciona como elemento potencializador para as mudanças nas crenças e nas atitudes nos modos de ser professor;
- O uso da reflexão sobre a prática contribui para a reelaboração do saber e do fazer docente e possibilita o autoconhecimento e a produção de novas estratégias de ação;
- As formações (cursos, minicursos, formação inicial e continuada, entre outros) promovem mudanças na concepção de ensino e de aprendizagem, reestruturando o aprendizado e o fazer docente;
- A experiência na alfabetização desenvolve uma professoralidade, no caso específico das interlocutoras da pesquisa, baseada no espírito de solidariedade, que se materializa no compartilhamento de saberes e de experiências.

A propósito destas reflexões, compreendemos que a experiência na alfabetização corresponde a um exercício que põe a prática pedagógica em movimento. Um movimento que lapida, enriquece e fortalece a professoralidade. Portanto, atrevemo-nos a responder, com base nas discussões acerca do estudo desenvolvido, que as professoras, ao vivenciarem a experiência na alfabetização, articulam movimentos que promovem a construção, reconstrução e desenvolvimento da professoralidade, por meio da apropriação e do aprimoramento do conhecimento, da criatividade, da aplicação e elaboração de estratégias adequadas às realidades dos alunos, propiciando o surgimento de uma ação pedagógica balizada na valorização da criatividade e, sobretudo, na amorosidade. Com efeito, a professoralidade alfabetizadora não se produz somente com conhecimentos e saberes pedagógicos. Delineia-se a partir de dimensões afetivas e subjetivas intercambiadas à maneira de ser da pessoa do professor. Desse modo, compreendemos que a professoralidade é construída pelo eu-pessoal que potencializa o eu-profissional.

É, ainda, importante reconhecermos que os professores são sujeitos que aprendem. Aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos (GARCÍA, 1999). Diante desta afirmação, entendemos que o docente vive em um movimento contínuo de constituir-se professor, implicando vivências e interações constantes com os alunos, com o ensino, com a prática e com os pares. Isso demanda a necessidade de reflexão sobre a prática, sobre as concepções de ensino, sobre o conhecimento dos conteúdos escolares, resultando no discernimento entre as possibilidades metodológicas adequadas à realidade em que trabalha no contexto das políticas educacionais vigentes.

Considerando o exposto, observamos que a ressignificação do ser professora das interlocutoras do estudo foi ocorrendo pelo uso da reflexão, quando avaliam as próprias práticas. O estudo salienta, ainda, que as mudanças nos sistemas sociais exigem que o professor acompanhe a evolução da sociedade, da educação, que vai desde as concepções de ensino aos avanços da tecnologia, redesenhando seus conhecimentos e suas práticas. Nesse caminho, o valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade são fatores importantes na constituição da professoralidade.

Considerando os dados da pesquisa, percebemos que, apesar dos esforços por parte dos professores, o processo de aprender a profissão tem sofrido com a falta de tempo das professoras para análises sistematizadas da prática docente. Notamos, ainda, que é necessário que as políticas educacionais considerem a necessidade que possui o professor para pensar sobre a prática e partilhar experiências, pois a qualidade do ensino das interlocutoras reside,

em boa parte, da vontade própria, evidenciando uma nítida ausência de condições favoráveis à qualificação profissional.

É chegado o momento de concluir o texto. Diante da seriedade de um trabalho desta natureza, com todo o rigor científico que busca a razão de ser das coisas, encontramos a emoção, traduzida nas primeiras experiências do início da docência, no sentimento do dever cumprido e na saudade antecipada com a proximidade do final da carreira das alfabetizadoras. Encontramos a emoção no encantamento daquelas que não desejam parar, porque o ofício docente representa vida e continuidade, pois sabem que têm muito a contribuir. Encontramos emoção, também, nos primeiros momentos de escrita deste trabalho, e, agora, nas últimas palavras para encerrá-lo.

Longe de ser o fim é apenas o início de muitas discussões que a dinamicidade da pesquisa requer e que os resultados venham a produzir. Na trajetória desta pesquisa, conjuntamente com as professoras alfabetizadoras experientes, ressignificamos nossa professoralidade dialogando com cada uma das interlocutoras na sua individualidade. Por ocasião do desenvolvimento da investigação e, especialmente, da leitura dos memoriais e da escuta da entrevista narrativa, estabelecemos não só um diálogo, mas uma conexão com o passado, o presente e o futuro realizando e recordando descobertas, alegrias e frustrações, experiências e aprendizagens. A pesquisa constituiu um espaço de formação mútua, as professoras revisitaram a professoralidade e entendemos que estávamos constituindo-nos, também, como pesquisadoras.

Fundamentados nas informações coletadas na pesquisa, a professoralidade deve ser desenvolvida sob os moldes do conhecimento compartilhado, porque ser professor e aprender a profissão não acontece no isolamento profissional, sobretudo, o trabalho docente, na perspectiva contemporânea, envolve a comunicação, o convívio e o diálogo. Exige uma renovação contínua das práticas, pois, ao tempo em que os alunos transformam-se rapidamente, devemos acompanhá-los nessas mudanças, para que possa acontecer o ensino efetivamente. Para que isto seja possível, faz-se necessário investimento constante na formação do professor para a ressignificação de saberes e práticas. Ratificamos, portanto, que a professoralidade reside na contínua e permanente mudança nos modos de ser professor.

Nessa perspectiva, julgamos que as reflexões propiciadas pelos resultados deste estudo contribuirão para que sejam ampliados os olhares sobre a realidade da alfabetização e do desenvolvimento da professoralidade alfabetizadora, possibilitando pensarmos uma alfabetização significativa e funcional, observando usos e funções sociais da leitura e da escrita na sociedade.

Por fim, reconhecemos a necessidade de que o profissional alfabetizador desenvolva conhecimentos específicos para saber-ensinar, consolidando a construção dos saberes no percurso profissional, tendo clareza das reais necessidades do aluno para uma participação ativa na sociedade. Reconhecemos, ainda, que a alfabetização necessita ser pensada considerando as condições de trabalho do alfabetizador, sua valorização profissional e o redimensionamento das dinâmicas de sua formação.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da Professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **ANAIS V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes**, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

BOLZAN, D. P.; POWACZUC, A. C. H. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 3, p. 90-104, Dezembro/2009

BOLZAN, D. P. V.; AUSTRIA, V. C.; LENZ, N. Pedagogia Universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Maringá**, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever**: uma possibilidade de inclusão social. Pinhais, PR: Melo, 2008.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, A. C. **Formação e Prática Pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. Natal (RN): Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

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

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999, p. 155-191.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLELLO, S, M. G. **Alfabetização em questão**. São Paulo: Paz e terra, 2004.

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

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FERREIRA, L. S. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. **RBPAE**, v.25, n.3, p. 425 – 428, set/dez., 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2000.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: Enricone, D. (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B.; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNIrevista.** v.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

\_\_\_\_\_. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

JOSSO, C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro, 1997.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminho investigativo: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 133-160

MARCELO GARCIA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação.** ANPED, n. 9, set/out/nov/dez., 1999.

MEC – SEB. Pró-Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** ed. rev.e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MENDES SOBRINHO J. A. C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise.** Teresina: EDUFPI, 2007.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização, método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MIDDLEJ, J.; NOGUEIRA, I. C. de D. **Na orquestração da vida, os arranjos da professoralidade...** 2012. Trabalho apresentado no VI Colóquio Internacional: educação e contemporaneidade, São Cristovão- SE, 2012.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

NOGUEIRA, E. G. D., et.al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, E. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p.169-196

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

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

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editorial, 2000.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, V. F. de. Glossário. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. *et al* (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP & A, 2000.

PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) - Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POURIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida: teoria e prática**. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

- POWACZUK, A. C. H. **A construção da professoralidade alfabetizadora**. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu. Sociedade, Cultura e educação: Novas Regulações, 2009.
- PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SCHÖN, D. A. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SILVA, R. de C. da. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERE, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. (Orgs.) NETO, J. B. e SANTIAGO, E. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

# APÊNDICES



## APÊNDICE A – Termo de Confidencialidade

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

### 1.1 TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas

**Pesquisador responsável:** Antonia Edna Brito

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** 0863237-1214/32155820

**Local da coleta de dados:**

Escola Municipal Agripina Portela  
 Escola Municipal Engenheiro Vicente Batista  
 Escola Municipal Filomena Alves  
 Escola Municipal Monsenhor Deusdedit Craveiro de Melo (CAIC)  
 Escola Municipal Francisco Mendes

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

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Antonia Edna Brito  
 CPF nº .....  
 Pesquisadora responsável

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas

**Pesquisador responsável:** Antonia Edna Brito

**Instituição/departamento:** Universidade Federal do Piauí

**Telefone para contato:** 0863237-1214/32155820

**Local da coleta de dados:**

Escola Municipal Agripina Portela

Escola Municipal Engenheiro Vicente Batista

Escola Municipal Filomena Alves

Escola Municipal Monsenhor Deusdeth Craveiro de Melo (CAIC)

Escola Municipal Francisco Mendes

**Caríssimo (a) professor (a):**

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

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar a constituição da professoralidade de professoras alfabetizadoras experientes, conduzida pelas questões norteadoras: Como as professoras alfabetizadoras experientes produzem seus saberes e fazeres docentes? Como alfabetizadores experientes aprenderam a ser professoras? Que saberes foram/são produzidos

no percurso profissional de alfabetizadores experientes? O que a experiência da alfabetização representa na constituição da professoralidade?

A pesquisa a ser desenvolvida é de natureza qualitativa, subsidiada pela narrativa das interlocutoras e destina-se à interpretação de uma determinada realidade social considerando as características subjetivas dos sujeitos, dando sentido às práticas sociais (SOUZA, 2006) o que na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) esta exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Tencionamos construir uma caracterização da prática de professoras alfabetizadoras, no âmbito do seu percurso profissional a partir das reflexões sobre sua ação docente vivenciadas durante toda a sua carreira, no contexto educacional, por intermédio dos memoriais de formação e complementada pela entrevista narrativa. Ambos os instrumentos ajudarão a alcançar os objetivos almejados em nossa investigação.

Portanto, a sua participação nesta pesquisa consistirá na produção de um memorial e na concessão de entrevistas narrativa que será gravada, os mesmos são de caráter autobiográfico sobre as narrativas da sua história de vida profissional, sobretudo nos aspectos de suas práticas no decorrer do seu percurso profissional que servirá para posterior análise e interpretação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico.

Esta pesquisa em nosso entendimento impulsionará as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico-metodológica para a prática dos profissionais da área. Portanto, você também estará contribuindo para uma análise mais efetiva sobre a professoralidade no contexto da alfabetização, favorecendo a identificação de características importantes sobre ser professora alfabetizadora e sobre o saber-ensinar. É válido ressaltar que você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

#### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu \_\_\_\_\_ RG  
nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa –  
**Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas -**  
interlocutor(a) desta pesquisa, participando da entrevista narrativa e construindo memorial de

formação produzindo narrativas sobre minha história de vida profissional, sobretudo nos aspectos das minhas práticas alfabetizadoras no decorrer de minha trajetória profissional. Eu discuti com a Dra. Antonia Edna Brito sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento neste Serviço.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Nome e assinatura do interlocutor na pesquisa

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

**Testemunhas:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

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

José de Freitas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

---

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

## APÊNDICE C – Carta de Encaminhamento

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

### CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

IlmoSr.

Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: trajetórias narradas”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

---

**Pesquisador responsável- Antonia Edna Brito**  
 CPF nº- .....

**Instituição:** Universidade Federal do Piauí

**Área:** Mestrado em Educação

**Departamento:** Centro de Ciências da Educação – CCE

Campus Ministro Petrônio Portela –Ininga-Fone0(xx)8632371214/32155820

CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br

## APÊNDICE D – Declaração dos pesquisadores

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

### DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

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

Eu (nós), Antonia Edna Brito – Profa. Dra. orientadora e a Mestranda Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento Santos, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: trajetórias narradas:**

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

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

Antonia Edna Brito

---

Francisca das Chagas Cardoso do nascimento santos

CPF nº- .....

CPF nº- 64075174349

Pesquisadora

Mestranda

**APÊNDICE E – Roteiro para a escrita do memorial de formação**

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

**ROTEIRO PARA A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

**TÍTULO DA PESQUISA:** ALFABETIZADORAS EXPERIENTES E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE: TRAJETÓRIAS NARRADAS.

**OBJETIVO GERAL:**

**Investigar a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO**

Prezado(a) professor (a),

A construção do memorial deverá realçar o tema geral da pesquisa e resgatar as experiências significativas que o ajudaram a constituir a professoralidade, focando as contribuições da prática pedagógica na produção do ensinar/aprender, numa dimensão crítica e ao mesmo tempo reflexiva dos acontecimentos que marcaram a vivência pessoal e profissional das professoras durante sua trajetória, percorrendo o início até os anos finais da carreira.

Desta forma, pretendemos o uso do memorial por favorecer a revisão das práticas e dos saberes docentes ao mesmo tempo promove a concretização de uma tomada de consciência nas diferentes dimensões da vida pessoal e profissional. Assim, para a efetivação de nosso trabalho, a convidamos a registrar suas narrativas, observando o roteiro, apontando para o foco que se constitui interesse para a pesquisa.

**ROTEIRO DE ESCRITA DO MEMORIAL**

01- A PESSOA/PROFISSIONAL QUE SOU:

- a) Nome fictício, idade, local que trabalha;

- b) Experiências vivenciadas na profissão;
- c) História da formação profissional.

02- A VIVÊNCIA DA PROFESSORALIDADE:

- a) Como se tornou a professora que é hoje;
- b) Desafios e descobertas que marcaram o início da profissão docente;
- c) Aprendizagens construídas na iniciação à docência;
- d) O que influenciou em seu processo de tornar-se professora.

03- A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE:

- a) Contribuições da prática pedagógica na produção do ensinar/aprender;
- b) A prática pedagógica e a produção dos saberes e fazeres;
- c) A prática como espaço de fortalecimento da professoralidade.

04- A EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FASE DE ESTABILIZAÇÃO PROFISSIONAL:

- a) Como aprendeu a ser professora;
- b) Mudanças na trajetória profissional ao longo da carreira (percurso);
- c) Contribuições da experiência profissional na reelaboração de sua concepção de alfabetização e de sua prática;

05- O FINAL DA CARREIRA:

- a) Discorra sobre a alfabetizadora que é atualmente;
- b) Comente entre o início da carreira como alfabetizadora e sua condição atual na profissão docente;
- c) Sentimentos vivenciados como alfabetizadora experiente no final da carreira profissional;
- d) Como a experiência na alfabetização contribuiu com a construção de sua professoralidade.

Observação: Os tópicos apresentados no roteiro do memorial não implica um padrão rígido, devendo as interlocutoras se sentir livre deixando aflorar a sua criatividade, manifestando livremente as facetas mais significativas de seu percurso pedagógico, porque as possíveis referências aos tópicos discursivos serão buscadas no corpo da produção ao fazer uso da interpretação.

Propor-nos-emos a acolher qualquer dúvida sobre este gênero textual e prestar esclarecimentos, quando necessário, conduzindo este momento, de forma a perceberem que sua produção é autônoma e que possui inteira liberdade de registrar aquilo que considera importante para suas revelações diante de sua trajetória profissional.

Portanto, concordamos com Prado & Soligo (2007) ao referir-se ao memorial como uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores.

## **APÊNDICE F – Considerações e roteiro para a entrevista narrativa**

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

### **ENTREVISTA NARRATIVA**

**TÍTULO DA PESQUISA:** Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade: trajetórias narradas.

**OBJETIVO GERAL:** Investigar a constituição da professoralidade de alfabetizadoras experientes no percurso profissional.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA**

A entrevista narrativa como define Jovchelovitch & Bauer (2000) alicerçados em Schütze (1992a, 1992b), corresponde a uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Outro autor, Habermans (1991) atribui a essa técnica a denominação de entrevista semi-estruturada enriquecida por narrativas.

Portanto, o objetivo da referida técnica nesta pesquisa consiste em permitir que a entrevistada liberte em suas narrativas as experiências cotidianas em torno do seu saber-ensinar no âmbito da sua prática como alfabetizadora. Deste modo, pretendemos abordar as práticas das docentes para que as mesmas possam revelar como produziram/produzem o saber-ensinar em seu percurso profissional.

Fica evidente, portanto, que a influência do entrevistador deve ser mínima e que as regras para executar a entrevista narrativa impõem certo limite em sua atuação. Isto porque o esquema da narração conforme se refere os autores, substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista.

Cabe ressaltar que no momento das entrevistas, a nossa intervenção será mínima, obedecendo todas as recomendações referentes às regras de execução, propiciando às interlocutoras fazer uso de uma linguagem espontânea ao narrar as ocorrências.

Nessa perspectiva, para melhor conduzir a investigação, a entrevista com as professoras alfabetizadoras experientes serão compostas de um roteiro previamente elaborado,

porém, não haverá uma pré-estruturação, seguindo desta forma o desdobramento do que o informante considera relevante, através de um esquema auto-gerador que consiste em provocar narrações dos informantes em cujo tópico apontará para: a formação profissional das professoras alfabetizadoras experientes, seu percurso profissional, as práticas pedagógicas e as concepções de aprendizagem que alicerçam a sua prática. É válido ressaltar que os instrumentos da pesquisa antes de serem usados passarão por um pré-teste, para assegurarmos a sua eficácia na efetivação da pesquisa.

Para a realização da entrevista os encontros serão marcados de acordo com a disponibilidade das interlocutoras, respeitando suas singularidades, no intuito de tornar este momento agradável e produtivo. O registro dos dados produzidos ocorrerá por meio de gravação eletrônica, mediante o consentimento das interlocutoras e, ao mesmo tempo firmaremos o propósito de fidelidade nas transcrições de suas falas garantido a verdade das informações reveladas.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA**

### **IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

Nome (fictício); Idade; Escola em que trabalha; Nível de ensino; Formação; Tempo de serviço; Trabalha quantos turnos? Exerce outras funções?

### **Questão gerativa**

Gostaria que você descrevesse seu percurso profissional como alfabetizadora. Todos os aspectos relacionados à sua carreira são importantes. Como se originou, o que influenciou na escolha para torna-se alfabetizadora, sua formação e as experiências significativas que ajudaram a construir seus conhecimentos (saberes). Tudo que for importante sobre a constituição de sua professoralidade nos interessa.

### **Possíveis estímulos**

- 01- O que acha que mais influenciou para tornar-se a professora que é hoje?
- 02- É possível você fazer uma avaliação entre sua formação acadêmica, a prática docente e sua professoralidade?
- 03- As mudanças ocorridas ao longo da carreira acrescentaram contribuições na produção do ensinar/aprender?
- 04- Fale-nos em que fase da experiência profissional se fortaleceu a produção dos saberes e fazeres na prática alfabetizadora?
- 05- Como observa a sua prática pedagógica atual em relação ao início da carreira?