

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NADIA CAMARGO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A AUTOFORMAÇÃO DE
PROFESSORES AO PROMOVER O LETRAMENTO**

Campinas

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NADIA CAMARGO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A AUTOFORMAÇÃO DE
PROFESSORES AO PROMOVER O LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Espasandin Lopes

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Campinas

2024

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Camargo, Nadia

C172d

O desenvolvimento profissional e a autoformação de professores ao promover o letramento / Nadia Camargo. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.

222 f.

Orientador: Celi Espasandin Lopes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Letramento na língua materna. 3. Pesquisa (auto)biográfica. I. Lopes, Celi Espasandin. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM EDUCAÇÃO

NADIA CAMARGO

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A
AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES AO PROMOVER O
LETRAMENTO**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 09 de dezembro de 2024.

DRA. CELI APARECIDA ESPASANDIN LOPES
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DRA. LUCIANA HADDAD FERREIRA
PUC-CAMPINAS

DRA. ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS- UFSCAR

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores que acreditam na educação e trabalham arduamente para transformar vidas.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu eterno porto seguro.

À minha orientadora professora Celi, que me pegou pela mão e me ajudou a olhar.

Aos protagonistas desta pesquisa, Hans, Eva, Lobato, Gilberto, Mag e Vick, que se disponibilizaram a construir conhecimentos comigo.

Às professoras Nana e Rosa, que gentilmente aceitaram compor a minha banca de Qualificação e trouxeram contribuições valiosas.

Aos amigos que participaram dessa jornada, direta ou indiretamente.

A todos os professores que me atravessaram e, de alguma forma, contribuíram para o que sou hoje.

Aos colegas de profissão que, muitas vezes sem saber, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos (Processo SCBA nº 88887.836081/2023-00). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

EPIGRAFE

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa
(1888 – 1934)

RESUMO

O presente estudo¹ consiste em uma pesquisa de Mestrado na área de Educação com aderência à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente. O objetivo geral consiste em identificar e analisar as ações pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de suas narrativas orais e escritas, sua autoformação docente, em relação ao letramento na língua materna, quando inseridos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo em que se visa a implementação de uma educação interdisciplinar. O estudo se justifica pela urgente necessidade de reconhecer os professores da Educação Básica enquanto produtores do conhecimento próprio e inerente à docência, construído coletivamente no exercício da profissão, em parceria com a Universidade. O lócus desta pesquisa se concentra em um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Valinhos, SP. Se desenvolve a partir do seguinte problema de pesquisa: Como se configura o desenvolvimento profissional e a autoformação de professores a partir de suas narrativas (auto)biográficas ao promoverem o letramento na língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Em uma abordagem qualitativa, apostamos na reflexividade (auto)biográfica (Souza, Passeggi e Vicentini, 2013), materializadas pelas narrativas de si como práticas de formação e autoformação, por meio das quais buscamos encontrar indícios de suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito. Compreendemos o letramento na língua materna, como um mergulho na língua envolvendo a compreensão de seu funcionamento enquanto sistema e seus diversos usos sociais em diferentes contextos (Soares, 2003; 2016; 2022). A construção dos dados se deu por meio de narrativas orais e escritas, a observação dos encontros para estudo coletivo e os relatórios produzidos pelos professores, em cumprimento às exigências vinculadas à concessão de bolsas, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Os dados permitiram identificar indícios sobre o que é ser professor, a concepção de aluno e a conscientização por parte dos participantes sobre o seu desenvolvimento profissional, a compreensão sobre o letramento na língua materna e a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem e o reconhecimento dos Projetos Interdisciplinares como uma proposta metodológica que promove maior envolvimento e motivação dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais efetiva e profunda. Os resultados evidenciam o potencial dos professores da Educação Básica enquanto produtores de conhecimento que, ao se reconhecerem como tais, promovem um empoderamento que os impulsiona a continuar investindo no próprio desenvolvimento profissional, com o objetivo de fazer a diferença na educação dos estudantes. As principais contribuições relacionam-se a confirmação de que o saber e o fazer docente se constituem no exercício da docência e que as pesquisas em educação que se propõem em pesquisar ‘com’ os professores da Educação Básica, podem contribuir para o reconhecimento social dessa profissão.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Letramento na língua materna; Pesquisa (auto)biográfica; Formação de professores.

¹ Este estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Financiamento Código 001. CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 68797723.9.0000.5481.

ABSTRACT

The present study comprises a master's research in the field of Education, aligned with the research line "Teacher Education and Pedagogical Practices," associated with the Research Group on Teacher Education and Work. Its overall objective is to identify and analyze the pedagogical actions of teachers in the early years of Elementary School through their oral and written narratives, and their self-education as educators regarding literacy in the mother tongue, within the context of a continuous professional development process aimed at implementing interdisciplinary education. The study is justified by the urgent need to recognize Primary Education teachers as producers of their own inherent teaching knowledge, collectively constructed in the exercise of their profession, in partnership with the University. The locus of this research is a group of teachers in the early years of Elementary School, from a public school in the city of Valinhos-SP. It addresses the following research problem: How is the professional development and self-education of teachers shaped by their (auto)biographical narratives while promoting literacy in the mother tongue in the early years of Elementary School? Employing a qualitative approach, we rely on (auto)biographical reflexivity (Souza, Passeggi, and Vicentini, 2013), materialized through self-narratives as practices of education and self-education, which we use to uncover insights into their impact on the processes of subjectivity constitution and social insertion of the subject. We understand literacy in the mother tongue as an immersion in the language, involving comprehension of its functioning as a system and its various social uses in different contexts (Soares, 2003; 2016; 2022). Data collection involved oral and written narratives, observation of collective study meetings, and reports produced by participating teachers, directed to FAPESP in compliance with the requirements for scholarship grants. The data allowed identifying reflective insights about what it means to be a teacher, the concept of student, and the participants' awareness of their professional development, their understanding of literacy in the mother tongue and its relevance in the teaching and learning process, and recognition of Interdisciplinary Projects as a methodological proposal that promotes greater student engagement and motivation, fostering more effective and profound learning. The results highlight the potential of Primary Education teachers as knowledge producers who, by realizing this, are empowered and driven to continue investing in their professional development, aiming to make a difference in student education. The main contributions relate to the confirmation that both teaching knowledge and practice are formed through the exercise of this profession, and that educational research proposing to research "with" Primary Education teachers can contribute to the personal and social recognition of this profession.

Keywords: Teacher professional development; Literacy in the mother tongue; (Auto)biographical research; Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Mapeamento de Literatura.....	34
Quadro 2. Cronograma dos encontros para estudo e formação.....	88
Quadro 3. Etapas do processo de análise.....	93
Quadro 4. Biograma do percurso (auto)biográfico da Hans.....	119
Quadro 5. Biograma do percurso (auto)biográfico de Eva.....	135
Quadro 6. Biograma do percurso (auto)biográfico do Gilberto.....	153
Quadro 7. Biograma do percurso (auto)biográfico da Mag.....	181

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. O Letramento na língua materna.....	46
Figura 2. Alfabetização e letramento: dois processos interligados.....	48
Figura 3. Princípios subjacentes ao plano de desenvolvimento profissional do professor.....	69
Figura 4. Triangulação no processo de análise.....	96
Figura 5. Fonte de dados.....	113
Figura 6. Letramento na Língua Materna: compreensões iniciais.....	204
Figura 7: Aprendizagens construídas.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
COVID-19	Doença causada pelo Coronavírus
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
PAR	Programa Alfabetização Responsável
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

A VIDA VAI PRO LADO QUE VAI... PUXA UMA CADEIRA QUE VOU LHE CONTAR.....	14
INTRODUÇÃO	26
Mapeamento de pesquisas: situando este estudo	33
1. O LETRAMENTO NA LÍNGUA MATERNA.....	39
1.1. Letramento: um termo, muitas histórias	40
1.2. Letramento: O que nos ensina Magda Soares sobre o assunto?	42
1.3. O professor alfabetizador – quem é esse profissional?.....	49
1.4. O letramento na língua materna e os projetos interdisciplinares	53
2. FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	59
2.1. Desenvolvimento profissional contínuo: aprendendo a ser professor	69
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
3.1. Narrativas (auto)biográficas – que instrumento é esse?	78
3.2. O potencial formativo das narrativas (auto)biográficas.....	82
3.3. As entrevistas narrativas – O que é e como fazer?	83
3.3.1. Etapas da entrevista narrativa.....	85
3.4. Espaço de formação: estudos e discussões teóricas e metodológicas....	87
3.5. Análise de dados: uma forma de olhar	89
4. O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PROFESSORES COLABORADORES. 97	
4.1. A professora Hans	104
4.2. A professora Eva	105
4.3. A professora Lobato.....	106
4.4. O professor Gilberto.....	108
4.5. A professora Vick	109
4.6. A professora Mag.....	111
4.7. Algumas palavras a mais	112

4.8. Mais alguns suspiros reflexivos.....	116
5. O NARRAR DE HANS	118
5.1. O letramento na compreensão de Hans	125
5.2. O desenvolvimento profissional de Hans.....	128
6. O NARRAR DE EVA.....	134
6.1. O Letramento na compreensão de Eva	139
6.2. O letramento inserido em projetos interdisciplinares.....	143
6.3. Refletindo um pouco mais sobre os dizeres de Eva	148
7. O NARRAR DE GILBERTO.....	152
7.1. O Letramento na compreensão de Gilberto	160
7.2. O letramento inserido em projetos interdisciplinares	163
7.3. O desenvolvimento profissional de Gilberto	170
7.4. Algumas pedras no caminho, que sempre podem ser superadas.....	175
8. O NARRAR DE MAG	181
8.1. O Letramento na compreensão de Mag.....	188
8.2. O letramento inserido em projetos interdisciplinares	193
9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO.....	198
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	219
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA INICIAL	221

A VIDA VAI PRO LADO QUE VAI... PUXA UMA CADEIRA QUE VOU LHE CONTAR...

“Quando um amigo parte em viagem e me pergunta se desejo que me traga alguma coisa, respondo sempre o mesmo: Traz-me uma história.” É através das histórias que melhor vemos o mundo e nos deixamos surpreender por ele. Uma história é um presente magnífico, porque é um fragmento de vida, não apenas de paisagem.”

*José Tolentino de Mendonça,
“O pequeno caminho das grandes perguntas”*

“A vida vai pro lado que vai”. Essa é uma das inúmeras frases filosóficas de meu pai. Já pensei muitas vezes em fazer um livro utilizando cada uma de suas impactantes frases para nomear um capítulo, mas neste texto em particular, me limito a citar apenas esta, em particular. Nas escolhas que fazemos ao longo de nossa trajetória de vida, jamais saberemos como seria se tivéssemos seguido por caminhos outros. Vez ou outra somos pegos em nossas reflexões sobre como seria nossa vida se tivéssemos feito aquela escolha ao invés desta. Fato é que nunca saberemos, o que fazemos são apenas conjecturas e suposições.

Individualmente ou em família, fazemos planos para o futuro e traçamos objetivos, mas, nem sempre, mesmo diante de esforços e dedicação, conseguimos chegar a eles. É nesse sentido que “a vida vai pro lado que vai”, e é mais ou menos assim que meu percurso profissional foi construído e que compartilho neste memorial. Não me entendam mal. Embora nem sempre consigamos desviar de alguns determinantes sociais a que estamos sujeitos, como o local e condições de nascimento, por exemplo, acredito que somos donos de nossas escolhas e responsáveis por elas. Mas é sobre o meu percurso profissional e como cheguei ao Mestrado que estamos a conversar. Assim, procure uma cadeira confortável pois vou começar.

Fui mordida pelo “bichinho” transmissor do fascínio pela arte de ensinar em meados de 2004. Nunca quis ser professora, apesar de a ideia da docência – “o bichinho”, sempre ter me acompanhado, desde a minha mais tenra idade. O tal inseto me mordeu mesmo, logo depois que ingressei, por meio de concurso público, na rede de educação municipal na qual atuo até os dias atuais. Foi quando tive a oportunidade de ter, se é que posso usar esse verbo tão possessivo, uma sala de aula só minha.

Cursava o segundo ano do curso de Pedagogia, curso para o qual fui arrastada por uma amiga que, apoiada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, me chantageava na tentativa de obter a minha companhia, dizendo que nosso curso de Magistério seria invalidado. Até hoje não compreendo bem o que me fez ceder a tal chantagem, pois, a carreira docente, definitivamente não fazia parte de meus planos.

Agora seria o momento, nesta minha narrativa, no qual eu faria uma belíssima explanação dos meus planos de projeto de vida de uma recém egressa da adolescência, é claro, seu eu os tivesse. Lembro-me de nada exercer uma profunda admiração em mim a ponto de querer me lançar nesta ou naquela profissão. O exemplo próximo, de uma irmã mais velha que estava se formando engenheira, em uma Universidade Federal renomada, não ajudava muito. Além de não ajudar na árdua tarefa de me inspirar para algo, colocava sobre mim uma enorme angústia por eu não ter a menor ideia do que fazer naquela fase da vida.

Na verdade, em uma coisa esse fato me ajudava, eu tinha total certeza de que exatas não era a minha praia. Minha mãe pendia para a ideia de que eu prestasse concurso público para professora como fizeram algumas de minhas amigas da época do Magistério, porém sem pressão suficiente que me levasse às vias de fato. Meu pai, por outro lado, apesar de acadêmico, leitor ávido e professor, diga-se de passagem, dos muito bons, encontrava-se na época um tanto desiludido com a educação e, na contramão das ideias de mamãe, me desencorajava para a carreira docente.

Não sei se os leitores terão a paciência para tanta história marcada por inúmeras curvas e reviravoltas, mas creio que os detalhes são reveladores. Entre o curso de Magistério e o ingresso na Pedagogia, passei um certo período no limbo. Explico. Cursei a faculdade de Hotelaria e trabalhei um pouco na área, aqui e acolá. Foi um período ótimo, tive a oportunidade de passar por muitas experiências que colaboraram para me constituir enquanto professora, colaboração esta que só me dei conta ao refletir para escrever narrativas como esta. Gosto da definição de Larrosa (2002, p.21) para a palavra experiência: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Acredito que, para sermos tocados pela experiência, é preciso refletir sobre ela.

Refletidas, tais vivências, ampliaram, e muito, a minha visão de mundo e, também, as minhas possibilidades. Mas o fato é que fui buscar na hotelaria a fuga da docência. Fuga esta que, como vocês já sabem, não foi bem-sucedida, pois, como já

mencionei, em pouco tempo estava eu me deixando levar por uma amiga para o curso de Pedagogia, no qual o tão difamado “bichinho” me fisgou.

É relevante dizer que, mesmo aceitando cursar Pedagogia, seguia firme em minha convicção de não seguir a carreira docente... Eu sei leitor, isso soa um tanto confuso. Mas não seríamos nós todos o resultado de inúmeros dilemas e conflitos? Não sou eu que estou dizendo, muitos teóricos já discutiram esse assunto, como Bakhtin, Freire, Josso, Passeggi... Encontrei nos estudos de tais teóricos a explicação para a existência de tantos conflitos em minha mente. Eles me confortam e me fazem sentir menos estranha.

Digo novamente, sem o medo da redundância: nunca quis ser professora! Cresci cercada por professores. Talvez, tenha sido este o motivo da minha “não querência” pela profissão docente. O leitor talvez esteja confuso, se perguntando se não seria o fato de estar constantemente em companhia de professores, justamente o que tenha me impulsionado para a docência. Deixe-me então mergulhar em alguns detalhes que possam, quiçá, contribuir para a sua compreensão....

Os domingos de minha infância eram marcados pelos almoços fartos, regados a conversas acaloradas, sempre muito empolgadas, típicas das famílias italianas. Desde muito cedo ouvi a célebre frase “À mesa não se envelhece”! Mais tarde descobri que o fato de não envelhecer estava diretamente relacionado ao preenchimento das formidáveis ruguinhas, não pelas aplicações de *botox*, mas pela gordura do leitão e pelo excesso do carboidrato da famosa macarronada de minha avó.

Mas, retornemos às conversas acaloradas que aconteciam nos almoços de domingo... Os assuntos eram diversos, porém, um em especial era recorrente – as aventuras e desventuras do cotidiano escolar vividos por duas queridas tias e claro, o ilustríssimo irmão delas, o meu amado pai. As histórias eram por vezes divertidas, em outras ocasiões recebiam um tom de revolta por parte dos narradores. Se eu já estivesse sob a supervisão da minha orientadora de Mestrado na época, certamente me teria sido recomendado que registrasse parte dessas histórias, das quais muitas já se dissiparam de minha memória e hoje, talvez eu fosse uma famosa escritora. Eu como toda boa criança, amava ouvir tais histórias. Vez ou outra recebíamos a visita de parentes daqui e de lá, professores estes também, que é claro falavam do quê? De alunos, alunas, diretores, e outros personagens do cotidiano escolar. E lá estava eu, pronta para degustar com os ouvidos esse menu repleto de histórias. Foi assim

que as narrativas sempre fizeram parte da minha vida desde muito cedo. Talvez por isso eu tenha desenvolvido esse gosto de também contar as minhas próprias histórias e agora, no universo da pesquisa, de analisá-las mais profundamente.

Mas até aqui, tudo corrobora positivamente para que a profissão docente fosse a minha primeira opção, não é mesmo? Mais uma vez peço ao leitor que não queira se apressar, nossa vida já é perseguida por muitas pressas. Pressa para não se atrasar, para dar conta da casa, do trabalho, dos filhos, do marido... E ainda encontrar tempo para comer saudável, ser *fitness*, manter o cabelo em ordem, unhas... Além, é claro, em plena era da informação, de se manter atualizada, *up to date*, ampliar o repertório intelectual, cultural, artístico... Afff, cansei! De fato, as vinte e quatro horas do dia precisam ser revistas e duplicadas para caber tantas coisas que nos fazem acreditar que são relevantes, principalmente pelo apelo realizado em redes sociais que nos impele a nos ocuparmos de assuntos desnecessários.

Permita-se uma pausa, caro leitor. Permita-se dedicar um tempo de sua corrida vida para esta leitura, deguste cada palavra para tentar compreender este ser inacabado, como bem explica Freire (1996), em construção contínua, composto por tantos dilemas, que busca, ao narrar sua história, “um caminhar para si” (Josso, 2007), em uma jornada que tenta ressignificar sua trajetória profissional e acadêmica. Entretanto, sinta-se à vontade para abandoná-la caso não se identifique ou a considere irrelevante. Isso seria perfeitamente aceitável pois, como disse anteriormente, nada era capaz de me atrair no âmbito das profissões na minha adolescência e, portanto, vou compreender caso esta história não lhe interesse nesse momento. Contudo, caso aceite continuar, insisto para que busque uma poltrona confortável, coloque os pés para cima e embarque comigo nessa viagem.

Certas pessoas nos marcam ao longo da vida e nos direcionam de tal modo que nem sequer nos damos conta, caso não paremos para refletir. E é por isso que considero necessário rascunhar algumas linhas sobre uma dessas pessoas. Me arrisco a dizer que esta, tenha sido, talvez, a pessoa que mais influenciou o meu ser professora, porque o meu ser pessoa, certamente o foi. Me refiro ao meu pai, um dos professores que mais admiro. Do seu jeito torto, esse professor, equipou a narradora que aqui vos fala, das prerrogativas mais positivas de que disponho em minha constituição enquanto pessoa e profissional. Contribuiu também para alguns defeitos, é claro. Estes, porém, permito-me omitir nesta história. Talvez em uma outra ocasião.

Filho de comerciantes no interior de São Paulo, meu pai pode estudar numa época em que muitos não podiam. Focado e determinado, qualidades estas que indubitavelmente não herdei, agarrou essa oportunidade com todas as suas forças. Coursou Educação Física na época da Ditadura Militar e atuou em diversas áreas do esporte e na educação regular em escolas públicas e privadas.

A carreira docente do meu pai acompanhou mudanças na escola pública que, em sua concepção, caracterizava certo declínio. Vivenciou o prestígio da profissão no início de seu percurso profissional e viveu os piores momentos da docência, perto de sua aposentadoria em meados da década de noventa, trabalhando com adolescentes no Ensino Médio. Não pretendo discutir aqui os contextos políticos desde o regime militar até os dias em que faço esta narrativa e sua influência nas escolas. Também não é a minha intenção reproduzir certos discursos ideológicos, dos quais não compactuo, de que antigamente sim, a escola pública era “boa”. Apenas reproduzo aqui a percepção de meu pai enquanto professor que se sentia valorizado no início da carreira e, gradativamente, foi perdendo seu prestígio social.

Era o tipo de professor que comprava do próprio bolso, que já era raso, material esportivo para suas aulas. Combinava com os alunos de ir até a escola aos finais de semana a fim de deixarem os espaços que utilizavam, como a quadra de esportes, ou o que parecia ser uma quadra de esportes, mais apresentável e utilizável para as aulas.

Acompanhei a atitude positiva, automotivada e de respeito aos alunos no decorrer da carreira docente de meu pai, dia após dia. Enxergava no meu pai o respeito aos educandos e a luta em defesa de seus direitos de que nos fala Freire (1996). Mas também acompanhei os percalços e dificuldades que enfrentava, quase sem apoio, advindas de uma das profissões mais importantes e ao mesmo tempo tão desvalorizada em nosso país. E foi desse acompanhar, acredito eu, que pouco a pouco, foi se acomodando em meu subconsciente a negação para a profissão docente.

O engraçado é que, apesar do discurso firme e convicto, completamente contrário à ideia de seguir a carreira docente, de repente me vi cursando, e gostando, o Magistério e depois, após trilhar desvios por vários caminhos alternativos, Pedagogia. Não acredito em destino, astrologia, ou coisas relacionadas, mas tenho que admitir que talvez, desta vez, o Universo tenha conspirado e me direcionado para a carreira docente.

Verdade seja dita, adorei cada minuto dos quatro anos investidos no curso de Magistério. Fiz amizades maravilhosas, tive professores fantásticos, aprendi a pensar! Amava as disciplinas e debater sobre temas relacionados ao ensino e aprendizagem. Tenho na memória, com muito carinho os professores com os quais ali vivi. Tudo corria muito bem, até chegar a época do estágio obrigatório.

Posso afirmar, que o estágio para mim, foi deveras aterrorizante. Do primeiro ao último dia, foram momentos marcados por angústia, aflição e até desespero. Assim como na descida drástica de uma montanha-russa, onde segundos parecem constituir-se em horas infindáveis, assim eram os meus dias de estágio. Havia uma disciplina específica para acompanhamento do estágio. As discussões que fazíamos em sala de aula entre os pares, nessas aulas de supervisão, eram muito boas, uma característica dos cursos de Magistério em meados da década de 90. O que me afligia mesmo eram os momentos presenciais nas escolas...

Minhas experiências de observação de aula oscilavam entre salas marcadas pelo autoritarismo docente e absoluto silêncio, a salas completamente viradas no avesso em termos de disciplina e abordagem pedagógica. Me pergunto hoje se o que faltou foi maturidade suficiente de minha parte para compreender tudo aquilo que me cercava. O fato é que não me sentia pertencente àquele lugar. Tudo me causava estranheza e não conseguia, nem queria, processar o que eu vivenciava.

Fiz estágio na época em que os estudos das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky chegaram de uma forma um tanto desastrada às escolas públicas no interior de São Paulo como se fossem metodologias de alfabetização, por volta de 1995. A “novidade” atingiu as escolas e os professores que nelas atuavam como bombardeios sorrateiros na calada da noite. Não se sabia ao certo o que fazer com aquela nova “teoria de alfabetização”, como era erroneamente nomeada. Dizia-se que aquilo que os professores faziam com maestria para alfabetizar seus alunos por anos a fio, estava errado! Estes, por sua vez, se reinventavam como podiam, dando o melhor de si.

Lembro-me do primeiro dia que cheguei na escola. “Essas duas fileiras aqui professora, são dos alunos analfabéticos”. Foi assim que uma das alunas, muito vivaz e serelepe, me explicou onde cada um deveria se sentar e como a sala de aula estava organizada. Minha vontade, nesse momento, era sair correndo da sala, fechar a porta atrás de mim e gritar enlouquecidamente. Foi ali, naquela sala de aula, naquele

instante, que tive a percepção da complexidade que é o viver a escola e, ao invés de querer compreender mais e colaborar, naquele momento, escolhi me afastar.

Diante de tal cenário, minha convicção em não querer ser professora, um tanto adormecida pela minha simpatia com o curso de Magistério, ressurgiu das cinzas como uma fênix do mal, e ganhou muita força. Definitivamente estava certa de que aquilo não era para mim.

Terminado o curso de Magistério, me inscrevi nos mais diversos e discrepantes cursos de Educação Superior. Creio que fiz vestibular para quase todos os cursos existentes na época e, como já dito anteriormente, acabei em um curso superior de Hotelaria em uma cidadezinha no interior de São Paulo. A parte acadêmica sempre me atraiu. Sobre esse período, que chamei de período no limbo, interessa ressaltar que desenvolvi dois projetos de pesquisa, os quais me renderam duas bolsas de estudos, uma de 60 e outra de 90 por cento, em diferentes semestres. Provavelmente ali estava o nascimento, ou talvez, o adensamento pelo prazer de pesquisar.

Mas retomemos do ponto em que, enquanto estudante do segundo ano de Pedagogia, ingressei na carreira docente por meio de um concurso público no município de Valinhos. Penso que o fato de estar cursando Pedagogia foi o que me levou a prestar esse concurso público. Era assunto recorrente. Minha aversão pela carreira docente ainda estava por ali, embora novamente adormecida. Mas era preciso, como se diz, dar um rumo na vida e, embora eu tivesse uma ótima relação com meus pais, também ansiava por minha independência. E foi desse jeito transviado que, por ironia do destino ou não, passei no tal concurso em décimo terceiro lugar.

Foi em uma escola municipal, que acolhia filhos de caseiros de chácaras de veraneio que “ganhei” a minha primeira turma de alunos, uma terceira série, hoje o segundo ano do Ensino Fundamental. Foi essa turminha, a responsável por me apaixonar pela profissão docente. Não sei explicar ao certo como aconteceu, mas foi rápido! Assumi a turma após o período das férias de julho no ano de 2003 e, em pouco tempo, já estava completamente envolvida pela arte da docência.

Penso que parte dessa paixão que transborda em mim decorre das marcas que nós, professores, deixamos em nossos alunos e que, de alguma forma ou de várias, também nos marcam e nos transformam. Sábias são as palavras de Freire (1996, p. 21), “Não há docência sem discência”. De lá para cá somam-se vinte anos de magistério, cada qual marcado por uma turma toda especial que contribuiu para a

minha constituição enquanto profissional e enquanto ser humano. Me considero uma atriz e a sala de aula o meu palco. Um palco que não aceita improvisações. Um palco no qual minha performance precisa encantar os espectadores para o despertar da aprendizagem e, assim sendo, todos os meus movimentos precisam ser meticulosamente planejados e pensados.

Invisto aqui em palavras para descrever em detalhes essa minha paixão pela docência, pois de fato a sinto. Me intriga o fato de uma pessoa que tentou de tantas maneiras desviar-se dessa profissão, tenha se tornado tão apaixonada por ela. Todo final de ano é para mim, como o final de um livro adorável, daqueles que queremos que nunca termine, pois, a história nos fascina e nos envolve de tal maneira que, quando terminamos, padecemos de um certo luto.

É claro que não tenho a intenção, tampouco a audácia de romantizar a profissão docente. Na verdade, chego a me irritar com abordagens que concebem os profissionais da educação, especialmente os dos anos iniciais, como uma mera extensão da maternidade, essa visão rasa e superficial que em pleno século XXI ainda nos assombra.

Me descrevo como uma apaixonada porque gosto do que faço, sinto prazer em formar e ser formada nesse movimento de ir e vir que é a prática docente. Não se trata daquela paixão que nos cega, mas da paixão que corrobora para o exercício consciente e comprometido com a profissão, pois é isso que nós, professores somos - Profissionais da Educação – assim mesmo, com letra maiúscula. E, como profissionais apaixonados, temos a possibilidade de produzir conhecimentos a partir das reflexões que fazemos sobre a nossa prática cotidiana.

São as reflexões que fazemos, a partir do entrelaçamento de nosso cotidiano escolar com os conhecimentos científicos, que enriquecem nossa prática docente. Infelizmente, para muitos desavisados, trata-se de trabalho fácil, trabalho que dispensa formação e estudos constantes, trabalho que qualquer um faria.

O leitor que me desculpe pelo pequeno desabafo no desenrolar desta narrativa, porém penso ser necessário para dizer quem sou e o que pretendo.

E então, chegamos ao ano de 2023. Aqui estou, após vinte anos de sala de aula, mergulhada em um Mestrado, tentando contribuir para o reconhecimento dos professores como profissionais, como construtores do saber docente. Não sei que palavras exatamente escolher para definir esse período. É um período de muitas aprendizagens e ressignificações sobre o que pensamos e acreditamos. Como

frequentemente dizia uma colega, “Esse Mestrado mexe com a gente”. Talvez a palavra ideal seja – reconstrução. Não se trata apenas de crescimento acadêmico, embora os holofotes estejam voltados para ele. Contudo, não se desvincula a vida do percurso profissional, por isso ‘reconstrução’, de conceitos teóricos sim, mas de valores e sentidos da vida.

Não sei ao certo o que me trouxe até o Mestrado, mas tenho alguns indícios. Creio que o mais forte deles se refere às pessoas com as quais me relacionei, de fato somos seres dialógicos, tenho que concordar com Freire.

Por intermédio dessas pessoas maravilhosas que cruzam e colaboram para constituição de nossas vidas, conheci a professora Celi, minha orientadora.

A relevância que os estudos da professora Celi e das pesquisas que ela orientava conferia, e ainda confere, sobre o que é ser professor me encantaram e, pouco a pouco, fui sendo atraída para o Mestrado. A minha indignação em ver como a profissão docente vem sendo tratada ultimamente, o professor como mero reprodutor de tarefas, foi um impulso a mais para que eu me inserisse no contexto acadêmico. Espero poder contribuir, mesmo que com uma mera gotinha em um oceano, para a reversão dessa ideia equivocada.

Relevante dizer que não estive estacionada no tempo em relação à minha formação continuada nesses vinte anos. Também não sei dizer por que esperei tanto tempo para ingressar no Mestrado, caso alguém esteja se perguntando. Me dou o direito de, ao invés de responder a essa pergunta, simplesmente dizer: estou aqui, não estou? “A vida vai pro lado que vai...”.

Nesses vinte anos, cursei extensão em Psicopedagogia, fiz cursos rápidos que me ajudaram em questões pontuais em sala de aula e, mais recentemente participei de alguns projetos que classifico como sendo mais ousados, ao menos para mim. Dentre esses últimos projetos, destaco um, ocorrido em 2019, financiado pela Capes, no qual pude, juntamente com mais 50 brasileiros, participar de um programa de formação de professores no Canadá.

A experiência de estudar em um outro país, sobre o seu sistema de ensino, considerado um dos melhores do mundo, de fato foi incrível. Agora, surpreendente mesmo e extraordinário, foi o contato que tive com os demais professores participantes do Programa, cada qual de uma região mais distante que a outra dentro do nosso imenso Brasil. Apesar de ter tido a oportunidade de desbravar alguns dos lugares mais remotos de nosso país, desta vez meus olhos estavam voltados para as

peças que viviam nesses lugares e sua relação com a educação. Foi uma ótima oportunidade para que eu pudesse sair do meu mundinho paulista e constatar quantas coisas incríveis nosso professorado é capaz, e que diferença eles fazem por meio da educação. Foi um período bastante intenso e de muito aprendizado! Foi motivador me encontrar e conviver com pessoas que, diante de tanta dificuldade e desvalorização de suas profissões, no caso de algumas Unidades da Federação, se reinventam a cada dia buscando uma transformação social por intermédio da educação.

Coincidência ou não, lá está o Universo conspirando a meu favor novamente. Concomitante a essa experiência no Canadá, tive os meus primeiros contatos com o poder formativo das narrativas (auto)biográficas, por meio de um projeto financiado pela Fapesp no qual tive o privilégio de participar, organizado pela professora Celi. Ao cruzar os conhecimentos teóricos, novos para mim, sobre a possibilidade de se analisar as narrativas de histórias de vida e de trajetória profissional com as extraordinárias histórias de vida e de profissão que pude ouvir nesse tempo que passei com esse grupo de professores brasileiros, convivendo em um outro país foi de fato revelador.

Sempre me dediquei muito aos meus alunos. Essa dedicação se materializava em ações na sala de aula que acabavam ganhando certa visibilidade, não que eu a programasse, mas que acabavam repercutindo de um jeito ou de outro. Foi esse meu jeito de dar aulas que acabou chamando a atenção de algumas pessoas da Secretaria da Educação do Município em que trabalho. Foi assim, que fui convidada a integrar a equipe de professores formadores da Secretaria da Educação. Como tal, passei por programas e projetos, nacionais e estaduais, como o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Pró-letramento, Ler e Escrever – um programa do Estado de São Paulo, entre outros e, assim, por dez anos, trabalhei com formação de professores, na área de Língua Portuguesa, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Creio que nos constituímos na relação com o outro e com o mundo, como já disse. Foi na interação com outras pessoas que tive acesso e oportunidade para me candidatar para alguns projetos dos quais participei. Talvez, sem o contato com essas pessoas, eu nem ficasse sabendo da existência dessas possibilidades. Tive a sorte de, no decorrer da minha carreira, conviver e aprender com pessoas magníficas, que contribuíram para a minha formação de várias maneiras diferentes. Algumas contribuíram mais, outras menos, umas de uma forma mais positiva, outras nem tanto.

Mas o que importa é que todas essas pessoas me influenciaram de alguma forma. E foram muitas! Receio citar algumas em detrimento de outras e, por isso, penso que por hora, basta colocá-las todas em um mesmo pacote, um pacote especial, que contribuiu e ainda contribui, para as minhas experiências e conquistas.

Nesse período, trabalhando como formadora de professores na rede em que atuo, pude participar de diversos cursos, Congressos e Simpósios, a partir de um outro ponto de vista que eu ainda não havia experimentado. Tais experiências me possibilitaram conhecer ainda outras pessoas que, por sua vez, contribuíram para que eu ampliasse, revisitasse e reorganizasse a minha visão de mundo e, dessa forma, novas possibilidades iam surgindo. Minha rede de contatos se ampliou ainda mais, e essa teia, permitia outras conexões, e mais outras. Esses contatos, essas pessoas, esses espaços, contribuíram significativamente para a minha formação profissional.

Foi nesse movimento que o mundo da pesquisa se abriu para mim como uma possibilidade. Descobri outros cenários que se constituíam em espaços formativos para os docentes. Nesses lugares especiais, professores não eram mero receptores e reprodutores de receitas prontas, mas participavam ativamente da construção de conhecimentos. Aquilo me chamou a atenção. Causou-me certa estranheza de início, confesso. Tinha a firme convicção que professores deveriam ser “formados” e, portanto, sempre deveríamos nos valer, enquanto no papel de formadores, de algo pronto, algo para ser transmitido e ensinado.

Aos poucos, porém, fui melhor compreendendo como se davam grupos de estudo colaborativos e reflexivos e como esse tipo de interação desencadeia uma certa segurança profissional aos docentes, um certo empoderamento. E, quanto mais compreendia esses processos, mais me apaixonava por essa perspectiva. Uma força excepcional advinda das trocas, discussões e um sentimento de pertença a um grupo, a uma classe, emergia no desenrolar desses encontros nos participantes.

Me conscientizar de tal possibilidade, intensificou aquele veneno do bem, que já circulava em meu corpo, injetado em mim pelo bichinho da docência, lá no início da minha carreira. E é por isso que neste momento, cá estou, finalmente em um curso de Mestrado. O desejo era antigo, mas sua materialização se deu apenas agora. Nunca é tarde demais, creio eu.

Concluo esse memorial enaltecendo mais uma importantíssima pessoa, correndo o enorme risco de ser injusta com tantas outras, que foi imprescindível na constituição do meu eu. Me surpreenderá o leitor que disser que não se sentiu ao

menos curioso com o fato de eu não a ter citado anteriormente. Me refiro à minha mãe. Escolho trazê-la ao final como uma representação de sua influência, repercussão e relevância na minha vida. Como assim? Talvez estejam se perguntando.

Pergunto a vocês, leitores, em que momento, aqueles que são os responsáveis para que uma peça de teatro aconteça, são apresentados em um espetáculo? Me refiro ao dramaturgo, ao diretor, ao maquiador, coreógrafo, cenarista e tantos outros... Senão eles, pessoalmente, ao menos os seus nomes, aparecem todos ao final não é mesmo? E por que ao final? Porque eles perpassam por toda a obra. Atuam nos bastidores, no antes, no durante e no depois. Seguem ativos o tempo todo, incansáveis, ajustando aqui e ali quando necessário, dando o suporte devido se, e somente se necessário for.

E esse foi e ainda é o papel da minha mãe no meu percurso, tanto na vida pessoal quanto na profissional. Portanto, aqui está o lugar dela. No final. Não por menor importância. No final, por estar ao meu lado do começo ao fim, ajustando, dando os retoques, me levantando, empurrando ou brecando a depender do ritmo e necessidade. No final, um lugar de destaque!

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pela Educação no Brasil, foram agravados pelo contexto pandêmico causado pelo coronavírus (COVID - 19), particularmente, na educação pública. O fechamento das escolas, fazendo com que alunos e professores permanecessem em casa, ocasionou um repensar urgente das atividades escolares que precisam ser colocadas em prática na tomada da regularidade educacional, e isso tem exigido dos professores a mobilização de conhecimentos profissionais já consolidados que terão de ser complementados com novas aprendizagens.

Diante da extensão dos conhecimentos, objetos de trabalho das escolas enquanto instituições oficiais de ensino e aprendizagem, destacamos o letramento na língua materna, uma área bastante atingida pelo período pandêmico. Não obstante os problemas advindos do recente fechamento das escolas, há muito o letramento na língua materna tem sido alvo de debates e controvérsias no que diz respeito, principalmente, às metodologias mais adequadas para o seu ensino. Outra crise recente, resulta do intenso desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, com o advento da internet e a possibilidade da comunicação por meio da gravação de áudio, questionando o lugar da aprendizagem relacionada à língua escrita e até sua relevância.

Sobre essa questão, Pérez e García *et al.* (2001, p.46) nos alerta:

Esta presença maciça do audiovisual não eclipsou, nem diminuiu a importância da cultura escrita [...]. Dessa forma, a leitura e a escrita adquirem a condição de ferramentas básicas e imprescindíveis para uma atuação autônoma e crítica na vida pública. [...] A leitura permite ter acesso à cultura e à experiência literária, ampliar nosso conhecimento e adaptar-nos à sociedade pós-moderna. [...] A escrita funciona como um meio de organizar e estruturar a informação para gerar conhecimento e construir o pensamento lógico. Esta dimensão cognitiva, social, cultural e política da leitura e da escrita dá grande relevância a estas aprendizagens [...].

De fato, não podemos, enquanto profissionais da educação, nos esquecer da importância da língua escrita dentro da escola e, portanto, do seu ensino, diante da relevância desta, fora do âmbito escolar.

Soares (2016, p.72), em seu turno nos chama a atenção para a perspectiva social da linguagem.

Letramento é o que as pessoas **fazem** com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades

individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Grifo da autora).

Seguramente, dominar a língua da sociedade na qual se está inserido, é sem sombra de dúvidas, condição para a real compreensão do contexto no qual se vive, na perspectiva de Freire (1996), possibilitando ao indivíduo poder de decisão sobre suas ações, ao que o autor nomeia como autonomia.

Longe de ignorarmos a grande diversidade metodológica no que se refere ao ensino da língua nas escolas, compactuamos com Morais (2012, p.16) quando afirma que,

O sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são para mim dois domínios ou objetos do conhecimento, que o alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com suas convenções (a serem aprendidas de modo bem sistemático).

Considerando a complexidade implicada e a necessidade de um trabalho sistemático na aprendizagem da língua escrita, conforme evidenciado por Morais (2012); sem deixar em segundo plano a perspectiva social dessa aprendizagem, conforme nos lembra Soares (2016); permitindo aos indivíduos acompanharem a constante evolução pela qual qualquer sociedade passa, em especial a referente à tecnologia como nos chama à atenção Pérez e García *et al.* (2001), é que chegamos à opção por investigar o desenvolvimento profissional e a autoformação dos professores ao promover o letramento na língua materna.

Contemplar a perspectiva da autoformação docente, se justifica por possibilitar uma ampliação da visão do professor para além de um mero executor de tarefas. Tal horizonte, permite analisar o que move este ser que se propõe a ensinar; quais são suas angústias diante do processo de ensino e aprendizagem; o que o faz buscar conhecimento para contribuir com a aprendizagem de seus alunos no que tange à sua inserção no mundo letrado e, como o faz. Nos permite ainda analisar como o professor lida com as exigências do mercado, a carga horária excessiva, o produtivismo acadêmico transplantado para a Educação Básica, a desvalorização profissional e as práticas formativas, muitas vezes desarticuladas da realidade docente.

Nossa pesquisa foi realizada no contexto de um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Valinhos, interior de São Paulo. Nesse ponto, reside a principal justificativa social desta pesquisa. É ainda bastante incomum, pesquisas que invistam em analisar a produção de conhecimentos

por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato, resulta em grande prejuízo para o investimento e direcionamento de políticas públicas para este segmento que, geralmente acontece verticalmente, sem a participação efetiva dos professores que estão em contato direto com os estudantes e os contextos escolares, desconsiderando o que pensam e o trabalho que já realizam.

Destacamos que esta pesquisa de Mestrado, encontra-se inserida em um projeto maior, apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp), idealizado e conduzido pela professora Doutora Celi Lopes. Os detalhes dessa relação serão contemplados no capítulo metodológico.

Nossa proposta é evidenciar o potencial de espaços para discussão, estudo e reflexão entre os pares, em parceria com a Universidade, para a produção de conhecimentos relativos ao saber docente. Em momento algum chegamos da Universidade com um modelo a ser seguido ou atividades prontas. Tudo foi construído com e, pelos próprios professores que se comportaram como verdadeiros parceiros na produção dos dados recolhidos por nossa pesquisa.

Essa forma de construção coletiva de conhecimentos atende à perspectiva de grupos colaborativos, como sugerem os trabalhos de Fiorentini e Oliveira (2013), Hargreaves (1998) e, Fullan e Hargreaves (2001) que, segundo Scarlassari (2021, p. 118), leitora desses autores, “A parceria de estudos que acaba se firmando nesse ambiente (grupo de estudos colaborativo) contribui bastante para o aprendizado ao longo da vida”.

Por meio de um processo reflexivo e de troca entre os pares e num intercâmbio com a Universidade, intentamos que os professores participantes tomem consciência de quão poderosos e capazes são. Compactuamos com Freire (1996) que esse empoderamento, que emerge da coletividade, à medida que criticamente problematizamos nossa realidade, seja libertador, transformando a própria prática e nosso modo de ser.

Frisamos que nossa compreensão de pesquisa no campo educacional, que envolve os professores e o seus saberes docentes, implica um “pesquisar com”, pois acreditamos que toda e qualquer construção de conhecimento decorre da coletividade, da interação entre os seres humanos possibilitada pela linguagem. Nossas ideias e crenças são inevitavelmente influenciadas pelo outro e seria muita pretensão de nossa parte, creditarmos a materialização desta pesquisa a uma única pessoa, no caso, a pesquisadora.

Souza e Carvalho (2016, p. 100), leitoras de Bakhtin (2003) nos lembram que tomamos consciência de nós mesmos através dos outros. Assim, para as autoras

Produzir conhecimento com base nesta abordagem implica em negociar com os interlocutores (participantes) todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo entre uns e outros.

Assim, podemos dizer que a materialização de nossa pesquisa neste texto é resultado do amálgama de múltiplas vozes. Tantas vozes que não caberiam nestas páginas. Destacamos, contudo, as preciosas vozes dos professores participantes que, direta e indiretamente, contribuíram e influenciaram nossas percepções. Acrescidas a essas vozes, estamos nós, pesquisadores, embebidos por vozes outras que atravessaram nossas trajetórias. Finalmente, adicionamos a cereja do bolo, o olhar clínico e assertivo também embebido de inúmeras outras vozes da Professora Celi Lopes, orientadora deste trabalho e, claro, das queridas professoras que, gentilmente, aceitaram compor a Banca de Qualificação, professora Luciana Haddad e professora Rosa Anunciato, agregando ainda mais valor ao material produzido. A escolha da primeira pessoa do plural na redação deste texto decorre dessas reflexões.

O modo de “pesquisar com” traduz nossa postura ética. Assumimos inteira responsabilidade em cada referência que fazemos àqueles que, de alguma forma, participaram desta pesquisa. Procuramos, como destaca Souza e Carvalho (2016, p. 105), “evidenciar a polifonia do campo, trazendo a alteridade como fundamento”.

Ainda no tocante à ética na pesquisa, destacamos o conceito freiriano de dialogicidade no processo educativo, desenvolvido no terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), onde o autor caracteriza o diálogo como “um ato de criação”, como uma condição para a existência humana e, ainda, como o encontro do refletir com o agir.

O conceito da dialogicidade permeia nosso projeto de pesquisa em dois aspectos principais. Primeiramente, no fato de os professores participantes trabalharem coletivamente para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. O trabalho em grupo para o desenvolvimento de um projeto comum pressupõe o diálogo na perspectiva freiriana na medida em que se faz necessário estabelecer combinados, sugerir e aceitar ideias e negociar decisões.

Quando o autor diz que “não há diálogo se não há humildade”, ressaltamos a importância da busca por uma relação horizontal entre/com os participantes, incluindo

também a nós, os pesquisadores. Pretendemos com isso, nos desprender de quaisquer sentimentos de superioridade, para que seja possível aprendermos uns com os outros, no desenrolar do projeto. Como destaca Freire, “a autossuficiência é incompatível com o diálogo” (1987, p. 46).

Um segundo aspecto relacionado ao conceito da dialogicidade, consiste no poder comunicativo das narrativas. Por meio das narrativas (auto)biográficas os professores poderão compartilhar experiências, desafios e soluções, podendo construir uma comunidade de aprendizagem no grupo. Para além do grupo participante do projeto, trechos das narrativas transcritos na íntegra e a discussão teórica realizada a partir destes, neste trabalho, poderão chegar a lugares outros, atingindo mais grupos de professores que, por sua vez, estabelecerão outros processos dialógicos a partir de suas próprias compreensões de mundo de acordo com o meio no qual estão inseridos e suas próprias histórias de vida.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para entender como a formação docente e a autoformação dos professores, que ocorrem ao longo de sua trajetória profissional, podem impactar nas práticas pedagógicas atuais. As narrativas dos professores poderão apontar caminhos possíveis que impactam positivamente na aprendizagem dos alunos.

Embora, nossa constituição enquanto humanos, esteja permeada pela contribuição do outro, acreditamos na singularidade de cada um e, portanto, não pretendemos com este trabalho, realizar generalizações que se adequem a qualquer contexto. Sobre isso Souza e Carvalho (2016, p. 102) destacam que,

O lugar ocupado pelo pesquisador é marcado pela experiência singular e única do encontro do pesquisador e seu outro, na busca de produzir “textos (falados ou escritos)” que revelem compreensões, ainda que provisórias, para dar sentido aos acontecimentos na vida.

Apostamos, portanto, que a reflexão sobre a prática voltada para o desenvolvimento do letramento na língua materna, evidenciadas na socialização das experiências por meio de narrativas orais e escritas, proporcione o encorajamento dos professores participantes para transformar suas práticas com criatividade, proporcionando momentos de formação continuada.

Diante de tais pressupostos delineamos o seguinte objetivo geral: identificar e analisar as ações pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de suas narrativas orais e escritas, sua autoformação docente,

em relação ao letramento na língua materna, quando inseridos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo em que se visa a implementação de uma educação interdisciplinar.

Do objetivo geral supracitado, depreende-se objetivos mais específicos, que buscam:

1. Explorar o percurso e contextos profissionais nos quais esses professores atuam, para identificar elementos que possibilitem o desenvolvimento profissional;
2. Identificar conhecimentos prévios dos professores relativos ao letramento na língua materna;
3. Observar o processo de interação dos professores, explicitadas em suas narrativas orais, nos encontros para estudo e planejamento de propostas pedagógicas voltadas para o letramento na língua materna, que promovam a ampliação de seus conhecimentos profissionais;
4. Discutir como um processo formativo para o desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares contribuíram para a (re)construção de conceitos relacionados ao letramento na língua materna e à própria interdisciplinaridade;
5. Evidenciar processos reflexivos possibilitados pelas narrativas de si.

Ancorados nesses objetivos, a questão que nos norteia é encontrar indícios de como se configura o desenvolvimento profissional e a autoformação de professores a partir de suas narrativas (auto)biográficas ao promoverem o letramento na língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Reforçamos o caráter qualitativo de nossa pesquisa. Apostamos, no viés experiencial implicado nas narrativas (auto)biográficas, o que nos leva a uma análise fenomenológica, que busca nas narrativas dos participantes, a interpretação que fazem do mundo por meio de sua consciência construída a partir de suas experiências vividas.

Salientamos os pressupostos teóricos que nos orientam. O professor enquanto produtor de conhecimento (Freire, 1989; Day, 2001; Nóvoa, 2022). A reflexividade sobre as experiências de vida, incluindo também as profissionais, viabilizada pelas narrativas (auto)biográficas orais e escritas como potente instrumento para a autoformação, enquanto pessoa e enquanto profissional (Freire, 1996; Josso, 2004; Passeggi, 2016; Larrosa, 2018). A língua/linguagem enquanto viabilizador das

diversas interações comunicativas, inseridas em um determinado tempo e lugar e, portanto, passível de mudanças constantes e, impregnada de ideologismos, crenças e valores que são resultado da cultura e história de vida de cada indivíduo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). Alfabetização e letramento como dois processos distintos, porém que ocorrem de forma simultânea e integrada (Soares, 2022).

Pensando em proporcionar ao leitor uma aproximação gradativa de nossa pesquisa, apresentamos no Capítulo 1, o referencial teórico que sustenta nossa compreensão por letramento na língua materna.

O Capítulo 2, destina-se a discutir a formação continuada e contínua de professores e o desenvolvimento profissional docente, com destaque para o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) abordado por Day (2001); Day e Sachs (2004), dentre outros teóricos tradicionais. Nos apoiando em Passos *et al.* (2006), diferenciamos os termos formação contínua e continuada, sendo a primeira mais ampla, a qual pressupõe a imersão em um processo contínuo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional. A formação continuada, por sua vez, refere-se aos cursos que o professor participa, envolvendo a graduação e os demais realizados ao longo da carreira. De acordo com a autora e colaboradores, a formação contínua

Pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial — voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares — e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. A formação contínua, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas (Passos *et al.*, 2006, p. 195).

Concluimos este segundo capítulo, discutindo brevemente sobre quem é o professor alfabetizador, assim chamado por ser o profissional responsável por construir os alicerces sobre o sistema de escrita alfabética, de forma sistemática com os estudantes, compreendido aqui como os professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Capítulo 3 expõe o percurso metodológico da pesquisa. Nele apresentamos a narrativa (auto)biográfica como instrumento de construção de dados, explicitamos sobre a entrevista narrativa, a qual se difere das entrevistas semiestruturadas e

detalhamos o passo a passo para a sua realização. Além disso, detalhamos como os dados foram construídos e analisados.

O Capítulo 4 se ocupa em apresentar ao leitor uma breve contextualização sobre o lugar em que realizamos a pesquisa e uma primeira apresentação dos professores participantes e colaboradores. Nossa opção em separar o contexto da pesquisa do capítulo metodológico, busca destacar esse espaço e conferir o merecido reconhecimento aos professores participantes desta pesquisa.

Os Capítulos 5, 6, 7 e 8 destinam-se cada qual, à análise dos dizeres e participação de quatro dos seis professores participantes. Iniciamos pela professora Hans, que no início da pesquisa, liderava uma turma de segundo ano (Capítulo 5). Em seguida trazemos a análise da professora Eva, responsável por uma turma de terceiro ano (Capítulo 6). Os capítulos 7 e 8 discutem o narrar dos professores Gilberto (quarto ano) e Mag (quinto ano), respectivamente.

Por fim, o nono e último capítulo, apresenta nossas considerações finais, bem como uma autorreflexão sobre a jornada desta pesquisadora na ação de fazer pesquisa ao longo desses dois anos.

Mapeamento de pesquisas: situando este estudo

O mapeamento de literatura para esta pesquisa foi realizado após a construção dos dados. O fato desta pesquisa de Mestrado estar inserida no projeto Fapesp, como detalhado no Capítulo 4, nos levou à campo em um momento em que esta pesquisadora que vos fala, se encontrava ainda engatinhando no processo de sua formação como pesquisadora. O lançar-se à campo, logo no início do curso de Mestrado, exigiu que nos debruçássemos sobre o estudo e compreensão do instrumento metodológico para construção de dados – a entrevista narrativa, bem como as narrativas (auto)biográficas, prorrogando a revisão de literatura.

Além disso, a opção de realizarmos um mapeamento da literatura após a construção dos dados decorre do fato de, a partir de uma primeira análise desses dados, ser possível realizar um levantamento dos principais assuntos que emergiram das narrativas dos professores e que, por sua vez, melhor direcionassem essa busca, escolhendo os descritores de maneira mais assertiva.

Assim, com os dados em mãos, realizamos nossa busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), filtrando os trabalhos provenientes do

Programa de Pós-Graduação em Educação e o assunto “Formação de Professores”. Optamos por não limitarmos o período para conhecermos a abrangência dos estudos dedicados ao assunto. Nossa pretensão era a de utilizar o filtro do período após a primeira busca, o que não foi necessário devido ao número reduzido de trabalhos encontrados. Foram utilizados três descritores: “letramento”, “interdisciplinaridade” e “Ensino Fundamental”. Obtivemos um resultado bastante enxuto de trabalhos, totalizando apenas quatro pesquisas sendo, três dissertações de Mestrado e uma tese de doutorado, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1. Mapeamento de Literatura

Título	Ano	Autor	Instituição	Dissertação ou Tese
Ensino de Língua Portuguesa em projeto de letramento: ler e escrever por meio da colaboração, da agência e da interdisciplinaridade	2018	Lucila Carvalho Leite Brandão	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Tese
Formação e desenvolvimento profissional a partir da prática docente: perspectivas das professoras de educação básica	2020	Daniela Lucena Pereira Penedo	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Dissertação
A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC	2021	Vanessa Soares de Lucena	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Dissertação
O que dizem os professores sobre alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar	2023	Josivaldo Barbosa Silva	Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)	Dissertação

Fonte: Autoria própria com base em informações da BDTD.

Apresentamos a seguir algumas considerações que julgamos pertinentes para oferecer ao leitor um panorama sobre os trabalhos encontrados, buscando pontos de convergência e divergência com nossa pesquisa.

Longe de realizarmos uma análise exaustiva dessas produções, focaremos, nos objetivos, na metodologia empregada, o referencial teórico que os fundamenta e os resultados obtidos em cada trabalho.

Brandão (2018), se propõe a investigar como se desenvolve o ensino de Língua Portuguesa em um projeto de letramento, tendo como base o trabalho com a leitura e a escrita desenvolvido em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública do município de Parnamirim, Rio Grande do Norte. Sua escolha metodológica caracteriza-se por uma “pesquisa-ação” (Thiollent, 1988), de vertente

do tipo etnográfico em educação (André, 1995), tendo como instrumentos para a geração de dados as observações-participantes, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e análises documentais.

A análise dos dados se deu por uma leitura interpretativa, buscando uma triangulação entre as diferentes fontes de dados descritas acima. Embora, baseie sua análise em Marconi e Lakatos (2010), autores diferentes dos utilizados por nós, a análise de Brandão (2018) se assemelha à nossa por não definir categorias *a priori*, mas trabalhando com aquilo que emergiu dos dados obtidos.

Assim como nós, Brandão (2018) se orienta pelos pressupostos freirianos de homem, educação e ensino. Também compartilhamos o conceito de língua/linguagem discutidos por Bakhtin e Volóshinov (2012). Contudo, no tocante ao letramento, a autora prefere nomes, como Barton (1993); Hamilton (2000) e Kleiman ([1995] 2012, 2000, 2007), enquanto nós, preferimos nos apoiar nos estudos de Soares (1988, 2003, 2004, 2011, 2016, 2022), que serão discutidos no primeiro capítulo deste trabalho.

Com sua pesquisa, Brandão (2018) afirma que é possível haver um ensino de Língua Portuguesa que considere as situações reais para o que se lê e para o que se escreve a partir de um projeto de letramento, promovendo a articulação entre os eixos do ensino da língua (oralidade, leitura, escrita, análise linguística e semiótica) bem como com os demais componentes curriculares. A autora destaca ainda a relevância do trabalho colaborativo entre os professores e o potencial agentivo destes, ao desenvolver projetos de letramento.

É possível identificarmos pontos em comum entre o nosso trabalho e o de Brandão, no que se refere, principalmente, à compreensão do professor enquanto produtor de conhecimento, a partir de um trabalho colaborativo entre os pares. O estudo desta autora se deu em uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, ano também contemplado por nossa pesquisa, embora também tenhamos trabalhado com professores do segundo, terceiro e quarto ano. As articulações encontradas por Brandão (2018) entre a língua e os diferentes componentes curriculares ao se desenvolver um projeto de letramento, apresenta semelhanças com nosso trabalho embora, em nosso caso, as diferentes práticas letradas estavam costuradas em um projeto interdisciplinar que tornava difícil essa separação. Como disse um de nossos professores participantes, “a Língua Portuguesa deu vida ao nosso projeto”, (Gilberto, 2024).

Embora a autora discuta assuntos, como o trabalho colaborativo, a agência do professor e a possibilidade de ensinar e aprender uns com os outros, aqui reside a principal diferença em relação ao nosso trabalho que focou no desenvolvimento contínuo do professor, buscando indícios de autoformação por meio da reflexão propiciada pelas narrativas (auto)biográficas.

Penedo (2020), se propôs investigar se, e como, professores que atuam nos anos iniciais em uma escola de Educação Básica no Município de Pelotas (RS), entendem suas práticas pedagógicas como possibilidade de formação e de desenvolvimento profissional. Com o foco no desenvolvimento profissional docente, se apoiou em autores, como Marcelo García (1999), Souza (2016), Franco (2012), Day (2001) e Nóvoa (1992), três dos quais, também fundamentam nossa pesquisa. Para a construção de dados, a autora fez uso da entrevista semiestruturada com quatro professoras, com posterior análise de conteúdo.

O trabalho de pesquisa de Penedo (2020, p. 5), levou-a a concluir que,

Embora as participantes percebam que a “*experiência*” pode ser uma das principais propulsoras do processo de formação e de desenvolvimento profissional, essa perspectiva não aparece entre seus objetivos durante o desenvolvimento das suas práticas.

Para propiciar essa tomada de consciência, a autora destaca a necessidade de haver uma reformulação e uma ampliação do sentido que lhe é atribuído, havendo a transcendência da compreensão da prática pedagógica, para além de um mero exercício de ensino e da formação, como uma dimensão restrita à teoria. Corroboramos com Penedo, ao defendermos em nosso trabalho de pesquisa que o trabalho docente vai muito além da mera transmissão de conteúdo. Ao contrário, acreditamos que o professor aprende e se transforma ao ensinar, além de produzir conhecimentos relativos à docência, à medida que lhe é dada a oportunidade e condições necessárias à reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

Lucena (2021), se propõe a estudar a formação do professor alfabetizador, suas práticas e suas contribuições para o currículo, a partir da sua inserção no curso de formação oferecido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC).

Embora seu trabalho discuta questões curriculares e o impacto de políticas públicas, a pesquisa de Lucena, se aproxima da nossa ao trazer uma perspectiva reflexiva (auto)biográfica acerca dos dados levantados por meio de análise documental, entrevistas e registros de planejamento da própria autora. Essa

perspectiva adotada pela autora, a permitiu perceber, como um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, pode ser transcendido, quando possibilitado a eles, um espaço para reflexão coletiva sobre a própria prática, mesmo que essa prática seja pré-moldada pelo curso.

Tal constatação corrobora com a nossa defesa de que o professor é a pessoa mais adequada para tomar as decisões sobre o que deve ser feito em sua sala de aula e, reconhecido como tal, tenha autonomia para criar e, à medida que cria, constrói saberes docentes e se desenvolve profissionalmente.

Encontramos na pesquisa de Lucena, autores também utilizados por nós para discutir a formação docente como Marcelo Garcia (1999), Day (2001), Imbernón (2010) e Nóvoa (1992, 1997).

Lucena (2021) aponta ainda a aproximação entre Universidade e escolas da Educação Básica como um dos pontos positivos do programa desenvolvido pelo Governo Federal. Esta também foi uma questão de destaque em nossa pesquisa, caracterizada por essa aproximação, embora em um formato diferente como discutiremos ao longo do trabalho.

Por fim, apresentamos o trabalho de Silva (2023), que teve por objetivo analisar os saberes e a práxis dos docentes nas questões referentes à alfabetização e ao letramento em uma perspectiva interdisciplinar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. A construção de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2004) com catorze professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Recife, PE.

Silva (2023) parte de conceitos relacionados ao construtivismo e socioconstrutivismo para explicar os processos de alfabetização e letramento. O autor compreende os processos de alfabetização e letramento como dois caminhos distintos, porém interdependentes, a serem trilhados para a efetiva aprendizagem da língua, assim como nós acreditamos e defendemos. Para isso, fundamenta sua pesquisa em autores, como Street (2014); Teberosky e Colomer (2003); Souza (2019); Soares (2010, 2013); Rojo (2010), dentre os quais destacamos Soares em nossa pesquisa.

Ao contrário de Silva (2023), nossa pesquisa não se deteve na discussão teórica sobre concepções de ensino, embora tenhamos deixado claro ao leitor, nossa

compreensão de ser humano e educação, apoiados nos pressupostos de uma educação histórico-crítica.

Para a discussão da interdisciplinaridade, Silva (2023) se vale de autores, como Fazenda (2005, 2015), da qual também nos valem, e outros, como Fernandes *et al.* (2018); Picaw (2013); Müller (2018) Souza e Souza (2023) e Brisolla (2020). Sobre o trabalho com o letramento e a alfabetização em uma perspectiva interdisciplinar, Silva (2023) se apoia nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), focando, principalmente nas diferentes metodologias empregadas para esse trabalho, o que acaba distanciando a pesquisa deste autor da nossa dissertação, preocupada em reconhecer os professores como produtores de conhecimentos relacionados ao saber docente e o desenvolvimento da autoformação ao longo do percurso profissional.

Os resultados da pesquisa de Silva (2023), apontam principalmente para a metodologia utilizada pelos professores alfabetizadores entrevistados. O autor destaca ainda a dificuldade desses professores em articular a definição do próprio trabalho na perspectiva interdisciplinar. Em sua conclusão, aponta que os resultados de sua pesquisa, revelam que as políticas públicas nacionais e locais (especificamente Recife, PE) ainda são frágeis, e destaca a urgente necessidade de se ampliar os incentivos ao trabalho interdisciplinar com a alfabetização.

A leitura e análise dos quatro trabalhos encontrados contribuíram para nossas reflexões e enriquecimento das discussões teóricas materializadas neste trabalho e ratificam a relevância desta pesquisa por seu objeto de estudo.

Além disso, o número reduzido de dissertações e teses encontrados nos evidencia a escassez de pesquisas que colocam em evidência o desenvolvimento profissional contínuo do professor alfabetizador em exercício, bem como a inserção do processo de ensino e aprendizagem da língua materna em projetos interdisciplinares, ambas as temáticas discutidas neste trabalho.

1. O LETRAMENTO NA LÍNGUA MATERNA

“Ler mudou, muda e continuará mudando o mundo”

Virginia Woolf

“Um livro, uma caneta e um professor podem mudar o mundo”

Malala Yousafzai

Atualmente o termo “letramento” tem sido utilizado para agrupar habilidades relacionadas a um determinado domínio de conhecimento. O uso mais atual refere-se ao letramento digital, que prevê, além de habilidades para utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, a capacidade crítica de um indivíduo sobre as informações veiculadas pelas mídias e habilidades relacionadas à sua produção.

No Brasil, o termo “letramento” vem ganhando espaço em discussões no campo educacional desde meados da década de 80/90. Inicialmente relacionado ao ensino da língua, em anos mais recentes o termo passou a abarcar outros tipos de conhecimentos, como os da matemática, por exemplo. Outro exemplo atual da ampliação de uso do termo é encontrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual rege sobre as diretrizes curriculares para todo o território nacional, que traz em seu texto a necessidade de contemplar, no ensino formal – os novos letramentos – essencialmente os digitais. Nesse sentido, o documento aborda a temática com as palavras: “letramentos”, no plural; e “multiletramentos”, também no plural, palavras que tentam representar a magnitude que o termo vem ganhando ao longo do tempo.

Em contrapartida, ao pensarmos no termo ‘letramento’, relacionado exclusivamente a questões da linguagem ou da própria língua, Graff (2016) comenta que Galvão, em uma carta escrita em 2013, discute que, no Brasil, o vocábulo tem sido comparado a outras palavras utilizadas para traduzir o termo em inglês *literacy*, como: alfabetização, alfabetismo, letramento e cultura escrita, todos usados como sinônimos.

Em decorrência dessa multiplicidade de usos para o termo, é que consideramos necessário dedicar um capítulo inteiro à discussão do conceito de “letramento na língua materna” neste trabalho. Nosso objetivo, portanto, é discutir nossa compreensão sobre o conceito de letramento, a fim de proporcionar ao leitor maior clareza sobre nosso foco de análise: o desenvolvimento profissional e a autoformação

de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao promover o letramento na língua materna, título desta pesquisa.

Para isso, apresentamos um breve histórico sobre o termo letramento, exploramos suas diferentes definições na literatura acadêmica, sua relação com alfabetização e as principais práticas pedagógicas, que têm por finalidade promover o letramento na língua materna nas escolas. Dessa forma, acreditamos minimizar possíveis distorções ou interpretações equivocadas para o termo, quando encontrado neste trabalho em particular.

1.1. Letramento: um termo, muitas histórias

Conforme os estudos de Graff (2016), o uso do termo “letramento” remonta ao período da Renascença. Em uma perspectiva histórica, o autor aborda como o conceito de letramento foi sendo estruturado, moldado e modificado, influenciado pelo próprio desenvolvimento da humanidade. Mesmo diante de críticas e abordagens contrárias, inevitavelmente o letramento (compreendido neste momento como a cultura escrita) foi sendo relacionado ao progresso e desenvolvimento modernos ao longo da história. Por muito tempo, e ousamos dizer que ainda o é, a cultura escrita foi considerada um meio de comunicação superior, principalmente em relação à oralidade. E foi, de acordo com o autor, decorrente dessa suposta superioridade, que se iniciaram os primeiros estudos sobre letramento.

Aos poucos, o letramento se tornou o eixo central do processo educativo, símbolo de *status* e sempre relacionada à modernidade. Conforme escreve Graff (2016, p. 240): “A história do letramento, certa ou errada, veio para ocupar o centro (por vezes implicitamente) da ascensão da civilização e do progresso no Ocidente”. De lugar central, o letramento enquanto cultura escrita enfrentou e ainda enfrenta uma suposta “crise” entre meados do século XX e início do século XXI, quando passou então, a ser compreendido como toda e qualquer forma de comunicação, incluindo a oral.

Além disso, entende-se que o letramento é adquirido e praticado dentro, mas também fora do controle das instituições formais, como as escolas. Esse letramento que acontece fora dos muros escolares, que emerge no cotidiano e nas relações interpessoais entre pessoas comuns em situações reais, começa a ser valorizado. Em decorrência desse reconhecimento e valorização de práticas cotidianas como

letramento, coloca-se o letramento ensinado e aprendido nas escolas em uma suposta crise.

Essa mudança, que passa a considerar e valorizar outras formas de comunicação além da escrita sob a ótica da norma culta, inevitavelmente influencia o conceito de letramento e, talvez por isso, chegamos a considerar - letramentos e multiletramentos – em uma perspectiva mais plural, discutida atualmente.

Sobre essa transição do termo, letramento, no singular, para letramentos, no plural, Rojo (2019, p. 18) nos lembra que “como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variadas as práticas e os eventos letrados neles circulantes. O conceito de letramento, passa para o plural: deixamos de falar em “letramento” e passamos a falar em “letramentoS” (grifos da autora)”.

Por sua vez, as múltiplas linguagens pelas quais os textos (aqui compreendidos como toda e qualquer ação comunicativa na perspectiva bakhtiniana), nos levam ao termo multiletramentos, também no plural. Rojo (2019, p.19) destaca que

Em plena cultura das mídias, não somente os meios, mas também as mensagens se alteram, podendo, aos poucos, passar a combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados.

A autora ainda ressalta que as práticas letradas das quais participamos e conhecemos, resultam dos conflitos, necessidades e interesses que permearam a história da escrita, e, portanto, sofreu e continua sofrendo constantes mudanças.

Não é nossa intenção nos aprofundar nessa questão histórica de construção, lapidação e transformação sobre o termo letramento. Nosso propósito em trazer este breve histórico baseado nos estudos de Graff, além de contextualizar o termo, é considerar que sua conceituação não é estanque e imutável, mas que sofre interferências diversas. Como descreve o próprio autor,

Os estudos sobre letramento continuam a lutar com dicotomias fundamentais – a fabricação de mitos – entre oral e letrado, entre escrito e impresso, entre impresso e eletrônico, e com letramento como transformação (Graff, 2016, p. 243).

Exatamente por se constituir em um termo complexo, vivo, passível de modificações ao longo do tempo, influenciado pela cultura e política, é que optamos em utilizar o termo “letramento na língua materna” como uma variação do conceito de “letramento”, discutido no Brasil, principalmente pela professora pesquisadora Soares,

uma das principais referências no país quando se trata de alfabetização e letramento, e das complexidades envolvidas no processo de leitura e escrita.

Para a autora citada, o termo “letramento” está relacionado à capacidade de compreender e de utilizar a linguagem escrita de maneira assertiva, incluindo a compreensão e produção de textos escritos e a grafia correta das palavras, questões que discutiremos a seguir.

1.2. Letramento: O que nos ensina Magda Soares sobre o assunto?

Em seu livro “Alfabetização e letramento”, Soares (2003) menciona o termo “letramento” como uma denominação para os estudos recentes à época de seu lançamento, como um termo para denominar o uso da língua enquanto discurso. A autora considera que

O aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros). Este “uso da língua como discurso” é, em síntese, o que se vem denominando letramento (Soares, 2003, p. 105).

Chamamos a atenção para o fato de, na citação acima, Soares (2003) se referir ao letramento como parte da aprendizagem da língua escrita. Ela escreve “o aprendiz da língua escrita também deve...” se referindo ao conhecimento e uso da escrita como discurso – o letramento. Entendemos assim, que o letramento é parte constituinte da aprendizagem da língua, sendo esta, por sua vez, algo mais abrangente.

Ao usarmos a expressão “letramento na língua materna” neste trabalho, consideramos todos os elementos envolvidos na aprendizagem da língua, tanto oral, escrita como imagética. Para melhor compreendermos o que abrange a aprendizagem da língua escrita, é que nos aprofundaremos um pouco mais nas discussões propostas por Soares (2003).

Quando o termo letramento começava a ser discutido no Brasil (em meados da década de 80/90), Soares (2003) se debruçava em explicar o conceito e abrangência de outro termo muito conhecido pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – a alfabetização. A autora então publicou sobre o assunto, em 1985, um artigo na revista da Fundação Carlos Chagas (São Paulo), intitulado “As muitas facetas da alfabetização”. Posteriormente, em 2003, o artigo foi republicado no livro

que já citamos, “Alfabetização e Letramento”, da editora Contexto, analisado para este trabalho. Como o título do artigo sugere, a autora denomina, “facetadas da alfabetização”, todas as implicações relacionadas à aprendizagem da língua escrita.

Soares (2003) inicia a conceituação sobre alfabetização, chamando a atenção para a necessidade de diferenciar o processo de aquisição, do processo de desenvolvimento da língua escrita. De acordo com a autora, o processo de aquisição se refere ao conhecimento do alfabeto, como ele se organiza para a representação de sons e as habilidades de leitura e escrita no sentido de se apropriar deste sistema complexo. Cabe ressaltar que é justamente dessa complexidade que decorre a recusa da autora em denominar nosso sistema de escrita como mero código.

O processo de desenvolvimento da língua, por sua vez, acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, em suas próprias palavras, “nunca é interrompido” (Soares, 2003, p. 15). O reconhecimento desses dois processos, foi o início para que Soares, ao longo das pesquisas que realizou, lapidasse o assunto, elegendo dois termos para se referir às habilidades linguísticas necessárias para a comunicação: o alicerce e o edifício (Soares, 2022).

A simples transposição de grafemas em fonemas e vice-versa, apesar de essencial, não era suficiente, na visão da autora, para caracterizar uma pessoa como alfabetizada.

Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (Soares, 2003, p. 16, grifos da autora).

Embora reconhecidamente essencial para ser considerado alfabetizado, era preciso somar à habilidade de transpor grafemas em fonemas e vice-versa – “os alicerces”, as habilidades de compreensão e expressão de significados por meio do sistema de escrita – “o edifício” (Soares, 2022, p. 203).

Soares (2003) adverte que a língua escrita não é mera representação da língua oral. Enquanto a linguagem oral pode ser acompanhada por gestos e expressões faciais, a linguagem escrita depende da organização de letras e símbolos em um suporte físico, como papel ou tela.

A escrita é regida por convenções e normas específicas, como a ortografia, a pontuação e a gramática que, na linguagem oral, são mais flexíveis e são

influenciadas pelo contexto de comunicação e as características do interlocutor. Além disso, a escrita tende a ser mais complexa e formal do que a linguagem oral, mais espontânea e informal. A autora argumenta que,

O processo de alfabetização deve levar à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade, morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (Soares, 2003, p. 17).

Contudo, mesmo contemplando as facetas da mecânica da língua e da compreensão e expressão de seus significados, algo ainda faltava para efetivamente dar conta de toda a abrangência implicada na alfabetização do ponto de vista da pesquisadora.

Mesmo, porém, que se combinem os dois conceitos – alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, e alfabetização como processo de expressão/compreensão de significados – é preciso, ainda, lembrar que ambos os conceitos são apenas parcialmente verdadeiros (Soares, 2003, p.16).

Foi no aspecto social da língua que Soares (Soares, 2003, p. 17) encontrou a terceira faceta da alfabetização. E é nessa perspectiva que a alfabetização, para a autora, não é a mesma em todas as sociedades.

Dizer que uma criança de sete anos ainda é analfabeta tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos² já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário da região urbana.

Soares (2003) conclui, portanto, que uma teoria adequada da alfabetização deveria contemplar a transposição grafema/fonema e vice-versa (entendida enquanto sistema e não mero código), a expressão e compreensão de significados e determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A abordagem sobre alfabetização teorizada por Soares (2003) pouco antes da virada para o século XXI foi mais uma vez, lapidada e reformulada pela própria autora sem, contudo, perder a sua essência. Notamos isso, em meados de 2016, ao encontrarmos em suas publicações, que a alfabetização plena compreende três facetas articuladas e interdependentes: linguística, interativa e sociocultural, em

² Na época da publicação deste texto, as crianças iniciavam o processo de alfabetização aos 7 anos. Por isso a fala da autora está coerente ao dizer que não se esperava, no Brasil que uma criança de sete anos já estivesse alfabetizada.

substituição aos termos utilizados anteriormente – a mecânica da língua escrita, os recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão e os determinantes sociais das funções e fins.

A faceta linguística compreende “o ensino explícito do sistema notacional alfabético e da norma ortográfica”; a faceta interativa “envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, ampliação de vocabulário, enriquecimento de estruturas linguísticas e outros conhecimentos sobre convenções a que os materiais impressos obedecem”; a faceta sociocultural, por sua vez, “envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos” que a exijam (Soares, 2016, p. 350 – 351).

Em seus últimos trabalhos, Soares compreende que as facetas interativa e sociocultural integram o atual e discutido termo – letramento. Conforme já dissemos, as discussões sobre o termo letramento ganharam força no Brasil nos anos 80, principalmente a partir das contribuições da psicogênese da aprendizagem da língua escrita, a qual “permitiu identificar e explicar, o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (Soares, 2011, p. 98). No entanto, mesmo após anos de discussões sobre o assunto, a autora alerta para possíveis equívocos na interpretação desses estudos.

Tais equívocos, conduziram à crença de que as relações fonemas/grafemas, seriam construídas pelas crianças de forma arbitrária e assistemática. Infelizmente, ainda encontramos resquícios dessa interpretação equivocada em nossas escolas.

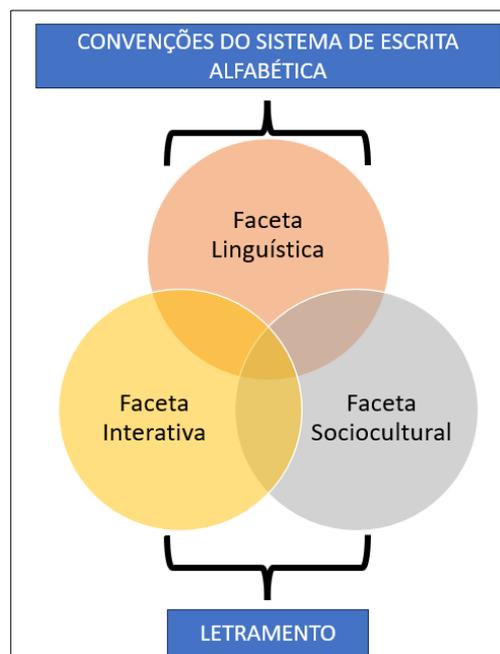
Na busca por esclarecer tais equívocos, e contribuir para a alfabetização plena de nossas crianças, principalmente nas escolas públicas brasileiras, é que Soares (2016, p. 350, grifos da autora) propõe a expressão “alfabetizar letrando” para o trabalho pedagógico relativo à aprendizagem da língua escrita.

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para a prática das relações fonema-grafema; ao

mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos de gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando.

Conforme podemos observar, não se trata de privilegiar uma determinada faceta ou outra, na aprendizagem inicial da língua escrita. “Privilegiar uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras, é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2011, p. 100). Ao optarmos pela expressão “Letramento na língua materna” neste trabalho, temos a intenção de compreender a aquisição e desenvolvimento da língua nessa perspectiva global e multifacetada proposta por Soares, porém sem nos restringir à língua escrita somente.

Figura 1. O Letramento na língua materna



Fonte: Autoria própria baseada em Soares (2022).

Por letramento na língua materna, nos referimos a todas as experiências, sistematizadas ou não, que contribuem para o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos que a envolvem, sejam elas orais ou escritas. Trata-se de uma abordagem da linguagem que vai além da simples decodificação de palavras. Ele engloba a compreensão das práticas sociais, culturais e contextuais em que a leitura, a escrita e a fala ocorrem.

Para Soares (2003), o letramento não se resume apenas ao ato de saber ler e escrever, mas também implica a capacidade de usar a linguagem escrita de maneira significativa em diferentes situações e contextos que variam dos menos formais aos mais formais. A autora nos diz:

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros) (Soares, 2003, p. 105).

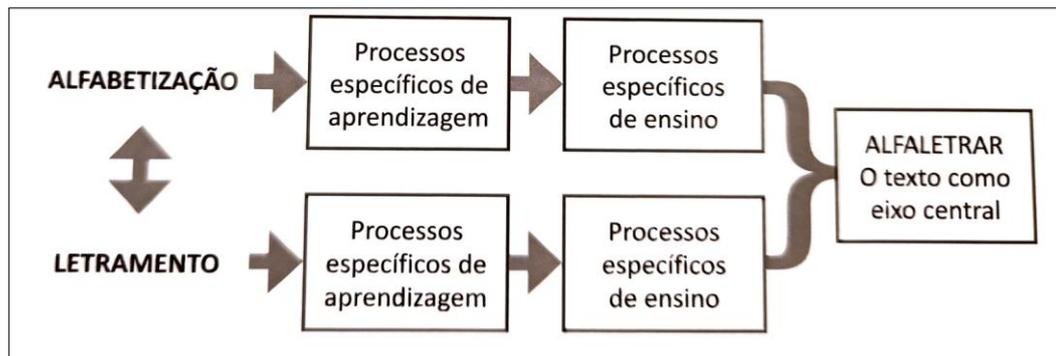
Evidentemente, por nosso foco estar relacionado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos um olhar especial para a faceta denominada por Soares de linguística. Todavia, compactuando com suas ideias de que todas as facetas devem ser contempladas de forma integrada, sem hierarquização ou prioridade de uma sobre a outra, somos adeptos do alfabetizar letrando proposto pela autora, acreditando que esta seja a melhor forma de inserirmos plenamente os estudantes na cultura letrada. Além disso, lembramos que participam de nosso projeto professores do segundo ao quinto ano e que, a depender do ano, o foco do trabalho com o letramento na língua materna se desloca ora mais para a faceta linguística, ora mais para a faceta interativa, ambas atravessadas pela faceta social.

A proposta concebida por Soares (2003) de alfabetizar letrando, leva-nos a refletir sobre o papel desempenhado pelos textos no processo de alfabetização e letramento. A autora concebe o texto como eixo de integração entre letramento e alfabetização. Tal relevância concedida ao texto, no trabalho com a alfabetização, na perspectiva do letramento, se deve em decorrência dele – o texto, ser a concretização e a forma pela qual ocorre a interação entre as pessoas nos diversos contextos sociais. “Quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos.” (Soares, 2022, p. 34).

Freire (1982) corrobora com essa definição de texto, ao concebê-lo como uma prática social. Para este autor, o texto serve como ponto de partida para a discussão e reflexão crítica sobre diversos temas. Na perspectiva bakhtiniana, em seu turno, mesmo que escrito e finalizado, o texto “responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Volóchinov, 2017, p. 184). Sob a ótica bakhtiniana (2017), não há texto sem discurso, nem discurso sem texto.

Em sua publicação mais recente antes de seu falecimento, Soares (2022) propõe o termo “alfaletrar” para o processo de alfabetizar letrando. A figura abaixo, encontrada em seu livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever”, sintetiza não apenas a ideia do trabalho concomitante e interdependente das três facetas da alfabetização descritas anteriormente, como destaca o lugar central ocupado pelo texto nesse processo.

Figura 2. Alfabetização e letramento: dois processos interligados.



Fonte: Soares (2022, p. 37).

Ratificando a pertinência do texto como eixo central do processo de letramento e de alfabetização, a autora destaca que “o texto é o lugar dessa interação, se referindo à inserção no contexto social e cultural– inter-ação – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto” (Soares, 2022, p. 204, grifo nosso).

Para usar o texto na perspectiva das práticas sociais na sala de aula, atendendo a proposta de Soares (2022) em alfaletrar ou alfabetizar letrando, é pertinente salientar a necessidade de o professor selecionar gêneros textuais que atendam a situações comunicativas vivenciadas pela criança. Isso evita um caráter artificial na aprendizagem da língua escrita, que é a principal crítica realizada ao uso das cartilhas. Adotamos neste trabalho, a definição de gêneros textuais na perspectiva bakhtiniana (2016), como tipos relativamente estáveis de enunciados, pertencentes a um campo da comunicação, articulando um determinado conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Assim, gêneros interativos como bilhetes e convites, são apropriados no âmbito escolar, para os anos iniciais. Textos poéticos, como parlendas, cantigas, trava-línguas e poemas, que brincam com as palavras, também se apresentam adequados,

pois trazem a ludicidade necessária à faixa etária dos estudantes em processo de alfabetização.

Como um último exemplo de como as práticas sociais podem e devem estar presentes no trabalho com o letramento na língua materna na escola, citamos os textos trazidos pelas professoras, colaboradoras neste projeto de pesquisa, envolvidas no desenvolvimento de projetos interdisciplinares com suas turmas. A partir do tema gerador Saúde (projeto de 2023), os estudantes do quinto ano, por exemplo, se debruçaram sobre estudos relativos à alimentação saudável a partir de textos informativos.

Com o propósito de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, a professora selecionou diversos artigos de divulgação científica sobre o valor nutricional dos alimentos, os perigos de alimentos ultraprocessados, entre outros que fizeram todo o sentido. As crianças estavam sendo estimuladas a aprender sobre o assunto para desenvolverem as atividades propostas no projeto que reverberavam em situações reais, como analisar a qualidade da merenda oferecida na escola, como melhorar a saúde por meio da alimentação, informar a comunidade sobre a importância da alimentação saudável, entre outros.

Ressaltamos, assim, que o alfabetizar letrando, contemplando a faceta sociocultural e, utilizando o texto como eixo desse processo, é preciso, sobretudo, fazer sentido para aqueles que estão aprendendo. Não se trata de escolher qualquer texto aleatoriamente. São decisões pensadas, articuladas a situações reais, ao mesmo tempo que atendem ao ensino e aprendizagem dos diversos usos da linguagem, seja na sua forma oral ou escrita.

1.3. O professor alfabetizador – quem é esse profissional?

Todos os aspectos envolvidos no trabalho com o letramento na língua materna discutidos neste trabalho até o momento, leva-nos inevitavelmente a outra questão de suma relevância – a formação do professor alfabetizador. Alertamos ao leitor que, a formação docente como um caminhar contínuo, atrelada ao exercício da profissão, é discutida em maior profundidade no Capítulo 2. Neste momento, gostaríamos de apontar brevemente alguns aspectos relativos aos conhecimentos profissionais do professor responsável por alfabetizar e, por se tratar de um capítulo destinado a discutir o conceito de letramento na língua materna, consideramos apropriado trazer

essas considerações neste, e não no Capítulo 2. A primeira questão que gostaríamos de esclarecer ao leitor consiste em definir quem é o professor alfabetizador neste trabalho.

Partindo da concepção por nós adotada, de que o ensino e aprendizagem da língua, nos âmbitos da alfabetização e do letramento, como dois termos distintos, que compreendem processos cognitivos e linguísticos próprios, no entanto, que ocorrem de forma simultânea e interdependente, assumimos que professor alfabetizador é aquele responsável não apenas por ensinar a mecânica da língua escrita por meio da articulação de seus símbolos, mas aquele que também leva os aprendizes a desvelar os significados que as diversas combinações de palavras, inseridas em um contexto, materializadas em um texto oral, escrito ou imagético, possa carregar.

Entendemos que essa aprendizagem ampla e complexa, que envolve a compreensão de significados, a ampliação de vocabulário e de conhecimento de diferentes contextos, nunca termina. Nessa perspectiva, o professor alfabetizador poderia ser aquele que atende a qualquer modalidade ou etapa de ensino que auxilie nesse processo. Contudo, não podemos, em hipótese alguma, ignorar o fato e relevância, da aprendizagem da estrutura elementar do sistema de escrita alfabética, incluindo ortografia, habilidades motoras de uso do lápis, papel, borracha e todas as convenções relacionadas à leitura e à escrita.

Assim, diante do vasto e abrangente campo que envolve o letramento na língua materna, que nos acompanha, por toda a vida, escolar e fora dela, faremos um recorte para este projeto de pesquisa, abordando as etapas iniciais do letramento na língua materna na escola, que contempla a aprendizagem relacionada mais diretamente ao funcionamento da língua, denominado por Soares (2016) de faceta linguística, porém sem perder de vista que esta deve estar articulada a todo momento com o desenvolvimento do letramento, mediada pelos textos.

Portanto, ao discutirmos brevemente sobre a formação do professor alfabetizador, referimo-nos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a saber, do primeiro ao quinto ano, visto estes serem os anos destinados à compreensão dos elementos fundantes do sistema alfabético, e da estruturação de textos escritos.

Entendemos que ainda há a necessidade de ensino sistemático sobre o funcionamento da língua escrita no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental e, em decorrência disso, é que englobamos os professores desses anos em nosso trabalho.

Esse esclarecimento se faz pertinente pelo fato de a literatura em geral, tomar apenas os três primeiros anos do Ensino Fundamental como os responsáveis diretos pela apropriação do sistema de ensino alfabético, contemplada na faceta linguística – a mecânica da língua, como mencionada pela própria Soares (2022).

É possível inferirmos que, diante das concepções de ensino e aprendizagem da língua, abordadas neste trabalho, demande do professor alfabetizador conhecimentos outros, para além dos que eram requeridos em tempos passados. Isso inclui, principalmente, conhecimentos das áreas da Psicologia Cognitiva e da Linguística.

É importante ressaltarmos que a formação de professores como campo, agrega o que se denomina como as competências, os saberes, os conhecimentos dos professores e, além disso, as necessidades formativas e as políticas de formação.

Sem nos ater em detalhar minuciosamente essa formação necessária, compete-nos compartilhar que, conforme Soares (2001) nos lembra, a fim de estar em consonância com as novas tendências educacionais para o ensino da língua materna, o professor alfabetizador deve ter um bom conhecimento das relações entre o sistema fonológico e ortográfico, compreender a escrita como representação da língua oral e não como mera transcrição, ser capaz de identificar variedades linguísticas para adequar o ensino das normas convencionais e compreender os processos linguísticos da aprendizagem da língua escrita, sendo capaz de identificar os estágios de apropriação do sistema em que o aprendiz se encontra para conduzir o processo de forma assertiva.

Com relação ao letramento, sem perder de vista sua interconectividade com o processo de apropriação do sistema de escrita, o professor alfabetizador precisa compreender e assumir a concepção da língua como discurso, enxergar a língua como uma atividade enunciativa. Definimos a língua/linguagem, como termos intercambiáveis, compreendida enquanto prática social, indissociável da relação eu – outro (Volóchinov, 2017).

Além disso, cabe ao professor alfabetizador, ter clareza sobre o que é texto, textualidade, coerência, coesão, informatividade, além de conhecer os princípios que regem as relações autor-leitor, autor-texto, leitor-texto, sem deixar de lado os conhecimentos relativos aos principais gêneros textuais e seus contextos de circulação.

Preocupa-nos a complexidade e abrangência dos conhecimentos que precisam ser dominados pelo professor alfabetizador para que dê conta do alfabetizar letrando. Chamamos a atenção para a importância deste profissional no desenvolvimento do letramento na língua materna. Soares (2001, p. 73) também destaca tal importância:

É evidente o papel fundamental que tem a professora na orientação do processo de apropriação da escrita pela criança, conduzindo-a da exploração livre dos recursos de representação dos sons da fala à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos levando-a a conhecer e respeitar, no uso da escrita para a interlocução e a expressão pessoal, as convenções que regem a construção de textos, nos diferentes gêneros da escrita.

Relevante destacar que, embora essa mudança significativa na concepção do ensino e aprendizagem da língua vir sendo discutida desde a década de 80 no âmbito acadêmico, tais transformações chegaram à sala de aula muito antes de chegarem aos cursos de formação inicial dos professores, acarretando diversos mal-entendidos e distorções na prática docente, que ainda se arrastam nesta segunda década do século XXI conforme já mencionamos.

Embora Soares já tenha apontado alguns desses equívocos em trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, na 26ª ANPED em outubro de 2003, destacando que esses equívocos estavam levando à “desinvenção” da alfabetização, ainda encontramos indícios dessa má interpretação, em dias mais atuais, para além da sala de aula. Em entrevista concedida ao site “Desafios da Educação”, no início de 2019, a pesquisadora alerta,

É surpreendente a confusão que se faz ao colocar método fônico em oposição ao construtivismo. São categorias diferentes, não comparáveis. É um equívoco a menção a um método construtivista de alfabetização, que não existe. O termo construtivismo designa uma teoria de desenvolvimento do conhecimento que se aplica a diversas áreas, não apenas à alfabetização (Soares, 2019, entrevista).

Como podemos observar na transcrição acima, ainda convivemos com compreensões equivocadas sobre em que consiste o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, responsável por sistematizar as principais ferramentas relativas ao mundo letrado para os recém ingressantes na instituição escolar.

Apesar de ter havido reformas no currículo da formação inicial de professores alfabetizadores, mesmo que de forma tímida, programas de formação aligeirados e cursos exclusivamente na modalidade Educação à Distância (EAD), sem desmerecer as vantagens trazidas por esta modalidade de ensino, como a acessibilidade por exemplo, têm contribuído para a perpetuação desses mal-entendidos ou de uma

compreensão limitada de todas as habilidades que o profissional da alfabetização precisa dominar.

1.4. O letramento na língua materna e os projetos interdisciplinares

Ao retomar a importância do texto como eixo central do processo de alfabetização é que encontramos na proposição de projetos interdisciplinares o recurso didático ideal para o letramento na língua materna. Porém, antes de abordar os projetos em si e a sua relação com o ensino da língua, consideramos relevante definir, afinal, do que se trata a interdisciplinaridade da qual falamos.

A compartimentalização do conhecimento é um processo que vem acontecendo ao longo da história, num processo natural de aprofundamento das ciências. Se compartimentaliza para se conhecer melhor e em maior profundidade um determinado assunto. Vemos isso acontecer claramente na medicina, campo no qual temos médicos especialistas em áreas tão específicas que nem imaginávamos.

Podemos estabelecer um paralelo na educação quando nos referimos aos professores especialistas em determinadas áreas, como Química, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa entre outras, que se dedicam a estudar uma ciência específica em profundidade e, por sua vez, tornam-se capazes de ensinar especificidades sobre o que estudaram de forma mais assertiva e menos distorcida.

A título de exemplo, façamos um breve passeio no campo da medicina. Um oftalmologista, médico especialista na saúde dos olhos, não pode se esquecer que esses olhos, objeto de sua análise e investigação, fazem parte de um organismo complexo, composto por inúmeros outros órgãos, que precisam trabalhar em conjunto para manter o bom funcionamento e saúde desses olhos. Da mesma forma, o professor especialista, para ensinar sua especificidade em profundidade, necessita que o aprendiz com o qual está lidando possua habilidades outras, de diferentes áreas do conhecimento, para dar conta das especificidades da ciência que leciona.

O campo do conhecimento é amplo e vasto e precisamos da compartimentalização para observar nuances e particularidades em detalhes. No entanto, essas áreas em que o conhecimento foi segmentado, pertencem a um corpo maior e, quanto mais não temos dessa totalidade, mais fácil será estabelecer relações, conexões e associações para compreender algo específico de forma mais clara, sem perder de vista as influências que este ponto específico recebe do todo.

Voltemos agora para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa. Este período de escolarização é responsável pelo desenvolvimento de habilidades essenciais dos estudantes, para que possam, no futuro próximo, desbravar o conhecimento construído historicamente e culturalmente e, possivelmente, especializar-se em algum deles. Após a Educação Infantil, na qual se desenvolvem aspectos do desenvolvimento humano de forma global, como motricidade, capacidade de convivência, a linguagem oral, entre inúmeros outros, será nos anos iniciais do Ensino Fundamental que o estudante encontrará, de forma sistematizada, parâmetros e diretrizes para organizar todos os conhecimentos que vem construindo desde o seu nascimento, e que continuará a fazê-lo ao longo da vida.

É por esse motivo, dentre outros, que não podemos nos distanciar do entrelaçamento existente entre as diversas disciplinas escolares, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos na interdisciplinaridade, a oportunidade de um trabalho pedagógico que viabilize a visão dessa interdependência. Para melhor elucidarmos o termo, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a seguinte definição:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (Brasil, 1997, p. 31).

A definição acima nos auxilia a esclarecer o que vínhamos discutindo aqui. Embora nos deparamos na escola com uma divisão disciplinar, muitas vezes por questões didáticas e curriculares, encontramos na interdisciplinaridade um caminho para permitir aos estudantes adentrarem no universo escolar de forma mais suave, estabelecendo relações entre as diversas áreas do conhecimento e sendo capaz de perceber que precisamos enxergar essas relações para termos um olhar apurado, sem perder de vista a compreensão do todo.

Afinal, como se encantar com um poema de Vinícius de Moraes sem compreender a mensagem ali contida, não porque não decodifico os símbolos (letras) ali organizados em um sistema alfabético, mas porque desconheço o assunto abordado e não sou capaz de criar imagens mentais, pois me faltam conhecimentos para estabelecer relações e conexões? Da mesma forma, como discutir a carta de

Pero Vaz de Caminha, se olho para o papel no qual se encontra registrada graficamente e não consigo traduzir aquele emaranhado de letras em significados?

A interdisciplinaridade está posta. Apesar de toda tentativa de fragmentá-la em compartimentos estanques chamados de disciplinas ou áreas do conhecimento, suas relações e conexões inevitavelmente surgem.

Compreendendo a interdisciplinaridade como inevitável e necessária, debruçemo-nos sobre os projetos interdisciplinares como uma proposta didática para o trabalho com letramento na língua materna, na perspectiva de Soares (2016, 2022), de “alfabetizar letrando” ou ainda “alfaletrar”, tendo o texto como eixo central desse processo.

Os projetos interdisciplinares como recurso metodológico conferem uma perspectiva mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem, extrapolando a ideia empobrecida de mera memorização de conceitos e postulados. Ao contrário, promove a construção do conhecimento em um trabalho colaborativo entre professor e estudantes a partir de contextos reais, aproximando o espaço escolar do mundo real. Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 61),

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Inserindo os objetos de ensino em contextos reais, o trabalho pedagógico com projetos interdisciplinares, motiva os estudantes a aprenderem, pois, o processo de ensino e de aprendizagem se dá por meio de experiências proporcionadas a partir de problemas reais, encontrados na comunidade.

Entendemos, portanto, que, considerando a perspectiva do alfaletrar ou alfabetizar letrando, proposta por Soares (2022), a qual toma os textos que circulam no meio educacional em que vivemos como eixos centrais desse processo, os projetos interdisciplinares constituem-se ferramentas ótimas para inserir os educandos no mundo letrado. A partir de qualquer assunto, problemática ou situação real, é possível desenvolver um projeto que, buscando compreender o assunto, problema ou situação, se encontrará, inevitavelmente imerso na interdisciplinaridade, pois, na vida real, não resolvemos situações ou encontramos explicações para as coisas por meio de uma única área do conhecimento.

Foi exatamente isso que o grupo de professores que acompanhamos para a construção deste trabalho se propôs a fazer. A partir de demandas relacionadas às temáticas “saúde” e “história de Valinhos”, projetos interdisciplinares foram desenvolvidos. Embora realizado com propósitos pedagógicos, como o desenvolvimento do letramento na língua materna, o que de fato ocorreu, o alcance para além dos muros da escola, relacionados a mudanças de hábitos nas famílias desses estudantes, por exemplo, que, por sua vez, influenciam positivamente outras famílias, mostra-nos a potência dessa opção metodológica. O detalhamento sobre os ganhos com esse projeto específico é realizado nos capítulos 5, 6, 7 e 8, destinados às análises das narrativas dos professores participantes.

Aqui, nos compete salientar a contribuição desse tipo de estratégia metodológica para o trabalho com o letramento na língua materna discutido neste capítulo. Para isso, valemo-nos dos estudos de Bazerman (2006), que ressalta a importância da escrita e da oralidade como forma de atuação no mundo em que vivemos. O autor destaca que seus usos (da língua escrita e oral) são bem mais significativos quando atrelados a uma prática social que possa ser compartilhada entre as disciplinas escolares, e que isso é fonte de motivação aos estudantes, fundamental para promover a escrita em sala de aula.

Podemos observar diversas práticas sociais relacionadas ao letramento na língua materna contempladas nos projetos desenvolvidos pelos professores, como ler para conhecer e ampliar os conhecimentos, a importância de fazer registros escritos para aprender e estudar, sintetizar conhecimentos, compartilhar novos conhecimentos com outras pessoas por meio de vídeos informativos e conversas embasadas em conhecimentos científicos, a elaboração de receitas saudáveis para o dia a dia, pesquisa sobre os hábitos alimentares e de higiene da comunidade com registro de dados e análise posterior, entre outros.

Dubeaux e Teles (2012, p. 14) ressaltam que, “[...] os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas”. Entendemos, portanto, que o trabalho por projetos interdisciplinares permite que os estudantes sejam protagonistas de suas próprias aprendizagens, incentivando o envolvimento efetivo das crianças e promovendo a interação entre elas por meio da participação ativa, discussão, decisão coletiva, diálogo, resolução de conflitos,

estabelecimento de regras e metas. Salientamos que todas essas atividades são permeadas pelo letramento na língua materna.

O trabalho ativo de discussão, busca de informações, registro de sínteses, requerem habilidades relacionadas ao letramento na língua materna, como oralidade, leitura e escrita. O estudante, centro do processo de aprendizagem, torna-se capaz de descobrir significados de novas relações, realizar síntese de diversas linguagens, expressivas, comunicativas e cognitivas. Sobre isso, Dubeaux e Teles (2012, p. 12) afirmam que, “O trabalho com projetos [...] consistem em planejamentos que incluem práticas de leitura e escrita de textos reais para destinatários reais com integração em diversas áreas do conhecimento”.

Considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, a depender em qual ano escolar a criança se encontra, se logo nos primeiros ou no quarto ou quinto ano, é que o professor irá adequar o trabalho de letramento na língua materna a ser desenvolvido. Ora mais voltado para a apropriação do sistema de escrita alfabética, ora mais voltado para a articulação e coerência textual, ou ainda mais voltado para a capacidade de se expressar oralmente, porém sempre na perspectiva do alfabetizar letrando.

Para nós, não há dúvidas de que o trabalho com projetos interdisciplinares nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um excelente instrumento para o desenvolvimento do letramento na língua materna. Por meio dele é possível promover a apropriação do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo em que desenvolve capacidades de uso da escrita para inserir-se nas diversas práticas sociais. Consideramos conveniente retomar as palavras de Soares (2022, p. 27),

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Temos a esperança de que as discussões apresentadas neste capítulo possam ajudar professores alfabetizadores na elucidação de possíveis conflitos conceituais entre os termos alfabetização e letramento. Além disso, pretendemos contribuir para que esses profissionais possam (re)pensar a própria prática no que se refere ao trabalho com o letramento na língua materna com os estudantes dos anos iniciais, por meio de uma (auto)reflexão crítica, ampliando e produzindo conhecimentos.

Assim, acreditamos que esses profissionais, detentores e produtores de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para o trabalho com a alfabetização

na perspectiva do letramento, promovam um ensino significativo e que possam compartilhar tais conhecimentos com colegas de profissão, assim como nós estamos fazendo por meio deste trabalho.

2. FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

“Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida. Por isso, marca a tua passagem. Deixa algo de ti, do teu minuto, da tua hora, do teu dia, da tua vida”
Mario Quintana.

Cada um de nós guarda na memória, algum professor que, de uma forma ou de outra, marcou a nossa trajetória. É muito comum ouvirmos que fomos influenciados por esses profissionais nas escolhas que fizemos ao longo da vida, seja na escolha de um curso, uma profissão, ou alguma outra decisão que precisou ser tomada. Uma pergunta, então, ecoa em nossas mentes de maneira persistente: De que são formados esses profissionais que tantas marcas deixam por onde passam? O que os constituem?

Neste segundo capítulo, pretendemos abordar algumas das contribuições teóricas sobre a formação contínua e continuada de professores e o desenvolvimento profissional docente. Trazemos para a discussão o conceito de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) abordado por Day (2001); Day e Sachs (2004). Também retomamos nossas discussões sobre quem é, especificamente esse professor que nos ensina a desvendar o universo letrado, o professor alfabetizador, compreendido aqui como os professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas afinal, o que é ser professor? Nos valem das palavras de Marcelo García (2009, p.8) para darmos início às nossas discussões, não para definir a profissão do professor, mas para ressaltar a sua complexidade no contexto atual.

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

As mudanças nos hábitos individuais e sociais decorrentes do rápido desenvolvimento tecnológico e do próprio conhecimento deste século, têm afetado a profissão docente em vários aspectos, dificultando a sua reconfiguração para atender às novas demandas, o que torna difícil a sua definição. Muito se tem discutido acerca dos conhecimentos necessários à docência e de quem deve ser esse profissional

responsável pela inserção das crianças no mundo das ciências de forma sistematizada.

Tais discussões repercutem na definição do currículo da formação inicial dos professores e em sua formação continuada.

Em três de junho de dois mil e vinte e quatro, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 4/2024, com novas diretrizes para o curso de Formação de Professores pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil. A proposta da Resolução citada é atualizar as normas anteriores, garantindo uma formação mais robusta aos futuros docentes. Dentre as diversas orientações, destacou-se a inclusão do ensino presencial, em cinquenta por cento do total da carga horária, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura formatado nos modelos EAD (Ensino à Distância).

O debate em torno da formação inicial de professores acontecer total ou parcialmente no modelo à distância, é apenas um exemplo das diversas discussões em torno do tema – formação de professores. Muitas são as instâncias que fomentam discussões e ditam o que o professor deve ou não saber, quem é esse profissional e como ele deve ser formado. Contudo, poucos são os interessados em saber o que realmente pensam aqueles envolvidos diretamente na docência – os professores – sobre o assunto.

A esse respeito, Tardif (2012, p. 230) adverte que

A pesquisa sobre o ensino (e por consequência, o quê e como se deve ensinar) deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Grifo nosso).

A pouca visibilidade sobre o que pensam os professores a respeito de seu próprio ofício também se reflete nos estudos e pesquisas do próprio campo educacional. Nóvoa (2022, p. 3) disserta que,

A cada ano, em todo o mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. Essa literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. E mesmo quando essa reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos, não pelos professores da educação básica. Não se pense que é um tema menor. É mesmo a questão central para os professores e a sua formação.

Em busca de uma padronização do ensino e de uma suposta, e talvez duvidosa, “educação de qualidade”, acompanhamos em tempos mais recentes, fundações e instituições globais, ditando normas e diretrizes para essa educação e, por

consequente, definindo os conhecimentos e saberes que os responsáveis diretos – os professores – devem saber ou apropriar-se.

Em meio a essas discussões, algumas questões se colocam sobre esse tema: Quem é esse profissional que se dedica à docência? Que conhecimentos são próprios desta profissão? Como acontece a formação inicial e continuada desses profissionais? Quais contribuições, pesquisadores preocupados com o campo e o futuro dos professores enquanto profissão, têm nos oferecido? Quais saberes são necessários à docência e como acessá-los?

Neste capítulo nos propomos a discutir essas questões sem a pretensão de respondê-las, mas no intuito de provocar reflexões que, porventura provoquem ou até resultem em ações. Para isso nos valem principalmente dos estudos de Nóvoa (2022); Vicentini, Souza e Passeggi (2013), Imbernón (2010) e Tardif (2005; 2012), Day (2001; 2019) e Day e Sachs (2004), entre outros autores.

Procuramos trazer à tona neste trabalho, a rica e volumosa produção de conhecimento do professor da Educação Básica. Compactuamos com Nóvoa (2022) e outros autores citados ao longo desta dissertação que a parceria horizontal entre professores da Educação Básica e a Universidade é a chave para a autoformação e o desenvolvimento profissional contínuo, que se inicia com a formação superior e se estende ao longo da carreira.

Há muito, a profissão docente tem se pautado na tríade – professor reflexivo, pesquisador e responsável de um percurso pessoal e profissional próprio – para definir esse profissional.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (Tardif, 2012, p. 230).

Day (2001) enfatiza que não basta refletir sobre a ação, é preciso também refletir ‘acerca’ da ação.

A reflexão acerca da ação constitui um meio de que os profissionais dispõem para operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas em relação às decisões que tomam sobre o ensino e para manter uma compreensão mais abrangente da interrelação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem (2001, p. 57).

Reconhecemos o professor como aquele que produz conhecimento à medida que exerce a sua profissão e reflete sobre ela, a partir de sua própria percepção e a troca com os seus parceiros de profissão. Ancoramos nossas reflexões nas abordagens (auto)biográficas de Passeggi (2016), como modo de ressignificar as experiências vividas, que passam por um processo reflexivo para a construção do conhecimento profissional docente.

Para Sachs (2011, p.161), ao se posicionarem como investigadores da própria prática, em colaboração com colegas de profissão, amplia-se a compreensão sobre o fazer docente, contribuindo para um melhor investimento e possível transformação dessa prática.

É decorrente do exposto, mas, principalmente por concebermos o professor como produtor de conhecimentos, que defendemos um processo de formação continuada por meio de grupos de estudos, como espaço para reflexão sobre a própria prática. A aprendizagem da docência se dá em um movimento contínuo e, ninguém mais habilitado do que o próprio professor para teorizar sobre a sua prática. Diante de sucessos e fracassos, o professor se questiona, construindo respostas, constituindo-se pesquisador.

[O professor] aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que se observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional, na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina (Garcia, 1998, p. 21).

Conceber o professor como pesquisador e construtor de conhecimentos é o que move esta pesquisa e um dos caminhos possíveis para elucidar equívocos relacionados a concepções que norteiam a prática docente como os citados anteriormente. Freire (1996) corrobora com esta perspectiva ao defender o desenvolvimento da consciência reflexiva dos sujeitos.

Considerando que a educação, na perspectiva freiriana, parte da vida cotidiana dos indivíduos com a intenção clara de compreendê-la com o propósito de viabilizar possíveis mudanças, aproveitamos para apontar uma aproximação em nossa pesquisa, que apresenta como objetivo principal investigar a reflexividade dos professores provocadas por narrativas (auto)biográficas e de que forma essas

reflexões repercutem nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social desses profissionais.

Para Freire, somos seres inacabados e, encontramos na educação, ou em suas palavras nas “educações”, “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (Romão, 2017, p. 133). Conforme destacou Freire (1996, p. 64) *apud* Romão (2017, p. 133):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Reconhecemos, portanto, a relevância das narrativas autorais sobre a própria prática, atravessadas pelas discussões promovidas em grupos de estudos para, ao longo da carreira docente, possibilitar ao professor, por meio da reflexão crítica da própria prática, reinventar-se³ profissionalmente, sempre motivado pela intenção de promover um ensino e uma aprendizagem mais efetivos.

Contudo, Nóvoa (2022, p. 7 – 8) adverte que, mesmo esta abordagem mais atual, também não têm contribuído a contento para a formação dos professores decorrente de três ausências ou incompreensões: a desatenção às dimensões institucionais, a depreciação das questões profissionais e a omissão dos referenciais públicos.

Esclarecendo brevemente cada uma dessas ausências ou incompreensões, a primeira refere-se a uma necessária e urgente transformação da escola, criando um elo entre as universidades, as escolas, os professores e os responsáveis pelas políticas públicas de educação. A essa reorganização da escola, Nóvoa (2022), pautado em Zeichner (2010), chama de “terceiros espaços”, lugar de sistematização do conhecimento profissional docente inicial e continuado. A segunda incompreensão refere-se à resistência em reconhecer a colaboração dos coletivos docentes como o lugar próprio de produção de um conhecimento específico dos professores. Por fim, a

³ O termo “reinventar-se” é utilizado no texto na perspectiva freiriana de, a partir de uma autocrítica constante (propiciada pelas narrativas autobiográficas utilizadas neste projeto de pesquisa como possibilidade de autoformação além de instrumento para a construção de dados) e no diálogo com outros pensadores (para o nosso estudo entendido como os momentos de estudo teórico individual e coletivo além de trocas entre os pares possibilitados em encontros do grupo de professores para estudo), o ser humano reinventa-se nos seus principais conceitos e proposições. (Scocuglia, 2017, p. 356 – 357).

terceira e última ausência, refere-se à falta de visibilidade e reconhecimento público do conhecimento docente que, na opinião do autor, deveria extrapolar os muros da escola, reverberando na participação nos debates e decisões públicas relacionadas à educação.

Pretendemos, nesta pesquisa de Mestrado, modestamente contribuir para mudar esse cenário de ausências descrito por Nóvoa (2022). Nos propomos a pesquisar ‘com’ os professores da Educação Básica, que voluntariamente aceitaram colaborar conosco, em uma perspectiva dialógica proposta por Freire (1996). Buscamos dar maior visibilidade ao que pensam, como planejam e desenvolvem o trabalho pedagógico com suas turmas. Procuramos viabilizar a construção desse “terceiro espaço”, que estimule o estudo, as trocas entre os pares e a reflexão contínua sobre a própria prática, permitindo aos professores ressignificá-la e transformá-la.

Zeichner (2010), no qual Nóvoa se apoia, recorre ao terceiro espaço como uma tentativa de superar a extrema valorização do conhecimento acadêmico, como autoridade para a aprendizagem sobre o ensino em detrimento do conhecimento produzido nos espaços da Educação Básica. Esse espaço de aprendizagem se caracteriza pela coexistência de conhecimentos práticos e acadêmicos de uma forma mais horizontal, viabilizados por parcerias entre escolas e Universidades. Acreditamos que o projeto Fapesp, no qual nosso projeto de Mestrado se insere, busca por essa construção horizontal de conhecimento, valorizando os conhecimentos prévios dos professores e aqueles construídos coletivamente ao longo do desenvolvimento do projeto.

Na perspectiva de que o conhecimento profissional é construído e produzido no próprio fazer docente, encontramos nas narrativas (auto)biográficas, uma possibilidade de o professor escutar-se e perceber-se produtor desse conhecimento e, dessa forma, desencadear a sua autoformação.

A aproximação entre a pesquisa (auto)biográfica e formação docente, beneficiam-se de uma reflexão acerca do processo de profissionalização, implicando, mais precisamente, as ações dos professores em sala de aula, no cotidiano escolar e, numa perspectiva mais ampla, o exercício da docência de modo articulado como as representações que produzem a respeito de si próprios, do aluno e a prática pedagógica (Vicentini, Souza e Passeggi, 2013, p. 16).

Faz-se necessário, contudo, esclarecer que reflexão é esta, capaz de promover o escutar-se a si mesmo de que falamos. A ideia da reflexão como prática inerente ao trabalho docente e constituinte de sua autoformação, não é recente. A necessidade

de formar professores reflexivos se inicia com os estudos de Dewey em meados de 1933, e ganha maior visibilidade com as publicações *The reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), de Donald Schön. A partir desses estudiosos, diversos pesquisadores se debruçaram sobre o tema, produzindo inúmeros trabalhos. O termo “professor reflexivo”, acabou por cair no senso comum, abrindo espaço para que fosse empregado de forma corriqueira e, por vezes, superficial.

Chamamos a atenção, portanto, para a relevância do termo e toda a potencialidade nele implicada. Não se trata da reflexão inerente ao ser humano quase que inata, encontrada nas mais diversas atividades cotidianas. Longe disso, Alarcão (1996, p. 175) ressalta que a reflexão que propicia esse escutar a si próprio, “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Mais especificamente sobre a reflexão do professor em relação à sua prática, a autora afirma que,

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 1996, p. 176).

O produto desse tipo de reflexão explicitado por Alarcão (1996) é que Nóvoa (2022) denomina de “terceiro gênero” do conhecimento – o conhecimento profissional docente. Para o autor, contudo, tal conhecimento depende da presença do professor, de sua voz, desde a formação inicial até a formação continuada em serviço, sem negligenciar o período de transição entre o curso superior em Pedagogia ou Licenciatura e a iniciação profissional. Apesar deste último aspecto, o processo de “indução profissional” - transição da formação para a profissão docente - deve ser mais cuidado, de acordo com Nóvoa (2022), pois o modo como o professor ingressa na profissão influenciará a sua percepção sobre ela e, conseqüentemente, a sua relação com a carreira. Os professores ingressantes precisam ser assistidos nessa transição.

Day (2001) também discute os impactos causados pelas primeiras experiências profissionais do professor recém-formado no desenvolvimento de sua relação com a profissão docente. Além disso, o mesmo autor ressalta a responsabilidade de as

instituições onde os professores estão inseridos, e o governo por meio de políticas públicas, em promover o desenvolvimento profissional docente, oferecendo apoio material e humano a esses professores e oportunizando momentos de troca entre os colegas de trabalho.

Nessa perspectiva, é preciso destacar a relevância da coletividade no processo de construção do conhecimento profissional docente. Como seres constituídos pela linguagem (Volóchinov, 2021), somos atravessados, direta e indiretamente, por diversas vozes, que carregam saberes que, por sua vez, contribuem para a construção de nossos próprios saberes. Na perspectiva por nós adotada de linguagem, baseada nos estudos de Bakhtinianos, o individual é sempre marcado e transpassado pelo outro.

Nóvoa (2022) destaca a natureza coletiva do conhecimento profissional docente, pois se constrói no interior de uma profissão, de um coletivo profissional. Nesse sentido, o autor ressalta que,

É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento” organizadas por professores (Nóvoa, 2022, p. 10 – 11).

Para Nóvoa (2017, p. 1125), "a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente".

A aprendizagem ocorre por toda a vida, somos seres aprendentes. A partir da condição de inacabamento humano, discutido por Freire (1987), entendemos que os seres humanos, ao se verem como seres inacabados, caminham em busca de conhecimento continuamente. Além de nossa condição humana de constante desenvolvimento, há lugar de destaque para as características próprias da docência, que trabalha com saberes em constante reelaboração.

Acreditamos, portanto, que a formação e o desenvolvimento profissional do professor ocorrem concomitantemente ao exercício da docência, em um movimento espiralado, em processo contínuo, revisitando a própria prática e reconstruindo sentidos continuamente.

Como dito anteriormente, somos seres plurais, constituídos pela linguagem (Volóchinov, 2017; Freire, 1987) e, portanto, o processo formativo do professor é

potencializado pelas relações estabelecidas na escola, especialmente quando nela há espaço para o diálogo.

A prática docente representa o caminhar com o outro, sendo que a aprendizagem da docência e constituição da profissionalidade docente incluem esse caminhar para e com o outro, acrescido de outras ações, reflexões, experiências envolvidas no caminhar para si com o outro (Anunciato, 2023, p. 65).

Assim, embora a formação aconteça em uma esfera individual de atribuição de significados para as experiências vividas, é na coletividade que há a possibilidade de observarmos os fenômenos por perspectivas outras, viabilizando outras formas de pensar que nos afetam e afetam aos outros, provocando transformações e conhecimentos diversos, a que denominamos formação contínua. Para Tardif (2012, p. 228), os professores são “sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Para que a coletividade contribua com a formação contínua e desenvolvimento profissional docente, nos valemos uma vez mais dos ensinamentos de Freire (1991, p. 135) sobre a escuta

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

Destacamos que a escuta defendida por Freire pode contribuir para a autoformação e desenvolvimento profissional, em três dimensões distintas, porém intercambiáveis. A primeira refere-se à abertura entre os colegas de profissão para, em uma perspectiva dialógica, construir conhecimentos refletindo sobre suas ações pedagógicas. A segunda, consiste na horizontalidade necessária, entre pesquisadores e professores da Educação Básica, para a produção do conhecimento próprio da profissão docente, nomeado por Nóvoa (2022) de “terceiro gênero do conhecimento”. Essa perspectiva prevê um pesquisar ‘com’ os professores, no sentido de reconhecê-los enquanto produtores de conhecimento, dando visibilidade a suas vozes. A terceira dimensão, resultante das duas primeiras, ao mesmo tempo que as alimenta, refere-se à tomada de consciência do professor de sua relevância enquanto produtor de conhecimento, gerando certo empoderamento que, por sua vez, faz girar a engrenagem da autoformação e desenvolvimento profissional contínuo.

Nessa perspectiva entendemos a escola como o espaço de formação contínua do professor, um prolongamento da formação ocorrida no âmbito académico. Contudo, é relevante ressaltarmos a necessidade de se criar momentos para que a reflexão coletiva e problematizadora aconteça de maneira organizada, a fim de que todo o potencial formativo seja alcançado. A reflexão sobre a prática é, sem dúvida, uma ação inerente ao trabalho docente. No entanto, quanto mais essa ação for realizada de maneira sistematizada e organizada, maior será o seu poder formativo e transformador.

A formação do professor decorre da realização de estudos de análise das realidades e do trabalho docente, um estudo provocado pela própria profissão e pela rotina docente. Tais estudos, implicam “uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p. 1128). Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor decorre desse esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. A esse desenvolvimento, o autor nomeia como “aprender a conhecer como professores”.

A escrita narrativa, como dito anteriormente, constitui-se um instrumento a serviço da reflexão docente. Ao escrever sobre suas experiências profissionais, os professores refletem sobre suas ações, buscando compreendê-las e, se necessário, transformá-las. Sobre isso, Anunciato (2023, p. 64) afirma que,

Na formação docente, as experiências vividas e narradas pelos professores desencadeiam novas experiências e atribuem novos sentidos ao vivido, servindo para melhor compreender o processo de ensinar e dar sentido ao trabalho docente. Olhar para as próprias histórias de vida possibilita o distanciamento dos acontecimentos experienciados e, assim, analisá-los e, quando preciso, ressignificá-los.

Concluimos assim que, a autoformação e o desenvolvimento profissional docente, decorrem do entrelaçamento entre a formação inicial, as experiências no exercício da docência (e, também, a de vida) e a reflexão sobre as ações pedagógicas, atravessada pelas múltiplas vozes de suas próprias histórias de vida e dos participantes da comunidade escolar.

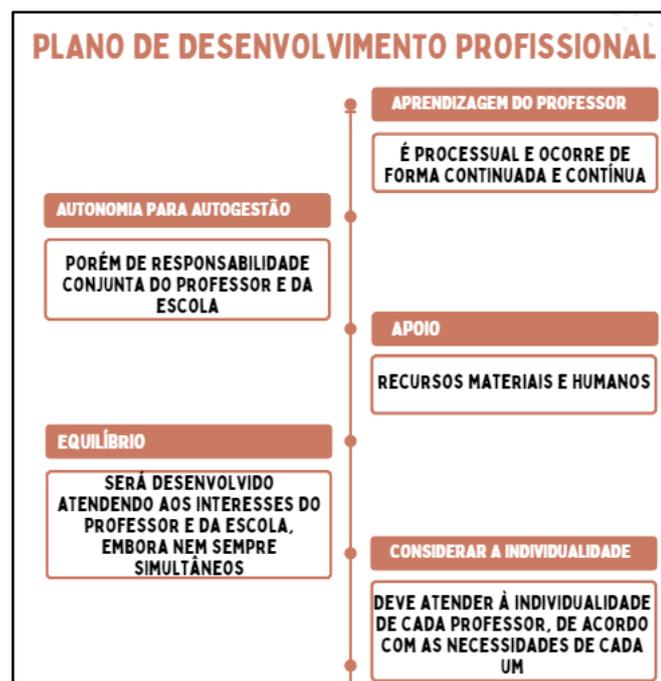
2.1. Desenvolvimento profissional contínuo: aprendendo a ser professor

Entregue-se completamente às pessoas, aos grupos e às causas que ecoam dentro de você. Mergulhe profundamente no trabalho social, político, intelectual ou artístico, e permita-se ser transformado pelas paixões que não te deixam se fechar em si mesmo. Deseje, com toda a força, aquilo que te arranca da apatia e te impulsiona a agir. Valorize o outro, construa pontes e viva uma vida plena de projetos que transcendem o ego e dão sentido à sua existência.
Simone de Beauvoir

Como dito anteriormente, as aprendizagens inerentes ao fazer docente, sem desconsiderar o aporte teórico necessário, são desenvolvidas no exercício da própria profissão, entremeadas por experiências pessoais, advindas da história de vida de cada professor, dos contextos políticos, sociais e históricos nos quais estes se encontram, o que inclui, evidentemente, o ambiente escolar em que está inserido.

A partir da perspectiva descrita acima, trazemos Day (2001) para discutir alguns aspectos relacionados ao formar-se professor. Em seus trabalhos, o autor destaca alguns princípios que subsidiam o desenvolvimento profissional do professor, conforme apresentados no esquema abaixo e discutidos nas próximas páginas.

Figura 3. Princípios subjacentes ao plano de desenvolvimento profissional do professor



Fonte: Autoria própria, baseado em Day (2001, p. 172-175).

Para o referido autor, o desenvolvimento profissional contínuo, também chamado de DPC, é uma jornada individual, que envolve aprendizagens que ocorrem, ora de forma natural e evolutiva, ora esporádicas, ora resultantes de um plano de ação.

O desenvolvimento profissional contínuo é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases de suas vidas profissionais (Day, 2001, p. 20, 21).

Contudo, o autor salienta que a disposição para o investimento na própria aprendizagem e desenvolvimento, está condicionada, na maioria das vezes, pelas circunstâncias do momento, influenciando as necessidades individuais.

Por circunstâncias do momento, Day se refere à história de vida e as condições de trabalho que são oferecidas a esse professor, afirmando que estas poderão exercer uma força positiva ou negativa para esse impulso interior para o autodesenvolvimento profissional.

Day (2001, p. 16, 17), aponta dez princípios que influenciam diretamente no DPC, a saber, (1) o fato de os professores constituírem o maior trunfo da escola; (2) ser tarefa fundante do professor desenvolver em seus alunos uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida; (3) o DPC dos professores deve ser promovido pelas instituições onde estão inseridos; (4) a aprendizagem baseada apenas na experiência é um limitante do desenvolvimento profissional; (5) a conduta profissional do professor reflete suas histórias de vida, seu estágio profissional, o cenário da sala de aula e os contextos sociais e políticos do local onde trabalham; (6) ensinar é um processo complexo que exige uma síntese entre a cabeça (profissional) e o coração (pessoal); (7) a interpretação do currículo depende da construção de identidades pessoais e profissionais dos professores; (8) os professores formam-se ativamente; (9) o êxito do desenvolvimento da escola está diretamente relacionado ao êxito do desenvolvimento do professor e (10) escolas e governo têm o dever de contribuir e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, constituindo uma corresponsabilidade.

Com base nesses dez princípios, podemos concluir que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira envolve muitas variáveis e, por isso, se constitui em

um processo complexo e abrangente, nomeado por Lieberman (1996) como “visão alargada da aprendizagem profissional”.

De fato, uma visão alargada da aprendizagem profissional se faz necessária, se entendemos que o papel do professor vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Ao contrário, ensinar envolve estar atento às necessidades de cada um de seus alunos, que são muito diversas, sem, contudo, perder de vista os objetivos educacionais traçados. Além disso, outras responsabilidades envolvem o profissional da educação, como ser um membro ativo na comunidade em que está inserido, tendo consciência de que é um formador de opinião e, portanto, deve responder às exigências externas constantes de mudança, além de ser um entusiasta da educação diante de tantas adversidades enfrentadas, se comprometendo profissionalmente com ela (Day, 2001, p. 19).

Mas como falar em desenvolvimento profissional contínuo, sem definirmos o que é “ser profissional” em educação. Por muito tempo, a docência, principalmente relativa à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, esteve associada ao assistencialismo, ao cuidado à criança pequena, e que, portanto, não carecia de estudo sistemático e qualificação profissional.

Pouco a pouco, essa visão reducionista vem sendo modificada, decorrente de iniciativas que promovem a exposição e discussão da complexidade envolvida na ação docente. Entretanto, não é incomum nos depararmos com ideias equivocadas, como a de que qualquer pessoa, sem o estudo e preparo adequado, está apta a ensinar e assumir uma sala de aula. Além disso, dificuldades enfrentadas na profissão que envolvem, entre outras coisas, desde a estrutura física até concepções políticas sobre o que é ser professor, contribuem para que, por vezes, os próprios docentes não se reconheçam enquanto profissionais.

Em defesa do profissionalismo docente, Day (2001) afirma que ser profissional em educação, envolve conhecimento especializado, compromisso, identidade coletiva, autonomia profissional e, não menos importante, citando Hargreaves (1995), certa dedicação emocional, marcada pela “paixão, criatividade, desafio e alegria”.

Não se trata aqui do “trabalhar por amor” a que muitas vezes a profissão docente é confundida. O autor se refere ao fator humano, da importância de não nos esquecermos que o trabalho do professor envolve estar atento, principalmente, às necessidades humanas e não apenas ao conhecimento que precisa ser construído. Embora, construir conhecimento, também seja uma necessidade humana.

Freire (1996) corrobora com a ideia de que ensinar envolve essa dedicação emocional de que fala Hargreaves, ao elencar em Pedagogia da Autonomia, uma série de exigências que o ato de ensinar coloca ao professor. Dentre outros requisitos, Freire afirma que “ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação”, “exige respeito aos educandos, bom senso, alegria e esperança”.

É preciso reconhecer, contudo, que o desenvolvimento profissional contínuo (DPC), embora influenciado por condições externas, é um processo individual, que depende também de uma certa motivação intrínseca. Day (2001 p. 12, grifos do autor) salienta que, “a principal motivação dos professores é **marcar** a vida dos alunos que ensinam”.

Entretanto, o mesmo autor reconhece que o ritmo e a profundidade desse desenvolvimento profissional, “depende das suas experiências passadas (história de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional” (Day, 2001, p. 38). Ainda ao tratar sobre o que move os professores a buscarem o próprio desenvolvimento profissional, Day destaca que

O desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar na mão dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos (Day, 2001, p. 293).

De fato, se o professor não estiver aberto e disponível para a mudança, aqui entendida como aprendizagem do fazer docente, a mera cobrança exterior, seja ela proveniente da equipe gestora, ou da Secretaria da Educação, dificilmente irá desencadear ações nesse profissional que corroborem para o seu desenvolvimento.

Ao considerarmos o professor enquanto pessoa, reconhecemos que sua aprendizagem e o seu conseqüente desenvolvimento profissional não acontece de forma linear. É por isso que cursos, de curta ou longa duração, não afetam a todos os professores da mesma maneira, em uma mesma época. É preciso levar em consideração o *timing* de cada um. De acordo com Day (2001, p. 114), existem ‘marcos’ de desenvolvimento intelectual em que os professores estão mais disponíveis para a reflexão sistemática. O que não desmerece, de forma alguma, as formações formais, externas aos indivíduos. Elas são de suma importância, porém

insuficientes para suprir todas as necessidades de desenvolvimento e autoformação dos professores, que são, diversas e individuais.

Assim, com o respaldo e apoio constante da equipe gestora da escola, é imprescindível que o professor tenha autonomia para gerir o planejamento de sua própria formação continuada. O real desenvolvimento profissional do professor, aquele que promove mudanças na própria prática, que transforma o conhecimento ingênuo em conhecimento crítico como alerta Freire (1996), não ocorre de forma passiva e exterior ao professor. Ao contrário, é preciso haver um

Equilíbrio em termos de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento que, num determinado momento, se poderiam centrar predominantemente na necessidade pessoal (do professor enquanto ser humano), na necessidade profissional a longo prazo (do professor enquanto membro de uma comunidade aprendente de profissionais), na necessidade do prático ou ainda nas necessidades de uma determinada escola. (Day, 2001, p. 175).

A partir da complexidade que envolve o desenvolvimento profissional daqueles que se dedicam à docência é que entendemos como urgente a criação de políticas públicas que se dediquem a promover as condições a esse desenvolvimento, envolvendo todos os profissionais da educação. Aqui reside, talvez, um dos pontos primordiais que justificam a nossa pesquisa. Inserida em um projeto maior, apoiado pela Fapesp, que incentiva, inclusive financeiramente, o desenvolvimento de professores da Educação Básica, foi criado um espaço para que os professores participantes fossem reconhecidos em suas potencialidades, que tivessem autonomia para produzir conhecimento, refletindo sobre a própria prática, individual e coletivamente. Day (2001, p. 42) afirma que deve ser oferecido aos professores

Oportunidades de desenvolvimento profissional que ultrapassem largamente o instrumentalismo que impregna grande parte das práticas atuais, de forma que sejam estimulados a ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos.

O autor considera que disponibilizar um tempo que possibilite aos professores aprenderem uns com os outros no local de trabalho e com elementos fora da escola, é imprescindível para o desenvolvimento profissional contínuo. É preciso criar espaços de qualidade, no sentido de horas/tempo, para que os professores possam refletir sobre a própria prática de forma crítica e à luz da teoria, respeitar o *timing* de cada integrante da equipe e estar atento aos diferentes tipos de necessidades de desenvolvimento não apenas dos professores como também da instituição escolar como um todo.

Day (2001, p. 267 – 293) sugere a criação de “redes de aprendizagem” a fim de dar conta da abrangência que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores requer. Nessa perspectiva, os professores são participantes ativos, não apenas em seu próprio desenvolvimento, como no desenvolvimento da escola ao longo do tempo, em parceria com os colegas de profissão, respondendo às constantes mudanças estruturais pelas quais as escolas têm sido submetidas.

Dessa forma, os benefícios são colhidos individualmente, pelos professores que aprendem. As escolas onde trabalham esses professores, por sua vez, também se desenvolvem e evoluem na oferta de um ensino mais assertivo, realizado por profissionais cada vez mais autônomos e conscientes de seu trabalho.

Acreditamos que nossa pesquisa de Mestrado, em conjunto com o projeto Fapesp, contribuiu para a criação desse espaço de desenvolvimento profissional contínuo, mesmo que tímido e pelo tempo limitado de um ano em que passamos juntos com essa equipe docente. Os detalhes de como se deu esse processo será apresentado no decorrer deste trabalho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Trazemos neste capítulo, o percurso para a construção de dados desta pesquisa, apresentando e justificando nossas escolhas metodológicas articuladas ao nosso objetivo de pesquisa.

Iniciamos com uma contextualização sobre o nosso projeto, oferecendo ao leitor uma primeira aproximação de onde, com quem e como realizamos nosso trabalho de campo, contemplando algumas questões éticas que nos guiaram. Na sequência, discutiremos os instrumentos utilizados para a construção de dados realizando algumas considerações sobre as narrativas (auto)biográficas, as entrevistas narrativas e suas etapas e os encontros para estudo e planejamento que realizamos, semanalmente, com os participantes da pesquisa. Por fim, dedicamos um item para explicar como se deu a análise dos dados.

A profissão docente tem aspectos técnicos (científico, tecnológico, didático, psicológico, político, social, pedagógico, cultural...) que requerem uma performance em habilidades pertinentes a conhecimentos complexos, relacionados à cognição e à especificidade da área de formação, além de envolver aspectos morais (princípios, ética, dignidade, determinação, integridade, equidade, solidariedade, respeito humano...) relativos ao compromisso social com a educação.

Entendemos, portanto, que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para a investigação que propomos, permitindo uma abordagem mais aprofundada sobre o tema, em que seja possível desvelar visões e perspectivas dos participantes. Elegemos as narrativas (auto)biográficas como instrumento de construção de dados por serem “história vividas e contadas” e, como tal, constituir-se em “uma forma de compreender a experiência” (Clandinin, 2015, p. 51).

Analisamos as experiências narradas por professores de uma escola pública, ao desenvolverem o trabalho com o letramento na língua materna em suas salas de aula, inseridos em projetos interdisciplinares.

Participam deste projeto, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola situada no município de Valinhos, SP. A opção por esta escola encontra-se na vinculação dela com o desenvolvimento de um projeto⁴ financiado pela

⁴ O projeto foi aprovado pela Fapesp em dezembro de 2022. Processo Fapesp nº 2022/06577-7. Acordos de Cooperação / SEDUC - Secretaria da Educação/PROEDUCA - Programa de Pesquisa

Fapesp, que visa analisar o desenvolvimento profissional e a agência de professores que promovem a educação interdisciplinar de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob responsabilidade da Professora Dra. Celi Espasandin Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Chamamos a atenção do leitor para que, ao nos referirmos à participação dos professores no projeto Fapesp, estamos nos referindo à participação em nosso projeto de Mestrado, que se encontra inserido nesse projeto mais amplo. Todas as atividades foram desenvolvidas de forma integrada.

Ressaltamos a relevância de iniciativas como esta, que envolve a parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Fapesp, que investem na formação continuada dos professores em exercício. Tais convênios, criam espaços formativos que envolvem a colaboração entre a Universidade e as escolas de Educação Básica na construção de conhecimentos voltados para a docência, que incluem, entre outros benefícios, uma bolsa mensal aos participantes, além de insumos materiais para as escolas participantes. É uma forma de valorizar a profissão docente e a escola pública, bem como àqueles profissionais que buscam aprimorar suas práticas, se disponibilizando a estudar as teorias educacionais já existentes, discutir e refletir sobre as próprias práticas, ampliar seus conhecimentos e contribuir para a construção de conhecimento coletivo no campo.

Os critérios de inclusão dos participantes foram: ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental; desenvolver atividades voltadas para o letramento na língua materna; aceitar voluntariamente participar do projeto, se comprometendo com sua participação em encontros periódicos para estudo, discussões e planejamento de propostas pedagógicas, recebendo uma bolsa de incentivo financiada pela Fapesp.

Ao todo, são seis os professores foco deste trabalho, sendo uma professora do segundo ano, duas professoras do terceiro ano, um professor do quarto e duas professoras do quinto ano. As experiências desses professores com a docência se diferem muito, tanto no que se refere ao tempo de profissão, formação inicial e vivências profissionais. Embora tenhamos nos preocupado em apresentar os seis participantes no Capítulo 4, para as análises mais aprofundadas, selecionamos apenas um representante de cada ano escolar, totalizando quatro análises.

Todos ingressaram no quadro de magistério do município de Valinhos por meio de concurso público. Alguns deles cursaram o extinto curso de Magistério, porém todos possuem nível superior completo, variando nas modalidades presencial e à distância. A maioria procura realizar cursos extras, sendo alguns deles de extensão universitária, visando melhorar a sua prática.

Compõem um grupo bastante cooperativo, inseridos em um contexto educacional que busca constantemente inovar com projetos, integrando todos os diferentes anos escolares que, geralmente, culminam em feiras abertas à comunidade.

O diretor da Unidade Educacional, foi consultado sobre a possibilidade da realização do projeto Fapesp/Mestrado e Doutorado na escola sob sua responsabilidade, o qual prontamente aceitou assinando uma “Carta de Autorização da Unidade Escolar parceira da Pesquisa”.

Com a autorização do diretor da unidade educacional concedida, uma reunião para apresentação da proposta a ser desenvolvida foi realizada na escola em meados de março de 2023. Nessa reunião, apresentamos a proposta de trabalho aos professores, que envolvia o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares pelos professores, duas pesquisas de Mestrado e uma de doutorado vinculadas ao projeto Fapesp.

A proposta foi aceita pela maior parte do corpo docente convidada conforme descrito anteriormente. Discorreu-se sobre as atribuições desses participantes bem como dos pesquisadores envolvidos.

Ressaltamos que nossa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em cinco de maio de 2023 (CAAE número 68797723.9.0000.5481), pela Plataforma Brasil. As primeiras entrevistas narrativas, bem como os encontros do grupo de estudos e todo o material coletado, foram realizadas após essa data e o consentimento dos professores envolvidos neste projeto por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a metodologia utilizada. Vale ressaltar que, tanto o projeto da Fapesp como o projeto de pesquisa de Mestrado, passaram pela análise e avaliação do Conselho de Ética vinculado à PUC-Campinas, e ambos foram integralmente aprovados.

Os participantes da pesquisa foram conscientizados sobre a confidencialidade das informações fornecidas por eles durante o desenvolvimento do projeto assim como nos anos subsequentes à divulgação da pesquisa, ficando sob responsabilidade

da pesquisadora o zelo e arquivamento dos materiais produzidos. Além disso, informamos que poderiam solicitar o desligamento do projeto por motivos pessoais, sem qualquer prejuízo a qualquer momento. Nos disponibilizamos para conversas individuais sobre eventuais desconfortos e possíveis outras demandas por parte dos participantes.

3.1. Narrativas (auto)biográficas – que instrumento é esse?

É fato que o ato de narrar é uma das formas mais antigas de comunicação humana e desempenha um papel fundamental na preservação da memória coletiva. Por meio de narrativas, mantemos viva as raízes da nossa história e transmitimos sabedoria ancestral para as gerações futuras. Se constitui em uma forma de comunicação poderosa, permitindo compartilhar ideias complexas, transmitir mensagens e construir significados.

A relevância da narrativa para a humanidade é reconhecida por diversos autores. Encontramos nas palavras de Bauer (2002, p. 91) uma definição conveniente ao presente estudo que toma as narrativas de si como instrumento de construção de dados:

As narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia dos acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

É evidente que, para o presente trabalho, não consideramos toda e qualquer narrativa ou ação de contar histórias. Trataremos aqui de narrativas enquanto reflexão sobre experiências vividas, que Passeggi (2011) denomina como (auto)biográficas.

Narrar, não deveria ser entendido em um sentido cotidiano, como se fosse um texto em prosa numa sequência de enunciados, mas como um tipo especial de relatar uma experiência de vida. A narrativa, “é um tipo especial de discurso que consiste em uma narração, onde uma experiência humana vivida é expressa em um relato” (Bolívar *et al.*, 2001, p.19).

A narrativa apresenta características próprias como:

[...] ser um tipo de discurso no qual a linguagem media a experiência e a ação; é configurado por uma trama argumentativa; está entremeado pela cultura de quem narra além de ser a forma encontrada pelos humanos de construir sentido para as experiências vividas, sendo, portanto, um alicerce para a construção da identidade (Bolívar *et al.*, 2001, p.22).

Essa perspectiva, por nós adotada, porém, pode ser considerada como um limitador por algumas linhas de pesquisa. Assumimos a subjetividade como inerente a qualquer pesquisa, visto estarem subordinadas a pesquisadores, os quais possuem uma trajetória que difere das de outros pesquisadores, com suas crenças, valores e motivações particulares, entendemos que muitos, enxergam a subjetividade oriunda de pesquisas desse tipo uma afronta aos métodos científicos.

Com nossa opção pelas narrativas (auto)biográficas esperamos contribuir para a sua progressiva aceitação como metodologia científica no campo da pesquisa. Nós, assim como muitos outros pesquisadores, alguns deles citados neste trabalho, já a aceitamos.

A impossibilidade de generalizações de nossas discussões, porventura também pode ser apontado como um fator limitante. Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola periférica do município de Valinhos, onde participaram apenas seis professores dos anos iniciais da Educação Básica. De fato, este é um grupo muito pequeno, dotado de singularidades que nos impedem de generalizar muitos dos conhecimentos que emergiram deste trabalho. Entretanto, nunca esteve em nossos planos produzir conhecimentos passíveis de serem utilizados em larga escala.

Quando nos propomos a indicar caminhos para o desenvolvimento de políticas públicas, pensamos em provocar reflexões, principalmente relativas ao reconhecimento das narrativas (auto)biográficas como possibilidade formativa, construídas em individual e coletivamente.

Nosso principal foco está no professor, considerando seu cotidiano escolar, sua singularidade, seus dilemas, conflitos, superações e realizações. Ao discutir as reflexões dos professores participantes desta pesquisa, pretendemos proporcionar a outros docentes, futuros leitores, reflexões sobre suas próprias práticas e, empoderados, incentivar que se engajem na transformação de suas ações docentes e no espaço em que atuam.

Assumimos, portanto, o caráter subjetivo das narrativas (auto)biográficas sem ferir, contudo, a rigorosidade científica a que se deve submeter qualquer trabalho de pesquisa.

A desconfiança tradicional a respeito da subjetividade transformar-se-ia quando se levasse em conta esta mesma subjetividade, evidenciada como parte integrante de todo e qualquer processo de conhecimento como dinâmica desse mesmo processo (Josso, 2004, p. 139).

Nossa opção por narrativas (auto)biográficas fornece pistas sobre o tipo de dados que queremos levantar. Nos interessa, no presente estudo, aquilo que nos torna humanos: o sentir, o pensar, nossa atuação sobre a realidade, a reflexão sobre nossas experiências e que, por sua vez, é única em cada indivíduo.

Cada professor, ao escolher contar a sua história de um determinado jeito e não outro, elegendo aquilo que se quer dizer, é uma escolha política e poética, ética e estética, que nos remete a questões da profissão docente, ao coletivo dos professores, à educação que acontece no espaço escolar, que retratam o nosso momento e a nossa cultura e nos ajudam a pensar a realidade.

Apostamos, no viés experiencial implicada nas narrativas (auto)biográficas, o que nos leva a uma análise fenomenológica, que busca nas narrativas dos participantes, a interpretação que fazem do mundo por meio de sua consciência construída a partir de suas experiências vividas. Conforme destaca Josso (2004, p. 143), diferentemente das abordagens experimentais, a abordagem experiencial

Atua sobre uma realidade da mesma ordem das atividades socioprofissionais e socioculturais sem procurar “isolar” o objeto de conhecimento de interferências definidas *a priori* como não pertinentes ao objeto, em função de uma teoria pré-construída”.

A mesma autora, também denomina as narrativas como ‘histórias de vida’, e nos chama a atenção para o potencial desse instrumento que contribuiu para

[...] a delimitação de um novo território de reflexão possibilitado abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos voltados para grupos específicos (Josso, 2024, p.23).

Consideraremos que as narrativas, possibilitam àquele que narra, um momento de reflexão sobre as experiências vividas, em especial àquelas relativas a trajetória profissional e ao trabalho com o letramento na língua materna, bem como sobre as experiências que os participantes da pesquisa terão ao longo de nossos encontros coletivos para estudo e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Entendemos, portanto, as narrativas, como uma possibilidade de construção de dados e um potente instrumento de autoformação.

Com o objetivo de desvelar os indícios de ações criativas nas práticas docentes, assumimos assim, a terceira vertente da pesquisa (auto)biográfica apontada por Souza, Passeggi e Vicentini (2013) a qual toma as narrativas de si como práticas de formação e de autoformação, visando investigar a reflexividade (auto)biográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito.

A pesquisa (auto)biográfica tem a subjetividade como um alicerce importante para compreender a importância do professor e suas experiências vividas durante o seu processo de desenvolvimento profissional (Passeggi *et al.*, 2011). Essa abordagem tem como pressuposto o poder transformador da ação de narrar a experiência vivida.

De acordo com Passeggi (2021), a reflexividade narrativa propicia à pessoa que narra dar sentido ao que antes não tinha e, ao ordenar narrativamente os acontecimentos, ela (re)constrói outra versão de si e de sua formação. É um trajeto contrário às práticas positivistas, como possibilidade de investigação nas ciências humanas, pois permite atribuir sentido às vozes que, muitas vezes, são ausentes e compreender a importância do sujeito no seu papel de intérprete.

Mais uma vez, trazemos Josso (2004, p. 130) para reforçar o potencial autoformativo das narrativas de vida ao afirmar que,

O trabalho biográfico faz parte do processo de formação: ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio. Este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas, por reações apenas para experimentar, em suma, por toda a espécie de desperdícios de tempo e de energia que parecem indissociáveis do próprio processo.

Nessa perspectiva, a narrativa auxilia a repensar a investigação de forma mais ética e democrática, ampliando a conversa sobre as múltiplas tradições de pesquisa.

Para tanto, algumas questões norteadoras nos guiarão na condução deste trabalho: como os professores se preparam para as aulas relacionadas a alfabetização e o letramento? Os professores buscam apoio em seus colegas para a preparação de suas aulas promovendo trocas de informação e crescimento profissional? Como essas articulações acontecem? Os professores exercem a autoformação quando envolvidos em projetos de letramento na língua materna? Os professores identificam suas aprendizagens profissionais enquanto buscam

alternativas para o trabalho pedagógico com alfabetização? Os diferentes contextos escolares influenciam o desenvolvimento profissional de professores?

Em síntese, buscamos apresentar indícios sobre as ações realizadas pela equipe de profissionais acompanhada, durante o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de atividades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento que revelam o seu desenvolvimento profissional e seu fazer docente.

3.2. O potencial formativo das narrativas (auto)biográficas

Defendemos a narrativa como especial ferramenta das ciências humanas por capturar não apenas fatos objetivos, mas abarcar toda a complexidade em que o fenômeno está mergulhado, seja no contexto ou na subjetividade de quem narra.

A formação contínua de professores acontece para além de sua atuação em sala de aula. Além das experiências formativas educacionais e profissionais das quais participou ao longo de sua vida profissional, envolve seus contextos socioeconômicos de atuação, suas concepções teórico-metodológicas, as suas dimensões psicológicas e emocionais, seus desejos e necessidades formativas.

Pode-se dizer que suas vivências no exercício da docência é que determinam a formação docente, influenciam suas escolhas e diferenciam as formas de compreender e interpretar cada experiência, transformando o docente em atuação. Ao mesmo tempo em que se constitui em um recurso humano, desempenhando a função de professor, é, acima de tudo, um ser humano que trabalha com vidas, aprende, se emociona, se comove, se envolve, se engaja e que deve buscar transformar caminhos por onde passa.

Nossa opção por narrativas (auto)biográficas como instrumento de construção de dados decorre do fato de se constituir um recurso formativo para os professores, pois ela não envolve apenas uma descrição dos fatos, envolve sentimentos e emoções que permitem rever e recontar a própria história a partir das lentes do hoje, revisitando as compreensões e resignificando a prática. É no ato de narrar, na leitura crítica do narrado e no compartilhamento, que a reflexão acontece.

As narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa possibilitam aos professores se conscientizarem a respeito dos processos formativos e profissionais que constituem e marcam sua identidade pessoal e profissional. Sendo assim, o alicerce de uma pesquisa (auto)biográfica encontra-se no ser humano que,

em diferentes contextos e situações, quer narrando fatos de sua vida, quer refletindo sobre seu processo de autoformação, ressignifica experiências, vivências, aprendizagens, atribuindo-lhes novos significados.

Conforme mencionado por Lopes (2022), ao narrar sua experiência, o professor inicia um processo no qual ele aprende e ensina em um movimento constante de interação com os outros.

Nesse sentido, a narrativa pode ser compreendida como um

[...] Processo de reflexão pedagógica que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros. A interação com o grupo de pessoas ao longo de vários anos, proporciona ao investigador um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (Galvão, 2005, p. 343).

Tomamos a investigação narrativa não somente como metodologia, mas como forma de construir a realidade, uma vez que a metodologia está ancorada em uma ontologia.

O entrevistado ou narrador, induzido ou orientado pelo entrevistador, conta como tem sido sua vida como um todo nas suas dimensões mais relevantes, ou é codificado em alguns momentos ou temas específicos, para que tenha uma determinada ordem coerente. Como tal, envolve um processo reflexivo de autodescoberta do significado que tiveram os acontecimentos e experiências que mudaram a vida. A própria identidade pessoal se configura nesse processo de interpretação construtiva do sentido da vida (dar sentido, identificar influências, interpretar experiências) (Bolívar *et al.*, 2001, p. 159).

A narrativa favorece evidências sobre a experiência percebida e, assim como um relato, capta a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, com base nas evidências do mundo e da vida. Além disso, possibilita a reconstrução da experiência, refletindo sobre o vivido e atribuindo significado ao sucedido.

3.3. As entrevistas narrativas – O que é e como fazer?

Segundo Bolívar *et al.* (2001), dentre os diversos instrumentos que podem ser utilizados para a investigação biográfica, a entrevista é a base dessa metodologia. Para estes autores, instrumentos como questionários, anotações em diário de campo, observações e análises de documentos, são complementares à entrevista, porém não menos importantes. Eles nos dizem: “Embora a oralidade (entrevistas, histórias,

conversas etc.) seja a fonte mais importante de pesquisa biográfica, ela não exclui outros relatos escritos.” (Bolívar *et al.*, 2001, p.156).

Conquanto, reconhecamos a infinidade de instrumentos com a função de levantamento de dados biográficos, elegemos a entrevista biográfica, também chamada de entrevista narrativa, para uma primeira aproximação com os participantes da pesquisa.

O caráter reflexivo da narrativa (auto)biográfica é evidenciado por Szumanski (2022, p. 15) ao dizer que: “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”.

Ao contrário das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, o depoente é livre para, a partir da proposta, definir um marco inicial para a sua história. A partir desse marco, o narrador elege o que é relevante ou não contar, bem como o encadeamento dos acontecimentos e seus possíveis entrelaçamentos, gerando o enredo da sua narrativa. Portanto,

Decidir o que deve e o que não deve ser dito, e o que deve ser dito antes, são operações relacionadas ao sentido que o enredo dá à narrativa. Nesse sentido, as narrativas se prolongam além das sentenças e dos acontecimentos que as constituem; estruturalmente, as narrativas partilham das características da sentença sem nunca poderem ser reduzidas a simples soma de suas sentenças ou acontecimentos que as constituem. (Bauer, 2002, p. 93)

Na entrevista narrativa, aquele que narra, é convidado a refletir e lembrar os eventos de sua própria vida (no caso deste trabalho consideramos os eventos relativos ao desenvolvimento profissional), aqueles que considera mais relevante, por meio de um diálogo que possibilite aprofundar em aspectos pessoais por meio de perguntas e escuta ativa do entrevistador. O resultado desse diálogo pode ser visto como uma coprodução e, portanto, denominado por alguns autores como “autoanálise retrospectiva guiada”, considerando que o entrevistado é “induzido” a reconstruir sua trajetória mediante um conjunto de questões temáticas.

Decorrente do exposto acima é que chamamos a atenção para o extremo cuidado por parte do entrevistador ao conduzir uma entrevista narrativa, a fim de minimizar qualquer interferência que possa influenciar o participante. É primordial um bom planejamento para esse tipo de entrevista. Por se tratar de um modelo aberto e, talvez, mais descontraído, alguns podem pensar que o rigor metodológico e científico não se faz presente. Ao contrário, a escolha lexical que constitui a questão aberta, é

de extrema relevância para se evitar possíveis induções, a postura do pesquisador ao longo da entrevista, evitando expressões faciais que possam, porventura, caracterizar julgamentos, é essencial para manter a neutralidade possível nessa opção metodológica.

O enfoque biográfico-narrativo, na perspectiva de Bolívar *et al.* (2001), não prevê um protocolo, constitui-se em um diálogo aberto no qual se busca encontrar características que marquem uma lógica nas histórias de vida. Não ser delineada por um protocolo, por sua vez, não significa que não deva ser planejada. O autor salienta:

Uma entrevista sobre histórias de vida é semelhante (informal e aberta) a uma conversa, mas não é uma conversa. O outro é quem fala, enquanto a voz do pesquisador deve ficar em segundo plano ouvindo, oferecendo apoio e incentivo. Possui ritual próprio, no tempo específico que lhe é dedicado; antes ou depois, ocorre a conversa informal. Ter formas assertivas de realizá-lo também é uma arte que depende do entrevistador. Porém, o objetivo é sempre reconstruir a vida como um todo (ou partes dela), expressando como alguém se vê na relação com os outros e com o mundo (Bolívar *et al.*, 2001, p.160, tradução nossa).

Os passos para a realização de uma entrevista narrativa podem variar de acordo com os diferentes autores que as abordam, no entanto, de maneira geral, as etapas são muito semelhantes. Para esta pesquisa, em particular, nos baseamos nos estudos de Bauer (2002), que prevê alguns passos para a sua realização conforme apresentamos a seguir.

3.3.1. Etapas da entrevista narrativa

Para Bauer (2002), a preparação da entrevista prevê, primeiramente, uma familiarização com o campo de estudo pelo pesquisador. Essa etapa preliminar, que pode incluir leitura de documentos e investigações, por conversas informais, resultarão no delineamento de questões que refletirão os interesses do pesquisador, são denominadas de questões exmanentes⁵. Para o autor, transpor as questões exmanentes em questões imanentes⁶, ou seja, que utilizem a própria linguagem do depoente a fim de que faça sentido para este, é tarefa crucial do pesquisador no planejamento e ao longo da entrevista.

⁵ Questões Exmanentes: são questões relacionadas aos interesses do pesquisador.

⁶ Questões Imanentes: são questões oriundas de temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante.

A etapa da entrevista denominada por Bolívar (2001) de “entrevista propriamente dita”, é, no texto de Bauer, dividida em quatro sub etapas: iniciação, narração central, fase de questionamento e fala conclusiva.

Na iniciação, a investigação é explicada de forma ampla ao depoente e lhe é solicitado a permissão para gravação. Em seguida o pesquisador faz a pergunta inicial que deverá, segundo Bauer, fazer parte da experiência do depoente e ter significância pessoal e social ou comunitária na intenção de alavancar o processo de narração. O tópico proposto, que deve ser amplo e isento de formulações indexadas, deverá permitir ao depoente desenvolver a sua narrativa a partir de situações iniciais, passando para acontecimentos passados que o levem à situação atual. Datas, nomes e lugares devem emergir do depoente caso considere tais informações relevantes e não do entrevistador, por isso a exigência de formulações não indexadas. Iniciada a narração central esta não deve ser interrompida.

O entrevistador deverá restringir possíveis intervenções a sinais paralinguísticos, de apoio, que demonstrem interesse naquilo que está sendo narrado (hummm, sim, sei), focando na escuta ativa e, porventura, tomando notas para perguntas posteriores (sem interferir na narração). Perguntas de esclarecimentos deverão ser realizadas unicamente após se ter a certeza da finalização da história por parte do depoente e, sempre isenta de julgamentos, como: “É tudo o que você gostaria de me contar?”.

A fase seguinte, de questionamento, tem como objetivo conjurar informações adicionais ao conteúdo narrado pelo esquema autogerador da história. Os cuidados tomados pelo entrevistador nesta fase será o de traduzir as questões relativas a seus interesses (questões exmanentes) em questões façam sentido para o depoente, fazendo uso de sua própria linguagem (questões imanentes). Deve-se evitar questões do tipo “por quê?”, e apontamentos contraditórios que eventualmente surgiram na narrativa.

Por fim, a sub etapa da fala conclusiva, deve acontecer com o gravador desligado e de forma mais descontraída. Trata-se de um momento especial, o qual requer extrema atenção do entrevistador, pois, geralmente, tendo ciência do fim da entrevista, o depoente sente-se livre para se expressar de forma mais natural, revelando informações significativas. Ter um diário de campo é aconselhável para que se possa registrar tais informações imediatamente ao término da conversa. Nessa etapa perguntas do tipo “por quê?” são permitidas.

Na etapa de análise da narrativa, Bauer (2002) propõe a transcrição do oral ao escrito que, segundo o autor, será útil para se ter uma boa apreensão do material e propiciará um fluxo de ideias para a interpretação posterior do texto. Denominamos esta etapa, em nosso trabalho, de textualização, escolhendo elementos linguísticos escritos para imprimir emoções e sensações do depoente, conforme as impressões do pesquisador.

Bauer (2002) apresenta três diferentes processos de análise das narrativas: análise temática, uma baseada na proposta de Schütze (1977; 1983) e análise estruturalista. Caminhamos com o autor no processo de análise das narrativas apenas até o ponto da transcrição do oral para o escrito.

Para os passos subsequentes, optamos por fundamentar nosso trabalho nos estudos de Bolívar *et al.* (2001) por considerarmos mais condizente com os fundamentos teóricos gerais que nos conduzem, principalmente a nossa opção pelo uso das narrativas (auto)biográficas na perspectiva de Passeggi (2021), que tomam estes instrumentos para além da simples coleta de dados, mas embrenhados por um forte potencial autoformativo.

3.4. Espaço de formação: estudos e discussões teóricas e metodológicas

Ocorreram encontros semanais para estudo, planejamento e desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Esses encontros, alguns deles gravados, também constituíram material de observação e análise. As observações foram anotadas em um diário de campo bem como algumas reflexões sobre as discussões ocorridas nesses encontros.

Os encontros acontecem na própria unidade escolar, após o período de aula. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos a leitura de textos, discussões, esclarecimentos teóricos e práticos, troca de ideias entre os pares, planejamento, apresentações dos trabalhos realizados com os estudantes e reflexões coletivas. Participaram dos encontros formativos, os seis professores dos anos iniciais já mencionados, a coordenadora pedagógica da escola, uma professora de Educação Física, duas mestrandas, sendo uma delas a responsável por deste manuscrito, uma doutoranda e dois professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas.

Ratificamos a multiplicidade de vozes que contribuíram para a construção deste texto e, portanto, a opção da terceira pessoa do plural para descrevê-lo.

Dentre as temáticas formativas abordadas, foram contemplados projetos interdisciplinares, letramento na língua materna e matemático e conscientização corporal. Além destes, as próprias narrativas enquanto instrumento mobilizador da autorreflexão sobre a prática, constitui-se também objeto de estudo e discussão nos encontros. Apresentamos no quadro abaixo as datas dos encontros e seus respectivos temas.

Quadro 2. Cronograma dos encontros para estudo e formação

Encontros presenciais de estudo com o grupo de professores da EMEB Jerônimo - 2023		Encontros presenciais de estudo com o grupo de professores da EMEB Jerônimo - 2024	
Data	Tema	Data	Tema
13/04	Contato inicial com os professores. Apresentação do Projeto Fapesp e convite inicial.	08/02	Definição de cronograma e discussão sobre o tema do próximo projeto.
29/06	Detalhamento da proposta e apresentação de cronograma.	29/02	Definição do Tema Geral e subtemas de acordo com o ano/série
03/08	Discussão dos textos sobre interdisciplinaridade Fazenda (2008) e Pombo (2006, 2008)	14/03	Socialização dos Planos de Ação
10/08	Socialização sobre as primeiras ideias para o projeto	21/03	Socialização das propostas para construção de dados para o trabalho com estatística
17/08	Sistematização do projeto a partir das fichas de Plano de Ação	04/04	Socialização sobre o trabalho com letramento na língua materna: Como o trabalho desenvolvido no primeiro projeto contribuiu para o planejamento do segundo projeto?
24/08	Discussão sobre o texto do Larrosa (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência.	18/04	Reflexões a partir da leitura do artigo "Narrativas de Aprendizagem do professor envolvido em projetos interdisciplinares", de Lopes <i>et al.</i> (2021)
31/08	Orientação e solicitação do planejamento	02/05	Reflexões sobre o planejamento das atividades de investigação estatística
14/09	Narrativas de práticas de sala de aula com duas professoras convidadas.	09/05	Reflexões sobre o planejamento das atividades de investigação estatística (continuação)
21/09	Discussão das habilidades da BNCC relacionadas ao planejamento	23/05	Planejamento e organização das apresentações
05/10	Apresentação de algumas atividades já desenvolvidas (Gilberto, Eva, Mag e Lobato)	06/06	Apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do Projeto
19/10	Apresentação de algumas atividades já desenvolvidas (Hans, Vick)	13/06	Apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do Projeto

26/10	Discussão teórica sobre Letramento na língua materna
09/11	Discussão teórica sobre Consciência Corporal
23/11	Discussão sobre Letramento Matemático
30/11	Apresentação do trabalho concluído
07/12	Apresentação do trabalho concluído.
14/12	Agradecimentos e Encerramento.

Fonte: Autoria própria.

3.5. Análise de dados: uma forma de olhar

Muitas são as discussões sobre o método mais adequado para a análise de narrativas em pesquisas qualitativas no campo educacional. Ao mesmo tempo que análises extremamente estruturalistas parecem não dar conta de toda a potência advinda de uma história narrada, por não contemplar, de modo geral, sua dimensão subjetiva, várias são as críticas que recaem sobre formas de análise menos estruturadas, por não se enquadrarem, a um primeiro olhar, em critérios acadêmicos consolidados, aparentando, para esses críticos, certa ingenuidade, configurando uma análise meramente intuitiva.

Consideramos que é na subjetividade do indivíduo que podemos encontrar indícios sobre os seus movimentos no exercício da docência, o que justifica nossa opção de construção de dados por meio das narrativas.

Observamos esse movimento em (Huberman, 1998, p. 197) *apud* Bolívar *et al.* (2001, p. 194):

Dados como esses são o que enlouquecem os especialistas em ciências sociais. Ambiguidade, contradição, ambivalência são obstáculos à medição, análise e interpretação; e é lógico que sejam...; [portanto, exigem] que formas expressivas de representação (como narrativa, realista ou ficcional) sejam capturadas sem grandes distorções... Pode-se dizer que é mais fácil analisá-las por si só, com métodos mais fenomenológicos (tradução nossa).

Buscamos apresentar nesta seção, nosso percurso metodológico adotado para a análise das narrativas, orais e escritas, concedidas pelos participantes desta pesquisa, na intenção de firmar nosso compromisso com a Ciência. Como dito anteriormente, nos pautamos nos estudos de Bolívar *et al.* (2001) para a condução das análises, que nos pareceu mais coerente com os pressupostos teóricos que nos orientam.

Sobre o papel do pesquisador enquanto analista das entrevistas, Bolívar *et al.* (2001, p. 192) os chama de “intérpretes”, assim como faz um ator em uma peça teatral. Segundo o autor, a análise das entrevistas se caracteriza como uma transformação dos dados em resultados de investigação.

Considerando a complexidade de uma narrativa, optamos por uma análise holística (Bolívar *et al.*, 2001, p. 193-196), a qual considera o depoente inserido em determinado contexto social e histórico. Partimos, portanto, de uma análise fenomenológica, que busca nas narrativas dos participantes, a interpretação que fazem do mundo por meio de sua consciência construída a partir de suas experiências vividas.

Acreditando que a escolha dentre as diversas propostas de análise deve ser orientada pelo objeto de investigação, compactuamos com Bolívar *et al.* (2001) ao citar Dominicé (1990), sobre a preferência por análises holísticas, diante de investigações narrativas:

A abordagem biográfica introduz uma dimensão literária no campo científico. A palavra registrada merece mais atenção do que a simples redução a algumas categorias de análise. O texto muitas vezes exige ser citado tal como está, para que seu significado seja legitimamente restaurado. (...) Uma análise das histórias que se baseie num método de redução ou classificação das informações obtidas não é satisfatória (Dominicé, 1990, p. 131-132, *apud* Bolívar *et al.*, 2001, p. 196, tradução nossa).

A partir da citação acima, entendemos que as técnicas de análise de conteúdo, não seriam adequadas para se analisar entrevistas biográficas e narrativas orais e escritas construídas ao longo de nossa pesquisa, considerando nossos objetivos. Por outro lado, também consideramos, análises extremamente realistas, que tomam unicamente a palavra do depoente como fundamento, como inapropriadas, visto desconsiderar abordagens teóricas importantes que se relacionem ao narrado.

É por isso que buscamos em nosso percurso de análise das narrativas, um caminho intermediário que concilie o discurso dos professores participantes e as teorias relativas ao nosso objeto de estudo já construídas no campo acadêmico e científico. Ressaltamos que, ao nos referirmos a “teoria”, a compreendemos, assim como Bolívar *et al.* (2001, p. 202), como um conjunto determinado de conceitos relacionados, que constituem um marco integrado para explicar os fenômenos emergentes das narrativas.

A fim de que as narrativas sejam relevantes em nossa investigação, procuramos, ao analisá-las, encontrar um equilíbrio entre as falas dos entrevistados,

dos narradores, e a nossa interpretação à luz da teoria. Dessa maneira, pretendemos conferir maior densidade ao conhecimento produzido a partir das análises realizadas. Para além da enunciação dos fatos narrados, buscamos uma descrição mais aprofundada, a partir da interpretação do complexo conjunto de símbolos escolhidos pelos professores participantes em suas narrativas, buscando dar sentido às suas vidas e ao mundo.

Cabe ressaltar, que a análise narrativa resulta em um amálgama da perspectiva do depoente e do pesquisador. Tal fato decorre da necessidade de situar, por parte do pesquisador, as experiências narradas a uma certa regularidade e padrões sociais e históricos, a fim de conferir-lhe maior densidade conforme já evidenciado, visto que, qualquer história de vida, está diretamente relacionada a uma realidade socialmente construída. Josso (2004, p. 119) reforça que,

Entrar na lógica do outro e apropriar-se de sua narrativa exige, em si mesmo, uma grande concentração, pois em contraponto, o trabalho interior em torno da própria biografia prossegue, sendo necessária uma atenção global para o que se passa no exterior e no interior de si.

Assim, assumimos o caráter subjetivo advindo desse tipo de análise, sem ferir, contudo, a rigorosidade científica a que nos propomos. Nossa opção por narrativas biográficas fornece pistas sobre o tipo de dados que queremos levantar. Nos interessa observar, aquilo que nos torna humanos: o sentir, o pensar, nossa atuação sobre a realidade, a reflexão sobre nossas experiências.

É por isso que reiteramos que consideramos a análise por categorias de conteúdo inadequada para a nossa ação de análise. Concordamos com a afirmação de Demazière y Dubar (1997, p. 94), citados por Bolívar *et al* (2001, p. 206), “No caso das entrevistas narrativas, as diferentes técnicas de análise de conteúdo são inadequadas para a análise dos significados que queremos construir” (tradução nossa).

De acordo com Josso (2004, p. 139), assumimos não haver “instrumentos *a priori*” para a interpretação (categorização) e análise das narrativas (auto)biográficas (ao se referir sobre encontrar indícios de processos de formação e de produção de conhecimento). Segundo a autora, é a fluidez do ato de narrar, permeado por uma reflexão constante sobre aquilo que está sendo narrado, que fará emergir tais informações. Assumimos uma perspectiva fenomenológica baseada em reflexões sobre as experiências vividas por cada participante.

A ideia de que os únicos a poder dizer em que medida uma experiência de estudo, grupo de estudo ou outra foi formadora, são os próprios aprendizes. Josso (2004, p. 139) chama de “ecologia do sujeito” a forma complexa em que o indivíduo aprende. Ela nos diz que “a sua lógica se encontra nos percursos de uma vida, explicitamente, nos enraizamentos, nas aberturas e nos impasses desta atividade quotidiana de atribuição de sentido”.

Ainda sobre a presença da subjetividade em pesquisas narrativas e assumindo o descarte da análise por conteúdos, consideramos que

Uma boa investigação narrativa não é apenas aquela que recolhe bem as diferentes vozes no terreno, ou as interpreta, mas também aquela que dá origem a uma boa história narrativa, que é – no seu cerne – o relatório de investigação. Trata-se sempre de uma recriação da narração do(s) informante(s), pelo que o investigador, praticando uma certa - arte da bricolagem -, deve juntar as diferentes peças para que deem um sentido. Quando o caráter narrativo desaparece do relato, por forte tratamento categórico ou analítico, a investigação deixa de ser narrativa (Bolívar *et al.*, 2001, p. 207, tradução nossa).

Não há problemas em se admitir uma narrativa enquanto trabalho científico, se esta resulta de uma investigação séria. É possível, inclusive, enumerar algumas vantagens dessa forma de apresentação. Dentre elas, destacamos seu potencial formativo, na medida que estimula múltiplas interpretações pelos leitores, provocando a reflexividade, a que o autor denomina como “ambiguidade produtiva” (Bolívar *et al* 2001, p. 210).

Prezamos e consideramos essencial, o viés coparticipativo na autoria desta pesquisa. Apesar de o pesquisador ser o responsável pela pesquisa, não podemos nos cegar à colaboração dos participantes ao conceder seus depoimentos voluntariamente. À medida que o pesquisador interpreta o narrado pelo depoente e o materializa em texto, ocorre

Uma operação do pesquisador, que pode agora – longe da situação interativa de comunicação entre as pessoas – interpretá-las à sua maneira, numa autoridade que lhe despoja da autoria. O texto pertence ao pesquisador, as – vozes originais – tornam-se anônimas entre aspas. Essas reflexões nos levam a questionar seriamente a separação entre pesquisador/pesquisado e a reconhecer a autoria plural ou polifônica do relato de pesquisa (Bolívar *et al.*, 2001, p. 210 e 211).

Ressaltamos que, embora tenhamos utilizado codinomes para nomear nossos colaboradores, os reconhecemos como produtores de conhecimento e lhes conferimos todo o crédito e agradecimento pela disponibilidade em colaborar conosco,

permitindo aos futuros leitores, certa identificação com o aqui exposto, provocando nestes, também a possibilidade de reflexão e autoformação.

Diante do exposto, ratificamos nossa opção por uma análise investigativa, dependente, portanto, daquilo que irá emergir nas narrativas orais e escritas dos participantes. Buscaremos sim, semelhanças entre as histórias sem, contudo, ser esta a nossa prioridade. Nos importa a reflexão feita por cada um dos professores participantes ao relatarem suas experiências no trabalho com o letramento na língua materna, admitindo que o exposto está carregado de influências externas advindas da trajetória individual e coletiva de cada um.

Buscando contemplar os leitores que gostariam de encontrar um processo de análise mais delineado, apresentamos as etapas que foram percorridas. Sem, contudo, desconsiderar as discussões tecidas anteriormente.

Quadro 3. Etapas do processo de análise

Percurso analítico na perspectiva das narrativas (auto)biográficas	
Etapa 1	Momento da entrevista (inicial, intermediária e final).
Etapa 2	Textualização das entrevistas.
Etapa 3	Construção do Biograma, mapa que contempla a trajetória profissional dos participantes cronologicamente.
Etapa 4	Busca de intertextualidade a partir da leitura das transcrições, das narrativas escritas, dos relatórios apresentados ao final do projeto e nossas observações nos encontros formativos baseada em métodos fenomenológicos com enfoque holístico e indutivo (Bolívar et al., 2001).
Etapa 5	Produção escrita do texto de análise buscando entrelaçar os fenômenos e experiências narradas às teorias.

Fonte: Autoria própria.

Conforme apresentado no quadro, nossa pesquisa se iniciou com uma primeira entrevista. Destacamos que, nesse momento, já iniciamos o processo de análise pois, aquilo que é dito é ressignificado pelo outro que escuta a partir de suas próprias experiências e referências. À medida que escutamos o narrado, construímos nossas ideias, enquanto pesquisadores e humanos que somos, estabelecendo diversas conexões com nossos próprios percursos. É por isso também, que não acreditamos na possibilidade de uma análise objetiva nessa perspectiva.

A textualização se constitui em um segundo momento de análise. Somos nós, pesquisadores que, ao transcrever a gravação, fazemos uso dos recursos linguísticos disponíveis para imprimir sensações, emoções e impressões ao texto.

A textualização das entrevistas nos permitiu sistematizar em um quadro, o percurso de cada professor participante, organizando, de forma cronológica, as experiências profissionais que escolheram compartilhar conosco. Esta forma de organização é denominada por Bolívar *et al.* (2001, p.177-180) de biograma. O referido autor destaca que uma forma interessante de se iniciar a análise de um relato de vida profissional, consiste em construir um mapa dessa trajetória, combinando acontecimentos e cronologia.

Assim, para além dos acontecimentos, trazemos nesse quadro, o biograma, uma breve avaliação daquele período, se constituindo em uma forma rápida de visualizarmos o percurso vivido e suas respectivas aprendizagens. Conforme orientado pelo próprio autor,

Trata-se de representar a estrutura básica por meio de um esquema, que pode se adaptar em uma estrutura arbórea, mapa ou analisando verticalmente os suportes estruturais de cada relato de vida. Temos proposto organizar (as informações recolhidas) em três colunas: na coluna do centro apresentamos de maneira sucinta os acontecimentos importantes da vida profissional. Na coluna da esquerda se anota a data em que o acontecimento ocorreu. A terceira coluna é reservada para anotações que refletem um juízo de valor que o biografado confere a esses acontecimentos (Bolívar *et al.*, 2001, p. 178, tradução e grifos nossos).

Ressaltamos que a construção desses biogramas foi realizada com a participação ativa dos professores envolvidos. A partir de suas narrativas, foi elaborada por nós, pesquisadores, uma primeira estrutura cronológica com a valoração conferida a cada experiência profissional vivida realizada a partir de nossas próprias inferências a partir do narrado e observado. Em uma segunda etapa, essa estrutura foi entregue aos professores para que pudessem complementar essa terceira coluna de suas perspectivas, enriquecendo nossa análise e nos fornecendo ainda mais elementos que revelam sua subjetividade.

É por meio de ações como esta que acreditamos no pesquisar 'com' os professores, conferindo a eles uma real participação na construção dos conhecimentos. Como sugerido pelo próprio Bolívar *et al.*, “[...] relato de vida é tarefa a descobrir pelo pesquisador conjuntamente com o biografado” (2001, p. 178).

Conforme os encontros formativos foram acontecendo e o projeto dos professores ganhando forma, surgiu a necessidade de solicitarmos relatos reflexivos escritos, além das entrevistas e narrativas (auto)biográficas previstas.

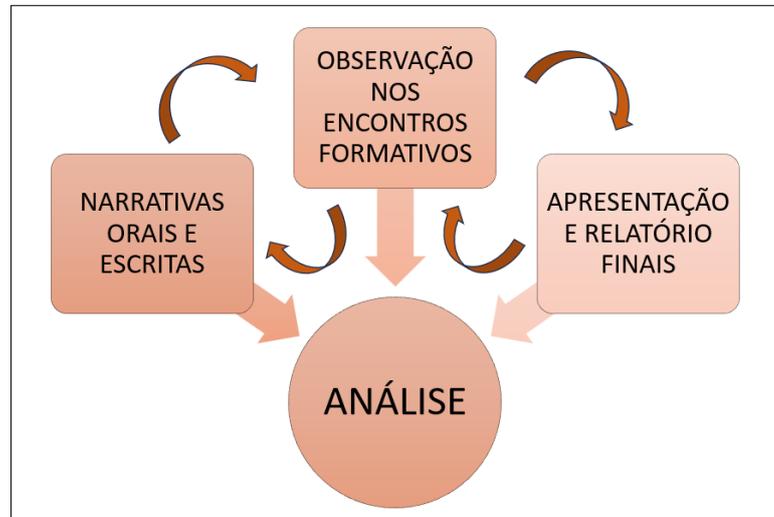
Enfatizamos, portanto, que não tínhamos hipóteses a *priori* a serem respondidas. Nosso objetivo era trazer à tona, práticas pedagógicas que valorizassem o papel do professor enquanto produtor de conhecimento. O enfoque indutivo e holístico proposto por Bolívar *et al.* (2001), pressupõe que a teoria emerge dos dados e, por isso, nossa dificuldade em distribuir o processo de análise que percorremos em etapas rígidas.

Caracterizamos nosso processo de análise em um contínuo ir e vir, construir e desconstruir a partir das entrevistas, narrativas orais e escritas, observação dos encontros formativos e dos trabalhos desenvolvidos pelos professores por meio apresentações orais e relatórios finais. Esse movimento analítico acompanhou todo o desenvolvimento do projeto. A triangulação realizada em nosso processo de análise decorre da busca de uma intertextualidade, assim denominado por nos debruçarmos nos diversos textos produzidos por nossos participantes.

Esclarecemos que, ao nos referirmos a textos, compactuamos com o conceito de enunciado discutido por Bakhtin (Volóchinov, 2017), o qual pressupõe dizeres que são carregados de valores, que são construídos ao longo da vida por um emaranhado de outras vozes e, portanto, impregnado de sentidos. Assim, enquanto seres humanos, deixamos rastros do que somos por meio de nossos textos, nosso modo de ser, de agir, de se vestir, no dito e no não dito, pois. Na perspectiva desses teóricos, não há texto sem discurso, nem discurso sem texto

Soares (2022, p. 204) se refere ao texto como “um lugar de interação – interação – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto”. Essa compreensão de texto, converge com os pressupostos teóricos sobre narrativas (auto)biográficas que fundamentam este trabalho, conforme discutido anteriormente.

As análises das narrativas que nasceram desta pesquisa, são, portanto, resultantes dessa interação de diversas vozes. A esse entrelaçamento múltiplo e diverso, materializado nos textos de nossas análises, é o que denominamos intertextualidade. Apresentamos a figura abaixo como forma de ilustrar essa intertextualidade que procuramos contemplar em nosso processo de análise.

Figura 4. Triangulação no processo de análise

Fonte: Autoria própria.

Evidente, contudo, que um esforço maior foi empregado ao final do projeto, quando dispúnhamos de muitos dados construídos por meio das diversas fontes citadas. Nesse momento, nos debruçamos na busca da materialização das evidências que sobressaíram no decorrer de todo o processo. Buscamos recortes de falas e reflexões, que nos permitissem elaborar um texto que mostrasse ao leitor, aquilo que, não apenas assistimos, mas também participamos, e que respondessem aos nossos objetivos.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PROFESSORES COLABORADORES

Este capítulo se ocupa em apresentar ao leitor uma breve contextualização sobre o lugar em que realizamos a pesquisa e uma primeira aproximação dos professores participantes. Optamos pela escrita de um capítulo à parte, separado do capítulo metodológico, para dar destaque a essas pessoas, que foram verdadeiros parceiros neste trabalho, além de evitar que o referido capítulo ficasse excessivamente extenso.

Assim, apresentaremos primeiramente a escola, sua concepção de ensino e aprendizagem referente à língua materna, lócus de nossa pesquisa, seguida de breve contextualização do projeto da Fapesp no qual nosso projeto de Mestrado se situa. Na sequência, faremos uma breve descrição dos professores participantes, colaboradores essenciais para a materialização deste trabalho, fornecendo ao leitor, algumas pistas do que discutiremos no capítulo de análise dos dados. Para concluir o capítulo, detalhamos quais e quantas foram as narrativas produzidas por esses professores, e uma síntese dos encontros formativos na escola.

Para analisarmos as ações pedagógicas de professores ao desenvolverem práticas de letramento na língua materna, por meio de narrativas orais e escritas, um desafio se colocava – o de encontrar professores que estivessem dispostos a compartilhar conosco suas práticas, porém, não apenas isso. Seria necessário que estivessem dispostos a expor suas conquistas pedagógicas, mas também suas dúvidas, angústias, suas reflexões sobre ações, tendo sido elas marcadas pelo sucesso ou insucesso.

Nós, pesquisadores, queríamos observar aquele brilho nos olhos que move professores apaixonados quando narram seus sucessos na arte do ensino, mas também os desafios enfrentados, quais reflexões faziam e o que aprendiam a partir disso. Encontrar professores com essa disponibilidade não é tarefa fácil em dias atuais. A sobrecarga que acompanha o trabalho docente tem limitado nossas ações reflexivas. Larrosa (2002, p. 23) ao discutir seu conceito de experiência, comenta sobre essa sobrecarga que o professor carrega afirmando que

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que

tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados [...].

É fato que a profissão docente está cada vez mais mergulhada na burocracia que tem tomado conta das instituições escolares e somos cobrados exaustivamente por resultados. Tanto a burocracia como a cobrança por resultados, minam a energia e encantamento dos professores pela educação, não lhes deixando forças para,

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Somado ao fato da quase inexistência de tempo real para a reflexão sobre a própria prática, o que, a propósito, se constitui em uma ação inerente e necessária ao trabalho do professor, nos deparamos com uma segunda barreira – a de compartilhar essas reflexões, com o risco de que essas falas, carregadas de saberes construídos dia após dia no caminhar do trabalho docente, sejam utilizadas para críticas diretas ou de forma abrangente, colaborando para a desvalorização de que sofre nossa profissão.

Decorrente do exposto, é que encontrar professores dispostos a colaborar com a nossa pesquisa se constituía um desafio. Contudo, diante das muitas adversidades presentes na profissão docente, nos deparamos frequentemente, com educadores que, conscientes da relevância de seus trabalhos e de sua autonomia intelectual, não se refutam de, como nos lembra Larrosa (2002), serem “tocados” por suas experiências. Embora submetidos à burocracia escolar, confirmam a máxima de que somos “seres condicionados, mas não determinados” (Freire, 1996, p. 19).

Esses professores, que não são poucos, persistem em não se abster do que os constituem enquanto profissionais da educação, a reflexão sobre a própria prática. E encontram-se dispostos a sempre aprender mais e a colaborar com as pesquisas acadêmicas. Reforçando essa ideia, Freire (1996, p. 38 e 39) nos lembra que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Professores que se reconhecem como pesquisadores e produtores de conhecimento, ou que, mesmo sem ter essa consciência, praticam essas ações diariamente, sabem que não há pesquisa acadêmica no campo educacional sem considerar os alicerces desse campo, seus profissionais e as relações que se constituem no berço dos processos educacionais, a base das escolas.

Assim, encontramos solo fértil para nossa pesquisa em um grupo de professores de uma escola municipal que iniciava um projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que teve por objetivo analisar o desenvolvimento profissional e a agência de professores que promovem a educação interdisciplinar.

A escola, palco de nossa pesquisa, se situa em um bairro relativamente próximo ao centro do município de Valinhos, SP. É um bairro de aproximadamente 30 anos, com praças e espaços arborizados, pequenos mercados e comércios como padaria e farmácia e uma Unidade Básica de Saúde (UBS) para atendimento da população.

A escola atende crianças de famílias constituídas pela classe trabalhadora da cidade, prestadores de serviço e pequenos comerciantes. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), da Escola (EMEB Prefeito Jerônimo Alves Corrêa⁷, 2024), uma grande parte das famílias se dedica ao trabalho informal.

A unidade contempla as etapas de Educação Infantil (períodos matutino e vespertino) e Ensino Fundamental, anos iniciais (período vespertino) e anos finais (período matutino). Das nove turmas existentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, foco tanto do projeto Fapesp como de nossa pesquisa de Mestrado, seis professores polivalentes aceitaram participar, uma professora de Educação Física e uma coordenadora pedagógica.

É uma escola bastante ampla, com vários espaços para atividades ao ar livre, contando com parque infantil, quadra coberta, biblioteca e sala de informática, além dos espaços básicos como sala de aulas, banheiros, secretaria entre outros.

Com o propósito de melhor situar o leitor, apresentamos uma síntese do que encontramos no PPP, o documento da escola já mencionado, em relação ao ensino e aprendizagem da língua materna.

⁷ Esclarecemos que o nome da Unidade Educacional é citado neste trabalho pelo fato de se tratar de uma escola parceira no Projeto da Fapesp, no qual este projeto de Mestrado está inserido, aprovado pelo Comitê de Ética, conforme descrito em nota de rodapé número 4.

O período em que passamos trabalhando junto à escola, foi marcado por um processo de transição do Currículo Municipal, com o propósito de adequá-lo à normativa federal mais recente – a Base Nacional Comum Curricular (o município construiu um novo currículo, baseado no documento normativo nacional, que passou a vigorar em 2024). Dessa forma, o currículo da unidade escolar também refletia esse movimento de aprendizagem e adaptação das práticas pedagógicas ao novo currículo. Assim, estava previsto no PPP da escola, estudos com a finalidade de promover o alinhamento dos professores com os objetivos do Currículo Municipal de Valinhos, bem como estudos relativos à alfabetização – peça fundamental do ensino e aprendizagem da língua materna.

Partindo do princípio de que toda a comunidade escolar é corresponsável pelo sucesso dos estudantes na aprendizagem, os gestores também se mostraram empenhados em contribuir para que todos os estudantes se apropriem da língua materna. No documento da escola (PPP), encontramos o registro de que “Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental devem ter foco na alfabetização, garantindo muitas oportunidades e práticas diversificadas de letramento” (PPP, 2024 p. 48).

Notamos que a alfabetização e as práticas de letramento ocupam um lugar de destaque na escola, pois constam no PPP projetos, como “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”, “PAR SESI”, “Fluência Leitora” e “Território da Leitura”, sendo este último, voltado para o desenvolvimento do gosto literário, todos direcionados pela Secretaria da Educação do município.

Dentre os objetivos que constam no mesmo documento, destacamos a revitalização da sala ambiente de leitura e pesquisa. A escola concebe a literatura como um direito básico a todos os seres humanos e, por isso, o investimento na valorização desse espaço a ser usado por meio de agendamento prévio, e durante o intervalo (recreio) dos estudantes (PPP, p. 86).

Na descrição das metas da escola, encontramos ainda a intenção de recuperar os índices de alfabetização e fluência leitora que, embora quantificados por meio de avaliações externas (SAEB, SARESP e Fluência Leitora), são imprescindíveis para a apropriação da língua materna e a participação nas práticas de letramento que permeiam a vida social.

Assim, é possível concluirmos que a escola espera dos professores, um trabalho intensivo com a língua/linguagem, discutindo e estudando sobre o assunto nos horários de atividades coletivos, melhorando espaços físicos da escola que

contribuam para o contato dos estudantes com o mundo letrado, como a revitalização da biblioteca, acompanhando de perto o processo de apropriação da língua pela coordenação pedagógica e oferecendo apoio constante.

O projeto Fapesp, idealizado e conduzido pela Professora Dra. Celi Espasandin Lopes, conta com a colaboração de outros pesquisadores mestrandos e doutorandos, o Professor Dr. Artur Vitorino, da linha de pesquisa de Políticas Públicas, todos membros do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. A possibilidade de aprofundar os estudos e a formação de educadores da infância, contribuindo com ampliação de seus conhecimentos profissionais e provocar o exercício da docência foi o que motivou a pesquisadora Lopes a conceber esse projeto⁸.

O projeto Fapesp, prevê o desenvolvimento, por parte dos professores participantes, de projetos pedagógicos interdisciplinares. Nossa pesquisa, que tem por objetivo observar e analisar as ações e reflexões pedagógicas dos professores pelo viés do letramento na língua materna, se encontra imersa nesse projeto mais amplo, compreendendo a linguagem como o meio pelo qual nos comunicamos em situações reais, ao mesmo tempo que possibilita nos constituirmos como seres humanos (Volóchinov, 2017).

A partir da abordagem sobre a linguagem adotada em nosso trabalho, encontramos nas narrativas (auto)biográficas um meio para a reconstrução da experiência, o que possibilita, por sua vez, a reflexão sobre o vivido, atribuindo-lhe significado (Passeggi, 2021). Sem nos aprofundarmos no potencial da ação de narrar a própria história, discutido no capítulo metodológico, destacamos que foram solicitadas narrativas orais e escritas aos nossos colaboradores em vários momentos deste trabalho.

Como apresentado em nosso capítulo metodológico, nos pautamos na entrevista narrativa (Bauer, 2002) e nas narrativas (auto)biográficas (Passeggi, 2021), orais e escritas, para a construção dos dados para esta pesquisa.

Para melhor conhecermos os seis professores participantes que acompanhamos ao longo de aproximadamente dois anos, realizamos uma entrevista narrativa com cada um deles. Reiteramos que, nessa proposta, aquele que narra é livre para, a partir de uma questão inicial ampla, eleger um ponto de partida bem como

⁸ Lopes, 2022, Fapesp nº 2002/06577-7

aquilo que gostaria de compartilhar. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir do que emerge nas histórias de vida, tanto do entrevistado como das histórias entrecruzadas no contexto situacional.

Inicialmente realizamos entrevistas narrativas individuais com cada um dos professores participantes, onde eram convidados a narrar sobre o seu percurso profissional. Essas entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Algumas delas foram realizadas na própria escola, em um momento que não estivessem em sala de aula. Para isso, a gestão nos disponibilizou uma sala apropriada onde não seríamos interrompidos. Como iniciamos esse processo próximo às férias de julho, algumas entrevistas foram realizadas na modalidade *online*, utilizando plataformas digitais gratuitas. Vale ressaltar que, nesses casos, também nos preocupamos, tanto pesquisador como depoente, em reservar um local adequado, garantindo o silêncio e privacidade para esse momento.

Em cada entrevista, participaram duas pesquisadoras, a pesquisadora Adriana Franco de Camargo Augusto, integrante do Programa de Pós-Graduação em Doutorado da PUC-Campinas, que investigava a autoformação e a agência docente no desenvolvimento do letramento matemático. E eu, a autora desta pesquisa, que investigava a autoformação e desenvolvimento profissional docente no desenvolvimento do letramento na língua materna, inseridos em projetos interdisciplinares, foco deste trabalho.

Após os cumprimentos e agradecimentos pela disponibilidade em nos ceder seu precioso tempo, alguns já em período de férias escolares, e compartilhar conosco sua história, iniciamos com a seguinte questão temática: “Gostaríamos que você narrasse a sua trajetória formativa. O que o levou à escolha da docência, qual a sua formação inicial e como se dá a sua formação continuada”.

A partir dessa questão geradora, cada entrevista se desenvolveu de acordo com o que o depoente elegeu como sendo algo importante a dizer. Ratificamos que o rigor metodológico foi garantido seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002). Nas pausas realizadas pelos professores, aproveitávamos para esclarecer dúvidas e reelaborar perguntas a partir do narrado, que pudessem colaborar com nossa pesquisa, porém evitando perguntas diretas que descaracterizassem nossa escolha metodológica.

A partir da transcrição e primeiras leituras dessas entrevistas, que já se constitui em uma primeira camada de análise, sentimos falta de conhecer um pouco mais esses professores que se dispuseram a colaborar conosco. Então, solicitamos uma segunda narrativa. Desta vez, porém, na modalidade escrita. A proposta era que narrassem sobre a sua trajetória de vida, a partir da seguinte questão geradora “Escreva uma narrativa sobre sua história de vida contemplando as seguintes questões: Que experiências marcaram a minha vida pessoal, acadêmica e profissional? O que essas experiências fizeram comigo?”

Assim, com as entrevistas narrativas transcritas e as narrativas escritas sobre seu percurso de vida, foi possível construir um pouquinho da história pessoal e profissional dos professores, participantes, que gentilmente aceitaram o desafio de construir conhecimentos conosco. Com o propósito de nos mantermos coerentes com a garantia de sigilo dos dados firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos professores participantes, ao aceitarem participar deste projeto de pesquisa, optamos pela utilização de codinomes. Essa opção de modo algum tem a intenção de obscurecer as valiosas contribuições desses professores, nem tampouco realizar um apagamento de suas identidades. Ao contrário, reiteramos nossa concepção de professor, como capaz de construir conhecimento.

A decisão pelo uso de codinomes, além de proporcionar maior conforto aos professores que tanto nos auxiliaram e produziram nesse curto período em que passamos juntos, nos possibilitou conhecer ainda mais nossos colaboradores.

Os codinomes utilizados foram escolhidos pelos próprios professores, que foram convidados a eleger uma autora ou autor que tivesse marcado suas vidas de alguma forma. Quando as escolhas dos professores foram chegando até nós, nos deparamos não apenas com autores literários, que era nossa expectativa, mas também com teóricos clássicos do campo educacional, o que exigiu de nós, certa criatividade para evitar possíveis confusões entre professores participantes e os teóricos que embasam esta pesquisa.

A saída encontrada foi a criação de apelidos para alguns codinomes, o que nos foi bastante divertido de fazer. Ao apresentarmos cada professor, explicamos todos os nossos malabarismos na tentativa de trazer ao leitor um texto mais fluido e com certa dose de humor. Trazemos também uma breve explicação do que motivou a escolha dos codinomes para cada professor, o que contribui, de certo modo, na construção da subjetividade desses participantes.

Sem mais delongas, seguimos então com a apresentação dos professores participantes nas próximas linhas. O critério utilizado para a ordenação desta breve apresentação foi o ano de atuação dos professores, iniciando do menor para o maior.

4.1. A professora Hans

“O ano de 2019 foi bastante significativo para o meu crescimento pessoal, pois além de iniciar a minha carreira, antes marcada pelo ramo publicitário, constituí uma família e adotei um filho, que gerou um propósito para a minha vida” (Hans).

Hans Christian Andersen foi o autor escolhido por essa professora em substituição ao seu nome. Ela nos relata que a leitura dos contos clássicos deste autor, lhe evocam lembranças afetivas de sua infância. “A gente imagina, viaja junto com a história. É uma narrativa fantasiosa, que poucos autores conseguem despertar”. A professora diz sentir falta desse tipo de narrativa, característica do autor citado nos livros infantis atuais que, para ela, têm tido uma maior preocupação com a estética e o visual.

A participante conta que lê diariamente os contos de Hans Christian Andersen junto com o filho, e que esse momento lhes é relaxante. Certamente o autor dinamarquês (1805-1875), fez parte da infância e contribuiu para povoar a imaginação de muitos dos leitores desta pesquisa. Quem nunca vibrou com o reconhecimento do magnífico cisne no conto do Patinho Feio, ou se comoveu com a história do Soldadinho de Chumbo? Assim, agradecemos a participante por também nos fazer lembrar dessas histórias que remetem à nossa própria infância. A chamaremos então, a partir de agora, carinhosamente de professora Hans.

Hans é uma das mais jovens integrantes que compõem o corpo docente dos anos iniciais da escola pesquisada. Iniciou sua carreira como professora em 2019, mesmo ano em que se formou em Pedagogia. A professora cresceu em uma família que valorizava muito a educação e a profissão docente. É filha de pais professores universitários e irmãos formados na área da educação. Ingressou na prefeitura de Valinhos em 2022 e, na escola atual, em 2023 com uma turma de segundo ano.

Embora tenha se graduado há poucos anos, já sentiu necessidade de ampliar seus conhecimentos diante das necessidades que seus alunos apresentavam e a sua pouca experiência na área, realizando cursos de especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar.

Se refere à participação no projeto da Fapesp/Mestrado como algo prazeroso. “Gosto de trabalhar por projetos”, ela diz, “pois é possível ver sentido nesse tipo de proposta. Agrega experiência”. Esses dizeres nos levam a uma primeira aproximação com as ideias dessa professora sobre educação. A escola precisa fazer sentido para as crianças, precisa estar atrelada ao ser/viver. Questões que serão mais profundamente exploradas em capítulo posterior.

4.2. A professora Eva

“As coisas não eram tão fáceis financeiramente em casa, então sabia que o melhor caminho seria tentar uma universidade pública ou conseguir uma boa nota no ENEM. Meus pais sempre me incentivaram, diziam que eu tinha que estudar. Prestei todos os vestibulares possíveis e fui aprovada na UNICAMP. Foi a realização de um sonho” (Eva)

Assim como Hans, esta também é uma professora bastante jovem. Talvez por isso se identifique tanto com a premiada autora de livros infantis, Eva Furnari. Mas deixemos que a própria professora nos conte o porquê escolheu esta autora para usar como seu codinome.

Ela me marca muito pois amo os seus livros, principalmente "Cocô de passarinho" pois uma coisa que seria "ruim", transforma a vida das personagens do livro para sempre. Eu amo ler para as crianças os livros dessa autora! Vejo que são histórias que deixam as crianças muito fascinadas. Apesar de ser "gente grande" eu adoro livros infantis (risos). As ilustrações dela são fantásticas e gostaria de ter tido esse dom. A criatividade dela também é muito grande (Eva).

Embora tímida e pouco falante, Eva está sempre atenta a tudo o que acontece e é bastante atuante nas propostas desenvolvidas na escola. Ela, que assim como Hans, é uma das professoras mais jovens em idade, começa sua narrativa nos contando que não sabe ao certo por que queria ser professora.

Filha de pais donos de um pequeno comércio no município de Campinas, pode estudar sem precisar trabalhar, o que sabemos, não é um privilégio de todos. Estudou em escola pública a vida toda, e descreve a aprovação no curso de Pedagogia da Unicamp como a realização de um sonho. Durante o curso, concluído em 2014, fez estágio na própria Universidade em Educação Infantil e, por isso, foi um susto quando precisou assumir uma turma de quinto ano ao ingressar, por concurso público na rede estadual de São Paulo.

Passado o susto, se encantou pelo Ensino Fundamental e, atualmente, trabalha de manhã na rede estadual e à tarde na rede municipal de Valinhos, que ingressou também por concurso público, em 2019. Iniciou com a equipe da escola em que desenvolvemos o projeto, em 2020. Hans nos conta que foi muito bem acolhida, amenizando os impactos causados pela pandemia Covid-19. No ano de 2023, assumiu uma turma de terceiro ano na escola, na qual desenvolveu nosso projeto em parceria com a sua colega Lobato.

Eva está constantemente em busca de novos conhecimentos e nos conta que, assim que se formou, foi à procura de cursos de especialização que lhe conferissem maior segurança para o trabalho em sala de aula. O primeiro curso que fez foi de Alfabetização e Letramento, pois, segundo ela, “tinha muito medo de alfabetizar”. Depois, cursou Educação Especial Geral e, já carrega no currículo uma terceira especialização em Língua Portuguesa, voltada para a produção de texto, gramática e ortografia. Acredita que “é preciso estar sempre se atualizando”.

Foi esse mesmo motivo, a busca pelo conhecimento, que motivou a sua participação no projeto Fapesp. “Eu acho que, quando a gente tem um momento pra troca, é muito bom porque a gente aprende muito. Eu imagino que o projeto vai ser assim, vão ser trocas”. Eva já nos fornece pistas de suas concepções de professor e formação docente por meio de seus dizeres, que serão discutidas posteriormente.

4.3. A professora Lobato

“A cada ano é sempre uma experiência nova, novos desafios surgem o que nos faz estar sempre buscando (...), receita pronta não existe. Nos cursos (oferecidos pela rede municipal de Valinhos), não se aprendia apenas com a formadora, mas com as experiências compartilhadas pelas colegas” (Lobato)

Mais uma professora que nos proporciona certo saudosismo sobre nossa infância literária ao escolher para representá-la, ninguém menos que Monteiro Lobato. Ela nos relata que seu primeiro contato com o autor ocorreu ainda na infância, por meio da televisão, onde eram transmitidos episódios do Sítio do Picapau Amarelo, adaptado para a telinha. Ela e seus irmãos se encantavam com as histórias e foi paixão à primeira vista.

A participante conta que só teve acesso aos livros do escritor, quando cursava o extinto Magistério. Comenta que, na época em que atuava na rede estadual de São

Paulo, o trabalho com os contos de fada era obrigatório e, enxergava nas obras de Lobato, a possibilidade de levar as crianças a imaginarem outros cenários e outros personagens, que poderiam estar mais próximos do contexto e da realidade delas.

Sempre gostei de ler para os alunos. Em suas obras, Lobato procurava trabalhar muito com a criatividade e a imaginação. É o que falta hoje nas crianças, a imaginação! Na minha opinião, por conta dos celulares... Gosto muito da maneira como a imaginação é trabalhada, ao mesmo tempo que permite uma ligação com o mundo real. As crianças através das histórias precisam perceber que o mundo do faz de conta pode existir, que eles podem brincar com ele, sem perder o que é a realidade (Lobato).

Quem vivenciou essa época, certamente já se identificou em algum momento, com a avó que contava histórias, com os quitutes preparados pela Tia Nastácia e com as peripécias vividas pelos personagens infantis. Trata-se de um autor que retratou uma época vivenciada se, não por nós mesmos, pelos nossos pais, tios e avós e, de alguma forma, nos influenciaram. Seguimos então a apresentação desta professora utilizando o codinome de Lobato.

Lobato é a professora mais experiente de nosso grupo de professores participantes, atuando há quarenta anos na docência. Ingressou na prefeitura de Valinhos por concurso público, em 2005, embora já atuasse no município antes da municipalização do Ensino Fundamental. Até 2018, acumulava o cargo municipal com o estadual, ano em que se aposentou pelo estado.

Quem investe algumas horas de conversa com essa experiente professora, logo percebe o orgulho que sente de sua família, o que explica o grande esforço para conciliar o início da carreira e a criação das duas filhas, sempre destacando a participação atuante do marido e da mãe nesse processo.

Em sua narrativa, é possível perceber que todas as suas conquistas decorreram de muito esforço e dedicação. Lobato relata que fazia os cursos oferecidos nas redes em que atuava, mas que em 2002, ingressou no curso Normal Superior, o que em sua avaliação, contribuiu muito para a sua formação profissional. Ela comenta que o ensino superior promoveu uma “mudança de olhar”.

Observando as suas narrativas e participação nos encontros de estudo, é fácil concluir que se trata de uma professora participativa e entusiasmada. Está sempre disposta a ajudar e contribui bastante com a equipe. É evidente também o seu esforço, empenho e disposição para incorporar as novas metodologias e propostas educacionais. Notamos isso quando nos conta sobre o seu interesse em participar do projeto Fapesp. “Gosto de novidades, estudar coisas que vão acrescentar algo, como

a interdisciplinaridade... E, também, quero ajudar a escola”, se referindo à aquisição de materiais fornecidos pelo projeto.

4.4. O professor Gilberto

“Como trabalhei em várias atividades, desenvolvi o senso do valor do trabalho. Quando vou ao trabalho não vou “para a luta ou para a batalha”, pelo contrário, “eu vou para a festa” (...). Meu trabalho como professor é aquele que mais me sinto realizado como ser humano, portanto, amo o que faço” (Gilberto)

Gilberto Vilar de Carvalho foi o autor escolhido por este participante para ser utilizado como seu codinome. O professor conheceu o autor quando cursava a graduação em História, utilizando-o, inclusive, como base para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o livro “Frei Caneca”. A identificação com o autor decorre das memórias de infância, evocadas pela leitura do livro, que conta um pouco da história de Pernambuco. Em meio a história do estado, Gilberto destaca a festividade tradicional que acontecia em Monte dos Guararapes, a Festa de Nossa Senhora dos Prazeres, conhecida pelos frequentadores como a Festa da Pitomba, devido a uma fruta da região. Nessa festividade, era realizada uma encenação do enforcamento de um padre, cena esta, que o professor apenas compreendeu a partir do encontro com esse autor, já na faculdade, sendo um marco importante para a compreensão de sua própria história.

Gilberto, pai de quatro filhos, atua com os anos iniciais do Ensino Fundamental há aproximadamente três anos, mas iniciou sua carreira docente como professor de História, totalizando sete anos no campo educacional. Embora possamos considerá-lo novo na docência, nosso participante percorreu um longo caminho até chegar a essa profissão, que ele considera como “uma festa”. Antes que alguém possa relacionar o termo festa a um modo leviano de encarar a profissão, é preciso dizer que, ao contrário, a escolha do termo decorre do imenso prazer que nosso protagonista sente ao lecionar. Esse entusiasmo pela educação e pela profissão docente, é percebido em seus dizeres a todo instante. Dizeres estes, externados não apenas com palavras, mas com um brilho nos olhos tão profundo, capaz de contagiar qualquer um que o ouça falar.

Com uma história parecida a de muitos migrantes que vêm para São Paulo à procura de melhores condições de vida e reconhecimento, Gilberto nos encanta ao

narrar a construção do seu próprio caminho. Natural de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, teve uma infância difícil financeiramente, se mudando para Mauá, na Grande São Paulo, aos dezessete anos. Trabalhou em diversas áreas e acabou chegando à faculdade por incentivo de um amigo por volta de seus vinte e três anos.

Após alguns percalços, concluiu o nível superior e, a partir de então, não parou mais de estudar. A cada desafio profissional narrado, identificamos a participação em um novo curso, evidenciando não apenas a sua ânsia por aprender, mas a responsabilidade que carrega com a aprendizagem de seus alunos. “Me deram o embasamento teórico para saber como ensinar melhor”, comenta ao nos contar sobre os cursos de especialização que cursou.

Em relação à formação acadêmica, Gilberto cultiva o sonho de cursar Psicologia. “Acho fascinante conhecer a mente das pessoas e saber os porquês de certas atitudes e comportamentos”, relata.

Embora sua formação inicial seja de licenciatura em História, Gilberto se embrenhou na Pedagogia e na educação dos pequenos, inicialmente pela maior oportunidade de emprego. No entanto, a estranheza que, possivelmente um professor do gênero masculino lecionando para os anos iniciais do Ensino Fundamental possa causar, decorrente do fato de ser uma profissão predominantemente feminina por diversos aspectos sociais e históricos que não iremos discutir profundamente neste trabalho, é rapidamente superada ao escutarmos seus depoimentos sobre o trabalho que desenvolve, a visão que possui de seus alunos e compromisso com o ensino, evidente não apenas em suas palavras, mas na relação que tem com seus alunos.

Sobre participar do projeto Fapesp, enxergou uma oportunidade para desenvolver um trabalho que atendesse a problemas reais da sala de aula.

4.5. A professora Vick

“Hoje, olho para trás com gratidão por todas as experiências que moldaram a pessoa que sou hoje. Cada desafio, cada reviravolta, cada vitória contribuiu para minha jornada de autodescoberta e crescimento” (Vick)

Esta professora escolheu ser representada por um autor que marcou sua formação inicial. Provavelmente os leitores ainda estejam se perguntando quem é esse autor que faz parte do currículo de formação inicial de professores. Talvez o próprio autor nos teria repreendido, se ainda estivesse vivo, por chamá-lo dessa

forma. Porém, resolvemos correr o risco. Afinal, estamos a tratar de letramento na língua materna, e por que não brincarmos com a linguagem?

Sem mais suspense, o codinome Vick é a redução carinhosa de Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934), psicólogo bielo-russo, produtor de muitos conhecimentos que influenciaram a educação. Justamente por suas contribuições para o campo educacional que a professora o escolheu. Ela nos relata que seus estudos lhe chamaram muito a atenção na época em que cursava Pedagogia, ao trazer uma compreensão dos aprendizes “enquanto protagonistas na construção de seus próprios conhecimentos. Eles exploram, experimentam, erram e aprendem com seus erros, desenvolvendo autonomia e senso crítico”, pondera Vick.

Vick tem uma visão bastante positiva da vida. Escolheu iniciar sua narrativa pessoal nos contando sobre sua experiência em ser mãe, que se iniciou quando ela tinha apenas catorze anos. Embora as dificuldades óbvias de uma maternidade precoce, Vick encarou, e ainda encara os obstáculos impostos pela vida como uma possibilidade de aprendizagem e crescimento. Essa perspectiva também se evidencia ao narrar seu retorno para a faculdade para realizar o sonho de ser professora. Em suas palavras “desafiadora, mas gratificante”.

A maternidade prematura a obrigou a pausar os estudos momentaneamente. Contudo, assim que teve oportunidade, o que aconteceu em 2014, se matriculou no curso de Pedagogia e logo começou a trabalhar como auxiliar de classe na Educação Infantil em Valinhos.

É com muito carinho que relata seus primeiros trabalhos na educação, acompanhando um aluno de inclusão com muitos desafios, quando era auxiliar de classe. Motivada em ajudá-lo, logo iniciou uma especialização em Educação Especial. Também cursou Neuropsicopedagogia e Educação Musical e Ensino das Artes, evidenciando que está sempre em busca de novos conhecimentos. Vick se considera uma autodidata, o que configura um processo de autoformação desta professora, que também emerge em seu trabalho com os estudantes.

Em 2018, ingressou por concurso público como professora no município de Valinhos. Desde 2020, atua na escola lócus de nossa pesquisa, atualmente com uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental.

Sobre sua participação no projeto Fapesp, Vick enfatizou a possibilidade de trocas entre os pares que o projeto viabilizaria e considerou uma oportunidade para aprender mais.

4.6. A professora Mag

“Minha história ilustra que a educação é uma ferramenta poderosa para transformar vidas e que, muitas vezes, são as experiências pessoais mais difíceis que nos moldam em educadores em todos os sentidos”. (Mag)

Mag, é a contração do nome de Magda Soares, figura sempre presente nos cursos de Pedagogia, decorrente da potente contribuição para os estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil. A professora justifica a sua escolha dizendo que as contribuições dessa autora, compõem o corpus teórico que todo professor, envolvido no processo de alfabetização, precisa estudar para auxiliar os alunos nesse processo. Ela ainda utiliza o adjetivo ‘maravilhosa’ para qualificar a obra dessa autora, pois, além de salientar que devemos contemplar as vivências das crianças ao planejar nossas propostas de ensino, considerando o cultural e o social, a autora não defende um método específico para a alfabetização, mas defende o olhar atento do professor a cada conquista realizada pelo aluno para que possa então, planejar intervenções que o mobilize para a aprendizagem.

Assim como a professora, reconhecemos a relevância dos estudos de Magda Soares para as discussões sobre alfabetização e letramento. Deixamos evidente nosso reconhecimento ao fundamentar nosso capítulo teórico em seus estudos, buscando mostrar ao leitor, nossa compreensão sobre letramento na língua materna. Considerando o fato de citarmos a referida autora inúmeras vezes em nosso trabalho, optamos por nomear a professora participante como Mag. Assim, evitamos possíveis confusões sobre as donas dessas duas vozes que contribuem para este trabalho – a professora Mag e a pesquisadora e autora Magda Soares.

Mag atua como docente há dez anos, sendo em Valinhos, na escola onde desenvolvemos este trabalho, desde 2018. Comenta que foi incentivada pela mãe a estudar desde muito pequena e que era “a professora da família”, ajudando irmãos e primos. Se orgulha de sempre ter sido uma aluna aplicada e dedicada. Dessa mistura de incentivo materno e a ajuda que despendia aos familiares, é que atribui o seu despertar para o campo da educação.

A maternidade precoce prorrogou o seu sonho de ser professora, embora tenha se realizado enquanto mãe em tempo integral. Concluiu o curso de Pedagogia em 2011 e, em 2013 iniciou seu percurso profissional em um colégio privado. A partir desse marco, Mag teve a oportunidade de passar por diversas experiências, atuando

desde o berçário até o quinto ano do Ensino Fundamental, em colégios privados e municipais, incluindo a Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAE).

Nesses dez anos percorridos na carreira docente, participou de vários cursos, ora oferecidos pelas redes e instituições nas quais atuou, ora por iniciativa e financiamento próprios. Também foi possível observar ao longo de nossos encontros de grupo de estudos, a busca autônoma dessa professora por conhecimentos para melhor planejar suas propostas pedagógicas.

Ao ser questionada sobre o porquê de ter se comprometido com o projeto Fapesp, o classificou como mais uma oportunidade de aprendizado. Ficou muito claro o conceito que a participante possui sobre a profissão docente ao nos narrar que,

Acho que essa partilha que a gente tem de ideias quando você se coloca em grupo (se referindo aos encontros para estudo e planejamento do projeto), você vê também outras experiências e eu acho que isso ajuda muito na carreira e na prática do docente... Ali ajuda muito! Então, eu acho que (o projeto) vai auxiliar muito e fazer refletir a nossa prática. Eu acho que o tempo todo a gente precisa refletir. Não tem como (Mag).

O trecho apresentado acima é um recorte da primeira entrevista, de tipo narrativa, realizada com todos os professores participantes deste projeto de pesquisa. Nele, encontramos algumas evidências daquilo que nos propomos a discutir aqui, o professor enquanto produtor de conhecimento, a partir de um processo reflexivo à luz da teoria, sobre a própria prática.

4.7. Algumas palavras a mais

Nossa proposta para este capítulo era realizar uma breve contextualização sobre o lugar em que realizamos a pesquisa e uma primeira aproximação dos professores participantes. Portanto, as informações sobre os professores participantes bastam para o momento. A análise mais profunda e detalhada das narrativas de nossos depoentes, terá um capítulo específico. Nosso intuito é, além de oferecer ao leitor, um panorama no qual este trabalho se insere, despertar a curiosidade para o que está por vir, apresentando indícios daquilo que pretendemos discutir, o professor enquanto construtor de conhecimento, ao desenvolver o letramento na língua materna, inserido em um projeto interdisciplinar.

Sintetizamos todas as fontes de dados que contribuíram para esta pesquisa na imagem abaixo.

Figura 5. Fonte de dados

Fonte: Autoria própria.

Ressaltamos que, além das entrevistas narrativas realizadas no início do projeto, outras foram realizadas, sendo uma ao final do projeto interdisciplinar de 2023, e outra em julho de 2024, marcando o encerramento de nossas atividades. Nessas duas entrevistas, desenvolvemos uma conversa descontraída sobre a experiência dos professores em relação à sua participação em cada um dos projetos.

Também solicitamos duas narrativas escritas sobre a experiência vivida, para cada projeto. Para essas narrativas escritas, propusemos a seguinte questão geradora: “Em sua narrativa, procure contemplar: o projeto que desenvolveu com os alunos; o planejamento das atividades e a parceria com outros professores. Comente também sobre os encontros do grupo de estudos de quinta-feira, avaliando a sua participação nessas reuniões. Por fim, nos conte como você acha que a participação nesse projeto tem colaborado para sua prática docente”.

Além dessas narrativas orais e escritas, os professores compartilharam seus planejamentos para o desenvolvimento de ambos os projetos, de 2023 e 2024, contemplando as disciplinas envolvidas, suas estratégias e avaliação. Esses documentos contribuíram para a análise do desenvolvimento profissional docente no viés do letramento na língua materna, foco deste trabalho.

Para o desenvolvimento desse projeto interdisciplinar pelos professores, foram realizados encontros semanais no segundo semestre de 2023 e encontros quinzenais

no primeiro semestre de 2024, todos com duração aproximada de três horas cada. A mudança da frequência desses encontros de semanal para quinzenal decorreu, principalmente, de dois fatores. O primeiro deles foi uma solicitação dos próprios professores, que se sentiam sobrecarregados com a burocracia imposta pela Secretaria da Educação naquele momento. O segundo fator decorre de observarmos certa autonomia adquirida para o desenvolvimento do segundo projeto, requerendo dos pesquisadores o mínimo de intervenção, um dado muito relevante para a nossa análise.

Os encontros, de caráter formativo, aconteciam na própria unidade escolar, onde discutimos teorias relacionadas à projetos interdisciplinares, letramento na língua materna e reflexividade. Além disso, o espaço era aproveitado para o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, reflexões coletivas e trocas de experiências. Podemos eleger como ponto positivo de destaque desses encontros o espaço para troca de experiências, angústias e sucessos. Essa foi uma observação recorrente em praticamente todas as narrativas, orais e escritas.

Os encontros se iniciaram ao final do primeiro semestre de 2023, ganhando maior consistência e ritmo no segundo semestre do mesmo ano. Foi possível observar que, embora animados com a proposta que havia sido apresentada e explicitada, os participantes não tinham consciência do quão protagonistas seriam desse projeto. Isso ficou evidente na fala de uma professora antes do início dos encontros ao dizer “você também irá participar do curso de formação?”. Mal sabiam eles, que éramos nós, os pesquisadores, que estávamos ávidos em aprender com eles.

Boa parte de nossas conversas iniciais abordaram temas, há muito, recorrentes em reuniões pedagógicas, cursos oferecidos pela própria rede e conversas informais que acontecem na sala de professores e corredores da escola, como interdisciplinaridade, projetos, planejamento, letramento na língua materna e matemático e consciência corporal. Tais temas foram, gradativamente, desconstruídos, não porque estavam equivocados, mas porque os estudos teóricos e discussões coletivas possibilitaram novos pontos de vista, novos pensares, que por sua vez, desencadearam profundas reflexões, gerando novos conhecimentos.

Essa percepção nos foi muito marcante quando iniciamos o planejamento do segundo projeto interdisciplinar no início do ano letivo de 2024. Aquela insegurança inicial, foi substituída por um notável empoderamento dos professores que, ao compartilharem seus planejamentos para o segundo projeto, falavam com

desenvoltura e propriedade sobre temas que outrora lhes causara estranheza, como projetos interdisciplinares, protagonismo do estudante e como o letramento na língua materna era indissociável de toda e qualquer prática de ensino.

A construção de conhecimentos também ficou evidente nas próprias propostas pedagógicas que, nesse segundo momento, promoviam a interdisciplinaridade desde os primeiros esboços. As discussões realizadas a partir da socialização desse planejamento para o segundo projeto foram bastante ricas. Todos contribuíram com as propostas dos colegas, dando dicas, apontando outras perspectivas e pontos de vista, compartilhando materiais informativos, teóricos e pedagógicos, além é claro de promover a reflexividade em todos os participantes.

Ao refletirem sobre seus percursos (auto)formativos, ao longo desse período em que passamos juntos, os participantes relataram aumento de segurança para a escolha de quais habilidades e conteúdos trabalhar, evidenciando a apropriação de conhecimentos relativos ao fazer docente, que são construídos ao longo da carreira em um *continuum* que, por sua vez, gera certo empoderamento, tudo isso desencadeado pelo projeto.

Notamos a ampliação do conceito sobre o letramento na língua materna ao evidenciarem em suas narrativas que esse conhecimento permeou todos os momentos de desenvolvimento do projeto. Conforme destacado por Eva, “percebi que ele não acontece apenas na aula de Língua Portuguesa, e isso permitiu ampliar minhas práticas”.

Mag, destaca a amplitude e relevância do trabalho com o letramento na língua materna ao dizer que, ao planejar o projeto para ser desenvolvido em 2024, a segunda proposta portanto, selecionou objetos do conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas que permitissem o “contato com diversas possibilidades linguísticas, orais, escritas e que tenham um grande impacto e significado efetivo e integral em sua vida social”.

Essas são algumas das amostras que evidenciam aquilo que nos propomos a defender neste trabalho de pesquisa: o professor como produtor de conhecimento e protagonista do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar e de sua própria formação, a importância do letramento na língua materna na formação/constituição do ser humano para uma atuação efetiva e transformadora no espaço em que vive e as narrativas (auto)biográficas como instrumento para a

reflexividade docente, que possibilite essa consciência de si, gerando o empoderamento.

4.8. Mais alguns suspiros reflexivos

As discussões contempladas neste item serão tecidas na primeira pessoa do singular, pois emergem do convívio desta pesquisadora que vos fala com os participantes da pesquisa.

Seria leviano de minha parte encerrar este capítulo sem mencionar o quanto emocionante foi a sua elaboração. Alguns dos participantes são colegas de longa data, e foi preciso um trabalho como este para realmente conhecê-los. Não tenho certeza se essas são as palavras ideais, pois estamos constantemente nos conhecendo a nós, e aos outros. Talvez, seja melhor dizer que este trabalho me possibilitou conhecer mais uma das múltiplas facetas que compõem a vida desses meus colegas que, sem dúvida, contribuíram para a minha própria formação, pessoal e profissional.

A cada (re)leitura, sentia uma energia que percorria meu corpo. Pude viver e sentir um pouco da vida de cada um a partir do narrado e, ao mesmo tempo, ressignificar a minha própria história. Obviamente que uma única leitura não era suficiente e, a cada retomada, novas emoções me inundavam e novas descobertas me encantavam.

Lendo suas narrativas, fui surpreendida em vários momentos por aquele nó na garganta, que por vezes nos rouba o ar. Não apenas por suas histórias de vida particulares, mas por essas histórias me possibilitarem compreender um pouco mais sobre o 'ser' humano. Tenho que dizer que, ao compreendermos o que nos constitui como humanos, mais profundamente nos conhecemos a nós mesmos.

É disso que se trata fazer pesquisa 'com' os professores. Não há hierarquia entre pesquisador e pesquisado. Sim, eu tive uma intencionalidade ao propor o projeto de pesquisa que aqui se materializa. Sim, talvez eu tenha conhecimentos outros que os professores participantes não compartilhem, porém estes, não se classificam como mais importantes ou superiores. Os professores participantes também possuem conhecimentos outros que eu não possuo. Por isso a produção de conhecimentos reconhecida como coletiva, possibilitada pela troca, pela partilha, pelo modo como nos fazemos humanos.

Seguimos então para as análises mais profundas e detalhadas de cada participante. Somos seres únicos, com uma biografia própria e, decorrente disso, cada professor deixou-se afetar de uma maneira pelo projeto desenvolvido, assim como nós, pesquisadores, também fomos afetados, cada um a seu modo. É por isso que fizemos questão de dedicar um capítulo a cada um deles. Um mais extenso, outro mais curto, cada qual a seu modo, no seu ritmo, sem, contudo, perder a coletividade.

Infelizmente, não foi possível realizar a análise detalhada dos seis participantes. O tempo do Mestrado é demasiado curto para tantas reflexões e estudos que a análise de um percurso profissional requer. Assim, nos concentramos em quatro professores, um de cada ano escolar envolvido nesta pesquisa: segundo, terceiro, quarto e quinto ano.

5. O NARRAR DE HANS

“Ah mudou tudo! A maneira de como eu vejo a educação, o ensino, a maneira de ver os conteúdos... a minha motivação...”

(Hans)

Hans é uma professora com poucos anos de docência, ingressou na carreira em 2019. Considerando que tivemos, no Brasil, aproximadamente um ano e meio de uma prática pedagógica bastante peculiar, decorrente da pandemia Covid-19, podemos dizer que Hans se encontra em uma fase de descoberta e construção inicial de sua prática docente, embora esse processo nunca se encerre. Concordamos com Freire (1996) que a condição humana nos mantém em contínuo e permanente processo de aprendizagem e (re)construção.

Assim, com aproximados cinco anos de carreira, a participação da professora Hans em nossa pesquisa, oportunizou a promoção de seu desenvolvimento profissional, conforme narrado pela própria depoente. É possível identificar na narrativa de Hans, pressupostos teóricos discutidos por Day (2001) sobre o desenvolvimento profissional contínuo, como o fato deste ocorrer de forma não linear e sofrer influência da trajetória de cada indivíduo, como iremos discutir neste capítulo.

Lembramos ao leitor, que os dados foram obtidos a partir de duas entrevistas narrativas, uma narrativa escrita sobre sua trajetória de vida, algumas reflexões escritas, propostas por nós e a observação dos encontros para estudo e planejamento, realizados ao longo do desenvolvimento de dois projetos interdisciplinares.

Conforme descrito no capítulo metodológico, a narrativa oral foi textualizada por nós que, nesse momento, já realizamos uma segunda análise, já consideramos a própria entrevista como uma primeira análise, conferindo mais sentido aos dizeres da participante, por meio dos recursos linguísticos gráficos.

O próximo passo foi a elaboração do biograma da depoente, conforme nos orienta Bolívar *et al.* (2001). Ressaltamos que o biograma foi discutido com a depoente para a construção da terceira coluna, que resulta de uma reflexão sobre a experiência vivida, sob a ótica da própria participante entrelaçada às nossas impressões.

Quadro 4. Biograma do percurso (auto)biográfico da Hans

Cronologia dos atos	Acontecimento	Avaliação
Experiência Profissional: Empresa: JJM Promoções e Eventos Ano inicial: 2015 Ano final: 2017	Trabalho na área de Marketing Promocional. Suas atividades incluíam captação e reuniões com clientes, formulação de briefing, atendimento presencial em feiras – supervisão de obras.	A experiência auxiliou no desenvolvimento da comunicação interpessoal e na facilidade de falar em público (apresentações).
Formação Inicial na Área da Educação Ano: 2019 Universidade: Universidade Braz Cubas Duração do Curso: 1 ano e meio.	Cursou Pedagogia na modalidade EAD.	O curso é bastante teórico, apresentando várias visões e referências de vários autores sob a ótica da educação. Alguns conceitos são aplicáveis na prática, outros podem ser vistos de forma crítica, de acordo com o ponto de vista de cada aluno.
Experiência Profissional: Processo seletivo no município de Vinhedo Ano: 2019 Tempo de permanência: 1 ano	Trabalho como docente na EMEB Antônia Canto como professora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.	Primeira experiência em sala de aula, caracterizada pela depoente como sendo assustadora e fascinante.
Experiência Profissional Itupeva (2020). Paulínia (2020 e 2021)	Nesses municípios a depoente teve experiências com turmas do 1º ano e 3º ano.	Primeira experiência com o ciclo de alfabetização, considerada desafiadora.
Experiência Profissional: Local: Louveira, SP. Ano: 2020 até atualmente.	Ingressou como professora em 2020, por concurso público, lectionei para o 3º ano sem conhecer os alunos (ano da pandemia Covid – 19). Em 2021 a 2023, atuou na etapa da Educação Infantil. Atualmente (2024) acompanho a turma do 2º ano do Ensino Fundamental.	Sentiu muita dificuldade em atuar nas turmas de Educação Infantil, pois não sentia familiaridade com o perfil. Aprendeu muito com o grupo de professoras, mas hoje percebe começar a imprimir a própria identidade à sua prática docente.
Experiência Profissional: Local: Valinhos, SP. Ano: 2022 até atualmente.	Ingressou por concurso público no município, atuando em turmas de 4º, 2º ano (2023) e 3º ano (2024)	Ainda em 2023 estava em busca de uma “receita” e pautava sua prática nos modelos oferecidos pelas colegas de trabalho. Com a participação no projeto da FAPESP (2023), começou a olhar para a própria prática de outra forma. Encontrou mais sentido ao trabalhar as disciplinas de forma integrada. Após o desenvolvimento do projeto se sente orgulhosa e confiante com o próprio trabalho.
Experiência Profissional: Se efetivou como professora Polivalente dos anos iniciais	Por meio do concurso de remoção compulsório foi obrigada a sair da escola	Considerou uma honra ser convidada a participar do grupo para o

na EMEB Jerônimo Alves Corrêa. Ano: 2023	anterior e acabou escolhendo a EMEB Jerônimo Alves Corrêa, atuando no segundo ano do Ensino Fundamental, onde iniciou o desenvolvimento do Projeto Fapesp.	desenvolvimento do projeto Fapesp. Pondera que foi a melhor coisa que aconteceu em sua carreira, especialmente por estar passando por um momento de conflito interno e insegurança profissionais.
Experiência Profissional: Troca de Unidade Educacional na rede municipal de Valinhos, SP. Ano: 2024.	Por meio de concurso de remoção, mudou para outra Unidade Educacional, onde assumiu uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.	Escolheu mudar de sede, por não se sentir confortável no ambiente em que estava. Se sentiu acolhida pela nova escola e motivada a trabalhar e investir em práticas pedagógicas diferenciadas. Relata ter recebido bastante suporte da equipe gestora. Pretende continuar nessa escola, pois confessa se sentir em casa.

Fonte: Autoria própria.

Por meio do biograma de Hans, identificamos, logo de início, que a docência não foi a sua primeira profissão. A professora iniciou na carreira, por volta dos trinta anos de idade, como uma segunda tentativa de encontrar uma profissão em que se sentisse mais feliz e realizada.

Contudo, a opção pela docência não aconteceu ao acaso, mas foi diretamente influenciada por sua família. Filha de professores universitários, Hans bem que tentou se aventurar por outros ares, ingressando no mundo do trabalho na área da Publicidade e Propaganda. Porém, logo percebeu que seu lugar era na Educação. Como ela mesma nos disse metaforicamente, ser professora estava impresso em seu DNA, fazendo alusão ao material genético responsável por carregar as informações hereditárias dos indivíduos.

Iniciar a carreira docente com mais experiência de vida, no entanto, não poupou essa professora dos obstáculos inerentes à complexa arte de ensinar. Hans nos conta que,

Quando eu comecei, tive muito problema por não saber lidar muito bem com o aluno, questão do comportamento... São coisas que a gente não aprende na faculdade, né? [...] Eu não sabia muito bem como conduzir os conteúdos, a aula... Então eu me prendia muito ao material didático (Hans, 2023).

É consenso entre profissionais da educação que, para um ensino efetivo, é imprescindível certa organização do ensino que envolve, domínio do conteúdo que se pretende ensinar, conhecimento de teorias pedagógicas que fundamentam a prática

e a escolha de métodos de ensino que articulem aquilo que é ensinado na escola à vida em sociedade.

Contudo, uma boa organização do ensino não é suficiente. Silva e Santos (2023, p. 153), nos lembram que,

Para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente efetivos é preciso mais do que a correta organização do ensino. Trata-se de um conhecimento que não se origina na didática ou na formação específica dos professores. Este saber tem nascido da experiência dos docentes em sala de aula, geralmente obtido a duras penas. Ao conjunto de práticas originadas deste tipo de conhecimento chamamos de gestão da sala de aula.

Os mesmos autores, acrescentam que a gestão da sala de aula está relacionada às ações necessárias para a criação de um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, o que inclui, por exemplo, empregar a maior parte do tempo da aula para se atingir os objetivos de aprendizagem propostos.

Temos que concordar com os autores e com a professora Hans, que a gestão de uma sala de aula, é um tema não ensinado nos bancos acadêmicos. Afinal, nós, pesquisadores envolvidos neste projeto, também somos professores e tivemos nossos desafios no início da carreira. Certamente, o processo de aprendizagem e superação pelo qual passamos não será esquecido, embora já faça um bom tempo. Experiências como essas marcam a trajetória profissional docente e, como nos adverte Day (2001), exerce influência na construção desse profissional, afetando a relação que esse professor desenvolverá com a profissão ao longo da carreira.

Muitos fatores podem contribuir ou não para a promoção da predisposição e capacidade dos professores para o desenvolvimento profissional, como diferentes contextos políticos, condições de sala de aula, as culturas escolares e os comportamentos das lideranças (Day, 2001, p. 144).

Ao refletir sobre como encontrou o famoso “caminho das pedras” do fazer docente, Hans nos relata que,

O suporte (se referindo ao apoio da equipe gestora) é uma coisa que a gente tem pouco na verdade, né? Então a gente vai apanhando, vai aprendendo sozinha... Essa que é a questão.... [...] Então aí você olha pra trás e fala “Nossa! Eu fiz tal coisa de tal jeito. Nossa! Não tinha nada a ver!” Mas quando você estava lá, naquele momento, você não percebe (Hans, 2024).

Ao enfatizar que o “aprender sobre o fazer docente” se dá com ‘pouco’ ou nenhum apoio da equipe gestora; ‘apanhando’, no sentido de planejar – executar – se frustrar ou obter sucesso – replanejar; e em um movimento que é realizado ‘sozinha’, sem um outro olhar sobre o trabalho desenvolvido, de forma alguma a professora

Hans está criticando a escola em que leciona atualmente. Ao contrário, o manifesto acima, é resultado de uma reflexão sobre todos os seus primeiros anos de contato com a sala de aula, em que passou por diferentes municípios, como Vinhedo, Paulínia, Itupeva, Louveira e Valinhos. O depoimento de Hans nos leva a concluir que essa falta de apoio e acolhimento aos professores no início de carreira, acontece, senão em todas, na maioria das redes públicas de ensino.

Longe de nos colocar em uma posição de crítica cega às redes de ensino pelas quais a professora Hans passou, seu depoimento nos leva a refletir sobre uma questão bastante relevante – a pouca ou inexistente preocupação, de se pensar em políticas públicas que se preocupem com a recepção e acolhimento de professores recém egressos das Universidades e Faculdades de Pedagogia.

Parece-nos que questões, como o que pensam esses professores, quais são suas angústias e quais suas necessidades profissionais e pessoais ao assumirem uma sala de aula, estão sendo desconsideradas. Ao relacionarmos os dizeres de Hans com os estudos apontados por Day, concluimos que, pensar em como acolher e orientar os professores em início de carreira constitui uma temática bastante urgente.

Este período será crucial para os professores principiantes conceitualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como se comportar como profissionais. Os seus “inícios” serão fáceis ou difíceis, em função da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas de sala de aula e da sala de professores (Day, 2001, p. 102).

Todos que já acompanharam o cotidiano escolar de perto, são conscientes da complexidade que envolve a rotina e gestão de uma unidade escolar. Nós, pesquisadores envolvidos neste trabalho, temos muitos anos de estrada percorridos no campo da educação e sabemos das dificuldades enfrentadas na gestão escolar. Em nossa trajetória, conhecemos gestores incríveis, comprometidos com a educação e que se preocupavam em incentivar o desenvolvimento profissional de sua equipe docente, coletiva e individualmente.

Neste projeto em específico, tivemos a participação ativa da Coordenadora Pedagógica, sempre disposta a colaborar para que, possíveis obstáculos que porventura surgissem ao longo do projeto, pudessem ser superados. É sabido que as equipes gestoras também cumprem ordens das Secretarias às quais estão inseridas e, por vezes, se veem impedidas de agir com maior autonomia, por limitações e

imposições do sistema. Frequentemente, também são sufocadas pela burocratização no ensino.

Ratificamos, portanto, que nossa intenção é chamar a atenção para a necessidade de se pensar políticas públicas que acolham e invistam no desenvolvimento profissional contínuo, não apenas dos professores ingressantes, mas de todos os docentes, em diferentes momentos de suas carreiras. Uma vez mais recorreremos a Day (2001) para enfatizar que o desenvolvimento profissional dos professores não deve se pautar em estágios lineares de carreiras, ao contrário, o autor adverte que há fases críticas para a aprendizagem, momentos em que nos encontramos mais suscetíveis para o aprender e isso deve ser considerado.

Além da dificuldade com o gerenciamento da sala de aula, Hans também se sentia insegura com relação às escolhas do que ensinar para a sua turma nos primeiros anos de carreira. Ela nos relata que,

Quando eu comecei, eu achava que tinha um padrão, tinha uma receita, alguma coisa que eu precisava seguir. Então, eu buscava muito isso, sabe? Mas, então tem aquela coisa, as pessoas mais velhas sempre meio que tomam a frente das coisas, querendo te ajudar. Oferecem material, matriz e coisa e tal, né? Então eu seguia isso..., mas eu não me sentia realizada... Não era uma coisa que me dava satisfação. Eu fazia porque eu achava que aquilo era o certo, sabe? (Hans, 2023).

Essa preocupação sobre 'o quê' e 'como' selecionar aquilo que se pretende trabalhar com os estudantes em sala de aula, foi visivelmente superado por Hans após a sua participação no projeto. Ela nos conta que estudar com os professores que faziam parte do corpo docente de sua escola, trocar ideias e orientações com os pesquisadores da Universidade que faziam parte do projeto e, acima de tudo, ter autonomia para organizar o planejamento de suas próprias aulas, desenvolvê-las e refletir sobre elas, muito contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Nossa, realmente (a participação no projeto) fez toda a diferença. Uma questão profissional assim. Entendeu? Permitiu uma outra perspectiva pra mim. E eu vejo que eu tenho uma identidade própria. Eu não preciso me comparar a ninguém, eu não preciso ir no mesmo ritmo e na mesma proporção que ninguém (Hans, 2024, grifos nossos).

Ao triangularmos as diferentes fontes de dados que obtivemos sobre a professora Hans, observamos evidências de que oportunizar ao professor um espaço em que ele possa estudar, discutir e refletir sobre a prática pedagógica e ter autonomia para realizar suas próprias escolhas, sempre de maneira crítica e levando em consideração as necessidades individuais dos estudantes, promove um movimento

cíclico que envolve, produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e empoderamento para se arriscar em práticas inovadoras e criativas.

É evidente o empoderamento proporcionado pelo desenvolvimento do projeto à professora Hans quando ela nos afirma ter a própria identidade, e que não deve ser comparada a ninguém. Hans reconhece que, assim como os estudantes, ela também tem o seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. Nos lembramos novamente das fases críticas de aprendizagem pelas quais o professor passa ao longo de sua carreira, de acordo com os estudos de Day (2001), a depender do momento histórico e pessoal pelo qual está passando e o contexto em que está inserido.

Sobre os encontros para estudo e planejamento, realizado às quintas-feiras com o grupo de professores participantes do projeto na escola, Hans reflete que,

A gente debateu alguns assuntos específicos da prática que é algo que a gente não faz no cotidiano da escola, a gente não tem muito esse tipo de troca... O trabalho do professor, de forma geral, é um trabalho muito solitário e isso traz muita insegurança... Porque você está desenvolvendo lá o trabalho e, naquele momento você acha que aquilo é o correto, mas às vezes, no olhar de uma outra pessoa, poderia ter sido, de uma outra forma, né? E (nos encontros) a gente está sempre refletindo, conhece novas formas de trabalhar, debater algumas práticas, enfim, a gente tem uma ideia de como trabalhar para melhorar, pra ter um resultado melhor com os nossos alunos (Hans, 2024, grifos nossos).

Hans salienta que o trabalho do professor é muito 'solitário'. Este foi um aspecto recorrente na narrativa de outros professores que participaram do projeto. A possibilidade de trocas entre os pares, o planejar junto, ter alguém, ou vários 'alguéns' para pensar e refletir coletivamente, fez toda diferença para Hans. Era a segurança que precisava para impulsionar o seu desenvolvimento profissional. Diante disso, é praticamente impossível refutar a ideia de que nos constituímos na dialogicidade (Freire, 1996).

Embora com poucos anos de docência, encontramos nos dizeres de Hans alguns indícios de como compreende a educação e qual a sua concepção de aluno.

As famílias (dos alunos) são muito ativas, a comunidade é bem presente, então é uma coisa que a família gosta de participar, de ajudar, então eu dou bastante trabalho e tenho tido um retorno muito legal. É uma forma de a família estar inteirada do nosso trabalho... E quem ganha é a criança, né? Porque é um trabalho feito colaborativo, a casa e a escola (Hans, 2024, grifos nossos).

No excerto acima, Hans deixa evidente que entende a educação como um processo colaborativo entre a casa e a escola. Ela nos conta animada sobre o

interesse das famílias nas atividades que são propostas e desenvolvidas por ela. Por sua vez, a participação da família nessas atividades propostas, além de evidenciar a relevância e investimento conferidos por parte dos pais na educação de seus filhos, implicitamente demonstra que acreditam e apoiam o trabalho desenvolvido pela professora, caso contrário, não dariam o retorno apontado por Hans.

Esse reconhecimento dos pais diante do trabalho que a professora desenvolve, evidencia que, apesar dos percalços enfrentados nos primeiros anos de carreira e a pouca experiência, Hans está se desenvolvendo profissionalmente e tem realizado opções assertivas no que se refere ao trabalho pedagógico.

Ainda sobre o mesmo trecho da narrativa de Hans, destacamos a seguinte frase – “E quem ganha é a criança, né?”. Com essa aparentemente inocente frase, Hans transparece ter consciência do seu papel em sala de aula. Todos os seus esforços estão voltados para que a criança possa ‘ganhar’. Ganhar em aprendizagem, ganhar em desenvolvimento, ganhar em alegria de estar no espaço escolar em que o tempo é todo dedicado a elas. A professora sabe que está a serviço das crianças e de suas aprendizagens.

Embora dona de uma ainda curta trajetória profissional, apreendemos por meio de seus dizeres, que “a experiência pedagógica desenvolveu (na professora Hans) o gosto do querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática pedagógica perde o sentido” (Freire, 1996, p. 142, grifos nossos).

5.1. O letramento na compreensão de Hans

Considerando que a professora Hans é relativamente jovem na carreira docente, é de se esperar que sua concepção sobre o letramento, ainda esteja em processo de construção. No entanto, encontramos reflexões pertinentes acerca desse tema em seu narrar.

Quando citamos o letramento, estamos tratando de um todo, que perpassa desde o conteúdo de artes até as situações de matemática, e estamos tratando igualmente, de uma prática de uso da linguagem no cotidiano, que amplia o alcance dos relacionamentos sociais (Hans, 2023).

Acreditamos que o recorte acima nos oferece indícios de que Hans compartilha dos mesmos princípios que nós sobre o conceito de letramento na língua materna. A participante entende que o letramento está presente em todas as disciplinas

curriculares ao afirmar que ele (o letramento), ‘perpassa’ os conteúdos, citando Arte e Matemática.

Compreende ainda que o letramento ‘amplia os relacionamentos sociais’. Sobre isso, podemos inferir, que Hans enxerga o letramento, como inerente ao ser/estar no mundo, pois permite a interação entre as pessoas, possibilitando os processos dialógicos que nos mantêm em constante aprendizado e desenvolvimento enquanto humanos (Freire, 1996).

Soares (2022, p. 27) também nos lembra que o letramento envolve

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir [...].

Sobre o trabalho com a língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que a professora Hans compreende as especificidades que cada ano demanda ao professor quando nos conta que,

Cada faixa etária inspira um determinado cuidado. Com a turma do 2º ano (em 2023), os alunos se encontravam em fase de alfabetização. Já em 2024, trabalhei com alunos do terceiro ano, onde grande parte já tinha um maior domínio da Língua Portuguesa. Dessa forma, pode-se explorar um novo olhar sobre o letramento (Hans, 2024).

Ao dizer que, no terceiro ano, os estudantes já tinham ‘maior domínio’ da Língua Portuguesa, Hans se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, possibilitando maior investimento na leitura e escrita de textos mais complexos, que ela denomina ‘um novo olhar sobre o letramento’.

Soares (2022, p. 203, 204) afirma que

O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de interação para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua interação no contexto social e cultural.

A professora Hans evidencia que compartilha da mesma ideia de Soares (2022). Além disso, percebemos que a professora compreende que o trabalho com o letramento envolve tanto a reflexão sistemática sobre o sistema de escrita alfabética, como os diferentes usos sociais da língua.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente [...], entretanto são processos simultâneos e interdependentes (Soares, 2022, p. 27).

A professora Hans demonstra ter clareza de que a escrita de textos pode acontecer independente de os alunos já terem se apropriado do sistema alfabético de escrita, ao relatar que propõe a produção de textos coletivos, em que ela própria é a escriba.

Então, por exemplo, você tem alguns temas de ciências humanas e, a partir desse tema, você consegue desenvolver textos coletivos. Você consegue pesquisar algo de interesse dos alunos, como curiosidades sobre alimentos, (no caso do projeto sobre alimentação saudável), sobre os animais. Assim, abordo o tema de ciências, mas de uma forma leve, de uma forma que você consegue trazê-los, para que eles contribuam, colaborem a partir da escrita coletiva. Isso, para mim, é bastante prazeroso. Você vê o envolvimento do aluno. Então, a partir disso, a gente elabora os nossos trabalhos também (Hans, 2023, grifos nossos).

No excerto acima, Hans comentava sobre como desenvolveu o letramento inserido em projetos interdisciplinares. Notamos em seus dizeres, a percepção de que o ensino por meio de projetos interdisciplinares, aproxima os estudantes do objeto de conhecimento, ao mesmo tempo que promove uma aprendizagem mais prazerosa, pois como ela nos relata, é possível perceber o envolvimento do aluno.

Os poucos anos de experiência dessa professora, não a impedem de avaliar e definir quais as necessidades de aprendizagem de seus alunos no que se refere ao trabalho com letramento. Refletindo sobre seu trabalho com o letramento na língua materna, Hans pondera que,

(Os alunos do 3º ano) têm uma escrita bem desenvolvida..., mas a questão da oralidade é um ponto importante que preciso trabalhar... eu vejo que eles têm timidez. Então eu acho que precisam se colocar. Se colocar de várias maneiras, né? Essa questão da oralidade... Para que eles tenham essa prática de falar em público, porque isso é uma habilidade muito importante que eles vão precisar futuramente (Hans, 2024).

Magalhães e Lacerda (2019), ao escreverem sobre a compreensão e concepção dos professores da educação básica, acerca do ensino da oralidade, refletindo também sobre os desafios e as possibilidades reais de trabalho com o oral, salientam a importância do ensino da oralidade, enfatizando que este deve estar articulado às práticas de letramento, proporcionando o uso social da língua. Além disso, as autoras enfatizam que o ensino da oralidade desenvolve capacidades de linguagem para a ação discente, como debates, discursos de formatura, seminários, conferências, entrevistas, entre outros. Percebemos a preocupação da professora Hans com esse eixo no ensino da língua.

A própria Soares (2022), referência para as nossas discussões sobre o letramento, enfatiza a necessidade de um trabalho intencional com a oralidade.

É fundamental que também se desenvolvam habilidades de construir textos orais – expressar-se na fala com clareza, fluência, vocabulário adequado, e receber mensagens orais (ouvir) com atenção e compreensão (2022, p. 204).

Notamos claramente, na trajetória profissional de Hans, que ela tem buscado respostas para as suas dúvidas relacionadas ao trabalho docente. Em outras palavras, podemos dizer que Hans tem buscado e investido em seu desenvolvimento profissional, tema que discutiremos no próximo tópico.

5.2. O desenvolvimento profissional de Hans

A professora Hans nos presenteou na entrevista final, narrando como a sua participação no projeto da Fapesp e em nossa pesquisa de Mestrado, contribuiu para a sua autoformação e desenvolvimento profissional.

Nós, enquanto pesquisadores, ficamos surpresos com o salto alcançado por Hans, ao compararmos suas narrativas inicial e final. Compactuamos com Passeggi (2016), Day (2001), Freire (1996), entre outros autores, no reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos sobre o fazer docente como discutido ao longo deste trabalho, bem como na reflexividade narrativa para tomada de consciência dessa autoformação, possibilitando o (re)construir-se (Passeggi, 2021). Porém, não esperávamos que seria tão evidente como encontramos na narrativa de Hans.

Segue uma tentativa de transpor para o papel, parte do desenvolvimento profissional, significativo e gradual, alcançado por essa professora. Desejamos com isso, que o leitor se encante com o sucesso da professora Hans, assim como nós nos encantamos. Começaremos, então, como se diz popularmente, do começo.

Compartilhamos um recorte das reflexões de Hans sobre o desenvolvimento do primeiro projeto interdisciplinar, encerrado em dezembro de 2023.

Achei muito rica essa troca de experiências. Nunca tinha vivenciado isso com outros profissionais mais experientes... Acho que eu sou a mais novata aí do grupo... Então, pra mim foi muito enriquecedor, muito interessante. Eu até pensei, nossa acho que um dia, talvez em breve, se eu tiver coragem eu faço um Mestrado! Eu gostei muito desse formato (se referindo aos encontros para estudo e planejamento). E essa questão de estar sempre refletindo sobre a prática, né? Na verdade, talvez o tempo e as necessidades passem... tudo sempre vai mudar, a turma sempre vai mudar e a gente não pode se acomodar no nosso trabalho... A gente sempre vai buscar uma motivação. E

essa motivação vem da mudança da prática também (Hans, 2023, grifos nossos).

Ao se enxergar como principiante na carreira, a própria Hans se coloca em um lugar onde precisa preencher alguns espaços vazios desde a sua formação inicial e encontra, no grupo formado pelos demais professores participantes e os pesquisadores da Universidade, o apoio de que precisa. Mais uma vez, encontramos nos dizeres de uma das participantes, as contribuições trazidas pela parceria entre a Universidade e a Educação Básica.

Ressaltamos, contudo, que não se trata de qualquer tipo de parceria. Falamos aqui da parceria horizontal, colaborativa, na dimensão dialógica proposta por Freire (1996, p. 135) a qual “abre os caminhos para o conhecer”.

Nos referimos a uma parceira em que cada parte “tem alguma coisa a oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (Day, 2001, p. 235).

Não podemos deixar passar despercebido a ênfase conferida pela professora à ação de ‘estar sempre refletindo sobre a prática’. Hans já percebe essa necessidade, inerente à profissão docente, propiciada não apenas pelas narrativas, como também pelos encontros para estudo e planejamento.

A última parte do excerto, contudo, ao nosso ver, está impregnada de significados. Hans se percebe como um “ser incompleto” (Freire, 1996) e, como tal, reconhece a necessidade de que ‘não podemos nos acomodar’. Estamos sempre na busca do “ser mais” e na superação dos “inéditos viáveis”.

Os dizeres de Hans nos remetem a um dos fatores que interferem na identidade profissional do professor discutido por Day (2016), a motivação. Ao lermos as duas últimas frases da transcrição acima, percebemos um entrelaçamento entre o conceito de incompletude freiriano e a motivação intrínseca de que nos fala Day realizado de tal forma, que nos impede de dissociá-los. A busca pelo “ser mais”, decorrente da incompletude humana, desencadeia a motivação para a busca de conhecimentos. A constante busca por novos conhecimentos, é capaz de transformar a própria prática de tal forma, que alimenta a motivação para investir ainda mais na busca de conhecimentos que, por sua vez, irão afetar novamente a prática em um ciclo contínuo, propulsor do desenvolvimento profissional.

Nós, professores, sabemos que o planejamento das aulas não se constitui em uma tarefa fácil. Maciel Filho e Carvalho (2023), ressaltam que a ação de planejar vai

muito além do mero preenchimento de formulários para controle pedagógico. Ao contrário, se constitui em uma atividade consciente, que envolve previsão das ações docentes, fundamentada em opções político-pedagógicas, baseada em situações didáticas concretas de origem social, econômica, política e/ou cultural, de acordo com a comunidade escolar que se está inserido, articuladas ao processo de ensino. Os autores salientam que a elaboração de um planejamento, deve ser oriundo “de uma ação reflexiva sobre a própria prática, as necessidades e interesses dos estudantes” (2023, p. 2).

Embora o reconhecimento de sua importância seja consenso entre os professores e, a grande maioria procure realizá-lo com dedicação, muitas vezes, o planejamento é baseado em ações mecânicas e pouco reflexivas. Isso decorre de inúmeros fatores, dentre os quais, a falta de tempo provocada pela excessiva carga de trabalho.

Se o planejamento das aulas constitui tarefa complexa para professores experientes, o que dirá para professores que estão na fase inicial da carreira como a professora Hans. Há escassa oferta de cursos para discussão sobre o assunto, além de ser um tema pouco discutido em reuniões escolares por se pressupor, que todo professor saiba fazê-lo com maestria. A pouca ou inexistente abordagem do tema, acaba por transformá-lo em um assunto nebuloso, sobre o qual não há clareza do que realmente deve ser feito.

Este é um dos pontos, considerados pela professora Hans como uma das principais contribuições do projeto para o seu desenvolvimento profissional.

Antes me falavam, “você precisa fazer um planejamento”. Então, eu fazia de uma maneira muito prática e engessada. Normalmente começava da primeira unidade do livro didático e ia página por página. Coisa que pra mim não tem mais sentido. Eu já consigo ver com mais facilidade essa questão do plano de aulas. A experiência com o projeto ajudou... Para o segundo semestre (após o encerramento do projeto em 2024) eu já visualizei, já me veio na cabeça um outro projeto que eu já desenhei, já comecei a ter facilidade de imaginar. Do começo até o fim. Pra mim já virou uma coisa natural (Hans, 2024, grifos nossos).

Logo no início da transcrição é possível inferirmos o mistério que envolve a realização do planejamento. Nossa experiência com a formação de professores contribui para essa conclusão. Hans sabia que esta era uma atividade importante e necessária! Todos lhe diziam que era preciso fazer. Porém o “como” fazê-lo, ninguém havia lhe contado.

Não estamos nos referindo aqui a tudo que um bom planejamento precisa apresentar, como os objetivos a serem alcançados, os objetos de conhecimento que serão contemplados, os recursos e metodologia escolhidos e como se realizará a avaliação. Nos referimos à sua articulação com as necessidades educacionais e de ser humano dos estudantes, em uma determinada comunidade escolar, para que esse planejamento faça sentido.

Em um processo de autoavaliação, por meio das narrativas sobre a própria prática, Hans identifica a lacuna que havia no seu fazer docente relacionado ao planejamento e se conscientiza de seu desenvolvimento profissional.

O ano de 2023 me trouxe uma curta experiência com projetos. Já em 2024, pude notar um amadurecimento do meu trabalho. Hoje, revendo, eu vejo que não foi um projeto que eu desenvolvi (no primeiro projeto em 2023), foram algumas inserções, uma coisa meio a parte do conteúdo, meio picado. Mas este ano (2024), eu vejo que foi algo integrado mesmo! Um projeto que a gente trabalhou do começo ao fim. As discussões em grupo e a mudança do ambiente de trabalho me trouxeram a motivação e confiança as quais precisava (Hans, 2024).

A participante não sente vergonha em assumir que o primeiro projeto interdisciplinar que desenvolveu ao longo de nossa pesquisa, na realidade não contemplava todas as características para ser classificado como tal. Ao contrário, a depoente é capaz de identificar o que lhe faltou para o seu desenvolvimento e se orgulha de ter compreendido e realizado um bom trabalho com o segundo projeto. Reconhece que os encontros para estudo e planejamento a ajudaram nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, onde pode acompanhar o trabalho dos colegas e aprender com eles.

Reconhecer as próprias fragilidades e estar aberto para mudanças na própria prática, é uma postura de quem está em processo de desenvolvimento profissional contínuo, de acordo com Sachs (2011).

A professora Hans também destaca a contribuição positiva que o ambiente de trabalho pode exercer sobre o seu agir docente, assim como discutido por Day (2001), ao abordar a temática “As condições de trabalho dos professores. As salas de aula, as culturas e a liderança”.

Uma vez mais, trazemos os dizeres de Hans sobre a sua participação na pesquisa, para ratificar que a parceria entre a Universidade e a Educação Básica pode trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e a construção dos saberes relacionados ao fazer docente.

Eu gostei muito de participar! Mudou muito a minha prática. E foi muito gostoso, não foi um peso. É uma coisa que, na verdade, só trouxe um alívio pra mim. Até mesmo participar das reuniões, às quintas-feiras, ter essa troca, sabe? Ouvir outra pessoa, outro ponto de vista... Tudo pra mim foi enriquecedor, não foi uma coisa desgastante, pelo contrário! Eu fiquei bastante motivada. Me deu até vontade de continuar trabalhando com pesquisa também (Hans, 2024).

Outra questão importante a ser destacada é a predisposição da participante em investir no seu desenvolvimento profissional, estando aberta às contribuições de seus pares. Essa responsabilidade individual sobre o próprio desenvolvimento também é ressaltada por Sacks (2011). Como nos lembra Augusto e Lopes (2024, p. 5), para além de aspectos cognitivos, o desenvolvimento profissional contínuo

[...] Depende fundamentalmente do professor, de sua disposição à mudança, de sua busca constante por novas aprendizagens, de sua abertura à contribuição dos colegas e a novas teorias e práticas, esse processo implica no reconhecimento de sua agência e de sua responsabilidade.

Nos arriscamos afirmar que, a partir das reflexões de Hans, conseguimos promover um ambiente horizontal e dialógico entre pesquisadores e participantes. Um ambiente em que todos nós, humanos incompletos, portanto ávidos em “ser mais”, nos sentíssemos confortáveis para discutir enquanto iguais, propor novas ideias, acertar e errar, aprender com os erros, superar desafios e transformar a própria prática (Freire, 1996, 1998).

Na introdução desta dissertação, compartilhamos com o leitor nossa intenção em desenvolver nosso trabalho em uma perspectiva do pesquisar **com** os professores participantes. Acreditamos que o resultado de nosso trabalho consiste em um amálgama de múltiplas vozes, já que tomamos consciência de nós mesmos por meio dos outros (Bakhtin, 2003). Retomamos a citação de Souza e Carvalho (2016, p. 105) para ratificar nosso propósito de “evidenciar a polifonia do campo, trazendo a alteridade como fundamento”. O depoimento da professora Hans, nos evidencia que estamos no caminho certo.

Acho que é a primeira vez que eu vejo alguma coisa que eu trabalhei, que eu fiz e que eu gostei mesmo. Eu tenho orgulho. Quando estava preparando a apresentação do final do projeto, fui montando, colocando as coisas... eu fui tendo orgulho do que eu fiz (Hans, 2024).

Podemos até parecer redundantes ao salientar o empoderamento que a participação de Hans em nosso trabalho conferiu a essa professora. É muito evidente

a confiança adquirida por ela a partir da reflexão sobre o seu próprio trabalho. Temos certeza de que Hans continuará crescendo profissionalmente.

Como dissemos no início deste capítulo, a narrativa de Hans sobre seu percurso formativo ao longo do projeto, foi um presente oferecido a nós, pesquisadores. É com muita satisfação que encerramos mais esta análise. Assim como a participante, também sentimos orgulho do que fizemos. Pudemos contribuir para o encantamento e autodescoberta para a docência de mais uma professora. O desenvolvimento profissional de Hans também nos afeta, nos leva à reflexão, nos motiva e impulsiona nosso próprio desenvolvimento profissional.

6. O NARRAR DE EVA

*“Acredito que tudo que sou hoje é reflexo de tudo que passei. Gosto de dizer que aprendo um pouco com todas as pessoas que passam pela minha vida”
(Eva, 2024).*

Este capítulo é dedicado à análise das narrativas da professora Eva. Escolhemos uma das muitas reflexões realizadas pela professora, sobre a sua participação em nosso projeto de pesquisa como epígrafe. Esta, em especial, revela sua consciência de ‘ser inacabado’ (Freire, 1996), que se encontra em um movimento constante de reflexão e reconstrução a partir das experiências vividas (Larrosa, 2002), relações pessoais e aprendizagens constantes.

Discutiremos, ao longo desta seção, nossas percepções acerca das experiências narradas pela professora Eva, entrelaçando o narrado, o observado e as teorias que embasam este trabalho.

Assim como com os demais participantes desta pesquisa, os dados aqui discutidos, foram obtidos a partir de três entrevistas narrativas, uma narrativa escrita sobre sua trajetória de vida, algumas reflexões escritas, propostas por nós ao longo do período em que estivemos na escola e nossas observações dos encontros de estudo realizados ao longo do desenvolvimento do projeto, registrados em diário de campo.

Como especificado no capítulo metodológico, após cada entrevista, o primeiro procedimento adotado foi a sua textualização, momento em que já fizemos uma segunda camada de análise (a primeira foi realizada no momento da entrevista), conferindo sentido aos dizeres da depoente e registrando nossas impressões, por meio dos recursos linguísticos escritos. O terceiro passo foi a elaboração do biograma, conforme as orientações de Bolívar *et al.* (2001).

Ressaltamos que o biograma foi construído a quatro mãos, pesquisadora e participante, lhe conferindo maior clareza e nos permitindo maior proximidade dos sentidos que cada etapa que nos foi narrada proporcionou.

Quadro 5. Biograma do percurso (auto)biográfico de Eva

Cronologia dos atos	Acontecimento	Avaliação
Formação Inicial – Universidade Ano: 2007 – 2011	Cursou Pedagogia (4 anos) na Unicamp na modalidade presencial	Cursar uma universidade pública foi a realização de um sonho.
Experiência de Estágio: Ano: 2010 e 2011 Duração: 2 anos	No estágio obrigatório, exigido pela Universidade, atuou na creche mantida pela própria instituição, atuando no berçário	Foi um período bastante prazeroso, onde teve a certeza de que havia escolhido a profissão certa. Gostava muito da faixa etária.
Experiência Profissional: Área da Educação – Valinhos - SP Ano: 2015	Trabalhou como auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), em uma turma de Maternal II. CEMEI Antônio Montero Filho	Foi um período de muitas aprendizagens, principalmente pelas trocas com as colegas de profissão. Gostava de substituir colegas no berçário, recordando o período de estágio.
Experiência Profissional: Ingresso por concurso público na rede estadual de São Paulo. Campinas – S.P. Ano: 2016	Iniciou a carreira como docente titular de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental.	Apesar do medo de lecionar para alunos maiores, foi muito bem acolhida por colegas de profissão que a auxiliaram nesse período inicial.
Formação Continuada: Curso de Especialização Instituição de Ensino: Claretiano Ano: 2015	Cursou especialização em Alfabetização e Letramento	Realizar essa formação me ajudou muito a compreender melhor o que era alfabetizar e letrar. Considero que me deu mais confiança para alfabetizar e letrar.
Formação Continuada: Curso de Especialização Instituição de Ensino: Claretiano Ano: 2016	Cursou especialização em Educação Especial.	Essa especialização foi de educação especial de uma forma geral e que me mostrou possibilidades e formas diferentes de trabalhar.
Formação Continuada: Curso de Especialização Instituição de Ensino: Claretiano Ano: 2017	Cursou especialização em Língua Portuguesa com foco em produção de texto, gramática e ortografia.	Essa especialização foi muito gostosa de ser realizada. Sempre tive mais dificuldades nessa área e achava que não entenderia nada, porém ela foi muito gratificante e aprendi muito.
Experiência Profissional: Ingresso por concurso público na rede Municipal de Valinhos – SP Professora Plantonista Ano: 2018	Neste primeiro ano atuava como plantonista, cobrindo faltas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEB Antônio Mamoni.	Quando entrei na rede municipal de Valinhos, tudo era novo. Considero que aprendi muito. Ser plantonista, no primeiro momento, me permitiu observar como a rede funcionava e desta forma pude ficar mais confiante quando assumi a minha primeira sala de fato na rede.
Experiência Profissional: Designada para a EMEB Jerônimo Alves Corrêa,	Por acaso, foi designada para a EMEB Jerônimo Alves Corrêa, com uma	Foi um ano muito gostoso, apesar da pandemia, e não tinha dúvidas que queria ficar

onde se efetivou como professora titular. 2020 - Atual	turma de quarto ano. Conseguiu se efetivar nesta escola, onde trabalha atualmente com um segundo ano.	nesta escola. A escola possui um clima aconchegante o que possibilita muitas trocas entre os colegas.
---	---	---

Fonte: Autoria própria.

Reiteramos nossa opção pelo uso de narrativas (auto)biográficas (Passeggi, 2013) por possibilitar a captura, não apenas de fatos objetivos, mas de toda a complexidade envolvida nos fenômenos, seja no contexto, ou na subjetividade de quem narra. Além disso, ao narrar, a descrição dos fatos está impregnada de sentimentos e emoções que permitem rever e recontar a própria história a partir das lentes do hoje, revisitando as compreensões e ressignificando a prática, se constituindo, pois, em um recurso formativo.

Como exemplo da subjetividade proporcionada pelas narrativas, podemos citar o momento em que a professora busca explicar a razão de sua escolha pela profissão docente, “Eu não lembro o exato momento que eu falei, quero ser professora, apenas lembro que eu falava que queria ser.” A partir do narrado, observamos indícios de que Eva sempre teve uma relação positiva com a escola. Essa informação não é declarada, mas é possível inferirmos por meio de seus dizeres. Quando nos conta que “nas quatro (Universidades que realizou o concurso de vestibular), a primeira e segunda opção foi Pedagogia”, nos permite ler nas entrelinhas, que o desejo em ser professora era latente.

E ela continua: “Aí, cursei os quatro anos de pedagogia lá (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp), integral. Fiz estágio lá mesmo, numa creche que tem lá, me apaixonei pela área dos pequeninhos, eu ficava no berçário.” Nesse trecho concluímos que Eva se dedicou desde muito cedo à sua profissão de professora, fazendo estágios logo nos primeiros anos do curso superior. Ao contar que ficou ‘apaixonada’ na época do estágio, Eva nos permite inferir, que o seu primeiro contato com a carreira docente foi positivo.

Experiências positivas no início da carreira docente são apontadas por Day (2001) como essenciais para o desenvolvimento de uma relação também positiva com a carreira e a predisposição para o desenvolvimento profissional contínuo.

Apaixonada pela primeira infância, na época do estágio, Eva se sentiu insegura na primeira turma do Ensino Fundamental que assumiu, quando ingressou por

concurso público, na rede estadual de São Paulo. No recorte transcrito a seguir, percebemos esse receio, muito comum em professores no início de carreira. Contudo, Eva ressalta que foi muito bem acolhida pelos professores mais experientes e que, essa parceria, contribuiu para sua aprendizagem, segurança e confiança.

Eu tinha feito os concursos no meu último ano de faculdade. Logo no ano que eu me formei, comecei a trabalhar no Ensino Fundamental... Minha primeira sala foi no quinto ano. Eu fiquei com muito medo no começo... A gente recebe ajuda, né? Assim, anjos... Porque a minha parceira foi muito gentil comigo. Ela me ajudou muito, me guiou, me ensinou muita coisa. (Eva, 2023).

A professora Eva se sentiu tão bem acolhida pela companheira, uma professora mais experiente que também lecionava para uma turma de quinto ano, que chega a chamá-la de 'anjo'.

Mais uma vez notamos a presença de experiências positivas vivenciadas pela professora Eva, lhe permitindo desenvolver uma boa relação com a profissão. Ratificamos que essa "boa impressão" no primeiro contato com a carreira, é fundamental para a automotivação do profissional para investir na própria formação, impulsionando o desenvolvimento profissional contínuo (Day, 2001).

De fato, observamos no biograma, que Eva não demorou muito para continuar investindo em cursos de formação. Recém-formada na graduação, logo cursou duas pós-graduações, evidenciando a relação amistosa com a profissão que escolhera, querendo saber mais, entender melhor, com o objetivo de desenvolver um bom trabalho.

E eu acho que a nossa vida, assim, de professor é um estudo contínuo, né? Não tem como parar. Quando eu me formei na faculdade, eu já fui fazer cursos de extensão. Porque eu achava que ficaram algumas lacunas, né? Por exemplo, alfabetizar. Eu falava: "Eu não aprendi isso na faculdade, né?". Depois que a gente vê que é todo um processo (Eva, 2023).

Por meio de seus dizeres, podemos inferir o que a professora Eva compreende por 'ser professor'. A depoente afirma que o 'estudo contínuo' é inerente à profissão docente. Ao identificar conhecimentos que requerem investimento para que ela seja capaz de desenvolver um bom trabalho, como no caso da alfabetização, evidencia sua compreensão acerca da responsabilidade e complexidade envolvida no trabalho docente. Sua preocupação em desenvolver um trabalho que atenda às necessidades educacionais dos estudantes, demonstra seu comprometimento profissional.

Após alguns anos de experiência e contínuo investimento em autoformação, a professora Eva compreende que o saber docente é construído por meio do estudo

teórico, indicado pelos cursos que ela realiza, e a reflexão sobre a prática individual e coletiva, que mantém com as parceiras de profissão. Notamos essa conscientização quando ela afirma que “depois a gente vê que é todo um processo”.

Freire (1996) afirma que a conscientização da incompletude humana é o que nos move pela busca de novos conhecimentos, nos propulsiona para o “saber mais”. Da mesma forma, Day (2001) ressalta a importância de identificarmos em nós mesmos, os pontos que carecem de investimento, a partir de um processo reflexivo sobre a prática, para propulsionar o desenvolvimento profissional contínuo.

Ao mesmo tempo em que valoriza a formação formal, valoriza a experiência prática, ao reconhecer a importância das trocas entre os colegas de profissão. A professora credita as mudanças que realizou na própria prática ao longo dos anos “às trocas com os pares”. Eva evidencia a todo momento a relevância do diálogo com outros professores. Ao justificar o porquê optou em participar do projeto Fapesp oferecido na escola, a professora revela que foi “A busca pelo conhecimento!”. E ainda acrescentou: “Porque eu acho que quando a gente tem um momento para troca, é muito bom porque a gente aprende muito.”

Day (2001, p. 53) salienta que, embora o desenvolvimento profissional contínuo seja uma ação individual, ele acontece, ou deveria acontecer, com apoio.

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (...), necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os seus valores que lhe são subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e têm de se tornar investigadores e colaborativos.

Os pressupostos necessários à ampliação dos conhecimentos sobre o fazer docente, discutidos pelo autor, como o trazidos na citação acima, sustentam os objetivos do projeto que desenvolvemos junto à escola, fomentado pela Fapesp. Foi pensando nessa reflexão coletiva, que foi proposto a formação de um grupo para estudo e planejamento que, ao ser aceito pelos participantes, aconteciam às quintas-feiras após o horário das aulas. A professora Eva enfatizou a importância desse “aprender junto” de que fala Day (2001), mesmo que, talvez, ainda fosse uma ideia intuitiva.

É possível encontrar evidências da reflexividade proporcionada pelas narrativas (auto)biográficas em vários momentos do narrar de Eva, comprovando o caráter auto formativo desse instrumento, como discutido no capítulo metodológico

deste trabalho. Ao nos contar sobre a sua trajetória profissional e como a sua prática pedagógica foi sendo modificada ao longo do tempo, a professora Eva revela que,

Então eu falo, nossa, não consegui chegar com esse terceiro ano até aqui..., mas por quê? Eu ficava muito preocupada... Mas agora eu vejo que cada um tem seu ritmo, em cada sala. Então eu acho que nessas coisinhas, as minhas práticas foram mudando... (Eva, 2023).

O caráter reflexivo proporcionado pelas narrativas (auto)biográficas, desencadeia uma tomada de consciência de si, como ressalta Josso (2012), possibilitando ao sujeito redimensionar a si próprio e as suas decisões futuras. A autora escreve:

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2012, p.22).

Fica evidente como Eva se percebe desconstruindo e reconstruindo seus conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula, transformando a própria prática em consonância com o que nos diz Josso (2012).

6.1. O Letramento na compreensão de Eva

Ao observarmos o biograma da professora Eva, identificamos a realização de dois cursos de especialização relacionados ao ensino da língua materna, um sobre alfabetização e letramento e outro sobre produção de texto, gramática e ortografia. A opção por esses cursos nos indica a conexão construtiva que essa professora possui com a área da linguagem. Além disso, reconhece a importância do trabalho com a língua nos anos iniciais com os quais trabalha, buscando aprofundamento teórico por meio dos cursos de especialização.

Eva nos dá pistas de sua compreensão sobre o letramento na língua materna ao afirmar que

Compreendo como letramento a habilidade de interpretar e produzir diversos tipos de textos. Entendo que temos essa habilidade quando conseguimos nos comunicar nas mais diversas situações e locais. Imagino que ter um letramento não é apenas produzir um bom texto (Eva, 2023).

Podemos inferir algumas questões presentes nas entrelinhas deste recorte da narrativa de Eva. O primeiro deles é que a professora compreende que, 'letramento', envolve a habilidade de interpretar, que nos remete à leitura. Também envolve habilidades que possibilitem a produção de textos escritos, nos remetendo à escrita. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza o currículo da educação formal no país,

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos..." (Brasil, 2018, p.76).

Com base no documento mencionado, sugerimos ampliar o conceito formulado por Eva, substituindo a palavra - habilidade, utilizada por ela, por sua versão no plural, entendendo que, a produção de diversos tipos de texto, como ela própria nos diz, requer do indivíduo que o produz diversas habilidades, desde o conhecimento básico da organização alfabética para representar graficamente as palavras, até as complexidades envolvidas na escolha de um gênero discursivo que esteja de acordo com a finalidade desse discurso que está sendo elaborado.

Para Soares (2022, p. 23) o letramento

Implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...].

De acordo com a autora, muitas são as habilidades envolvidas no letramento e concordamos com a professora Eva de que 'letramento não é apenas produzir um bom texto'.

Reiteramos nossa concepção de texto como toda e qualquer ação comunicativa (Bakhtin, 2017), o que extrapola a produção oral e escrita. A professora Eva nos fornece indícios de que concorda conosco ao dizer que o letramento envolve a comunicação 'nas mais diversas situações e locais'. Nos comunicamos de diversas formas, como expressões faciais, nossa postura, o modo de nos vestirmos, o silêncio... Tudo é texto, tudo é comunicação.

Contudo, mais especificamente para o trabalho com a língua materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorremos à definição de texto de Soares (2022, p. 34).

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos (grifos da autora).

O desenvolvimento dos projetos interdisciplinares contribuiu para que a professora Eva ampliasse seu conceito inicial sobre o letramento. Ela nos conta que, ‘no caso do letramento, percebi que ele não acontece apenas na aula de Língua Portuguesa, e isso permitiu ampliar minhas práticas’.

Essa percepção, de que o letramento transpassa todas as atividades pedagógicas, foi uma questão apontada por todos os participantes. Eles foram unânimes em dizer que essa conscientização, lhes permitiu imprimir intencionalidade pedagógica onde antes não havia, ampliando e intensificando o trabalho com o letramento.

Destacamos ainda, outro ponto implícito nos dizeres de Eva que nos revela como essa professora concebe o letramento. Ela nos diz que ‘imagina que ter um letramento não é apenas produzir um bom texto’.

Ao usar o verbo ‘ter’, acreditamos que Eva compreende a existência de vários níveis de letramento, sendo possível a uma pessoa ser mais ou menos letrada. Rojo (2019) fundamenta essa ideia ao utilizar a palavra no plural – “letramentos”, representando não apenas os diferentes níveis possíveis de letramento, mas também reconhecendo os diversos contextos, e culturas nos quais o letramento circula.

A professora Eva apresentou, ao longo do desenvolvimento dos projetos interdisciplinares, diversas situações didáticas sendo atravessadas por diferentes aspectos que envolvem o letramento, mesmo quando o objetivo principal não o envolvia como objeto de estudo. Dentre essas situações, elegemos o “caso do biscoito ou bolacha”, para ilustrar o atravessamento do qual falamos. O recorte que será apresentado aconteceu no desenvolvimento do primeiro projeto, realizado em 2023, em que a temática era a alimentação saudável.

Episódio 1: É biscoito ou bolacha?

Ao propor a escrita de uma lista de alimentos, surgiu uma discussão na turma sobre o termo correto para denominar um alimento industrializado “É biscoito ou bolacha, professora?”. Ao invés de dar a resposta aos estudantes, a professora Eva, permitiu inicialmente, que as crianças debatessem sobre o assunto, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de argumentação oral.

“Mesmo não sendo o objetivo da aula essa discussão, foi muito interessante ouvir os argumentos dos alunos que defendiam os termos que consideravam certo”
(Eva, 2023).

Depois que todos compartilharam suas opiniões e ideias sobre qual seria o nome correto para a guloseima, Eva convidou os estudantes a realizarem uma pesquisa junto com ela na *internet* e descobriram que as duas palavras existem e que estão corretas.

O objetivo da aula era a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, por isso a professora solicitou a escrita de uma lista de alimentos. Contudo, Eva percebeu a oportunidade de trabalhar a oralidade e a argumentação, permitindo que os estudantes discutissem sobre qual seria o nome correto do alimento.

Certamente, muitas foram as aprendizagens proporcionadas por aquele momento, como conhecimentos relativos ao uso da língua oral em situações de interação social como, esperar a vez de falar, ouvir o que o colega tem a dizer sobre o assunto; conhecimentos relativos ao próprio desenvolvimento da linguagem que envolve aspectos cognitivos, como elaborar mentalmente uma hipótese na tentativa de convencer os colegas e expor essa ideia oralmente, de maneira clara e objetiva, relacionar os diferentes argumentos e se posicionar; aspectos emocionais que envolvem a aceitação de uma argumento superior... A lista poderia se prolongar por muitas linhas a mais. No entanto, não é necessário.

A intenção é ilustrar como a ampliação sobre o conceito de letramento, que a própria professora Eva nos relatou ter se conscientizado, permitiu a ela aproveitar melhor as oportunidades para o trabalho com o letramento.

O segundo projeto interdisciplinar, foi desenvolvido no primeiro semestre de 2024. De um ano para o outro, a professora Eva, que tinha uma turma de terceiro ano em 2023, foi convidada a assumir uma turma de segundo ano a pedido da gestão da escola. Ao planejar o segundo projeto, Eva precisou fazer alguns ajustes pois a turma de um segundo ano possui especificidades diferentes de uma turma de terceiro.

No planejamento do projeto deste ano, busquei, junto com a minha parceira, focar em propostas que auxiliassem na alfabetização. Escolhemos atividades como receita, acrósticos, bilhetes, “você sabia”, textos informativos e rodas de conversas. Essas escolhas foram baseadas na formação do leitor, desenvolvendo a oralidade e escrita. O meu objetivo com essas atividades, é que os alunos consigam dar sentido ao mundo compreendendo e interpretando (Eva, 2024).

Eva evidencia mais uma vez, por meio de seus dizeres, o conhecimento que possui sobre o trabalho com a língua. A professora compreende as especificidades de cada ano e, ao planejar o projeto que seria desenvolvido, busca alternativas que propiciem aos estudantes momentos frequentes de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, favorecendo a apropriação e consolidação desse conhecimento, sem deixar de lado as diversas funções sociais que os textos podem ter. Lembramos que a esse movimento Soares (2022) denomina “alfalettrar”, como discutido no capítulo um deste trabalho.

Sobre os gêneros textuais selecionados por Eva, a referida autora, salienta que,

Entre os numerosos gêneros textuais, alguns são mais presentes e necessários na vida social e escolar das crianças do ciclo de alfabetização e letramento e mais adequados às possibilidades de leitura e interpretação de crianças que estão começando a se tornar leitoras (Soares, 2022, p. 210).

Percebemos o cuidado na escolha dos gêneros textuais que serão levados à sua nova turma de segundo ano, pela professora Eva ao fazer o seu planejamento. Nossas conclusões, contudo, se baseiam não apenas nessa curadoria cautelosa, mas, principalmente pela justificativa apresentada ao final do excerto. Eva está preocupada com a ‘formação do leitor’, ela deseja que seus alunos consigam ‘dar sentido ao mundo’ por meio da leitura e escrita consciente.

Nós nos arriscamos a ir um pouco mais além. Ousamos dizer que a professora Eva deseja que seus alunos sejam capazes de transformar a realidade em que vivem por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, assim como Freire (1996) defendia.

6.2. O letramento inserido em projetos interdisciplinares

Embora os holofotes de nosso estudo estejam voltados para o letramento na língua materna, lembramos ao leitor que buscamos identificar e analisar indícios de autoformação de professores envolvidos no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Como já discutido neste trabalho, os projetos interdisciplinares se constituem em um instrumento ideal para demonstrar o atravessamento que o letramento imprime nos demais componentes curriculares.

Para ilustrar esse atravessamento, compartilhamos mais um episódio narrado pela professora Eva.

Assim como o primeiro episódio (É bolacha ou biscoito?), o episódio que iremos compartilhar agora, se deu no desenvolvimento do primeiro projeto interdisciplinar, que tinha como tema geral a alimentação saudável. A atividade proposta pela professora Eva, era identificar os ingredientes de uma receita a partir da leitura do modo de preparo. Assim, a receita não trazia uma lista de ingredientes, tornando essa busca um desafio para estudantes em processo de formação leitora.

Pedimos licença para um rápido parênteses, apenas para destacar que, ao propor uma atividade desafiadora, porém possível aos estudantes, a professora Eva se apoia no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky (2019), evidenciando seus conhecimentos sobre o processo de aprendizagem.

Fechamos os parênteses e retomamos a apresentação do episódio. Os estudantes estavam envolvidos na caça aos ingredientes, quando o fluxo da atividade foi interrompido por um aluno que perguntou: “Vai café nessa receita?” Oferecemos a palavra à professora Eva para nos contar o que aconteceu.

Episódio 2: Vai café nessa receita?

Nesse momento um dos alunos perguntou “vai café nessa receita?”, perguntei o motivo dele perguntar isso e ele me respondeu “está escrito na receita que vai uma xícara, se é xícara é porque é de café”. Nesse momento conversei com a sala sobre as unidades de medida de uma receita e que elas poderiam variar de acordo com a receita e que era necessário colocar certinho o que estava pedindo. Expliquei que a colher de sopa é diferente da colher de café, que a xícara de chá é diferente da xícara de café, e que existiam outras formas de se medir um ingrediente (Eva, 2023).

O episódio “Vai café nessa receita?”, evidencia como o trabalho com a língua é complexo e envolve diferentes conhecimentos. A proposta inicial tinha objetivos voltados para o desenvolvimento de habilidades leitoras, do componente curricular de Língua Portuguesa. Entretanto, o desenvolvimento da atividade teve desdobramentos inesperados e não planejados pela professora Eva, que levaram a um divertido passeio pelo componente curricular da Matemática.

Eva não hesitou em aproveitar o momento para discutir com os estudantes, unidades de medidas não convencionais, que no caso das receitas, até poderiam ser consideradas “convencionais”. Aprofundando um pouco mais, chegamos às origens da utilização de utensílios domésticos como unidades de medida, origens culturais e da sabedoria popular que persistem até os dias atuais. Muitas receitas, sobretudo as caseiras, não exigem medidas tão exatas e, alguns mililitros a mais ou a menos,

alguns gramas a mais ou a menos, que diferentes xícaras, colheres e copos possam apresentar, não nos impede de usá-los como medidas padrão.

Embora “unidades de medida”, seja um assunto do componente curricular da Matemática, no episódio narrado, não há como dissociá-lo da língua materna, que indica “uma xícara de café” a uma unidade de medida, e não a uma xícara cheia de café, como se fosse um ingrediente.

Essa diferenciação, da xícara como unidade de medida em oposição a uma xícara contendo o ingrediente café, para uma criança com um nível de letramento baixo no que se refere a receitas culinárias, simplesmente não existe. Para essa criança, uma xícara de café representa claramente um ingrediente a ser adicionado na receita.

A suposta obviedade com que nós, adultos, relacionamos a expressão “xícara de café” ora a uma unidade de medida, ora a um recipiente contendo a bebida, envolve desde questões relacionadas ao contexto comunicativo, até conceitos da área da linguística, como polissemia e metonímia.

A postura da professora em solucionar a dúvida de seu aluno, conduzindo uma discussão sobre o assunto, certamente contribuiu para ampliar seu letramento acerca das receitas culinárias.

Por outro lado, ao refletir sobre o que aconteceu, a professora Eva amplia seus próprios conhecimentos sobre a língua e as nuances que precisa considerar ao abordá-la com os estudantes no processo de aprendizagem. Este é um exemplo de processo auto formativo, aliando a reflexão sobre a própria prática, à luz da teoria. Em uma situação posterior, de aula semelhante, Eva estará ainda mais preparada para os desdobramentos no trabalho com a língua.

De modo algum podemos permitir que passe despercebido a sensibilidade que a professora Eva possui, diante dos conhecimentos que os estudantes trazem consigo. Em ambos os episódios que trouxemos para a discussão, a professora teve o cuidado de valorizar os saberes prévios dos estudantes e, a partir deles, promover a reflexão e ampliação desses conhecimentos em um processo dialógico. É evidente na postura de Eva, o respeito aos saberes dos educandos e a disponibilidade para o diálogo, de que nos fala Freire (1996, p. 30, 135).

A lista de aprendizagens sobre o fazer docente que a professora Eva construiu ao longo do seu envolvimento com o projeto é extensa. Especificamente sobre o trabalho com projetos interdisciplinares, Eva realiza a seguinte reflexão.

Ah, eu aprendi muito... Porque sobre interdisciplinaridade a gente sempre vê, sempre fala em reunião pedagógica, a gente vê em livro, em artigo, a gente conversa em sala de professor... Só que eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Eu confesso que, quando começou e foi dito que a proposta era trabalhar de forma interdisciplinar, eu fiquei com muito medo, porque eu nunca tinha trabalhado dessa forma, né? Mas, quando a gente começou a conversar entre nós, as formações que foram muito boas (se referindo aos estudos nos encontros às quintas-feiras), a gente viu que não era aquele bicho de 7 cabeças, que era possível ser feito, que não era assim tão difícil quanto eu imaginava... (Eva, 2024).

Observamos no depoimento de Eva, uma dose de receio, muito comum a tudo que é novidade e diferente do que estamos acostumados, quando ouviu pela primeira vez a proposta de desenvolver um projeto interdisciplinar. No entanto, a professora revela que as discussões, os estudos teóricos e os exemplos práticos, sempre realizados de forma coletiva e em parceria, possibilitaram a ela desmistificar, pouco a pouco, uma abordagem que, embora sempre em pauta, é pouco realizada no âmbito da prática.

A narrativa de Eva nos faz refletir sobre a forma como a maioria das propostas de formação continuada chegam aos professores em exercício, oferecidas normalmente pelas redes de ensino. Notamos que o tema 'interdisciplinaridade', faz parte dos cursos e conversas formais e informais entre os professores. Ser um tema recorrente, contudo, não implica domínio e confiança para desenvolvê-lo. Geralmente, quando os cursos de formação contemplam a parte prática, propõem um modelo pré-estabelecido, muitas vezes pouco flexível, em que os professores são convidados a seguir um passo a passo.

A proposta que desenvolvemos junto à escola, idealizada pela professora Celi e materializada pela Fapesp, da qual este projeto de Mestrado esteve inserido, apresentava uma configuração diferente. Eva realça essa diferença quando diz que 'nunca tinha trabalho dessa forma'. A forma diferenciada a que a professora se refere, envolveu a construção e elaboração de todo o projeto pelos próprios professores participantes. Eva nos conta mais sobre os impactos provocados pelos encontros para estudo e formação.

Os temas abordados nos encontros me permitiram uma maior compreensão de como trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula. As formações contribuíram muito para uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, sobre o que eu gostaria de mudar e o que gostaria de trabalhar. As trocas de experiências também foram muito importantes para o aperfeiçoamento de minhas práticas (Eva, 2024).

Nós pesquisadores, sabíamos o estranhamento que dar espaço e autonomia para que todo o conhecimento que envolvesse o projeto fosse construído pelos próprios professores poderia causar, o que de fato aconteceu. Era perceptível seus rostinhos ansiosos, ainda confusos sobre o quê, e como fazer. Contudo, acreditávamos que seriam capazes. Os professores comprovaram essa nossa crença. Oferecemos todo o apoio, nomeado por eles de “formação”, que preferimos chamar de “encontros para estudo e planejamento”.

Nossa opção em nomear o apoio oferecido aos professores de “encontro para estudo e planejamento”, decorre da teoria que sustenta esta pesquisa, de que o processo de formação é individual, embora influenciado pelo meio (Day, 2001; Day e Sachs, 2004; Nóvoa, 2022). Compactuamos com Freire (1996, p. 23) ao afirmar que, “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Foi muito bom. Antigamente quando eu propunha uma atividade eu pensava “nossa, mas o que que isso tem a ver com isso?” Hoje tudo tem sentido. Vou dar só um exemplo, no nosso livro do Currículo em Ação pelo estado (material didático oferecido pelo Estado de São Paulo) tem uma atividade na parte de Geografia que é uma votação sobre a brincadeira predileta das crianças. A unidade temática trabalha ‘as memórias’ e o livro sugere a construção de um gráfico. Antes eu pensava “que estranho isso no livro de geografia!” Hoje eu já entendo, né? Então eu acho que essa aprendizagem (sobre como a interdisciplinaridade acontece) pra mim foi muito gratificante. Colocar a mão na massa, na prática (se referindo à proposta do projeto Fapesp) porque a gente vê a teoria, né? Mas eu acho que se você não coloca em prática é difícil. E aí foi construindo, né? Assim na conversa, no coletivo... (Eva, 2024, grifos nossos).

Enfatizamos, portanto, que esses encontros para estudo e planejamento, que ocorreram na própria escola, após o horário de trabalho, estavam alicerçados na perspectiva dialógica freiriana. Todos contribuíram para a construção de um saber fazer, que, por sua vez, desencadeou um empoderamento a todos, pesquisadores e participantes. Eva evidencia esse empoderamento ao afirmar que, “Eu sou capaz de fazer”, referindo-se aos projetos interdisciplinares e a práticas interessantes que sempre admirou quando apresentada por colegas de profissão.

Além de impulsionar a autoformação em relação ao fazer docente, a professora Eva contempla em suas reflexões, as vantagens do trabalho interdisciplinar junto aos estudantes.

Percebi que, a partir do momento que os alunos foram informados que participariam do projeto e de sua importância, se envolveram muito mais com

o que estava sendo trabalhado. Percebi uma melhora no desempenho e envolvimento dos alunos. Sinto que eles se sentiram pertencentes àquilo que estava sendo trabalhado. Eu nunca tinha visto eles envolvidos tanto assim com algo, sabe? (Eva, 2024).

Eva percebeu um movimento de engajamento por parte dos estudantes nas atividades relacionadas ao projeto. Ela nos conta que foi um dos pontos altos do projeto, quando pensado nos ganhos proporcionados aos estudantes. Nos chama a atenção quando ela diz que seus alunos se sentiam ‘pertencentes’ a algo. A professora revela nunca ter visto tamanho envolvimento.

O sentimento de pertença, promove o engajamento nas ações e desperta a automotivação. Podemos concluir que o trabalho por projetos interdisciplinares, consiste em uma opção didática capaz de conferir significado às aprendizagens, aproximando os estudantes do objeto de estudo.

Mozena e Ostermann (2017), dialogando com integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da Puc-SP (GEPI), nos lembram que Fazenda alerta que, interdisciplinaridade não se trata de apenas conectar conteúdos específicos, mas considerar os sujeitos e suas interações sociais, bem como suas vidas. Para a referida autora, a interdisciplinaridade se dá pela ação.

A fala da professora Eva não deixa dúvidas de como as atividades que possuíam alguma conexão com o projeto eram vistas como muito mais significativas, tanto para estudantes, como para a própria professora. Ela nos conta entusiasmada: “Por exemplo, uma atividade de Língua Portuguesa como a cruzadinha. Era só uma cruzadinha? Não!!”.

6.3. Refletindo um pouco mais sobre os dizeres de Eva

A professora Eva nos contempla com mais algumas reflexões sobre o projeto que desenvolvemos junto à escola como um todo. Ela destaca que o trabalho contribuiu para estreitar laços já existentes entre os professores. Laços de colaboração e coleguismo.

Eu vejo que houve uma parceria entre todos nós. Nós fizemos parcerias, né... Eu tive mais interação com a minha parceira de terceiro e com a do segundo ano, mas a gente trocou muita ideia com o professor do quarto e com as professoras do quinto. Eu acho que todo mundo se envolveu bastante, discutindo como fazer, o que fazer, o que poderia ser abordado... Eu acho que foi esse o movimento, a gente se uniu e conseguiu conversar sobre o que seria feito, né? (Eva, 2023).

Uma vez mais encontramos evidências no narrar de Eva sobre como as trocas entre os colegas contribuíram para que o projeto acontecesse. A recorrência dessa temática em suas narrativas escritas e orais, reforçam que o conhecimento, mais especificamente o saber docente, nosso objeto de pesquisa, se dá na coletividade.

Nos ancoramos no conceito de dialogicidade discutido por Freire (1987, 1996) para caracterizar como os encontros para estudo e planejamento, que ocorreram na escola, foram se constituindo. Ressaltamos que tal conceito, prevê, dentre outros aspectos, a disponibilidade individual para aprender com o outro e o reconhecimento da própria inconclusão, aspectos observados na postura da professora Eva.

Ainda sobre os encontros para estudo e planejamento, Eva comenta,

Eu pude ver como os nossos parceiros são criativos. Eu já sabia que eles eram criativos, mas no dia a dia não é possível... não dá tempo de mostrar. E nos encontros às quintas-feiras, a gente vê quanta coisa diferente eles fazem... Foi o que eu achei o mais legal, poder compartilhar com eles. Foi um espaço de muita aprendizagem, de muita troca (2024).

Eva lamenta a falta de momentos como os proporcionados pelo projeto Fapesp, onde aconteceram trocas e aprendizagens entre os colegas e se refletiu coletivamente sobre as propostas que foram realizadas e as que ainda seriam desenvolvidas.

Quem dera a gente tivesse mais momentos assim, no nosso dia a dia. Infelizmente a gente não tem. Em HAC (Hora de Atividade Coletiva) praticamente não dá tempo. Na sala dos professores não dá tempo de trocar. Porque é tal recado, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo... e os quinze minutos voaram (se referindo ao período de duração do intervalo entre as aulas). Em HAI (Hora de Atividade Individual) você tem que chamar pai, tem que resolver... não dá tempo para sentar com o seu parceiro ou com os colegas (Eva, 2023).

A narrativa de Eva expõe a falta de espaços pensados para a reflexão coletiva sobre o fazer docente. Até mesmo espaços que foram concebidos para tal, como a Hora de Atividade Coletiva (HAC), citada pela professora, que consiste em um momento destinado à congregação dos professores de uma mesma Unidade Escolar para discutir assuntos pertinentes, acabam sendo utilizados para a comunicação de recados e outras exigências burocráticas que acontecem na escola.

A relevância conferida pela professora Eva ao espaço de troca, estudo, planejamento e compartilhamento dos trabalhos desenvolvidos, ratifica a necessidade da criação ou recuperação desses espaços. Enfatizamos a importância de que tais espaços considerem a autonomia dos professores, e os reconheçam como

protagonistas e capazes, na construção do saber docente, e não um espaço onde recebam receitas a seguir e cumprir.

Eva também pondera sobre como a ação de narrar lhe permitiu, não apenas acompanhar mais atentamente a evolução de seus estudantes, mas tomar consciência do próprio desenvolvimento e crescimento alcançado.

Eu achei muito legal (se referindo às narrativas escritas) para refletir, porque tem coisas que a gente não reflete no dia a dia, né? Eu vejo a riqueza que tem as atividades, porque eu não sabia que eu, Eva, era capaz de realizar atividades assim, de ter uma aula assim. Eu olhava os outros professores e falava, nossa, eles são muito bons! Mas olha que legal, eu também consegui. Foi bem legal poder ver essa evolução (dos estudantes), esses detalhes que não dá tempo de a gente observar no dia a dia (Eva, 2024, grifos nossos).

Eva tem progredido em seu desenvolvimento profissional na medida em que se propôs a investigar a sua própria prática. Essa investigação é potencializada pelas narrativas como discutido no capítulo metodológico deste trabalho. Conforme nos lembra Day (2001, p. 47, 48):

Os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino.

Observar o sucesso de seus alunos, conquistado com o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, planejado e executado pela própria Eva, em colaboração com outros professores e a participação da Universidade, representada por nós, pesquisadores, desencadeou um processo de empoderamento e elevação da autoestima relacionada à profissão, que certamente motivará essa professora a se arriscar cada vez mais em propostas inovadoras de ensino em prol da aprendizagem (Day e Sachs, 2004).

Ao apresentarmos a professora Eva no capítulo quatro deste trabalho, a caracterizamos como tímida e pouco falante, porém sempre atenta às discussões e bastante engajada com o trabalho que realiza. Em sua última entrevista, Eva confirma nossas inferências sobre o seu comprometimento.

Eu que agradeço, gente! Porque, nas formações (nos encontros para estudo e planejamento), eu ficava assim... babando... Eu não participo tanto das reuniões, porque eu tenho muita vergonha, de verdade! Mas, foi muito rico, eu aprendi muito com vocês. Eu gosto muito de aprender. Tudo o que a gente aprendeu é válido, todas essas coisas a gente usa... tudo é experiência (Eva, 2024).

Nós é que agradecemos a oportunidade de aprender com a professora Eva. A postura introspectiva de Eva, apenas evidencia que somos seres individualizados, que

cada qual aprende a seu modo. Todos nós aprendemos com o desenvolvimento do projeto, e muito! Eva não falava muito com as palavras, mas se comunicava com o olhar. Estava sempre muito atenta às discussões e apresentações, esteve presente em todos os encontros. Era perceptível, seus olhos brilhando, ora se estreitando, ora dilatando, reagindo a cada pensamento, a cada emoção que sentia. Eram indícios de que a cabeça de Eva borbulhava de pensamentos e reflexões. Eva estava dizendo através do olhar, que tudo aquilo fazia sentido para ela.

A professora Eva participou sim, e muito! Do seu jeito, a seu modo. A educação exige essa sensibilidade em relação ao outro, para percebermos o outro com o qual interagimos, ensinando e aprendendo. Não se preocupe, professora Eva, nós entendemos!

A apresentação que realizou no encerramento do projeto, refletiu toda a energia por ela empregada em nossos encontros e no dia a dia de sua sala de aula. Nos deixou muito empolgados.

7. O NARRAR DE GILBERTO

Não sou professor de escrever na lousa e meus alunos copiarem a lição. Uso a lousa, o caderno, a lousa digital, a sala de vídeo, o palco, plantação, tinta, passeios, argila etc. Acho que os alunos aprendem através de uma diversidade de estratégias (Gilberto).

Este capítulo é dedicado à análise das narrativas do professor Gilberto. Esta análise é resultado da intertextualidade entre uma entrevista narrativa sobre o seu percurso profissional, uma narrativa escrita sobre sua trajetória de vida, algumas reflexões escritas que foram solicitadas ao longo dos encontros para estudo e planejamento e nossas percepções e observações registradas em diário de campo ao longo do desenvolvimento do projeto Fapesp junto à escola.

O excerto de abertura deste capítulo nos oferece pistas sobre quem é o professor Gilberto. Inferimos, em suas palavras, sua concepção sobre a docência, o dinamismo sempre presente em suas aulas e a energia que move esse professor. Logo em nossa primeira entrevista, foi possível identificar seu entusiasmo. Ao falar sobre seus alunos, o professor se empolga, gesticula, vibra, os olhos brilham... Busca constantemente inovar em suas aulas, se dedicando ao planejamento minucioso de cada passo a ser dado com os estudantes. “Meus alunos são muito inteligentes”, diz Gilberto em tom admirado.

Gilberto deixa transparecer, muito facilmente, o prazer que sente em lecionar. Para este professor, o dia a dia no trabalho não é um fardo, mas uma diversão. É muito emocionante ouvi-lo dizer que, “Meu trabalho como professor é aquele que mais me sinto realizado como ser humano, portanto, amo o que faço. E é por isso que o considero (o trabalho) uma festa”!

Ouvindo o professor Gilberto, lendo suas narrativas escritas, ou mesmo observando sua postura na condução do projeto interdisciplinar que desenvolveu com os estudantes, inevitavelmente nos remetemos aos pressupostos que envolvem a prática docente, discutidos por Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia”. O respeito à autonomia dos estudantes, a humildade, a luta em defesa dos direitos dos estudantes, a alegria e a esperança, se destacam repetidamente nas narrativas desse professor.

Após uma jornada de superação, de um migrante pernambucano em busca de melhores condições de vida, Gilberto encontrou na profissão docente, uma

possibilidade de ascensão social e mais qualidade de vida. Porém, Gilberto não conquistou apenas a melhora da condição financeira ao tornar-se professor, acima de tudo, encontrou a realização profissional, tesouro que muitas pessoas não têm o privilégio de encontrar. Ao descrever sua trajetória de vida, ele nos conta que,

[...] Notei que nos certames havia mais vagas para quem era formado em Pedagogia (ele tinha graduação em História). Fiz a graduação com um empréstimo da Igreja. Então notei que essa faculdade me abriu novos horizontes e muitas oportunidades, mais do que com o diploma de História. Desse momento em diante, apenas prestei provas para o cargo de Pedagogo (Gilberto, 2023).

Em meio ao desencantamento que muitos profissionais da educação são acometidos, decorrente da falta de reconhecimento social, bem como dos diversos desafios inerentes à nossa profissão, o professor Gilberto é uma inspiração sobre como inovar e se manter automotivado na sala de aula em benefício da aprendizagem dos estudantes. Ter o privilégio de conhecer colegas de profissão como Gilberto, nos motiva, enquanto pesquisadores, a continuarmos lutando pela valorização e reconhecimento do trabalho docente. Lembramos ao leitor que é justamente essa luta que nos move neste trabalho de pesquisa.

Um dos passos iniciais de nosso processo de análise, como descrito no capítulo metodológico, consiste na elaboração do biograma do participante, seguindo os pressupostos teóricos de Bolívar *et al.* (2001). Relembramos que o biograma foi elaborado a quatro mãos – pesquisadora e professor participante, em um movimento de ir e vir. Dessa forma, buscamos conferir maior clareza do percurso biográfico dos participantes, nos permitindo maior proximidade dos sentidos que cada experiência narrada lhes proporcionou.

Apresentamos a versão final deste biograma a seguir.

Quadro 6. Biograma do percurso (auto)biográfico do Gilberto

Cronologia dos atos	Acontecimento	Avaliação
Ensino Fundamental Ano: 1979 - 1990	Começou a frequentar a escola por um programa de educação de dois anos - o PROAP - de 1979 a 1980. Aos sete anos de idade (1981), ingressou na primeira série do Primário, atualmente, Ensino Fundamental, em escola pública no município de Jaboatão dos Guararapes – PE.	Encontrou dificuldades nos anos finais do E.F. Foi reprovado (6ª e 7ª séries). No entanto, gostava muito da escola e participava do grupo de teatro.

<p>Ingresso no Mercado de Trabalho Diversas funções Ano: 1991 - 1993 Período: 1 e meio</p>	<p>Com apenas 17 anos mudou-se de Jaboatão dos Guararapes, PE, para Mauá, SP para procurar emprego. Trabalhou na construção civil e como ajudante de padeiro.</p>	<p>Foi um período desafiador: morar distante dos familiares, na casa de amigos, pagar aluguel, encontrar um emprego com carteira assinada pela primeira vez, juntar dinheiro, o desejo de trazer a mãe e o irmão mais novo para morar em São Paulo e juntar dinheiro para a missão religiosa.</p>
<p>Experiência Religiosa: Missionário Ano: 1993-1995 Período: 2 anos</p>	<p>Pregava palestras sobre assuntos religiosos, de casa em casa, sempre em dupla, ora com algum companheiro norte-americano, ora com um brasileiro. Atuou em várias cidades dos estados do Goiás, Mato Grosso, Tocantins e do Distrito Federal.</p>	<p>Foi uma experiência de abnegação e de muito aprendizado. Foi a realização de um sonho de infância: servir como missionário da igreja. Considera que essa experiência contribuiu para que se tornasse uma pessoa mais madura e desinibida para falar em público.</p>
<p>Ensino Médio Local: Escola pública de Diadema, SP. Ano: 1996-1997</p>	<p>Cursou o Ensino Médio fora da idade, no período noturno, pois trabalhava durante o dia. Concluiu aos 23 anos.</p>	<p>Trabalhar e estudar não foi uma experiência fácil. Era muito cansativo trabalhar de dia e estudar à noite. Ao concluir o Ensino Médio, muitos colegas foram para a faculdade, mas Gilberto não pôde, pois era muito cara e, tinha que ajudar com as despesas da casa, que dividia com a mãe. Se sentia sobrecarregado.</p>
<p>Teste Vocacional Ano: 2007</p>	<p>Incentivado por um colega, realizou um teste vocacional que o direcionou para a área de Humanas, despertando seu desejo pelo Ensino Superior.</p>	<p>Destaca o incentivo e apoio dos amigos, fazendo o teste vocacional e dando sugestões de cursos em Nível Superior.</p>
<p>Tentativas de uma Formação Superior Ano: 2008 – 2011 Faculdade de São Bernardo (FASB)</p>	<p>Por duas vezes, Gilberto iniciou a faculdade e a abandonou decorrente do orçamento familiar. Iniciou o curso de Filosofia (2011) pela Universidade São Camilo, mas abandonou ainda no primeiro semestre.</p>	<p>Muita dificuldade em permanecer no Ensino Superior pelo cansaço do trabalho ao longo do dia e pela dificuldade financeira, causando certa frustração.</p>
<p>Formação Superior Universidade de Santo Amaro UNISA Ano: 2014 – 2016</p>	<p>Por fim, encontrou no curso superior EAD a possibilidade de cursar uma faculdade, conciliando com o trabalho. Concluiu o curso de Licenciatura em História.</p>	<p>O curso de Licenciatura em História lhe permitiu conhecer um mercado de trabalho totalmente diferente. Não tinha ideia de como trabalhar como educador e se sentia desafiado a todo momento, embora fosse recompensador.</p>
<p>Experiência Profissional: Secretaria Estadual de Educação – Diretoria de Ensino de Diadema (SP)</p>	<p>Primeira experiência profissional na Educação, como professor eventual do estado de São Paulo. Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p>	<p>Sentiu-se satisfeito pelo fato de o curso superior abrir diversas portas. Por isso sempre incentiva as pessoas que têm contato a fazer um curso superior para trabalhar na</p>

Período: 2012 - 2013	Lecionava aulas da disciplina de História em várias escolas de Diadema.	educação. Estava orgulhoso de suas conquistas.
Formação Superior UNICID - SP Período 2015 - 2016	Cursou sua segunda licenciatura, agora em Pedagogia - eliminando várias disciplinas já cursadas no primeiro curso.	Considera a segunda graduação, um marco em sua trajetória, proporcionando uma mudança de vida. Confere as diversas oportunidades de trabalho na educação ao curso de Pedagogia, achando, inclusive, que deveria ter sido a sua primeira formação ao invés do curso de História.
Experiência Profissional Local: Sorocaba, SP. e região. Período: 2014 - 2016	Nesse período, morando na região de Sorocaba, lecionou a disciplina de História como professor eventual pela Diretoria de Ensino da região de Sorocaba. Em seguida foi contratado como professor da mesma disciplina na pequena cidade de Iperó, SP.	Nesses anos aprendeu que os problemas na aprendizagem e falta de apoio familiar aos alunos é encontrada na profissão docente independentemente da cidade, e que, desistir de um cargo público por indisciplina dos estudantes não vale a pena.
Formação Continuada: Curso de Especialização em "Ensino Lúdico" Ano: 2017	Fez o curso motivado pelo seu desenvolvimento profissional. Imaginava que esse curso teria algo sobre teatralidade, encenação, dramatização. Tudo isso, que me seria útil.	Embora o curso focasse na Educação Infantil, ofereceu embasamento teórico para aprimorar sua prática em sala de aula. Confessa que suas expectativas eram maiores que as oferecidas pelo curso, mas, a partir dele sentiu-se mais desafiado a deixar as aulas sempre um pouco mais divertidas e lúdicas.
Experiência Profissional Docência em diversas prefeituras na Região Metropolitana de Campinas Período: 2017 - 2019	Em 2017 foi convocado por três prefeituras para assumir como celetista. Elias Fausto, SP, foi sua primeira experiência como pedagogo, com uma turma de segundo ano. De 2018 a 2019 trabalhou como pedagogo na prefeitura de Monte Mor, com um quarto ano do Ensino Fundamental. Logo exonerou de Monte Mor para assumir, por poucos meses, uma classe de segundo ano na cidade de Vinhedo, pois o salário era o melhor que já havia recebido como professor.	Diante das dificuldades da docência pensou em desistir várias vezes. Mas encontrou apoio das colegas professoras que eram, pacientes e dedicadas, e o incentivaram a persistir e o ajudaram com dicas da sala de aula. Aos poucos foi ganhando experiência e confiança, entendendo e construindo a própria prática pedagógica. Após superar os desafios, sentiu que tinha valido a pena ter entrado para a Educação.

Formação Continuada: Local: Universidade Cruzeiro do Sul de São Paulo Modalidade: EAD Ano: 2018	Realizou o curso de Especialização em “Letramento e Alfabetização”. A motivação era aprimorar a própria prática. Como tinha acabado de ingressar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, achou necessário saber como se desenvolve a alfabetização dos alunos.	Considera que o curso ofereceu embasamento teórico para saber como ensinar melhor. Apresentou muita teoria e atendeu, em parte, as expectativas práticas para o aperfeiçoamento profissional. Agradece o embasamento teórico, mas esperava um pouco mais de exemplos práticos. Os exemplos práticos, tão esperados nos cursos, foram conquistados no seu próprio fazer docente.
Experiência Profissional Período: 2020 - 2021	Após a pandemia, voltou a trabalhar como vigia e como pedagogo, pela prefeitura de Itupeva, região de Jundiá.	Nessa experiência com a docência, vivenciou situações difíceis, onde aprendeu a ser mais cuidadoso com os registros dos alunos.
Experiência Profissional Efetivação no Município de Hortolândia. Ano: 2022	Ingressou, por concurso público, no município de Hortolândia, assumindo um quinto ano do Ensino Fundamental. Em pouco tempo exonerou para assumir o cargo em Valinhos.	Na rápida experiência que teve nesse município, se deparou com uma gestão escolar que não tinha muita abertura para o diálogo. Tal fato somado a dois estudantes de inclusão na turma, o fez concluir que esse período pouco contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.
Experiência Profissional Efetivação no Município de Valinhos como Professor Polivalente. Ano: 2022	Ingressou, por concurso público, no município de Valinhos, assumindo uma turma do Maternal I, em uma Creche, no período da manhã e carga suplementar com o 4º ano do Ensino Fundamental à tarde.	Foi um período de adaptação difícil, pois a experiência até então era com estudantes maiores. Dificuldade física. Porém foi uma experiência rica. Quanto mais jovem mais vontade de aprender a criança tem. Destaca a ajuda dos colegas professores.
Formação Continuada: Local: Universidade Cruzeiro do Sul de São Paulo Modalidade: EAD Ano: 2022	Ao se deparar com uma turma de Educação Infantil, se matriculou no Curso de Especialização em Educação Infantil para melhor compreendê-la.	A avaliação do curso foi positiva. Embora a teoria seja importante, concluiu que o curso superior não ensina tudo. É na sala de aula, no tanque de areia, se fantasiando de Lobo Mal, é trocando ideia com as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que se aprende na prática o que é a Educação Infantil.
Experiência Profissional: Mudança de escola Local: Valinhos. Ano: 2023 – dias atuais.	Ingressou por concurso de remoção, como professor titular, no corpo docente da EMEB Jerônimo, assumindo uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, onde continua atualmente.	Considera a atuação no 4º ano como sendo muito gratificante, pois, permite muito diálogo com os estudantes. O trabalho exige muitas estratégias didáticas para atender à diversidade, o que o mantém sempre pesquisando para melhor envolver os alunos.
Formação Continuada Curso de Especialização. Local: Prefeitura de Valinhos Ano: 2023	Se matriculou no curso de Especialização no Ensino da Matemática, oferecido pela prefeitura em parceria com o SESI, com o objetivo de aprimoramento profissional.	Imaginava que o curso iria lhe oferecer subsídios para o trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, como era voltado para os anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, desistiu do curso ao considerar que não contribuía para o seu desenvolvimento profissional.

Formação Continuada: Projeto FAPESP coordenado pela professora Dr ^a Celi E. Lopes 2023-2024	Aceitou participar do Projeto FAPESP que prevê encontros quinzenais de estudo coletivo e o desenvolvimento de dois projetos interdisciplinares com os estudantes.	Vislumbrou uma oportunidade não apenas para si, mas para a escola. Gosta de trabalhar em equipe. Uma possibilidade para ajudar mais os estudantes. Em sua avaliação, o projeto permitiu incorporar mais ludicidade em suas aulas.
---	---	---

Fonte: Autoria própria.

A leitura do biograma de Gilberto nos permite acompanhar de forma detalhada seu percurso profissional. Várias são as inferências possíveis à medida que adentramos em sua trajetória e a relacionamos às nossas observações dos encontros para estudo e planejamento, as apresentações do professor sobre a sua própria prática, a forma carinhosa e entusiasmada quando fala de seus alunos, e as demais narrativas, tanto escritas quanto orais.

É muito evidente, no biograma, a inquietude deste professor, em buscar respostas para as suas dúvidas, aflições e angústias relacionadas à profissão. Embora o curso de nível superior tenha acontecido mais tardiamente para ele, podemos dizer que Gilberto aprendeu muito rapidamente a necessidade do embasamento teórico para os desafios da docência. Em suas próprias palavras,

Verdadeiramente os estudos, a educação básica, as graduações e as pós-graduações me afetaram de tal forma, que não concordo com a frase, dita por muitas pessoas: "já terminei os estudos." Gosto de pensar numa formação que dura a vida toda, que não tem necessidade de acabar (Gilberto, 2023).

A constante busca em aprender, com o objetivo de aprimorar sua atuação em sala de aula, que claramente observamos no percurso profissional de Gilberto, vem ao encontro do conceito do inacabamento humano, discutido por Freire (1996, 2017). De acordo com o autor, “somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos” (2017, p. 221). Devido a essa insatisfação, estamos continuamente nos reconstruindo, nos refazendo. “Onde há vida, há inacabamento” (1996, p. 50).

O conceito de inacabamento descrito por Freire confere certa dinamicidade ao ser humano, que, consciente da própria necessidade de constante aprimoramento, encontra-se continuamente em conflito entre o ideal e o real. Um olhar mais apurado para o narrar de Gilberto, nos permite notar que ele vislumbra um ideal de professor, o qual busca atingir por meio de cursos, trocas de experiências com colegas parceiros e o constante reinventar-se na sala de aula.

Na primeira entrevista narrativa que Gilberto nos concedeu, ao falar sobre como é ser professor, afirma que,

Então, é sempre assim... Sempre querendo ganhar mais conhecimento, estar mais preparado. Porque eu acho que os alunos merecem, né? Um professor nem sempre vai conseguir responder a tudo, mas está pronto para debater e pesquisar (Gilberto, 2023).

A cada novo curso concluído, percebemos por meio de suas reflexões, a constante busca desse professor pelo saber, inerente ao ser humano que se encontra em um contínuo refazer-se, como nos lembra Freire (1996). Sobre os cursos de especialização que realizou, Gilberto sempre ponderava que “(o curso) apresentou um conteúdo teórico rico, mas eu gostaria de mais exemplos práticos, (...) não supriu todas as minhas necessidades”. Percebemos a consciência de que estamos em um processo contínuo aprendizagem nos dizeres de Gilberto. Embora reconheça a contribuição trazida pelo curso realizado, sempre há algo que falta, que está incompleto, e que é preciso continuar buscando.

O depoente nos evidencia, a concepção que possui de aluno, ao dizer que eles ‘merecem’ um professor preparado para a prática docente. Corroborando com essa afirmação, Gilberto ressalta que, “(...) eu noto que meus alunos aqui do quarto ano, por mais que eles sejam novos, eles são muito inteligentes, eles são muito interessados, né?”

Notamos um profundo respeito desse professor por seus estudantes. Ao afirmar que ‘merecem’ um professor que se prepare para as aulas, Gilberto se coloca em uma posição de comprometimento, no qual ele precisa sempre oferecer o seu melhor. O exemplo de Freire (1996, p. 96, 97) confere luz a esta questão.

Se perguntado por um aluno sobre o que é “tomar distância epistemológica do objeto” lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. [...] A prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei.

Gilberto é um professor consciente de seu compromisso com os estudantes e, por isso, se prepara para as suas aulas com o objetivo sempre de promover a aprendizagem de forma prazerosa e que faça sentido para sua turma. Esse verbo utilizado pelo professor em sua narrativa – merecer – nos permite identificar em sua postura, a humildade fundamental ao professor que reconhece o potencial de seus

estudantes, ao mesmo tempo que enxerga seu compromisso no atendimento aos seus direitos, ambos pressupostos freirianos (1996) para o ensinar bem.

Sem nos desviarmos da concepção de aluno do professor Gilberto, mas ampliando a abrangência desse tema, temos indícios de como esse professor compreende a relação professor/aluno e como acredita que a atividade docente deve ser administrada, ao lermos o seguinte recorte de seu depoimento.

Eu percebo que, por mais que eles sejam alunos novos, como de um segundo ano, né? Crianças de sete, oito anos... Se você dialogar com eles, eles têm muito a oferecer. E aí eles se expressam... Então, eu acho que essa prática de fazer com que o aluno fale, que ele tenha voz, que eu o respeite, que ele me ouça e eu ouça a ele... Nunca eu falando sozinho... E a gente tem que ir aprendendo com eles (Gilberto).

É evidente nos dizeres de Gilberto, o conceito de dialogicidade que, por sua vez, nos remete ao conceito de inacabamento humano e de humildade, todos discutidos por Freire (1996). São conceitos interconectados inerentes ao ato de ensinar em uma perspectiva transformadora. A disponibilidade para a escuta do que o outro tem a dizer, decorre tanto da consciência de nossa própria incompletude e sede de novos conhecimentos, como da humildade em reconhecer que o outro tem muito a nos ensinar, ainda que sejam nossos alunos. Esse entrelaçamento nos permite criar relações interpessoais mais horizontais e, conseqüentemente, mais humanas.

O conceito freiriano sobre a dialogicidade pressupõe, como dito anteriormente, a escuta do outro. Sobre isso, no contexto do ato de ensinar, Freire (1996, p. 113, grifos nossos) anuncia que “é escutando que aprendemos a falar com eles (os alunos)”.

É pertinente refletirmos sobre a diferença entre “falar com” e “falar para”. O professor que “fala para” os estudantes, é impregnado de um discurso pronto e inflexível, que pouco considera as reais necessidades dos aprendizes.

Por outro lado, o professor que “fala com”, desprovido de um discurso preexistente, necessita ouvir os estudantes para conhecer suas necessidades e, a medida que as compreende, elaborar um discurso que as contemple. Nos apropriando das palavras de Freire (1996, p. 113, grifo do autor), “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala **com** ele”.

É sobre “conversar com” de que se trata o conceito de dialogicidade freiriano, o qual sem a escuta e a humildade, se torna inexequível. O professor Gilberto sabe disso, e se esforça em criar situações para que seus alunos falem! Como o próprio professor narrou, ele procura criar situações em sala de aula para “que ele (estudante) me ouça e eu (professor) ouça a ele”.

7.1. O Letramento na compreensão de Gilberto

O percurso profissional que levou o professor Gilberto a lecionar para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi um pouco diferente dos demais participantes desta pesquisa, e da maioria dos professores que trabalham nessa etapa de ensino. Gilberto iniciou sua carreira docente pelos anos finais e Ensino Médio, pois sua primeira formação foi Licenciatura em História.

Como eu comecei a lecionar como professor nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio, não tinha ouvido falar de letramento até começar a lecionar em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Em minha formação continuada fiz um curso de extensão (UNICSUL, 2018) em Letramento e Alfabetização. Mas aprendi na prática do dia a dia o que é como o Letramento pode ser aplicado na vida dos alunos para o aprendizado da escrita e da língua para suas vidas. Tem certas coisas que você aprende um pouco na faculdade, mas é no dia a dia da sala de aula que você aprende de verdade (Gilberto, 2023).

Se você, leitor, é, ou já foi professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como eu, pode imaginar os inúmeros desafios que nosso participante precisou enfrentar, ao assumir uma turma dos anos iniciais. Somado a isso, o fator de gênero, pode ter sido um obstáculo a mais nessa jornada, pois, bem sabemos, que se trata de uma área dominada pelas mulheres, por vários fatores, inclusive políticos e culturais, que não iremos discutir neste trabalho, mas não podemos negar que elas existem⁹.

⁹ Sobre a predominância feminina na docência, indicamos a leitura dos seguintes artigos: DE AZEVEDO, N. C. S.; SBRISSE, I. Mulher e pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas à educação brasileira. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 729–748, 2023. DOI: 10.55906/rcdhv8n2-015. Disponível em: <https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/141>. Acesso em: 22 set. 2024. ANTUNES, Lauren; ACCORSSI, Aline. Relações de gênero e a feminização da profissão docente: reflexões sobre a divisão sexual do trabalho. **Educação, Ciência e Cultura**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 49, 29 nov. 2019. Centro Universitario La Salle - UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i3.5425>. Acesso em 22/09/2024. ATAIDE, Patrícia Costa; NUNES, Iran de Maria Leitão. Feminização da Profissão Docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, p. p. 167–188, 15 Jul 2016 Disponível em: <https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4984>. Acesso em: 22 set 2024.

Nosso foco, contudo, neste momento, é discutir, as compreensões do professor Gilberto sobre letramento, antes e após o desenvolvimento do projeto interdisciplinar. Em uma primeira leitura, o depoimento de Gilberto transcrito acima, nos faz refletir sobre o distanciamento que professores especialistas dos anos finais possuem em relação à aprendizagem e apropriação dos princípios básicos de nossa língua materna.

É bastante recorrente encontrarmos em turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, estudantes com diversas lacunas, muitas delas elementares, na apropriação da própria língua. Esta é uma questão que merece atenção, pois se trata de nossa língua materna e o seu conhecimento é condição para a inserção plena do indivíduo na sociedade, enquanto cidadão ativo e transformador.

Freire (2001), em seu livro “A importância do ato de ler” lança luz sobre o conceito de alfabetização, enfatizando que este, deve ultrapassar os limites da mera decodificação das palavras escritas, abraçando a “leitura de mundo”, compreendendo o contexto histórico e social em que o indivíduo se encontra.

Soares (2022), nomeia essa ultrapassagem dos limites da decodificação da palavra como letramento, se referindo mais especificamente aos usos sociais da língua em diferentes contextos.

Ora, como fazer uso da língua escrita, em diferentes contextos sociais, buscando participar do mundo no qual estou inserido e, porventura transformá-lo por discordar de certas questões, se não conheço os alicerces que estruturam a língua materna com a qual utilizo para me comunicar? Como ter a percepção crítica camuflada nas entrelinhas de um texto, aqui compreendido como toda forma de discurso e interação humana, segundo a perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 2016)?

Nos parece urgente e necessário que professores dos anos finais do Ensino Fundamental também estejam preparados para auxiliar estudantes que chegam a eles com lacunas no processo de apropriação da língua materna, que obstruem a sua inserção plena na sociedade. Se estivesse mais preparado, talvez o primeiro contato do professor Gilberto com o processo de alfabetização não tivesse lhe causado tamanho estranhamento.

Mas o leitor poderá ainda dizer: “O professor Gilberto foi preparado! Ele cursou Pedagogia para poder lecionar para os anos iniciais”! Ao pensar nisso chegamos a outra questão: Como se dá a formação inicial dos professores alfabetizadores? Essa formação os prepara para esse complexo trabalho?

A formação dos professores alfabetizadores será discutida nos dois primeiros capítulos deste trabalho, mais especificamente no Capítulo 2, contudo, aproveitamos esta oportunidade para enfatizar que o desenvolvimento profissional docente é um movimento contínuo, que envolve estudo e reflexão, ao mesmo tempo em que a ação na sala de aula é desenvolvida, exatamente como reflete Gilberto. Ele diz, “Tem certas coisas que você aprende um pouco na faculdade, mas é no dia a dia da sala de aula que você aprende de verdade”.

A questão apontada por Gilberto sobre a relação entre teoria e prática, extrapola o individual. Embora todo professor embase suas escolhas metodológicas e, até mesmo de orientação político-pedagógica, a dificuldade em relacionar teoria e prática, é um tema recorrente em suas falas.

Sachs (2003, p. 152), ao falar sobre o profissionalismo do professor, salienta que,

O profissionalismo ativista é fundado não apenas em princípios de troca mútua, reciprocidade e trabalho em conjunto, mas também na investigação compartilhada sobre padrões de prática. Tal investigação sistemática preocupa-se com a compreensão e melhoria da prática, e fornece uma maneira para que os professores venham a conhecer as bases epistemológicas de sua prática.

Notamos nas palavras da autora, a relevância da investigação sistemática, para se encontrar as bases teóricas que fundamentam a prática docente. Esse movimento, em sua perspectiva, promove o desenvolvimento profissional docente.

Acreditamos que nossa presença na escola, promoveu essa investigação. Os estudos e discussões teóricas promovidos pelo projeto, foram citados pela maioria dos professores participantes. O professor Gilberto, relaciona esses estudos à importância dos feedbacks que os encontros para estudos e planejamento proporcionaram sobre a sua prática, o qual discutiremos mais à frente.

Esse encontro da Universidade com os professores da Educação Básica, pareceu ter um papel relevante para aproximar a teoria da prática para esses professores e, assim, atender alguns pressupostos freirianos imprescindíveis à docência, como a rigorosidade metódica, a pesquisa e a criticidade (Freire, 1996). Ao ser convidado para compartilhar sua compreensão sobre o letramento na língua materna, logo no início de nosso projeto de pesquisa, Gilberto nos escreveu a seguinte definição.

Acredito que seja o mesmo que saber usar sua língua (a portuguesa) no cotidiano. Existe uma diferença entre estar alfabetizado e ser letrado. Por vezes, se conhece alguém que é alfabetizado, mas não sabe como usar a linguagem no cotidiano. Por exemplo, aquele indivíduo que interpreta uma notícia, uma carta ou um e-mail, esse indivíduo é letrado (Gilberto, 2023).

Observamos que a definição elaborada por Gilberto para Letramento, está em consonância à definição de Soares (2022, p. 27) para o mesmo assunto. “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias”.

O professor Gilberto demonstra ter bastante clareza em relação à diferenciação entre alfabetização e letramento, ao afirmar que “... por vezes se conhece alguém que é alfabetizado, mas não sabe como usar a linguagem no cotidiano”. Realizamos profunda discussão no capítulo 1 deste trabalho sobre o conceito exposto por Gilberto.

Em sintonia com a sua compreensão sobre o letramento na língua materna, encontramos na prática pedagógica deste professor, várias evidências que a confirmam. Quando questionado sobre seu planejamento, a primeira coisa que apareceu em sua narrativa foi a preocupação de sempre iniciar a aula com uma leitura, como se fosse um marco para que os estudantes soubessem que, a partir daquele momento, era a hora de aprender. Sobre essa leitura diária, Gilberto nos conta que,

A primeira coisa que a gente faz todos os dias é a questão da oralidade e a leitura deleite. Então, a gente sempre pega algum gênero textual diferente. Principalmente aqueles que estão sendo levados em consideração no currículo. Por exemplo, trabalhamos com verbete, História em Quadrinhos, Notícia... (Gilberto, 2023).

Logo após essa leitura inicial, que podia ser em um livro físico, um xerox, na *internet* com o auxílio da lousa digital ou em algum outro portador textual, o professor reservava um espaço para que os estudantes pudessem compartilhar suas impressões sobre ela. Mais uma vez percebemos muito presente o pressuposto freiriano da escuta ativa, o que permite não apenas saber o pensam os estudantes, mas contribui na promoção de maior aproximação entre professor e alunos, sendo possível direcionar o trabalho pedagógico de maneira a afetá-los mais assertivamente.

7.2. O letramento inserido em projetos interdisciplinares

O professor Gilberto nos deu uma verdadeira aula sobre como o letramento na língua materna se insere em um projeto interdisciplinar. Talvez o verbo “inserir” não

seja o mais apropriado para descrever como esse professor organizou o trabalho com a língua em seu planejamento, tamanho o entrelaçamento intencional que pudemos observar ao longo de todo o projeto.

Antes, porém, de apresentarmos ao leitor as evidências de como o professor Gilberto soube aproveitar todas as oportunidades para o trabalho com a língua, consideramos apropriado trazer em primeiro lugar, algumas ponderações desse professor, sobre os projetos interdisciplinares em si. Vejamos o que Gilberto nos diz sobre a oportunidade que teve em desenvolver um projeto interdisciplinar, subsidiado pela Fapesp.

O projeto em parceria com a Fapesp me deu medo a princípio. Era algo novo ter que trabalhar as várias disciplinas com um projeto em mente. Eu adorei a ideia de poder ser protagonista, de ter minha agência na feitura das coisas. E nessas discussões (se referindo aos encontros de estudo e planejamento às quintas-feiras) fui tomando mais coragem de fazer o projeto avançar. E fui tomando gosto por essa nova liberdade de criar e ajudar os alunos a criarem conhecimentos e de poder aprender de diversas formas. [...] O projeto faz com que as atividades sejam mais lúdicas, fiquem mais próximas daquele que é o protagonista, o aluno.

No excerto acima é possível termos uma visão do processo formativo vivenciado por Gilberto, após sua experiência com o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Inicialmente, o professor admite ter sentido 'medo'. O medo é um sentimento natural e necessário à manutenção da vida. Não há problema algum em admiti-lo.

Ao mesmo tempo que o professor se declarava com medo, confessa que a ideia de ser livre para criar em suas aulas o empolgava. É justamente essa autonomia para a criação, que Day (2001, p. 32) diz ser necessária ao desenvolvimento profissional contínuo ao afirmar que, "a sua (do professor) tarefa profissional essencial (é) tomar decisões na sala de aula com base nas suas perspectivas sobre o que é melhor para os alunos".

Percebemos a progressiva conquista de confiança e autonomia nos dizeres do professor Gilberto, à medida que ampliava seus conhecimentos teóricos e práticos com o apoio oferecido pelos encontros para estudo e planejamento promovidos pelo projeto. Trata-se de um exemplo claro de desenvolvimento profissional a partir da reflexão, individual e coletiva, sobre a própria prática, sob a luz da teoria. Trata-se também, de um exemplo clássico de "inérito viável", conceito freiriano, que discutiremos adiante.

Identificamos no final do excerto algo possibilitado pelos projetos interdisciplinares, que Gilberto muito aprecia – a ludicidade. Embora o professor atribua à ludicidade, a aproximação dos estudantes ao objeto de conhecimento a ser trabalhado, sabemos que isso decorre ainda de um outro fator. A ludicidade é imprescindível, fato! Estamos falando de crianças de oito e nove anos, em que o lúdico é a base do desenvolvimento como um todo.

Contudo, os projetos interdisciplinares permitem maior significação por parte dos estudantes, pois são eles os protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. A interdisciplinaridade permite uma maior aproximação dos estudantes com a Ciência, que por vezes nos é afastada. Como afirma Pombo (2008, p. 32, 33),

A ciência nasceu na cidade grega e, provavelmente, após um longo período de afastamento e ilusória neutralidade, vai ter de ser re-inscrita na vida ética e política dos homens. Não apenas como qualquer coisa que, por um gesto de vontade, aí se quer reintroduzir. Mas como qualquer coisa que, depois de ter percorrido um longo e paciente caminho de abstractas e minuciosas análises, respira de novo, abre os braços, alarga o peito e retoma o caminho da sua pátria original.

O professor encontrou no desempenho de seus estudantes, evidências do protagonismo propiciado pelos projetos interdisciplinares ao nos relatar que “(os alunos) pareciam pequenos professores, conversando com seus colegas. A aprendizagem por projeto tornou fácil a compreensão das competências e das habilidades que eles adquiriram.”

Nós, por nosso turno, identificamos na narrativa final do professor Gilberto, evidências de que ele estava convencido do grande potencial envolvido no ensino por projetos interdisciplinares, quando reflete que,

Aprendi a importância do elo entre as disciplinas, de elas não serem inimigas umas das outras. Notei que me vi mais solto para a criatividade para oferecer uma aula melhor para os alunos (Gilberto, 2024).

Ao nos concentrarmos nas percepções do participante, relacionadas ao trabalho com o letramento na língua materna, inseridos em projetos interdisciplinares, encontramos evidências de como Gilberto soube aproveitar cada oportunidade para desenvolver o letramento. Deixemos que ele mesmo nos conte sobre isso.

Aproveito qualquer oportunidade que apareça no projeto para que os alunos sejam protagonistas na leitura e na oralidade. [...] No projeto, os alunos aprenderam a fazer a leitura de imagens, charges, história em quadrinhos, fotos e imagens. As charges são exemplos de como o aluno pode ler um pequeno texto ou nenhum, mas pode fazer a leitura da intenção do autor

desse gênero textual e saber qual comportamento da sociedade ele quer criticar (Gilberto, 2024).

Quando afirma que qualquer oportunidade é aproveitada para o protagonismo dos estudantes no que se refere à leitura e oralidade, o professor transparece ter clareza de que a língua nos atravessa a todo momento, e não há a necessidade de se ter um espaço temporal exclusivamente dedicado à reflexão sobre ela quando nos referimos à oralidade e à leitura.

Muitas foram as evidências de como Gilberto costurava seu projeto sobre “Higiene Pessoal” (projeto de 2023) e “O uso excessivo de telas” (projeto de 2024) com práticas intencionais, voltadas para a aprendizagem da língua. Ele relata que aproveitou todas as oportunidades e manifestações de linguagem, inclusive artísticas, para promover o letramento dos alunos.

Gilberto se surpreendeu com situações que, mesmo quando não estavam previstas, acabavam contribuindo para essa aprendizagem como a descrita a seguir.

Em uma ocasião em que a sala estava realizando a enquete sobre os hábitos de higiene pessoal com os colegas da própria turma, observei o seguinte diálogo. “Você não pode escrever o nome de meu bairro tudo junto.” Em meio aos objetivos do projeto, eis que os alunos aprendem outras coisas. No exemplo aqui entre os alunos E e D, um ajuda o outro com respeito a norma culta da língua portuguesa e sua ortografia correta (2023).

Neste outro exemplo, é muito clara a percepção de Gilberto sobre como o letramento estava amalgamado a cada atividade desenvolvida no projeto.

Veja, a aula era sobre Hábitos de Higiene Pessoal e como os alunos poderiam ter hábitos mais saudáveis de saúde (disciplina de Ciências). Discutimos sobre medidas de capacidade, quantidade, temperatura e tempo (disciplina de Matemática). Mas sem o conhecimento da Língua Portuguesa nada disso seria possível, essa aula não teria sido possível (Gilberto, 2024, grifos do próprio depoente).

Muitos outros exemplos sobre o trabalho com a língua, apareceram nas narrativas, orais e escritas, desse professor no desenvolvimento de ambos os projetos. Destacamos a seguir alguns desses exemplos realizados no projeto de 2023 sobre Hábitos de Higiene.

Após receberem a visita de uma dentista, convidada pelo próprio professor para uma conversa com os estudantes sobre a importância da higiene bucal, Gilberto relata que, a classe foi incentivada a fazer relatórios sobre o tema da palestra. Esses relatórios, segundo o professor, foram feitos contemplando dois gêneros textuais distintos: poema e uma dissertação.

Ainda sobre o mesmo projeto, que incluía a realização de entrevistas com colegas da escola e familiares para o levantamento de dados sobre os hábitos de higiene, sobre a elaboração das perguntas dessa enquete o professor nos conta que,

Na aula, a aluna Mel fez grandes contribuições para a enquete sobre o banho. Ela propôs as perguntas: “Usa bucha?”; “Quanto tempo no banho?” Lembrei-me imediatamente da professora Celi (responsável pelo projeto Fapesp) dizendo que os alunos devem fazer parte do processo, fazendo contribuições. Acho que os alunos se sentem mais motivados quando podem participar (Gilberto, 2023).

Podemos evidenciar vários conteúdos relacionados à aprendizagem da língua nessa atividade descrita pelo professor Gilberto. Dentre elas, destacam-se habilidades relacionadas à escrita ortográfica no registro tanto do poema, da dissertação sobre a palestra, como na elaboração das questões que iriam compor a enquete; conhecimentos relacionados a cada um dos gêneros textuais trabalhados, como o meio de circulação, a finalidade e estrutura, por exemplo.

Gilberto não se intimidou em levar para a sua turma, charges relacionadas ao tema do projeto desenvolvido em 2024 (relacionado ao perigo do uso excessivo de telas), textos estes de difícil compreensão até para adultos letrados. Notamos que, ao oferecer esse gênero textual, o professor se preocupa com o desenvolvimento da leitura crítica de seus estudantes, instrumentalizando-os para a ação consciente na sociedade.

Notamos na postura de Gilberto, o viés político envolvido na aprendizagem da leitura e alfabetização de que nos fala Freire, a leitura da “palavramundo” (Freire, 2001, p. 11). A temática do projeto desenvolvido em 2024 tratava do uso excessivo de telas e a consequência para a saúde. Discutir charges sobre essa temática com os estudantes, sem dúvida contribui para o desenvolvimento de um olhar mais crítico para o cotidiano e os prepara para uma atuação mais consciente e transformadora na sociedade. Ao contrário de tratar a temática de forma superficial, o professor opta por uma abordagem que estimula a reflexão e a discussão entre os estudantes.

Gilberto se preocupou em significar as práticas que envolviam a produção escrita que eram requeridas no projeto ao propor que cada estudante, registrasse em um diário suas impressões, reflexões e aprendizagens desencadeadas pelo seu desenvolvimento.

Através do projeto os alunos valorizaram seus registros pessoais. Tivemos a ideia de criar um diário pessoal para cada aluno. Nele os alunos escreviam o que tinham aprendido naquele dia com o projeto (sobre o Projeto - Valinhos e Qualidade de Vida, desenvolvido em 2024).

Sabemos que, faz muito mais sentido para a criança que está em processo de aprendizagem da leitura e escrita, produzir textos que estejam relacionados àquilo que é vivenciado por elas. Almeida (2020) nos lembra que, a fim de promover a prática social da língua, as propostas de produção textual que acontecem na escola, devem valorizar os saberes dos estudantes sobre o mundo, considerando suas necessidades e interesses.

Além disso, é preciso considerar que a produção de um texto consiste em tarefa árdua. Muitas são as mobilizações mentais que precisam ser acionadas simultaneamente na produção textual, como escolher quais letras utilizar para representar os sons das palavras que queremos grafar, a própria escolha lexical para registrar as ideias que estão na cabeça, o encadeamento coerente dessas ideias para transmitir graficamente uma mensagem clara e compreensível ao outro, dentre outras habilidades, como reforça Ciríaco,

Na hora de redigir, têm de saber definir quem será o destinatário, qual o propósito da escrita e como fazer isso de um jeito eficiente; aí está incluído definir o gênero mais adequado e seguir as normas e os padrões socialmente aceitos (2020, p. 2).

Diante da complexidade e quantidade de tarefas mentais que precisam ser realizadas para a produção escrita, dominar o assunto/tema do texto facilita a produção, já que buscar informações sobre aquilo que será escrito não será necessário. Em outras palavras, ao propor que os estudantes registrassem as experiências vividas ao longo do projeto, o professor Gilberto, criava um atalho para que, ao produzir o texto, a preocupação dos estudantes fosse com a mecânica da língua e o encadeamento das ideias, já que o conteúdo eram as próprias experiências desses estudantes.

O professor Gilberto não perdeu a oportunidade de aproveitar os registros realizados nesses diários para trabalhar aspectos ortográficos e gramaticais da língua escrita.

Nós fizemos um diário pessoal e eles escreveram, aprenderam a paragrafação, ortografia, letras maiúsculas... Sempre a gente pedia pra que eles registrassem no final da aula o que é que eles aprenderam com o projeto naquele dia. Aí muitos escreveram: "Hoje eu aprendi na fisioterapia com a fisioterapeuta... participando na aula de zumba... na aula de capoeira..." (Gilberto, 2024).

Percebemos que o professor Gilberto aproveitava todas as brechas para o trabalho intencional com a língua materna, sem necessariamente, fazer um recorte na

aula para este fim. Perceber que os conhecimentos sobre a língua perpassam por todas as situações pedagógicas, foi uma das principais conquistas propiciadas pelo desenvolvimento do projeto interdisciplinar, apontado pela maioria dos professores participantes do projeto, como sendo positivo.

Sobre isso, Gilberto complementa dizendo que “Então, a Língua Portuguesa serviu pra poder alinhar todas essas coisas”, se referindo a todas as leituras, discussões, debates e registros envolvidos ao desenvolvimento do projeto. E ainda continua,

O projeto tornou essa disciplina (Língua Portuguesa) um pouco mais divertida. Sem o ensino da Língua Portuguesa, o projeto seria como um corpo sem vida. É interessante que os próprios alunos começaram a perceber que essa disciplina era fundamental para que eles aprendessem todas as outras (Gilberto, 2024).

É muito evidente a clareza que Gilberto possui sobre o atravessamento que toda atividade pedagógica sofre pela língua/linguagem. Mais uma vez, o professor vibra com mais uma aprendizagem conquistada pelos estudantes, se referindo de forma entusiasmada a percepção que seus alunos tiveram sobre a importância da língua na participação das diferentes atividades relacionadas ao projeto.

Embora esse professor tivesse um conceito bastante amplo sobre letramento na língua materna desde o início do projeto, ao realizar um retrospecto sobre o trabalho que desenvolveu no período em que acompanhamos a escola, percebemos um aprofundamento no tema quando afirma que,

Tudo que a gente falava de Língua Portuguesa a gente colocava no projeto. Seja uma leitura deleite, seja uma leitura por prazer na biblioteca... Então, a Língua Portuguesa serviu pra poder alinhar todas essas coisas. Graças ao projeto, aprendi a promover o letramento em todas as ocasiões de ensino, em todos os dias de aula e em todas as aulas. Não somente em um dia específico, ou somente nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Deu muito trabalho. Tive que me concentrar. É mais fácil eleger uma disciplina solta das outras um dia por semana (Gilberto, 2024).

Essa percepção abrangente sobre o trabalho com a língua/linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conquistada pelo professor Gilberto, certamente irá influenciar o seu fazer docente ao longo de sua carreira, que continuará se aprimorando.

7.3. O desenvolvimento profissional de Gilberto

O professor Gilberto demonstra clareza sobre a aprendizagem do fazer docente ao reconhecer que esta, se dá ao longo da carreira, a partir de um movimento cíclico, não linear, que combina conhecimentos teóricos, à prática cotidiana e a reflexão sobre a prática.

O participante reconhece que a teoria, sozinha, é insuficiente para abarcar todo o dinamismo de uma sala de aula, seja ela da Educação Infantil, dos Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental, todas etapas da Educação Básica nas quais teve experiência. A todo momento, Gilberto pondera que é na própria prática que o professor aprende a como “ensinar melhor”, a aprimorar sua prática pedagógica.

Essa articulação entre a teoria e a prática que Gilberto se conscientiza ao longo do seu percurso profissional, nos remete ao conceito de desenvolvimento profissional contínuo (DPC) de Day (2001).

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através deles, para a qualidade da educação na sala de aula (2001, p. 20, 21).

Conforme discutido no Capítulo 2 deste trabalho, o DPC envolve diversos outros aspectos. No entanto, esse entrelaçamento entre a teoria e a prática docente é imprescindível para a construção do saber fazer docente e, portanto, para o desenvolvimento profissional. Day (2001), ressalta a necessidade de se estudar a teoria com os olhos voltados para a prática, a fim de garantir uma articulação entre elas.

Ao ponderar sobre a experiência de participar desta pesquisa e do projeto Fapesp como um todo, Gilberto nos conta que,

Eu fiz uma especialização sobre Ensino Lúdico, né? (...) Eu gosto de ensinar de forma lúdica... Eu acho que isso inclui melhor. Eu tenho alguns alunos que têm dificuldades com a alfabetização e um aluno que tem TEA. Eu acho que quando você pratica um projeto assim (se referindo ao projeto interdisciplinar), eles têm várias oportunidades de aprender a Língua Portuguesa, enquanto também aprendem a tomar cuidado com as telas (tema do projeto). A mim foi satisfatório. Ver que eles estavam se divertindo e ao mesmo tempo aprendendo, né? Eu, como professor, levo os alunos para o palco, levo à biblioteca, a gente escreve o diário, a gente vê as charges e debate etc. A minha intenção é sempre ensiná-los. Mas ao mesmo tempo eu me divirto. Ao mesmo tempo que eu cobro que eles aprendam alguma coisa, eu permito que eles participem de forma divertida. Nunca assim, muito pesado, né? Eles deram uma resposta muito grande e eles aprenderam! Para minha satisfação, né...

Observamos que Gilberto é um professor preocupado em atender a todos os estudantes e, encontrou na ludicidade, uma maneira de tornar suas aulas mais inclusivas para aqueles que demandam mais de sua atenção na aprendizagem. O lúdico é citado pelo professor repetidas vezes em seu narrar, e de fato notamos sua preocupação com essa questão no planejamento de suas aulas e em sua apresentação no final do projeto sobre o trabalho desenvolvido com sua turma.

Diante da ênfase ao ensino lúdico encontrada nas aulas do professor Gilberto, solicitamos ao professor que selecionasse um autor e uma definição para a temática. Sem demora, o participante nos presenteou com a seguinte citação:

"Já há muitos anos que se desenvolveu em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve".

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Segundo Mata e Kors (2015,), o autor escolhido pelo professor Gilberto, Johan Huizinga (1872-1945) foi um historiador holandês de campo investigativo bastante amplo e grande influenciador da história moderna. Não é de admirar que Gilberto, tendo a sua formação primária em História, tenha escolhido um historiador para falar sobre a ludicidade.

Para Albornoz (2009, p. 76),

A tese central da obra *Homo ludens* é a de que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral.

Embora Huizinga tenha sido um dos precursores da discussão sobre a relevância da ludicidade, muitos são os autores atuais que abordam o tema, como Silva (2021) e Silva e Araújo (2020), citados na dissertação de Mestrado de Silva (2023); Antunes (2017). Kishimoto (2010) e Macedo (2000).

Gilberto demonstra ser um professor dinâmico, aproveitando cada espaço que a escola oferece e todos os recursos disponíveis em prol da aprendizagem de seus alunos. Nos encontros para estudo e planejamento que realizamos semanalmente

com o grupo, tivemos o privilégio de acompanhar o trabalho que Gilberto desenvolveu com os estudantes.

Nos momentos das apresentações desses professores, estávamos sempre ansiosos pela apresentação entusiasmada de Gilberto, contando cada conquista realizada pelos seus estudantes, ora como um coletivo, ora individualmente. Era com brilho nos olhos que ele nos relatava cada passo desenvolvido no projeto. Apresentamos aqui alguns exemplos das conquistas dos alunos desse professor.

Fiquei surpreso ao vê-lo gravar um vídeo falando de seu aprendizado e de suas descobertas durante o projeto. Em outra ocasião, o vi cantar a canção “Chuveiro” com seus colegas no palco da escola, em um esquete teatral. Acho que o projeto, possibilitando diversas manifestações de linguagem, fez com que o aluno se soltasse um pouco mais e expressasse seus pensamentos e aprendizagens por meio da oralidade (sobre o aluno V, tímido e pouco comunicativo antes do projeto).

No início do projeto demonstrava insegurança e não respondia oralmente perguntas simples de compreensão nos momentos de leitura deleite ou roda de conversa. Depois do projeto tem conseguido organizar seus pensamentos com facilidade e participado de debates e dá respostas orais muito mais assertivas (sobre o aluno W).

Esse entusiasmo que vemos nos dizeres do professor Gilberto ao descrever as conquistas de seus alunos, ao dizer que se diverte ao mesmo tempo que ensina, ao comparar sua ida diária ao trabalho como um convite para uma festa, nos remete ao postulado freiriano de que ensinar exige alegria. Freire afirma que a alegria se faz necessária à prática educativa, “A esperança de que o professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos e à nossa alegria” (1996, p. 72).

Gilberto nos presenteia com a declaração de que houve crescimento (aprendizagem) tanto de seus alunos como dele próprio enquanto profissional com o desenvolvimento do projeto.

Percebo que eu, como profissional de educação, e meus alunos das duas turmas, desde o ano passado, crescemos muito em afinidade. Nos tornamos parceiros de aprendizagem. Aprendemos a dar mais ouvidos e a ser mais tolerantes uns com os outros e a decidir juntos o que era melhor para o projeto e por que não dizer para a melhor aprendizagem (Gilberto, 2024).

Gilberto tinha em sua turma de quarto ano do Ensino Fundamental, estudantes que ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização. Sabemos que tal fato é recorrente nas salas de aula, estudantes que, embora se encontrem em um ano/série avançado, ainda se encontram em processo de apropriação do sistema alfabético de escrita.

O professor reconhece que o projeto, conseguiu alcançar esses estudantes que por vezes sentem-se à parte da turma e possuem uma baixa autoestima, contribuindo para que se sentissem motivados e incluídos, mesmo diante de suas dificuldades. Gilberto nos conta que,

Na atividade de preenchimento das enquetes sobre os Hábitos de Higiene Pessoal (se referindo à entrevista que os estudantes fizeram com os colegas dos quintos anos no projeto/2023), vi alguns alunos que ainda não completaram sua alfabetização se esforçando para ler as perguntas para seus colegas e esses os auxiliando (2023).

É evidente, na descrição acima, a preocupação do professor em incluir a todos os estudantes e a sua satisfação em conseguir essa façanha com o auxílio do projeto.

Ao nos contar sobre suas percepções acerca do movimento na escola desencadeado pela participação dos professores no projeto, que envolveu encontros semanais para estudo e o desenvolvimento do projeto interdisciplinar com a turma em que atuavam, Gilberto nos conta que,

Eu notei na minha fala e na fala das colegas (se referindo às outras professoras envolvidas), que o aprendizado sobre ser professor, foi muito rico. Aprendemos a planejar melhor, a fazer uma coisa que deixa os alunos mais engajados. Os próprios encontros (de estudo e planejamento às quintas-feiras), foram muito ricos.

Era comum a gente dizer “Nossa! Está ficando bem cansativo...”; “Nossa, é muita coisa que a gente tem que fazer!” Mas, também, era comum a gente ouvir um ou outro professor, senão todos, dizerem “Nossa! Esses encontros são muito ricos! Eu estou aprendendo como preparar as aulas, aplicar as aulas por projetos...”. Parecia que até nós, como professores, estávamos mais animados. Eu saí como um profissional um pouco mais preparado (Gilberto, 2024).

Mais uma vez encontramos evidência em seus dizeres, da contribuição possibilitada pelo desenvolvimento do projeto ao seu desenvolvimento profissional e ao dos colegas de trabalho. Gilberto coloca o aprender a trabalhar por projetos como a grande conquista alcançada.

Gostaríamos de enfatizar, neste momento, a relevância das narrativas (auto)biográficas para a formação docente. Para isso, retomamos, apenas como um lembrete ao leitor, a base teórica sobre a qual este trabalho se ancora, a saber, terceira vertente da pesquisa (auto)biográfica apontada por Souza, Passeggi e Vicentini (2013). Os autores destacam as narrativas de si como práticas de formação e de (auto)formação, visando investigar a reflexividade (auto)biográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito, que assumimos neste trabalho.

Nossa intenção aqui não é retomar a discussão sobre a relevância das narrativas, tema rigorosamente dialogado em nosso capítulo metodológico. Neste momento, apresentamos as impressões de Gilberto sobre essa temática.

A elaboração e a apresentação das narrativas foram desafios à parte. Lecionar para alunos é coisa mais fácil do que se apresentar para seus pares. Mas foram nas narrativas que foram percebidas as melhorias na práxis pedagógica. (Por meio das narrativas) você retoma, tanto aquilo que fez de bom, como aquilo que você poderia melhorar... E ao escrever, você acaba refletindo, né? É a tal da práxis pedagógica... Eu acho eu acho fantástico! (Gilberto, 2023).

Analisar processos reflexivos possibilitados pelas narrativas de si, compõem a lista de nossos objetivos específicos. O professor Gilberto foi bastante explícito sobre essa questão. O depoente fala abertamente que ao escrever, ou elaborar uma apresentação para os colegas sobre a própria prática, exige que retomemos nossas ações, nos fazendo refletir sobre os sucessos e fracassos, buscando uma maneira de contornar os últimos.

É esse tipo de reflexão que nos permite avançar de um conhecimento ingênuo para um conhecimento crítico/científico do qual nos fala Freire (1996, p. 22)”, “A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

De forma alguma, temos a intenção de romantizar o desenvolvimento profissional docente. Aprender a ser professor não é tarefa fácil e Gilberto nos lembra disso. Ficar na escola após um dia exaustivo de trabalho para discutir e refletir sobre a própria prática, embora recompensador e motivante àqueles que amam a profissão (na perspectiva freiriana), retardando seu retorno para o lar e o merecido descanso, exige disciplina e o desejo voluntário de “ser mais” (Freire, 1987, 1996).

Esse espaço formativo, em parceria com a Universidade em prol da produção de conhecimentos, como aconteceu nesse projeto, deveria estar previsto em políticas públicas, disponibilizando o tempo e a valorização necessários a este fim. Nós tivemos o privilégio de fazer parte de um projeto de fomento ao desenvolvimento profissional do professor da Educação Básica que envolvia, entre outros benefícios, uma bolsa auxílio que, embora simbólica, contribuiu para que esses professores participantes se sentissem valorizados.

Infelizmente, esse tipo de projeto atinge uma parcela muito pequena dos profissionais da educação, que acabam por nunca, ou quase nunca, ter a oportunidade de se perceber enquanto produtores de conhecimento. A relevância

desses espaços no desenvolvimento profissional dos professores, está refletido nas palavras finais de Gilberto,

Gostaria de expressar um agradecimento sincero aos orientadores deste projeto que me fez produzir junto com meus alunos conhecimentos tão ricos a respeito da capacidade que crianças, de 9 e 10 anos têm, para produzir e multiplicar com seus pares e com a comunidade escolar. Me sinto privilegiado por ter participado desse projeto. Muito obrigado (Gilberto, 2024).

As narrativas (auto)biográficas sobre o percurso profissional de fato são textos demasiado ricos para nós, tanto como professores como pesquisadores. Ter contato com histórias de vida como a de Gilberto, nos levam a diversas reflexões sobre nossas práticas e nos são, por vezes, motivadoras. Ter consciência de que nossos colegas de profissão, que são gente como a gente e, portanto, enfrentam as mesmas diversidades, ora de forma mais intensa, ora de forma mais tênue, nos incentivam a prosseguir e a persistir em buscar nosso desenvolvimento profissional. Nós é que agradecemos, professor Gilberto.

7.4. Algumas pedras no caminho, que sempre podem ser superadas

Ao ser questionado sobre incluir em seu planejamento, outros projetos interdisciplinares, Gilberto pondera que,

Infelizmente a gente não consegue fazer projetos assim todo tempo... Mesmo porque acho que falta preparo da nossa parte como professores de se garantir. [...] Apesar que a interação com vocês (pesquisadores) fez isso com a gente, né? Vocês nos deram *feedbacks* que a gente não vê toda hora, né? De que a gente pode fazer melhor e de pessoas que confiam na gente para fazer algo melhor... Isso pra mim, como professor é muito importante... E gente fez a agência, como dizia o Artur (se referindo a um dos responsáveis pelo projeto Fapesp). Nós fomos os produtores. A questão é a coragem pra fazer no próximo semestre algo semelhante... (Gilberto).

Notamos que, embora tenha tido uma experiência bastante positiva com o desenvolvimento do projeto, reconhecendo avanços significativos de seus alunos e o seu próprio desenvolvimento profissional, o professor Gilberto oscila sobre sua confiança no desenvolvimento de um projeto semelhante. Ao mesmo tempo que diz não estar preparado, reconhece seu protagonismo no desenvolvimento do projeto com a afirmação “nós fomos os produtores”.

Identificamos nas palavras do professor Gilberto, um exemplo bastante claro do conceito de “inédito viável” de que nos fala Freire (1987). Para adentrarmos nessa

discussão, gostaríamos de compartilhar com o leitor, um trecho um pouco mais longo, continuidade do excerto acima.

Diante da aparente dúvida, por parte do depoente, em administrar o desenvolvimento de um novo projeto, no mesmo formato que o desenvolvido pela Fapesp, propusemos a seguinte questão ao professor, conforme apresenta o recorte a seguir.

PESQUISADORA: Mas você não acha que essa sua experiência em participar do projeto de certa forma é... te empoderou para encarar esse desafio?

GILBERTO: Sim, sim! Mas o que eu quero te dizer é... que às vezes... não sei se vai ter o respaldo necessário. Não sei se eu como cabeça pensante única, conseguiria dar atenção para todas as disciplinas, porque eu confesso que chega uma hora que o projeto não discute todas as disciplinas. Aí você precisa rever... Mas qual o tempo que eu teria pra rever tudo sozinho, né? Eu vou parar (para fazer essa revisão) e aí todas as coisas vão bater nas minhas costas, né? Opa, Gilberto, mas faltou você entregar tal relatório... Opa, mas você não entregou as notas... Faltou fazer as provas, corrigir... então, eu acho que falta isso, né? Falta um respaldo assim. É essa estrutura gigante... A minha estrutura mental, né? Por exemplo, vou fazer um projeto, tá? Mas aí, lá durante o projeto, seria necessário alguém dizer assim, "Gilberto, a Língua Portuguesa está sendo privilegiada em quê?" Assim como você está me perguntando agora... não sei se seria trabalho do coordenador pedagógico... Mas poderia acompanhar, né... Porque se alguém acompanha você, te avalia, né? (Demonstra pela fisionomia e tom de voz que seria melhor e mais produtivo). Sozinho... Você fica sozinho, em casa preparando e aqui na escola, realizando. "E aí Gilberto? Tá fazendo? Faria diferente?" Esse *feedback*, assim como você (se referindo à pesquisadora) está me dando é importante. Se for ver bem acho que falta a minha coragem, organização mental e paradas pra poder melhorar a práxis, né? Ponderando o que já foi feito e melhorando... e tomar cuidado... Essa é minha maior preocupação em fazer projeto desse tipo. De não garantir que, por exemplo, a disciplina de Geografia seja contemplada. Eu podia ter feito isso, é um dos pontos negativos, vamos dizer, de mim, né? Você sabe, são seis disciplinas... Como é que há de garantir que todas vão conversar e depois todas serão trabalhadas e os alunos aprenderão tudo? Por isso que é mais fácil, ensinar Geografia uma parte aí quebra, ensina matemática, né... (comentando sobre o ensino por disciplinas). Eu acho que o professor precisa ter muita coragem pra ensinar por projeto. Eu acho que é difícil porque o projeto da Fapesp, teve os pesquisadores da PUC, como você, né? Você tem uma palestra, um debate, você tem o vamos dizer, um terceiro turno né? Alguém dizendo "Olha, como é que foi, como é que não foi"? (Se referindo aos encontros para estudo e planejamento que aconteciam semanalmente na escola). Mas quando você não tem isso, você só vai pra casa e faz um planejamento, termina o EducaDigital (diário de classe *online* adotado pelo município), janta, faz uma oração e dorme. Mas esse segundo tempo a mais, que é às quintas-feiras (novamente se referindo aos encontros semanais para estudo e planejamento), que vai até às vinte horas, você tem essa quebra, né? Esse *feedback*... Aí você reflete e fala "nossa eu vou fazer isso aqui" [...]

Optamos por trazer a parte acima na íntegra para oferecer ao leitor mais elementos que colaborem para a compreensão de nossas inferências.

É muito evidente as barreiras que o cotidiano escolar cria no desenvolvimento da autonomia do professor, principalmente no que se refere à burocratização que o trabalho docente tem sido vítima nas últimas décadas. Governo após governo, são propostas e implementadas mudanças na educação que chegam até o trabalho diário em sala de aula que, ao contrário de reconhecer os professores como produtores e

agentes dos conhecimentos relacionados ao fazer docente, os limitam, cerceando a criatividade e conseqüente desenvolvimento profissional. Sobre isso Day (2001, p. 116) afirma que,

A maioria das reformas não conseguiram dar igual atenção às condições de trabalho dos professores, deixando muitos deles confusos, zangados, desmoralizados e com uma sensação de falta de destreza.

É possível sentirmos o peso que os trâmites burocráticos exercem sobre Gilberto, quando demonstra sua preocupação em estar sempre em dia com a exigência das avaliações, das notas, e outras questões que, porventura, recaiam sobre ele. Essa carga a que se refere Gilberto, certamente compartilhada pela grande maioria dos professores, pelo fato de interferir na autonomia e poder de criação docente, afeta negativamente no autoconceito dos profissionais, podendo desencadear certa desmotivação para o trabalho assertivo e entusiasmado.

Algumas possíveis razões para a perda de confiança dos professores sobre sua autoeficácia são apontadas por Day (2001, p 117),

[...] mudanças operadas nas condições de trabalho ocupacionais e organizacionais que resultaram na universal conseqüência da intensificação do trabalho nas escolas, no aumento do volume de trabalho – dentro e fora da escola, bem como na redução da confiança no juízo discricionário dos professores.

É consenso entre os profissionais da área que, as atribuições do professor, já caracterizada por sua complexidade, vem crescendo exponencialmente, principalmente no que se refere a protocolos a cumprir e papéis a serem preenchidos. Esse fator tem diminuído o tempo desses profissionais à reflexão sobre a prática, reduzindo a profissão à execução de uma série de tarefas.

Esse processo desencadeia um círculo vicioso que, com tempo reduzido ou inexistente para refletir, realizar trocas de experiências produtivas entre os colegas que fazem parte de uma mesma comunidade escolar e momentos para a criação, a autoconfiança na própria capacidade fica estremecida. Como conseqüência disso, se lançar na experimentação de novas estratégias e métodos e estar receptivo a novas práticas no ensino, poderá se constituir em um cenário assustador aos professores (Day, 2001, p. 117).

Gilberto transparece esse receio em enfrentar o desafio de desenvolver um novo projeto interdisciplinar sem o apoio dos pesquisadores e aponta quais são as suas principais angústias: atender aos direitos dos educandos, contemplando todas

as aprendizagens previstas para o nível em que atua e a possível falta de *feedback* sobre o seu trabalho para que possa avaliá-lo e redimensioná-lo, caso seja necessário.

Alguns pontos podem ser discutidos a partir desses dois itens apontados pelo professor. O primeiro deles se refere à preocupação de Gilberto em atender o direito à educação dos estudantes que estiverem sob sua responsabilidade. Não se trata aqui do simples cumprir protocolo e etapas, mas do comprometimento com a aprendizagem de que nos fala Freire (1996). Gilberto está preocupado em não deixar lacunas na aprendizagem de seus alunos. Embora, a exigência do cumprimento de um currículo prescrito também transparece em seu depoimento, o que lhe causa certa aflição e limita sua liberdade de criação.

Ainda sobre este primeiro ponto, cabe comentarmos sobre a ainda presente, cultura de valorização na quantidade dos conteúdos. Os conteúdos previstos na maioria das grades curriculares são demasiado extensos e torna, praticamente inviável contemplá-los de forma interdisciplinar e significativa para os estudantes.

Nos salta aos olhos o anseio do professor Gilberto por *feedbacks* do seu trabalho, e aqui encontramos um segundo ponto de discussão. O excesso de burocracia no fazer docente e a intensificação do trabalho em sala de aula citados por Day (2001) tem afetado tão profundamente os profissionais da educação que é raro encontrarmos atualmente professores que, espontaneamente, declaram a necessidade que sentem em ter o seu trabalho avaliado. Avaliado no sentido reflexivo, com o intuito de buscar caminhos outros para aprimorá-lo, reconstruí-lo e transformá-lo para melhor, os *feedbacks* construtivos.

Gilberto ratifica mais de uma vez a relevância que os encontros para estudo e planejamento, onde, em suas palavras, “realizávamos palestras, debates e reflexões”, contribuíram para que ele se sentisse confiante para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de qualidade. E é nesse ponto que enxergamos o conceito de “inédito viável” do qual nos fala Freire (1987, 2017).

De acordo com o referido autor, “inéditos viáveis” são obstáculos aos nossos sonhos de mudança e transformação desencadeados pela nossa incompletude humana e que conseguimos superá-los na coletividade. No dicionário freiriano, organizado por Streck, Redin e Zitkoski, no verbete “inédito-viável”, Nita Freire (2017, p. 223 – 226) afirma:

O inédito-viável é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade.

No processo de superação dos inéditos viáveis, é preciso identificarmos aquilo que inicialmente pensávamos ser intransponível por considerá-lo uma realidade posta, incontestável e imutável, denominadas por Freire de “situações-limite” (1987). Identificar uma situação-limite, promove, naquele que a percebe, uma mobilização para a ação, com a intenção de superá-la. O professor Gilberto identifica uma “situação-limite” – como desenvolver um projeto interdisciplinar?

O respaldo oferecido nos encontros para estudo e planejamento, propostos pelo projeto da Fapesp, no qual esta pesquisa se insere, onde, como disse o professor, estudávamos, conversávamos, debatíamos, possibilitou a Gilberto se distanciar do problema – o desenvolvimento de algo ainda novo para ele – e o analisar sob diferentes ângulos e perspectivas. Ao refletir sobre o impacto que esses encontros semanais, às quintas-feiras à noite, com os pesquisadores da Fapesp/PUC-Campinas, o professor sinaliza o quanto foram relevantes a realização do inédito viável.

Na perspectiva de Day (2001, p. 126, 127), a cultura escolar, entendida como as pessoas inseridas no contexto organizacional da escola, bem como seus valores, crenças, preconceitos e comportamentos no cotidiano desse ambiente, podem impactar positiva ou negativamente no desenvolvimento profissional docente.

Para esse autor, “uma cultura colaborativa, em que a reflexão crítica e a experimentação constituem a norma, o desenvolvimento será contínuo” (2001, p. 132). Acreditamos que o projeto da Fapesp, no qual esta pesquisa de Mestrado se insere, possibilitou a criação de um espaço como o descrito por Day. Um espaço onde os professores se sentissem livres para ousar, sem perder de vista a intencionalidade do trabalho que estavam desenvolvendo no que se referia às aprendizagens que se pretendia proporcionar aos estudantes.

Foi esse espaço, horizontal, reflexivo e de aprendizagem que possibilitou, por sua vez, o desenvolvimento profissional contínuo aos professores participantes. Pudemos notar indícios desse desenvolvimento profissional nas narrativas orais e escritas, em nossas observações ao longo dos encontros e na apresentação final dos professores quando expuseram o trabalho que realizaram junto aos estudantes.

Consideramos relevante deixar registrado que o projeto também promoveu o desenvolvimento profissional a nós, pesquisadores, fato este que não deve surpreender o leitor que nos acompanha nesta jornada. O ato de ensinar pressupõe uma dialogicidade como nos lembra Freire (1996) e, ajudar os professores participantes na materialização e desenvolvimento desses projetos interdisciplinares, nos provocou a todo momento. Provocações estas que nos impulsionaram a buscar outros conhecimentos, a enxergar o trabalho docente por olhares outros, a nos reconstruir.

8. O NARRAR DE MAG

“Creio que o conhecimento e o aprendizado são indissociáveis e que para minha pessoa são essenciais, pois na profissão que escolhi e fui escolhida é preciso estudar, buscar, investigar, agir e refletir constantemente as nossas atitudes e práticas, para oferecer aos educandos uma educação de equidade e qualidade sendo esse meu maior compromisso” (Mag, 2023).

Lembramos ao leitor que este capítulo é dedicado à análise das narrativas da professora Mag.

Escolhemos o excerto acima para introduzir este capítulo por estar impregnado de significados que nos possibilitam conhecer um pouco mais essa incrível professora, que discutiremos ao longo desta seção, partilhando nossas percepções, entrelaçando o narrado, o observado e as teorias que embasam este trabalho.

Os dados aqui discutidos, foram obtidos a partir de duas entrevistas narrativas, uma narrativa escrita sobre sua trajetória de vida, algumas reflexões escritas, propostas por nós e a observação dos encontros de estudo realizados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Conforme descrito no capítulo metodológico, a narrativa oral foi textualizada por nós que, nesse momento, já realizamos uma segunda análise, conferindo mais sentido aos dizeres por meio dos recursos linguísticos escritos. O próximo passo foi a elaboração do biograma da participante, conforme nos orienta Bolívar *et al.* (2001). Ressaltamos que o biograma foi lido e complementado pela depoente, lhe conferindo maior clareza e nos permitindo maior proximidade dos sentidos que cada etapa que nos foi narrada proporcionou.

Quadro 7. Biograma do percurso (auto)biográfico da Mag

Cronologia dos atos	Acontecimento	Avaliação
Experiência Profissional: Área da Educação – Jarinu – S.P. Ano: 2004	Trabalhou como auxiliar de classe, secretaria escolar	Esse contato despertou o interesse pela educação enquanto profissão. Aumentou um gosto já existente de ensinar – antes realizado no âmbito familiar.
Formação inicial – Faculdade Ano: 2007 - 2009	Cursou a Faculdade de Pedagogia (3 anos) na UNIFACAMP – Campo Limpo Paulista – S.P.	Um momento marcante foi quando o nosso curso ficou responsável pelas apresentações e exposições de trabalhos na semana da Educação, tivemos o privilegio de apresentar

		trabalhos artesanais relacionados ao século XIX, não sabia que teria habilidades manuais para desenvolver tal trabalho e por fim ficou fantástico.
Estágio Obrigatório Período: cerca de dois semestres.	Trabalhou como estagiária no município de Campo Limpo Paulista – S.P., atuando na Educação Infantil	Era reconhecida por desenvolver um bom trabalho, levando ao oferecimento de outras propostas de trabalho ao término do período de estágio.
Experiência Profissional: Secretaria da Saúde de Campo Limpo Paulista – S.P. Período: ano de 2006 a 2010 (4 anos)	Era responsável por um setor que agendava exames para a população fora do município.	O trabalho não atendeu às suas expectativas profissionais. Conclui que desejava voltar para a Educação.
Experiência Profissional: Colégio Meus Primeiros – Jundiaí Passos (privado) Período: 2011 (6 meses)	Era responsável pelo setor do berçário.	Crianças muito pequenas não condizia com o que esperava em relação ao trabalho na educação.
Experiência Profissional: Colégio Objetivo (privado) Jundiaí Ano: 2013 Período: 5 meses	Trabalhou na Educação Infantil como auxiliar.	No desenvolvimento deste trabalho, tive o desafio de criar estratégias para fins recreativos e pedagógicos
Experiência Profissional: Colégio Patelli (privado) – Campo Limpo Paulista Ano: 2013 Período: 6 meses	Trabalhou como docente titular de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, com sistema apostilado – Etapa.	Nessa escola, o que agregou em minha formação docente foi o desafio de planejar aulas com o material apostilado do Sistema Etapa, que me exigiu mais estudos nas aulas de geometria.
Experiência Profissional: Área da Educação na Prefeitura de Jundiaí por processo seletivo Ano: 2014 Período: 11 meses	Trabalhou como docente, cobrindo uma licença ao longo de um ano com uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.	As prefeituras são muito diferentes e isso nos leva a mudanças em nossas práticas. Aprendemos muita coisa em cada local novo em que atuamos.
Formação Continuada – “Pacto para Alfabetização na Idade Certa”. - Oferecido aos docentes titulares da prefeitura de Jundiaí. Ano: 2014	Teve a oportunidade de cursar, por seis meses, durante o período que substituiu a professora de licença. Mesmo sabendo que não teria direito ao certificado.	Essa formação me possibilitou aprender, refletir e executar as práticas relacionadas à alfabetização.
Formação Continuada: Cursos relacionados a alunos com deficiências – Prefeitura de Jundiaí – S.P. Ano: 2014	Durante o ano que acompanhou um aluno autista em seu período escolar, realizou vários cursos de formação relacionados à alunos com deficiência, oferecidos pela prefeitura nos horários de trabalho destinado a estudos no HTPC	Considera positivo o fato de o município oferecer formação continuada de qualidade aos professores em exercício.
Experiência Profissional: Área da Educação em	Atuou por um ano como professora alfabetizadora em uma turma de segundo ano	As prefeituras são muito diferentes e isso nos leva a mudanças em nossas

Várzea Paulista – S.P. por processo seletivo. Ano: 2016/2017 Período: (09 meses)	e, no ano seguinte, com uma turma de quarto do Ensino Fundamental.	práticas. Aprendemos muita coisa em cada local novo em que atuamos.
Experiência Profissional: Área de Educação na Prefeitura de Francisco Morato – S.P. Ano: 2016 Período: 4 meses	Trabalhou por quatro meses como professora adjunta.	Optou por deixar a prefeitura pois era muito longe de onde morava.
Experiência Profissional: Instituição APAE - Campo Limpo Paulista – S.P. Ano: 2017 – 2018 Período: 1 ano e 7 meses	Atuou como professora atendendo alunos autistas, com paralisia cerebral, síndrome de Down.	O interesse no trabalho com crianças com necessidades especiais, partiu pela convivência com minha sobrinha que apresenta Deficiência Intelectual, também por ter desejo de conhecer na prática esse público, pois é fundamental conhecer as especificidades de crianças com necessidades especiais para a nossa prática docente como um todo.
Formação Continuada: Cursos sobre Síndrome de Asperger, Tipos Mais Usuais de Intervenção, Técnicas com Crianças com Autismo, Problemas de comunicação, de interação social e de comportamento Ano: 2017	Atuando como docente de Educação Especial, buscou cursos para se especializar nessa área.	Os cursos me possibilitaram aprendizagens extremamente significativas, que foram essenciais para que eu pudesse atender os estudantes de forma mais eficaz.
Experiência Profissional: Ingresso por concurso público na área da Educação em Valinhos – S.P. Professora plantonista e Projeto de Docência Compartilhada. Ano: 2018	No primeiro ano atuava como plantonista, cobrindo faltas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na EMEB Jerônimo Alves Corrêa, no período da tarde. No período da manhã atuou como professora de Docência Compartilhada na Educação Infantil – EMEB Dom Martinho Roth	As prefeituras são muito diferentes e isso nos leva a mudanças em nossas práticas. Aprendemos muita coisa em cada local novo em que atuamos.
Experiência Profissional: Professora Plantonista na EMEB Antoniazzi Ano: 2020	Substituí uma licença em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental.	Foi um ano muito complexo, pois tive que ressignificar minhas práticas, aprender sobre o ensino híbrido, o uso de novas tecnologias para atender as demandas de ensino a distância, devido estarmos em período pandêmico.
Formação Continuada: Pós-Graduação em Deficiência Intelectual – Instituto Paulo de Tarso – Campo Limpo Paulista - INESP	O curso era desenvolvido aos sábados das 08 às 16h, estudamos sobre as especificidades de pessoas com deficiência intelectual, bem como fatores	Foi um curso que atrelou a minha prática com a teoria de forma consistente, agregando conhecimentos que foram e ainda são fundamentais para minha

Ano: 2017 a 2019 Período: 3 anos	neuropsicológicos. Realizamos estudo de casos e debates sobre o assunto, exploramos as leis e a BNCC, desenvolvemos trabalhos e seminários. As aulas foram ministradas por três professoras, eram aulas muito interessantes pois, nos permitiam refletir sobre nossa prática, visto que nessa época eu trabalhava na APAE. Por meio dos estudos teóricos, discutíamos as estratégias de ensino/aprendizagem que poderíamos utilizar em nossas ações, aprimorando assim, nossas ações.	formação profissional e pessoal.
Experiência Profissional: Se efetivou como professora Polivalente dos anos iniciais na EMEB Jerônimo Alves Corrêa. Ano: 2022 - Atual	Por meio de concurso de remoção, se efetivou na EMEB Jerônimo Alves Corrêa, sua primeira opção. Nesse mesmo ano passou a acompanhar, por meio do Projeto de Docência Compartilhada, três alunos autistas – atualmente no sétimo ano.	Dedica cinco horas do domingo para planejamento das aulas, focando em atender as necessidades dos estudantes ao mesmo tempo que segue o currículo do município.
Formação Continuada: Projeto Fapesp coordenado pela professora Dr ^a Celi E. Lopes Ano: 2023-2024	Aceitou participar do Projeto Fapesp que prevê encontros quinzenais de estudo coletivo e o desenvolvimento de dois projetos interdisciplinares com os estudantes.	É mais uma oportunidade para ampliar nosso conhecimento. Promove a aprendizagem entre pares nos momentos de grupo de estudos. Auxilia na reflexão sobre a própria prática

Fonte: Autoria própria.

Lendo o biograma, notamos a diversidade de experiências profissionais na área da educação pelas quais Mag passou. Ela nos relata que a cada prefeitura e colégio privado que passava, uma nova adequação profissional era exigida, lhe permitindo um novo olhar sobre o fazer pedagógico, contribuindo para a sua formação.

Mag nos conta em sua narrativa escrita que teve uma infância humilde, onde a educação era muito valorizada. Sua mãe, fez questão que ela frequentasse a antiga pré-escola, que na sua época e onde ela morava, só era possível em escolas privadas, e que ela se esforçava muito para conseguir pagar. Mag contribuiu todo esse investimento sendo, em suas palavras “uma excelente aluna, sempre dedicada e com boas notas”. Ela acredita que esse incentivo familiar, lhe influenciou na escolha da carreira docente.

Além do estímulo familiar, ela se lembra com carinho de uma professora de Educação Física.

Havia uma professora de Educação Física que nos empoderava, acredito que teve um olhar mais apurado para nossa baixa autoestima e nos colocava em evidência em diversas apresentações artísticas, onde a participação da minha família foi de extrema importância, tudo isso teve um impacto positivo em minha vida, pois percebi que eu também tinha potencial para ir além do que eu pensava (Mag, 2023).

Esse trecho refere-se a um momento da trajetória escolar em que Mag frequentava a escola pública, na cidade de São Paulo. Nele, é possível percebermos a forma como um professor pode afetar positivamente na formação de seus estudantes. Ela nos diz que a professora os ‘empoderava’, que ela tinha um olhar diferenciado para aquelas crianças, um olhar mais humano. A postura empática e acolhedora dos professores é fundamental na formação das crianças, possibilitando uma educação mais humanizada.

A relação com essa professora, não apenas a despertou para a profissão docente, como contribuiu na construção do seu perfil profissional. A preocupação com cada um de seus alunos é muito presente em suas falas e no modo como nos conta que planeja e conduz suas aulas. Percebemos em seus dizeres e ações, muito do comprometimento necessário ao exercício da docência, que salienta Freire (2004).

Sua experiência profissional na Associação de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAE), também influenciou positivamente em seu ser/fazer docente. Conforme descrito no biograma, uma sobrinha que apresenta Deficiência Intelectual, despertou nela o desejo de conhecer mais sobre o assunto. Isso nos permite inferir que Mag delineia seu percurso profissional marcada por uma perspectiva humanista, sempre direcionando seu olhar ao outro, buscando compreender e identificar as necessidades do outro, para lhe oferecer o melhor enquanto professora. “É fundamental conhecer as especificidades de crianças com necessidades especiais para a nossa prática docente como um todo” (Mag, 2023).

Ao analisarmos o recorte utilizado como epígrafe para este capítulo, obtemos pistas de como Mag compreende a sua profissão, ao dizer que, para exercê-la, é preciso ‘estudar, buscar, investigar, agir’ e ‘refletir’ constantemente as próprias práticas. Na verdade, podemos dizer que não se trata de pistas, mas de um mapa do tesouro completo.

Ao dizer que é preciso ‘investigar’ e ‘refletir’, concluímos que a concepção do trabalho docente por parte de nossa colaboradora vai muito além do professor como mero transmissor de conhecimento. De acordo com Freire (2004, p. 85), “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Para Mag, o professor é investigador e, portanto, pesquisador. Ele não apenas investiga, mas reflete! Reflete sobre a própria prática. Quem reflete, avalia, pondera, analisa e, ao fazê-lo, reelabora sua prática, cria, recria, produz conhecimento.

Essa concepção da profissão docente é reverberada em sua prática, da qual tivemos o privilégio de observar e colaborar ao longo do projeto. Notamos que a trajetória profissional de Mag é marcada por muitos cursos e especializações, corroborando com seus dizeres de que “estudar é preciso”. Ela justifica essa necessidade de estudo constante dizendo que, “a educação passa por processos de modificação que a gente tem que estar sempre buscando, correndo atrás” (Mag, 2023).

Ao nos relatar sobre como planejava as atividades relacionadas ao projeto interdisciplinar, ela destaca que,

Eu tive que buscar muita coisa. Estudar, fazer algumas leituras né? Pra poder ter mais conhecimento, pra falar com eles. [...] Demandou um pouco mais de tempo que eu utilizava para planejar. Normalmente pego a metade do domingo, fico das duas até umas nove horas planejando a atividade da semana né? Algumas eu tive também que recorrer a dias da semana pra poder fazer a interdisciplinaridade mesmo acontecer [...]. E repensar toda vez, né? Porque teve algumas vezes de eu levar algumas propostas pra aula, algum texto, e perceber que aquilo não rolou pra eles, que ficou muito pesado... E eu pensava assim, ah, isso aqui eu vou abortar porque não vai não vai dar certo, não vai ter sentido pra eles. Outras vezes que levei alguma coisa pensando que demandaria um período menor e acabou durando um período maior. Então, tive que replanejar algumas coisas nesse sentido (Mag, 2023).

Percebemos, no depoimento de Mag, o quanto ela se dedica ao planejamento de suas aulas, que envolve estudo, pesquisa e reflexão sobre a prática realizada e o perfil de seus alunos para adequar as atividades para melhor atendê-los.

Ainda nos referindo ao trecho que abre este capítulo, Mag revela o seu comprometimento com a docência. Ela afirma ter um ‘compromisso’ com seus estudantes, “oferecer uma educação de equidade e qualidade”. Aqui é preciso realizarmos uma ponderação para compreendermos a real intenção da depoente ao utilizar os termos destacados. Encontrados em documentos normativos oficiais mais

recentes sobre a educação no Brasil, muitas vezes empregados em uma perspectiva neoliberal, temos observado a propagação de seus usos em discursos dos mais diversos sobre educação, inclusive em cursos rápidos oferecidos na modalidade *online*.

Contudo, compreendemos que, ao utilizar esses termos, Mag se refere à atenção que confere a cada um de seus alunos, procurando atender às suas necessidades individuais no que se refere às aprendizagens. Podemos afirmar isso pois observamos essa preocupação em seus dizeres, desde o planejamento até os depoimentos sobre as atividades desenvolvidas. Ela narra que,

A sala é grande, tem 26 alunos, dois em vias de fechar laudo de deficiência e tem outros com as outras dificuldades. Então assim, não dá para fazer um trabalho tão individualizado. Se bem que tem momentos que eu me dedico a passar nas mesas né. Em alguns momentos faço esse movimento que eu me sento com aquele aluno com dificuldade. Vou sentando ao longo da semana com os alunos para eu ir ajudando com o que cada um necessita. Eu queria atingir melhor meus alunos, mas não tem como alcançar todos, assim, todos os dias individualizados né, porque tem muito aluno e tem pouco tempo né (Mag, 2023).

Ratificamos a preocupação da professora em atender às individualidades, acreditando ser esta a sua concepção para os termos equidade e qualidade, mesmo que a familiaridade com os termos seja reflexo do constante contato com os discursos já mencionados.

Freire (1996, p. 141-146), ressalta que “ensinar exige querer bem aos educandos”. O autor destaca que “a experiência pedagógica, estimula e desenvolve em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Percebemos esse “querer bem” nos dizeres de Mag.

O mesmo autor nos lembra que “lidamos com gente e não com coisas”. Desmistifica interpretações equivocadas sobre a relação existente entre a “seriedade docente e a afetividade”. Para o referido autor, a prática educativa exige a intercambialidade desses dois conceitos. É exatamente isso o que enxergamos na prática pedagógica de Mag. A preocupação com cada estudante sob sua responsabilidade, tanto no que se refere ao aspecto afetivo como o da “formação científica séria”.

Dessa reflexão depreendemos também a concepção de aluno que Mag construiu ao longo de sua trajetória profissional. O cuidado e preocupação que emerge em seu narrar sobre suas necessidades individuais, evidencia o viés humano com que ela os enxerga. Além disso, ao dizer “queria atingir melhor meus alunos”, “não tem

como alcançar todos”, nos revela o que a move na profissão – colaborar no crescimento de seus alunos enquanto pessoas. Pessoas que possuem o direito à aprendizagem, o direito ao conhecimento, o direito a serem vistos como únicos e singulares.

Ainda sobre sua concepção de aluno, notamos que os considera produtores de conhecimento. Embora o desenvolvimento do projeto interdisciplinar tenha ampliado essa visão, podemos concluir que ela já compartilhava dessa ideia quando nos relatou que,

Eu sempre trabalhei assim com eles em grupo, mas acho que aumentou. E quando não estavam em grupos, normalmente estavam em duplas, que é uma coisa que já acontecia, eles sempre trabalhavam em dupla, mas, o trabalho em grupo acho que intensificou (Mag, 2023).

Notamos que a concepção do que é ensinar, para Mag, dialoga com os pressupostos de Freire (2004, p. 22) de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Ao dizer que suas propostas metodológicas, sempre envolveram trabalhos em duplas e grupos, entendemos que Mag vê seus alunos como protagonistas do seu próprio conhecimento, pois, essa organização possibilita, a troca de experiência e ideias, promovendo também a reflexão e a produção de conhecimento. A estratégia de organizar os estudantes em duplas e pequenos grupos, adotada por Mag, caminham na contramão de uma metodologia passiva, que pressupõe mera transmissão de conhecimento e, portanto, pressupõe alunos enfileirados e em constante silêncio, atentos à exposição daquele que detém todo o conhecimento.

8.1. O Letramento na compreensão de Mag

Logo no início do projeto, Mag, assim como todos os participantes, foram convidados a redigir um pequeno texto nos contando o que compreendiam por letramento na língua materna. Embora não tenha sido escrito de maneira explícita, encontramos indícios de que suas concepções dialogam com nossas discussões teóricas para o tema.

Neste momento, optamos por apresentar o texto produzido pela participante na íntegra. A partir dele, destacamos os indícios que dialogam com as concepções teóricas discutidas no capítulo 1 – Letramento na língua materna. Esses

apontamentos marcam as ideias que Mag apresentava antes do início de nossos encontros de estudo e desenvolvimento do projeto.

Em seguida, apresentaremos algumas inferências, a partir de nossas percepções, fundamentadas nas teorias que alicerçam este trabalho, buscando uma intertextualidade entre as narrativas orais e escritas, nossas observações nos encontros formativos e a prática pedagógica da professora, que tivemos contato por meio da elaboração de um relatório final e apresentação de todo o trabalho realizada com o projeto interdisciplinar.

O letramento na língua materna, está relacionado a selecionarmos atividades que permitam que o aluno compreenda a sua função social, que os prepare para a resolução de problemas e/ou “conflitos” que exijam a sua criticidade, que saibam compreender e interpretar o que é proposto.

É transcender além da escrita e leitura, dando possibilidades para que o aprendiz amplie sua visão acadêmica e de mundo (Mag, 2023).

Em uma primeira leitura, poderíamos supor que Mag concebe o letramento na língua materna, na perspectiva do ensino escolar, como um ato mecânico que envolve a seleção adequada de atividades, a serviço de uma determinada função social. Expressões, como “selecionarmos atividades” poderia soar conteudista e um trabalho acrítico por parte do professor para alguns, por exemplo.

No entanto, uma leitura mais atenta, nos possibilita desmistificar essa ideia ao citar as palavras ‘resolução’, ‘criticidade’ e ‘transcender’. Uma proposta de trabalho com letramento na língua materna que suponha a resolução de conflitos e que, para isso, exija dos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, definitivamente não combina com a mera sobreposição de atividades descontextualizadas e que apresentem um fim em si mesmas.

Soares (2022), explica que a invenção da língua escrita se deu em resposta a demandas culturais e sociais. Baseada no livro *The History of Writing*, de *Andrew Robinson*, a autora relata que, em algum momento da história, uma forma de registro confiável e permanente das transações comerciais, se tornou necessária para dar continuidade à expansão econômica. Dito de outra forma, a escrita nasce da necessidade de se resolver um problema, exatamente como Mag enxerga a importância do trabalho com o letramento na língua materna.

Ao dizer que o letramento ‘transcende’ a leitura e a escrita, podemos inferir que a professora concebe essa prática para além da mera transposição de um código escrito para o oral e vice-versa.

Ao discutir o conceito de transcendência, que fundamenta a teoria freiriana, Boff (2017, p. 407, 408), nos diz que “transcendência é tudo aquilo que vai além da imanência”. Estabelecendo um paralelo com a atuação do professor na sala de aula, ao realizar suas escolhas pedagógicas e didáticas, podemos compreender a imanência como o currículo previamente definido pelas secretarias de Educação, enquanto a transcendência, é a prática criativa e transformadora que o professor se propõe a fazer a partir de suas escolhas no trabalho com seus alunos.

Podemos afirmar que Mag transcendeu o básico em suas propostas de trabalho com o letramento na língua materna ao desenvolver o projeto interdisciplinar sobre alimentação saudável. Mag se mostrou coerente do início ao fim do projeto de 2023 com relação ao letramento. Suas concepções sobre o tema apresentadas no início do projeto, dialogam com a participação ativa dessa professora nos encontros de grupo de estudo e com as propostas desenvolvidas com os estudantes. Em sua apresentação final, relativa ao trabalho desenvolvido, Mag nos impactou positivamente, não apenas pelo seu entusiasmo, mas pelo encaminhamento que deu nas propostas.

Encontramos em sua apresentação final, algumas reflexões de como o trabalho com o letramento na língua materna em uma perspectiva interdisciplinar, contribuiu não apenas para a aprendizagem formal dos estudantes, mas para a sua inserção ativa no mundo letrado. Ao compararmos a forma como Mag se refere ao letramento na língua materna em sua narrativa inicial, com a abordagem do tema em sua última narrativa, observamos mais clareza e assertividade na elaboração dos conceitos e identificação de seu trabalho prático, que inicialmente se encontrava de forma dispersa e generalizada, embora já indicasse uma compreensão bastante ampla do tema.

Apresentamos a seguir alguns trechos de sua narrativa final que nos permitem confirmar essa constatação.

Mag conta que, para repertoriar seus alunos sobre o assunto do projeto - alimentação saudável, ela incentivou a leitura de muitos textos, dentre eles, artigos de divulgação científica. Sobre a leitura e estudo desse gênero textual, ela destaca que,

Nessa experiência em sala de aula, notei como a exploração prática, o trabalho em grupo e a aplicação dos conceitos da vida cotidiana, contribuem para uma aprendizagem significativa. Os alunos não apenas adquiriram conhecimentos científicos, mas também desenvolveram habilidades de observação, pesquisa e pensamento crítico, transformando uma aula simples sobre frutas e frutos, legumes e verduras em uma jornada de descobertas e aprendizados profundos (Mag, 2023).

Sabemos que artigos de divulgação científica são gêneros textuais que apresentam um nível de complexidade maior e, portanto, requerem cuidado ao serem levados para a sala de aula.

Embora tenhamos a expectativa de encontrar leitores fluentes em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, sabemos que, principalmente em escolas públicas onde o contato com a prática da leitura acontece, em sua maioria, unicamente no espaço escolar, a realidade é bem diferente. Mag destacou esse desafio ao narrar, no início do projeto, que os alunos tinham muita dificuldade em leitura e interpretação textual. Em suas palavras “a maioria da sala não garantiu o que era previsto para eles já estarem sabendo no quinto ano. Então, esse tempo todo tem que fazer essa retomada”, ao se referir sobre as habilidades de leitura.

Mag não se intimidou diante dessa dificuldade. Ao contrário, ofereceu uma oportunidade para que os estudantes pudessem avançar em seus conhecimentos. Sua opção em trazer textos adequados para investigar a questão da alimentação saudável, ao mesmo tempo que potencializou aprendizagens aos estudantes, nos traz evidências de sua compreensão sobre o letramento na língua materna. Sobre a seleção de gêneros a serem trabalhados na escola, Soares (2022, p. 224), afirma que,

Não é que você só deve escolher textos que as crianças serão capazes de ler e compreender facilmente; ao contrário, textos podem e devem propor desafios para as crianças, oportunidades para que desenvolvam habilidades de compreensão e interpretação, ampliem seus conhecimentos e experiências.

No processo de estudo desses textos, Mag nos relata as diversas aprendizagens que foram proporcionadas, como localizar a ideia central do texto, realizar anotações em um estudo investigativo e elaborar resumos.

Em uma das etapas do projeto, os alunos foram desafiados a elaborar receitas de sucos saudáveis em pequenos grupos. O desafio era elaborar um suco saudável, o que incluía a inserção de vitaminas por meio da utilização de frutas e a diminuição ou eliminação do açúcar. Novas pesquisas foram necessárias para que se

descobrissem outras possibilidades de adoçar os sucos, como o mel e o açúcar mascavo, este último proporcionando também a interdisciplinaridade com História.

A escrita dessas receitas envolveu habilidades básicas de alfabetização como a criação do nome para os sucos, como o suco de Jabamaçã, possibilitando o brincar com o sistema de escrita alfabético, sendo uma oportunidade para àqueles que ainda se encontravam no processo de descobrir como as letras se organizam, consolidarem as correspondências letra-som de forma prazerosa. (Morais, 2012).

O produto pensado por Mag e, prontamente acolhido por seus alunos para o encerramento do projeto foi mais um destaque em sua trajetória, confirmando nossas percepções sobre a sua compreensão acerca do letramento na língua materna, de aluno e do que é ser professor. Vejamos o que Mag nos conta sobre ele.

Como produto final do projeto sugeri que a turma embarcasse em uma jornada pedagógica inovadora que envolvia pesquisa, estudo, elaboração e edição de vídeos com o sugestivo tema "Cinco cores no prato! Ou quatro alimentos de cada cor ao longo do dia!"

Discutimos e assistimos vídeos sobre elaboração e edição audiovisual, inclusive eles recomendaram aplicativos para este fim, na verdade eles deram um verdadeiro "show" sobre esses recursos. Alguns deles até se prontificaram em auxiliar os outros na realização do trabalho, visto que, eles teriam que, se possível, utilizar efeitos e elementos que chamassem a atenção dos telespectadores e elaborassem um cenário que fosse condizente com o alimento que apresentariam. Tudo isso seria feito em casa, pois não haveria tempo hábil para realizarmos na escola.

Quando os vídeos começaram a chegar, eu fiquei maravilhada! Os estudantes não só estudaram as propriedades nutricionais dos alimentos, mas também se tornaram pequenos cineastas, aprendendo sobre roteiro, filmagem e edição.

A integração de conhecimentos transversais tornou o aprendizado mais rico e significativo. A sala de aula não era mais apenas um espaço de aprendizado, mas um ambiente onde conhecimento, criatividade e saúde se entrelaçaram de maneira memorável (Mag, 2023).

Mag comenta que ficou maravilhada com o empenho na produção do vídeo que ela propôs, destaca que seus alunos deram um *show*. Acreditamos que o professor é elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Ao darem um *show*, seus alunos refletiram todo o empenho planejado e refletido da professora. Assim como os estudantes maravilharam a professora, podemos dizer que a professora também maravilhou a nós, pesquisadores. Nos maravilhou sim, porém não nos surpreendeu. Desde o início, Mag nos mostrou indícios de seu potencial conforme destacamos no início deste capítulo.

Com a proposição dessa produção, a professora evidencia, mais uma vez, sua compreensão sobre o letramento na língua materna e a sua disposição em enfrentar as próprias dificuldades, já que não faz parte de sua geração a familiaridade com as

ferramentas e recursos tecnológicos da era digital. No entanto, embora não dominasse todas as ferramentas de produção de vídeo, isso não foi um empecilho para que pudesse oferecer a seus alunos a possibilidade de desenvolverem suas habilidades linguísticas a partir de algo que lhes fizesse sentido e os motivasse.

Quantas experiências e aprendizagens a produção de um vídeo de três a cinco minutos proporcionou àqueles estudantes. Além de incentivar a colaboração entre os próprios alunos, o trabalho despertou o envolvimento da família ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Sabemos que a participação da família no percurso escolar das crianças e jovens é fundamental para a aprendizagem e, esse envolvimento, foi muito destacado por Mag em suas reflexões. Certamente o trabalho proporcionou aprendizagens para além das intencionalidades pedagógicas previstas sobre o trabalho com a língua.

8.2. O letramento inserido em projetos interdisciplinares

Lembramos ao leitor que nossa proposta era que os professores desenvolvessem um trabalho interdisciplinar. O descolamento do letramento na língua materna na escrita deste trabalho, decorre de nosso objetivo de observar a autoformação docente ao desenvolver o letramento e, portanto, essa separação é meramente didática. Notamos no relatório final de Mag a presença constante do trabalho pedagógico sendo realizado sob a perspectiva interdisciplinar como no trecho seguinte.

Eles agora eram chefs mirins, compartilhavam suas criações e aguardavam ansiosamente o momento de degustar o resultado de seus esforços conjuntos. Conduzi para que fizessem uma reflexão sobre a aula, destacando como as medidas estavam intrinsecamente ligadas à culinária e ao nosso cotidiano (Mag, 2023).

Observamos que Mag solicita um registro reflexivo (que requer habilidades linguísticas) sobre aprendizagens matemáticas (unidades de medida) que foram viabilizadas a partir do gênero textual receitas (práticas de letramento). Tais receitas, por sua vez, estavam impregnadas de conhecimentos científicos sobre alimentos saudáveis adquiridos por meio do estudo de textos de divulgação científica.

Embora propostas pedagógicas como a que Mag desenvolveu são recorrentes em sala de aula, nem sempre há, por parte do professor, uma consciência desse viés interdisciplinar, o que acarreta o não aproveitamento de todo o potencial que a

atividade oferece. Acreditamos que essa tomada de consciência foi uma das principais conquistas para o desenvolvimento profissional de Mag, com relação ao letramento na língua materna.

Mag nos conta como o desenvolvimento do projeto de 2023 contribuiu para a sua compreensão sobre interdisciplinaridade,

As experiências que tive no projeto anterior, me permitiram vivenciar situações jamais vivenciadas antes, de perceber que é possível planejar ações interdisciplinares em que o letramento esteja presente em todos os momentos e que ele seja uma prática prazerosa a todos os envolvidos, pois, o objeto do conhecimento se torna dinâmico e os estudantes sentem-se cada vez mais pertencentes, dando condições para que não somente aprendam, mas para que possam transcender essas aprendizagens em sua trajetória (Mag, 2024).

Esse registro foi feito logo após o planejamento do segundo projeto interdisciplinar, iniciado no primeiro semestre de 2024. Ao cruzarmos trechos como esse a nossas observações realizadas nos encontros de estudo e a elaboração do segundo projeto, notamos indícios de (auto)formação.

A propriedade com que Mag apresentou seu planejamento para o projeto interdisciplinar no início de 2024, nos evidenciou mudanças substanciais em sua compreensão sobre conceitos e, sobretudo, lhe conferiu maior segurança para a elaboração da proposta revelada tanto em sua apresentação como em suas narrativas escritas. Ela mesma teve essa percepção ao narrar que,

Eu aprendi que dá sim, que é possível integrar as disciplinas! Demanda trabalho, demanda bastante trabalho, porque você tem que pesquisar e ir atrás de forma que tudo comece a fazer sentido, não pode ficar arestas. Não pode ficar ponta solta, pra que eles possam compreender. Mas depois ele começa a ser até um facilitador. Eu acredito (Mag, 2024).

Para nós, pesquisadores, ao retomarmos o projeto após as férias escolares, no início de 2024, era muito evidente a desenvoltura com que todos os participantes discutiam a interdisciplinaridade na elaboração do novo projeto que seria desenvolvido. As conversas estavam mais fluidas e pareciam fazer parte da rotina pedagógica há muito tempo.

Ainda sobre organizar as aulas em uma perspectiva interdisciplinar, Mag conclui que,

O aprendizado interdisciplinar oferece uma abordagem mais rica e integrada à educação, proporcionando aos alunos uma base sólida para a compreensão profunda e duradoura do conhecimento. Essa abordagem não apenas os prepara para o sucesso acadêmico, mas também para a aplicação prática de suas habilidades e conhecimentos em suas vidas (Mag, 2024).

A partir do excerto, Mag reconhece os projetos interdisciplinares como uma proposta que parece atender de forma mais adequada a demanda dos alunos na atualidade. Ela destaca as características desse modo de trabalhar, utilizando adjetivos como 'rica' e 'integrada'. Utiliza expressões como 'compreensão profunda e duradoura do conhecimento'. A professora enfatiza ainda a sua preocupação com o educar para a vida ao se referir à utilização dos conhecimentos desenvolvidos pelos estudantes em suas vidas.

De fato, os projetos interdisciplinares favorecem aprendizagens mais significativas, estimulando relações entre os conhecimentos prévios dos estudantes com novas descobertas (Hernández e Ventura, 1998). Esses mesmos autores destacam que essas relações favorecem a aprendizagem e mobilizam a disponibilidade e interesse dos estudantes para aprender.

Como observado no biograma de Mag, notamos que ela teve diversas experiências enquanto docente, passando por diferentes redes de ensino, inclusive colégios privados. Em uma autoavaliação dessa vivência múltipla, a própria professora relata que a cada nova experiência, novas aprendizagens eram necessárias para a sua adaptação à proposta de educação local. Sobre o ensino apostilado, o qual teve contato em algumas das redes pelas quais passou, Mag nos relata que,

Sendo assim, foi um grande desafio ministrar aulas nesse segmento, pois nas minhas aulas tentava dar maior significado para as propostas do material apostilado, discutindo com os estudantes e conduzindo-os a refletirem sobre as situações problema propostas, porém, diversas vezes tive que conduzir as aulas de forma mais "técnica", por conta das cobranças externas, inclusive dos pais, porém aprendi muito nesse segmento e tive que me dedicar mais aos estudos para atender aos estudantes (Mag, 2024. Grifo da participante).

Observamos que a proposta de uma metodologia que compartimentaliza as diversas disciplinas como a proposta apostilada, não condiz com aquilo que Mag acredita ser a educação escolar. Ela caracteriza o trabalho nessa perspectiva como desafiador, pois gostaria que as aulas tivessem mais sentido para os estudantes, o que não era possível nesse sistema. Mag relata que era preciso "conduzir as aulas de forma mais técnica".

Candau (2015, p. 338), leitora de Hernández *et al.* (2000), afirma que é justamente esse caráter técnico que os projetos interdisciplinares buscam superar, "repensando a escola, o seu currículo, a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem".

No entanto, ao comparar o ensino apostilado com a metodologia por projetos em uma perspectiva interdisciplinar, a professora parece se sentir mais confiante ao refletir que,

Os estudantes assumem um papel ativo na construção do conhecimento, trabalhando em equipe para resolver problemas do seu cotidiano, os objetos de conhecimento são mais dinâmicos e práticos, há muita colaboração e trabalho em equipe entre aluno/aluno, aluno/professor, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas (Mag, 2024).

Mag aponta nesse pequeno trecho, aspectos relevantes do trabalho por projetos em uma perspectiva interdisciplinar, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas, e, principalmente, a aprendizagem coletiva. Candau (2015, p.338) destaca essa características da proposta metodológica por projetos ao dissertar que,

Trabalhar por e/ou com projetos na escola implica principalmente em adotar outra concepção do que sejam os processos de ensinar e de aprender. E, nesse caso, um aspecto relevante é a ideia de que o/a aluno/a aprende fazendo conexões entre os saberes e os conhecimentos que ele/a já tem e aqueles que ainda precisa construir. Quer dizer: ele/a não aprende por acumulação e/ou por meio da simples transmissão de informações, mas sim e, principalmente, fazendo relações entre diferentes informações, saberes e conhecimentos disponíveis em diversas fontes (ele/a mesmo pode ser uma dessas fontes) e, a partir daí então, tem possibilidade de construir novos conhecimentos.

Percebemos que, ao apontar o trabalho em equipe oportunizado nos projetos interdisciplinares, Mag se inclui nessa equipe ao dizer que todos colaboram na busca das soluções para o problema, foco do projeto que está sendo desenvolvido. Novamente aqui, a professora expõe sua compreensão de aluno e do que é ser professora, evidenciando claramente sua perspectiva humanista da educação.

Mag acredita em uma relação horizontal entre professor e aluno e, definitivamente, compartilha com os pressupostos de Freire (1996, p. 113. Grifo do autor) de que “ensinar é uma especificidade humana” e, uma vez humana, dialógica, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala **com** ele”.

Ainda sobre o mesmo trecho extraído do narrar de Mag, é possível perceber que há certa felicidade como pano de fundo para esses dizeres. Talvez isso não esteja muito claro ao leitor. Porém para nós, pesquisadores, que acompanhamos Mag ao longo do desenvolvimento do projeto, era evidente o entusiasmo com que ela relatava o desenvolvimento das atividades relacionadas ao projeto, o engajamento dos

estudantes, a motivação que todos tinham nas aulas, citando, inclusive, a participação da família para que o projeto acontecesse.

Para finalizarmos este capítulo dedicado à Mag, trazemos mais um pouquinho de suas reflexões, agora sobre o seu próprio crescimento.

Com a aplicação desse projeto, não apenas cresci academicamente, mas também como pessoa, percebi que meus alunos apresentaram atitudes mais conscientes e responsáveis em relação à saúde e o meio em que vivemos e esse era meu maior desafio, conseguir atingi-los de maneira efetiva (Mag, 2024).

Mais uma vez, notamos nos dizeres de Mag seu comprometimento com o outro, com seus alunos. Seu maior desafio é provocar mudanças, o que, segundo ela, foi superado com a realização do projeto.

Para Freire (2004, p. 23) “não há docência sem discência”. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A professora reconhece que cresceu academicamente, ampliou seus conhecimentos, mas que também cresceu como pessoa. Essa pode ser uma das maiores provas de que o processo de ensino e aprendizagem é mútuo, intercambiável, afetando ambas as partes, aprendiz e professor.

9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA EM FORMAÇÃO

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de
muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do
mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
--- Me ajuda a olhar!
Eduardo Galeano*

Querido leitor, consegue se lembrar da primeira vez em que viu o mar? Como foi? Talvez não tenha sido afetado da mesma maneira que Diego. Nesse caso, o convido a reler a epígrafe que abre este capítulo. Porém, desta vez, permita-se sentir o que Diego sentiu. Para isso, faça uma leitura despreziosa, deguste cada palavra, se dê um tempo, permita-se experimentar o que o garoto viveu... Diego ficou tão impressionado que tremeu, gaguejou. E quando finalmente conseguiu falar, pediu ajuda. Ajuda para olhar, para compreender, para digerir o que via. E aí? Sentiu?

Caso o leitor não tenha se impactado tanto em seu primeiro encontro com o mar, certamente vivenciou tais sentimentos em alguma outra situação. Algo que o tenha inquietado de tal forma que o impeliu a buscar ajuda para olhar, para compreender, para perceber.

Foi assim comigo nessa empreitada, nessa experiência de constituir-me pesquisadora. Peço licença ao leitor para, novamente, escrever em primeira pessoa, pois a ocasião, me parece fazer tal exigência.

Mestrado – um processo relativamente curto, apenas dois anos. Curto, porém de muita reflexão e transformação. Transformação na maneira de enxergar as coisas, de interagir com as pessoas, na minha prática enquanto professora da Educação Básica, de uma nova pessoa que se constituiu pesquisadora.

Assim como Diego, o personagem de Galeano, precisei de ajuda para olhar. E confesso leitor, não foi pouca ajuda. Que o diga minha orientadora, a professora Celi. O Mestrado não é tarefa simples, requer estudo, consciência de nossa incompletude, humildade, persistência e perseverança, foco, disciplina, um desejo implícito de querer “ser mais” (Freire, 1996). Nem eu sabia que tinha isso tudo. Foram dois anos intensos e desafiadores.

Imprescindíveis, foram as pessoas que me acompanharam nesse processo, afinal, somos seres sociáveis, constituídos pela interface da interação com os outros. Nada fazemos sozinhos, nada somos sozinhos. Havia os familiares, que nos acompanharam bem de pertinho, lado a lado, dia a dia, entre pilhas de livros e textos, humor oscilante, lágrimas e risos. Tiveram que conviver com um constante “agora não posso, preciso estudar”. Foram compreensivos, foram parceiros.

Teve a orientadora do Programa, professora Celi que, no meu caso, era muito mais que uma simples orientadora, era uma amiga. Que sorte a minha! Ao me ver perdida diante da imensidão do mar, não hesitou em me pegar pela mão e direcionar o meu olhar. Ninguém melhor que alguém com formação em exatas para nos orientar, são precisos, objetivos, assertivos. Além disso, dotada de olhos já perfeitamente adaptados à maresia, o ardor do sal já não lhe afetava mais. E assim, mostrava o que eu não sabia ou não conseguia enxergar.

Os professores, participantes desta pesquisa, foram pessoas de peso nessa vereda, ocupando uma posição de destaque. Afinal, este trabalho se propôs a pesquisar ‘com’ os professores. E estes responderam à altura. Cada narrativa despertou emoções, sentimentos e reflexões únicas. Alguns deles eram conhecidos de longa data, colegas e parceiros de profissão, outros nem tanto. Mas desta vez, estávamos em um outro lugar, um outro espaço – o da pesquisa e, nesse lugar, foi preciso nos conhecer novamente.

Ah sim, tiveram os amigos... Estes foram muitos! Faço aqui um destaque para aqueles que contribuíram diretamente com este trabalho, ora lendo um texto, emprestando um livro, oferecendo um *feedback*, todos importantes. Cada qual a seu modo, me ajudaram a olhar o mar.

Foram dois anos intensos e de muita dedicação. É um tempo curto demais para a imensidão de informações a serem apreendidas. O mar é de fato imenso! Mas as coisas foram se encaixando, nem sempre no seu tempo, pois estamos todos imersos em um sistema que no cronometra, limita, apressa.

No início das aulas, obrigatórias e eletivas, do Mestrado, ouvia de professores experientes que era preciso apaixonar-se pela pesquisa. Eu ficava intrigada com aquilo. Ficava também um pouco preocupada, pois achava a possibilidade de me apaixonar pela pesquisa, coisa pouco provável. Contudo, é preciso admitir que me enganei. Seria injusto da minha parte, não mencionar que todos os professores que compõem o Programa de Pós-Graduação, também me ajudaram a olhar.

Meu flerte com a pesquisa se iniciou logo nas primeiras aulas, mas custou a se transformar em paixão. Sempre gostei de estudar e escrever. O que incomoda a muitos, não é fardo para mim. Ao contrário das palavras ao vento, na escrita temos tempo. Tempo para procurar as melhores palavras, as mais belas, as mais completas. A escrita nos permite revisitar a nós mesmos, nos permite mudar de ideia sem dar explicações. Favorece a reconstrução. Para isso, é preciso deixar o texto de molho, e voltar um tempo depois. Assim como aquela roupa manchada, o texto escrito precisa de tempo para que a sujeira decante e as ideias se acomodem. E assim, escrevendo, fui me apaixonando, lentamente, em um ritmo quase imperceptível.

No momento das análises dos dados, finalmente entendi. Compreendi o que os professores queriam dizer. A paixão veio com toda a sua força, avassaladora. Talvez minhas opções tenham contribuído, escolhi pesquisar 'com' pessoas. Escolhi olhar para o que poucos enxergam, o subjetivo, o não dito, ou o dito declaradamente para os mais ousados. Escolhi as narrativas como instrumento de pesquisa, não poderia haver outra escolha que melhor contribuísse para esse apaixonar-me.

Foi na escrita, na ação de materializar toda a reflexão com e sobre as narrativas, que a paixão se mostrou em sua forma mais pungente. Ressaltar e enaltecer todo o trabalho desenvolvido pelos professores participantes deste projeto foi deveras emocionante. Inúmeras vezes, fui surpreendida por um arrepio, que aparecia de súbito, enquanto as ideias fervilhavam em minha mente, ao mesmo tempo que digitava em ritmo intenso.

O que eu escrevia com tamanha sagacidade? Sobre o poder dos professores... Poder muitas vezes abafado, minado, silenciado. Escrevia sobre mim mesma ao escrever sobre eles, ao escrever com eles. Afinal, nos constituímos na dialogicidade. Tínhamos objetivos diferentes, mas todos estávamos empenhados e envolvidos com a aprendizagem dos estudantes e o nosso próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Ao refletir e falar sobre o outro por meio da escrita, enxergamos a nós mesmos. E assim travamos um processo interior de reconstrução (Josso, 2004; Passeggi, 2016; 2021).

É preciso dizer que a minha paixão pela pesquisa foi correspondida. Como indicado no capítulo metodológico, as análises foram compartilhadas com cada um dos professores participantes ao serem finalizadas. Após a leitura, ganhei de presente alguns dizeres, que traziam suas impressões sobre a escrita, cada qual a seu modo. Impressões estas que compartilho a seguir.

Que delícia ler o texto! Muito envolvente! Me senti verdadeiramente emocionada e lisonjeada. Não achei que pudesse contribuir e gerar tantos frutos e reflexões. Muito motivador seus escritos. Retratam muito sobre mim. Realmente você enxergou a minha essência. Difícil alguém ter esse olhar tão assertivo, mesmo aqueles que convivem cotidianamente conosco. Parabéns pelo seu lindo e significativo trabalho! Compartilhei com meus pais e eles ficaram encantados (Professora Hans).

Eu adorei, fiquei muito emocionada. Ao me ver ali, me enxerguei com outros olhos. Eu sei que o intuito era a pesquisa, mas fiquei tão feliz quando li o que você escreveu. Na correria do dia a dia, não conseguimos perceber esses detalhes em nossa vida, algumas coisas passam batidas. Eu amei fazer parte do projeto, aprendi muito com vocês (Professora Eva).

Adorei a leitura. Achei fascinante ler sobre a minha vida como se fosse um livro. Obrigado pelo presente. Estarei em dívida contigo (Professor Gilberto).

Me emocionou muito quando li. Percebi que nesses últimos tempos não havia parado para refletir sobre todos os aspectos da minha própria história. E como suas perguntas e abordagens foram assertivas para que eu e outras pessoas que venham a ler este trabalho, possam ter uma visão panorâmica de todo esse percurso da minha vida e como tudo isso contribuiu para a formação da minha identidade.

Fiquei muito feliz com a análise que você fez! Você selecionou detalhes que evidenciaram a minha prática docente e fatos da minha vida pessoal, permitindo que meu trabalho e minha pessoa sejam reconhecidos fora dos muros da escola. Agradeço muito pela oportunidade de participar do projeto e contribuir para as pesquisas (Professora Mag).

Fiquei muito emocionada ao receber essas mensagens. Como diz o velho ditado popular, “há mais felicidade em dar do que em receber”. Se os professores se sentiram motivados, emocionados, felizes e fascinados, faço questão de deixar registrado que senti tudo isso em dobro ao escrever sobre suas vidas a partir do meu olhar e de alguns teóricos que me acompanharam. É essa troca que nos constitui, temos um pouquinho de todos e todos possuem um pouquinho de nós. No percurso da vida, seguimos afetando uns aos outros continuamente.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Viver é etecétera”
Guimarães Rosa

Este trabalho procurou identificar e analisar as ações pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de suas narrativas orais e escritas, sua autoformação docente, em relação ao letramento na língua materna, quando inseridos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo em que se visa a implementação de uma educação interdisciplinar.

Por meio das narrativas dos professores participantes, foi possível conhecer melhor o trabalho que desenvolvem na escola, que se estende a toda a comunidade escolar, transpondo os muros escolares. Identificamos suas concepções acerca do que é educação, em que consiste a ação de ensinar, como enxergam os estudantes e os próprios colegas de profissão.

As narrativas (auto)biográfica nos permitiram conhecer a trajetória que cada um percorreu até se tornar professor, o que os motivou e ainda motiva, quais as suas angústias e aflições, o que de fato pensam e como se veem enquanto profissionais.

Lembramos que nossa pesquisa esteve pautada no diálogo com os participantes e na ética. Tudo o que produzimos foi compartilhado com os participantes, pois, nada existiria sem a colaboração desses professores dedicados.

Somado às entrevistas e as narrativas orais e escritas, tivemos o prazer de acompanhar todo o processo de desenvolvimento dos projetos interdisciplinares elaborados pelos professores, nos encontros para estudo e planejamento que aconteciam às quintas-feiras na própria escola, após o período de aula.

A triangulação das diferentes fontes de dados possibilitou uma visão mais completa de todo o processo. Lembramos, contudo, que as inferências, hipóteses e conjecturas, resultam do olhar de uma pesquisadora específica que, embora atravessada por olhares outros, possui a sua própria trajetória.

Assim, embora resultante do amálgama de muitas vozes, construído em um determinado tempo e espaço, as considerações trazidas neste texto, talvez pudessem ter chegado a lugares outros, se escrito por qualquer outro pesquisador. As lentes de cada indivíduo são influenciadas pelas experiências individuais.

Reconhecemos os limites de nossa pesquisa ao compreendermos que nossas considerações não se constituem em ideias fixas e acabadas. Sábias foram as

palavras de Guimarães Rosa ao poetizar que “a via é etecétera”. Representa os infinitos caminhos que podem ser trilhados e as possíveis leituras e interpretações que podem ser realizadas a partir da biografia de alguém. Também explicam nossa opção por “considerações” em substituição ao termo “conclusões”, que nos parece menos flexível.

E por falar em amálgama, anunciamos ao leitor, que trazemos nessas considerações, uma outra voz que contribuiu na construção de sentidos desta pesquisa. Traremos algumas ponderações da Coordenadora Pedagógica, que esteve presente nos encontros de estudo e planejamento, além de acompanhar todo o desenvolvimento do projeto nos bastidores, apoiando a sua equipe docente.

Retomaremos então, a partir deste momento, cada um de nossos objetivos específicos, discutindo o que alcançamos em relação a eles.

Nosso primeiro objetivo específico se propôs a explorar o percurso e contextos profissionais nos quais os participantes atuavam, para identificar elementos que possibilitassem o desenvolvimento profissional. Nos deparamos com uma grande diversidade de percursos trilhados que levaram os participantes a escolher a profissão docente, bem como a escola, palco de nossa pesquisa.

Com relação ao contexto em que os professores estavam inseridos, identificamos pontos positivos, como um ambiente cordial e de união entre a equipe docente, a energia positiva que convergia para uma sinergia em prol da aprendizagem e uma equipe gestora presente e disposta a contribuir com o trabalho pedagógico. A Coordenadora Pedagógica da escola nos adiantou que se tratava de um grupo de professores muito comprometidos, o que de fato pudemos constatar.

Alguns pontos negativos emergiram desse contexto, com destaque para a sobrecarga de projetos a serem desenvolvidos, que chegavam da Secretaria da Educação, muitas vezes sem uma conexão com as necessidades da comunidade escolar.

O segundo objetivo específico, buscou identificar os conhecimentos prévios dos professores relativos ao letramento na língua materna. Como havia grande discrepância de experiência profissional e formação inicial dos participantes, era esperado que esses conhecimentos também fossem muito diferenciados. Contudo, de modo geral, todos os professores apresentaram amplo conhecimento sobre o trabalho com o letramento na língua materna, mesmo que, porventura, não utilizassem a nomenclatura adotada pela literatura, como apresentado na figura abaixo.

Figura 6. Letramento na Língua Materna: compreensões iniciais

Fonte: Autoria própria.

Nosso “caminhar junto” com os professores participantes ao longo do projeto, bem como a apreciação das apresentações sobre as atividades realizadas no encerramento, nos permitiu perceber que partilhavam dos mesmos pressupostos teóricos que trouxemos no Capítulo 1 deste trabalho sobre o letramento na língua materna.

O terceiro objetivo específico, pretendia observar o processo de interação dos professores, explicitadas em suas narrativas orais, nos encontros para estudo e planejamento de propostas pedagógicas voltadas para o letramento na língua materna, que promoviam a ampliação de seus conhecimentos profissionais.

Notamos o hábito de trocar informações e planejar atividades juntos, apenas entre os professores que compartilhavam o mesmo ano. O professor Gilberto e a professora Hans, comentaram que, frequentemente, o trabalho do professor é solitário. Hans, em especial, pondera que a falta de momentos para discutir com outros professores sobre a sua própria prática, a deixava “insegura”.

Percebemos que a pouca interação entre os professores de anos diferentes, decorria, principalmente, de opções acerca da logística, como o intervalo separado por turmas, por exemplo, adotado pela escola. Outro motivo, apontado pelos próprios participantes, foi a escassez de momentos dedicados à troca. Muitos deles narraram que os espaços que poderiam ser utilizados para esse fim, geralmente acabavam a serviço da transmissão de recados, internos e externos.

Em entrevista concedida ao professor Artur, responsável pelo projeto Fapesp, juntamente com a professora Celi, a Coordenadora Pedagógica (CP), que também participara dos encontros para estudo e planejamento, reconhece a importância desses espaços de troca entre os professores, e nos fornece uma outra perspectiva sobre a dificuldade encontrada para a sua criação.

A gente fala muito sobre a formação de professores como uma obrigação legal de garantir que o professor tenha espaços de formação, mas, muitas vezes, a gente tem uma certa dificuldade de conciliar esses momentos de formação com tantas demandas do cotidiano, com tantas demandas burocráticas e tantas coisas que acontecem num lugar que tem 400 pessoas passando diariamente (CP).

Percebemos nos dizeres da Coordenadora, que há a preocupação de sua parte em garantir esses espaços de formação e troca, porém, ela se vê absorvida pelo excesso de demandas que recaem sobre ela. Embora não tenha citado explicitamente, aqueles que possuem o mínimo contato com o funcionamento de uma escola, bem sabem a sobrecarga de trabalho que todos, não apenas os professores, possuem. O depoimento da CP é de extrema relevância para entendermos que a pouca ou completa inexistência de espaços para reflexões coletivas acerca da prática, se constitui em um problema do sistema em sua maioria, e não da equipe gestora.

O desenvolvimento do projeto, contudo, possibilitou a ampliação dessa interação entre os professores dos diferentes anos, o que, do ponto de vista dos próprios participantes, contribuiu para melhorar e incrementar suas práticas. Muitos deles caracterizaram esse momento como positivo e relevante, afirmando que aprenderam muito com as trocas. A professora Eva nos contou que,

Todo mundo se envolveu bastante, discutindo como fazer, o que fazer, o que poderia ser abordado... Eu acho que foi esse o movimento, a gente se uniu e conseguiu conversar sobre o que seria feito.

Compartilhando da mesma ideia, a professora Hans comentou que, nos encontros para estudo e planejamento, “a gente está sempre refletindo, conhece novas formas de trabalhar, debater algumas práticas”, coisas que considera importante para melhorar a própria prática.

Os professores também gostaram muito de ver o que seus colegas estavam desenvolvendo com suas turmas, elogiando os trabalhos uns dos outros. A professora Eva deixou isso muito claro: “Eu pude ver como os nossos parceiros são criativos. Foi o que eu achei o mais legal, poder compartilhar com eles. Foi um espaço de muita aprendizagem, de muita troca”.

Conferimos destaque à fala da Coordenadora Pedagógica sobre a apresentação dos trabalhos desenvolvidos.

Fiquei extremamente encantada, quase como se tivesse sido um choque. Porque eu fico oitenta por cento do meu tempo resolvendo demandas burocráticas e não tinha visto o que os professores tinham feito. É muito rico e o brilho dos professores apresentando as atividades que eles realizaram... Para mim foi bastante incrível (CP).

Com relação ao quarto objetivo específico – discutir como um processo formativo para o desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares contribuíram para a (re)construção de conceitos relacionados ao letramento na língua materna e à própria interdisciplinaridade – identificamos grande contribuição em ambos os aspectos.

Destacamos a compreensão de que o letramento na língua materna está presente em todas as propostas desenvolvidas em sala de aula. Esse entendimento, propiciou uma ampliação com o trabalho do letramento nas turmas em que esses professores atuavam, que passaram a atribuir intencionalidade pedagógica onde antes não existia. O professor Gilberto, por exemplo, escreveu em uma de suas narrativas, que “sem a Língua Portuguesa, o projeto seria como um corpo sem vida”. Com essa frase, o professor reconhece que as práticas de letramento são fundantes do trabalho pedagógico e, sem elas, seria impossível realizar o projeto.

Mag, por sua vez, salienta que o letramento na língua materna esteve presente em todos os momentos do projeto e que passou a ser visto de forma mais leve pelos estudantes e por ela mesma, se referindo ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Outra questão relevante sobre o letramento foi o olhar diferenciado para o eixo da oralidade, principalmente pela professora Hans. Frequentemente, o eixo da oralidade é relegado a segundo plano, decorrente da cobrança em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética e a produção de textos escritos, nos anos iniciais. Alguns estudos como o de Magalhães e Lacerda (2019) apontam isso. No entanto, o desenvolvimento do projeto interdisciplinar, levou a professora Hans a reconhecer a relevância e a necessidade do trabalho com a oralidade de forma sistemática.

No que se refere aos projetos interdisciplinares, uma questão apontada pela maioria dos participantes, foi o engajamento observado nos estudantes, quando envolvidos em atividades relacionadas ao projeto. A professora Eva nos relata ter

percebido uma melhora no desempenho e envolvimento dos estudantes. “Sinto que eles se sentiram pertencentes àquilo que estava sendo trabalhado”, destaca Eva.

O professor Gilberto, ressalta o protagonismo dos estudantes, que ensinavam uns aos outros, conteúdos referentes à língua escrita, por exemplo. O professor acrescenta que a interdisciplinaridade, permitiu que disciplinas, caracterizadas como chatas e enfadonhas do ponto de vista dos estudantes, ficassem mais divertidas. Além disso, observou aprendizagens significativas propiciadas pelo projeto.

A professora Mag também destaca o protagonismo dos estudantes ao longo do projeto, e se vê surpresa com as suas conquistas, como o desenvolvimento de habilidades de observação, pesquisa e pensamento crítico. “Uma simples aula sobre frutas e frutos, legumes e verduras se transforma em uma jornada de descobertas e aprendizados profundos”.

Destacamos ainda uma reflexão muito interessante do professor Gilberto ao narrar que houve um crescimento em relação à parceria entre professor e estudantes. O professor cita aprendizagens relacionadas à tolerância, tomada de decisões coletivas e disponibilidade para ouvir uns aos outros. Os dizeres de Gilberto revelam a potência dos projetos interdisciplinares, que prevê autonomia aos estudantes para além dos conteúdos curriculares. Possibilita aprendizagens que nos melhoram enquanto humanos.

A grande maioria, senão todos os participantes, se colocaram em uma posição receosa diante da proposta de desenvolver um projeto interdisciplinar com suas turmas logo que chegamos à escola. Muitos relataram sentir “medo” em nossas conversas iniciais. Esse receio coletivo, nos leva a inferir que, embora assunto recorrente, seja na formação inicial ou continuada, ou ainda em conversas informais, os professores têm pouco conhecimento e experiência sobre como a interdisciplinaridade funciona na prática.

Um aprofundamento na compreensão sobre esse instrumento didático constituiu uma conquista significativa por parte dos professores. Os participantes puderam experienciar algo que viam frequentemente na teoria, porém nunca o haviam testado na prática. Como disse a professora Eva,

Sobre interdisciplinaridade a gente sempre vê, sempre fala em reunião pedagógica, a gente vê em livro, em artigo, a gente conversa em sala de professor... Só que eu nunca tinha trabalhado dessa forma.

A esse respeito é preciso destacar a relevância do acompanhamento que realizamos ao longo desse processo formativo. Ratificamos que nossa abordagem era provocativa, convidando os participantes a se descobrirem enquanto produtores de conhecimento. Sempre em uma perspectiva em espiral, que contemplava estudos teóricos e metodológicos, que subsidiaram as reflexões sobre a prática docente.

As narrativas desses professores evidenciaram o quão surpreendidos ficaram com o próprio desempenho, ao realizarem e concluírem um trabalho como esse. Falas, como “A gente viu que não era aquele bicho de 7 cabeças, que era possível ser feito (Eva)”; “Aprendi a importância do elo entre as disciplinas e me vi mais criativo para oferecer uma aula melhor para os alunos (Gilberto)”; “Eu aprendi que dá sim, que é possível integrar as disciplinas (Mag)”, comprovam essa surpresa.

O fato de terem realizado algo, que antes pertencia somente ao plano teórico, desencadeou um empoderamento nesses professores. Encontramos em seus dizeres várias evidências desse empoderamento. Nossos protagonistas se sentiram capazes! Certamente, o impacto no desenvolvimento profissional desses professores foi significativo e desencadeou mudanças na relação com a profissão. Compartilhamos algumas falas que nos levaram a essa conclusão.

Hans: “Para o segundo semestre eu já visualizei, já me veio na cabeça um outro projeto que eu já desenhei, já comecei a ter facilidade de imaginar. E do começo até o fim. Para mim já virou uma coisa natural”. Eu vejo que eu tenho uma identidade própria. Eu não preciso me comparar a ninguém, eu não preciso ir ao mesmo ritmo e na mesma proporção que ninguém”.

Eva: “Eu olhava os outros professores e falava, nossa, eles são muito bons! Mas olha que legal, eu também consegui”.

Mag: “Não cresci apenas academicamente, mas também como pessoa. O projeto mudou o nosso olhar e me ajudou a ver que sou capaz de fazer certas coisas que não imaginava que seria”.

Gilberto: “A gente fez a agência, né? Nós fomos os produtores!”.

Na última entrevista, realizada com cada um dos participantes, foi muito evidente como as aprendizagens alcançadas por meio da participação no projeto Fapesp os empoderou para o arriscar-se, para o ousar na busca de práticas inovadoras e diferenciadas que melhor atendam aos estudantes.

No caso da professora Hans, o empoderamento foi tão forte, que ela nos disse em sua última entrevista, que estava considerando a possibilidade de se aventurar

pela área da pesquisa. Ficamos felizes quando a própria professora nos procurou após um tempo, para comunicar que havia submetido um projeto de pesquisa para o curso de Mestrado.

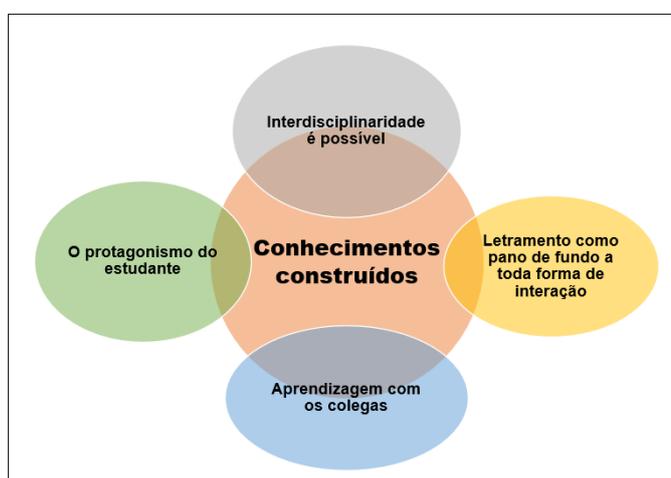
O último objetivo específico, porém, não menos importante, consistia em evidenciar processos reflexivos possibilitados pelas narrativas de si. A tomada de consciência sobre a própria incompletude foi um dos aspectos que as narrativas (auto)biográficas mais evidenciaram. Ao abordar a sua formação contínua, o professor Gilberto enfatiza que: “Gosto de pensar numa formação que dura a vida toda, que não tem necessidade de acabar”.

A professora Hans, por exemplo, se conscientiza de que seu primeiro projeto não estava condizente com a proposta interdisciplinar, e percebe como o seu trabalho evoluiu com o segundo projeto desenvolvido, relatando que este sim, contemplou a interdisciplinaridade. Hans não se esquivava de se colocar em uma posição de vulnerabilidade. Ao contrário, empoderada e consciente do que é capaz, reconhece o seu desenvolvimento profissional com orgulho.

O professor Gilberto destaca aprendizagens relativas ao ‘ser professor’. Enfatiza que as narrativas possibilitaram “perceber as melhorias na práxis pedagógica”, decorrente da reflexão que as possibilitam.

Por fim, sintetizamos na figura abaixo, as principais aprendizagens que emergiram da participação dos professores envolvidos no projeto. Enfatizamos que essas aprendizagens foram construídas pelos próprios participantes em parceria com a Universidade, a partir de estudos teóricos e metodológicos e muita reflexão.

Figura 7: Aprendizagens construídas



Fonte: Autoria própria.

As principais aprendizagens conquistadas pelos professores participantes deste projeto de pesquisa, sintetizadas na figura acima, representam parte dos saberes relacionados ao fazer docente, construídos e (re)construídos coletivamente.

Descobrir na prática, aquilo que se via funcionar apenas em teoria – a interdisciplinaridade, descortinou o olhar para novas possibilidades no trabalho em sala de aula.

Testar e comprovar, que estudantes no papel de protagonistas constroem uma aprendizagem mais significativa, além de se sentirem mais motivados e engajados para essa aprendizagem, foi apontado como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Se conscientizar que o letramento na língua materna perpassa toda e qualquer atividade pedagógica, ampliou as possibilidades de trabalho com a língua, tornando possível imprimir intencionalidade pedagógica onde antes era realizado de forma intuitiva.

O reconhecimento de que a reflexão sobre a prática, individual e coletiva, apoiada em estudos teóricos e metodológicos, foi o que propiciou a construção desses conhecimentos, completa o circuito de aprendizagens. Os participantes foram unânimes em destacar as trocas e o aprender com o outro, que os encontros para estudo e planejamento possibilitaram.

Este estudo aponta para a urgente necessidade de se criar esses espaços formativos, por meio de políticas públicas, que possibilitem o pensar junto entre a Universidade e a Escola Básica. Não com receitas prontas e determinando o que os professores devem fazer, eles não carecem dessas receitas. Nossa pesquisa comprovou que os professores são capazes de construir o próprio fazer docente, basta lhes conferir autonomia, credibilidade e oferecer as condições. Tomar consciência da própria força e enxergar o sucesso dos estudantes é o que nos move!

Retomamos uma última vez o objetivo geral deste trabalho: identificar e analisar as ações pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de suas narrativas orais e escritas, sua autoformação docente, em relação ao letramento na língua materna, quando inseridos em um processo de desenvolvimento profissional contínuo em que se visa a implementação de uma educação interdisciplinar.

Podemos afirmar que identificamos diversas ações pedagógicas que, ao serem submetidas a um processo reflexivo por meio das narrativas orais e escritas, fomentou

o desenvolvimento profissional contínuo discutido por Day (2001) e Sachs (2011). Notamos que o desenvolvimento profissional extrapolou os limites do letramento na língua materna, o que não nos surpreende, pois somos seres plurais e complexos. Nossa constituição complexa e plural, impossibilita o desenvolvimento de um aspecto de forma isolada, assim como nossos participantes perceberam no que se refere ao desenvolvimento das disciplinas curriculares. Tudo está conectado e interligado.

É necessário ressaltar que os professores participantes não foram os únicos a tirar proveito da relação que estabelecemos nesse período em que estivemos em sua companhia. Nós, pesquisadores da Universidade, ganhamos muito em conhecimento a partir da disponibilidade desses professores da Educação Básica, em compartilhar conosco suas histórias profissionais e suas reflexões sobre o fazer pedagógico. Somente a partir de suas narrativas é que foi possível a tessitura deste trabalho.

Não se trata aqui de poetizar a figura do professor como um ser benevolente e altruísta, que nos abre as portas de sua vida profissional em histórias narradas. Nossos esforços estão direcionados para o reconhecimento dos professores enquanto produtores de conhecimento e, como tais, encontram-se seguros o bastante para compartilhar os seus saberes.

Destacamos a importância do reconhecimento e valorização dos professores da Educação Básica por meio do investimento material financiado pela Fapesp. Embora não seja a única, a remuneração, mesmo que simbólica, é uma forma de reconhecimento.

Esperamos que este projeto contribua para esse reconhecimento. Esperamos ainda:

- ✓ Que seja fonte de inspiração para outros pesquisadores que, assim como nós, objetivam colocar o professor em evidência, conquistando o seu lugar de direito e relevância.
- ✓ Que as biografias aqui trazidas, se constituam em fonte de inspiração para outros professores de que sim, conseguimos fazer, somos capazes.
- ✓ Que demonstre aos que tomam a dianteira das políticas públicas, de como espaços formativos, em regime de colaboração entre a Universidade e Educação Básica, são fundamentais para a construção do saber docente e possibilitar aos professores, a imersão em um processo de formação contínua. Talvez seja um tanto sonhador e utópico de nossa parte, o alcance pretendido com esta pesquisa. Mas o que seríamos nós sem os sonhos?

“Sonhar é preciso”!
Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*

“Os sonhos são as únicas coisas reais”.
Rubem Alves, *Sobre o tempo e a eterna idade*

“O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós”.
Clarice Lispector, *A Descoberta do Mundo*

“Matar o sonho é matar-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexpugnavelmente nosso”.
Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora, 1996.
- ALBORNOZ, S. G. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico de Masi. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 75-92, jun. 2009.
- ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil: Falar e dizer; olhar e ver; escutar e ouvir (na sala de aula)**. 1ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2017.
- ANUNCIATO, R. M. M. Narrativas de professores, processos reflexivos e profissionalidade docente em uma comunidade de aprendizagem online. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 61–73, 2023. DOI: 10.31639/rbpf. v15i33.697. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/697>. Acesso em: 30 maio. 2024.
- AUGUSTO, A. F. de C.; LOPES, C., E. Índícios de agência docente nas narrativas de dois professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 16, n. 39, p. 1-17, 20 set. 2024. Universidade Estadual do Paraná - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/nupem.2024.16.39.9080>.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, Judith C.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. e. **A Didática Hoje: reinventando caminhos**. *Educação & Realidade*, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 329-348, 3 abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Tradutora: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **Educadores Comprometidos: Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa.** Traducción: Félix Menéndez Díaz. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2019.

DAY, C. **Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles.** 1ª ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2016.

DAY, C.; SACHS, J. **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teacher.** CPI Group (UK) Ttd, Croydon, 2004.

DUBEUX, M. H. S.; TELES, R. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.** Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** [antologia]. Revista de Educação. Lisboa, Portugal, v.7, n.1, 1998. p.147-149.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** Ed Cortez, SP, São Paulo, 1982.

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

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GRAFF, H. J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 233-252, jan. 2016. Universidade Estadual de Maringá.
<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.1>.

HERNANDEZ, F. e VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, ano XXX, p. 413-438, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LARROSA, J. B. **Esperando não se sabe o quê**: Sobre o ofício de professor. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Giraldi. *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

MACEDO, L. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACIEL FILHO, M. L.; CARVALHO, P. M. S. de. Planejamento pedagógico: Construção de aulas tradicionais e construtivistas. **Research, Society and Development**. [S. l.], v. 12, n. 8, p. e17012843016, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i8.43016. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/43016>. Acesso em: 28 sep. 2024.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. de O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019004, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.664. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 8 out. 2024.

MARCELO, C. G. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MATA, S. da; KORS, M.. Johan Huizinga: humanismo e teoria da história nas sombras do amanhã. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 8, n. 18, p. 296-305, 14 set. 2015. Sociedade Brasileira de Teoria e História de Historiografia. <http://dx.doi.org/10.15848/hh.v0i18.902>. Acesso em 21/09/2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Divulgadas novas diretrizes para formação de professores**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2024/junho/divulgadas-novas-diretrizes-para-formacao-de-professores>. Acesso em 14/08/2024.

MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 165–173, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643818>. Acesso em: 15 out. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Dialogando sobre a interdisciplinaridade em Ivani Catarina Arantes fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade da PUC-SP (GEPI). **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 95-107, abr. 2017. Semestral.

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1775>.

Acesso em: 06 out. 2024.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2022, vol.27, e270129. Epub 20-Dez-2022. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86. 2016.

_____. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 1 fev. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB.

<http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>.

PASSEGGI, M. da C.; CUNHA, L. M. da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. de; PASSEGGI, M. da C. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acesso em: 22/05/20.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**: Revista do Centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 1º sem. 2008. Semestral.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 8, p. 208-249, jun. 2006. Semestral.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SACHS, J. Skilling or emancipating? Metaphors for continuing teacher professional development. In: MOCKLER, N.; SACHS, J. (ed.). **Rethinking educational practice through reflexive inquiry**. London: Springer, 2011.

SCARLASSARI, N. T. **Narrativas de práticas em educação estatística e a agência profissional de professores de matemática**. São Paulo: 2021.

SILVA, F. L. da; SANTOS, A. R. J. A gestão da sala de aula na formação docente: o caso de uma universidade pública. **Vivências**, [S. l.], v. 19, n. 38, p. 149–167, 2023. DOI: 10.31512/vivencias.v19i38.852. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/852>. Acesso em: 25 set. 2024.

SOARES, M. **Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”**. Leonardo Pujol. Desafios da Educação. 8 de abril de 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 25, p. 5-17, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782004000100002>

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **D16 – Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio – Revista Pedagógica. Editora Artmed. Acervo digital: Unesp, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 08/02/2024.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contextos, 2016.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, S. J. e; CARVALHO, C. de S. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 98-112, jan. 2016.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08/05/2024.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Língua, linguagem e enunciado**. In: **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (1ª ed.) Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 173-200.

ZACCUR, E. (org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. 2ª edição.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em 30/07/2024.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “O desenvolvimento profissional e a autoformação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental ao promover o letramento linguístico”, de responsabilidade da pesquisadora _____, do Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, com o objetivo de analisar as ações dos professores que revelam como desenvolvem sua autoformação docente quando envolvidos no trabalho com alfabetização e letramento, por meio de narrativas orais e escritas, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A amostra será composta por 6 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sendo 1 professora do 2º ano, 2 do 3º ano, 1 do 4º ano, 2 do 5º ano.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário, e se dará a partir de participação descrita nos itens a seguir:

- Encontros formativos semanais, toda 5ª feira com duração de aproximada de 2 horas (das 18h15 às 20h15) durante um ano (de maio de 2023 à abril de 2024), respeitando o período de férias escolares e não vinculado à jornada do participante;
- Três entrevistas individuais orais, com duração média de 15 a 30 minutos, gravadas em áudio distribuídas ao longo do projeto: início, meio e fim. O local para a realização das entrevistas orais será definido pelo participante com o objetivo de lhe conferir maior conforto para expressar-se e melhor se adaptar à sua rotina, evitando qualquer incômodo ao mesmo.
- Três narrativas escritas distribuídas ao longo do projeto: início, meio e fim. Estas poderão ser realizadas pelo participante em local e hora definidos por ele, podendo também ser disponibilizado parte do tempo dos encontros presenciais para tal fim caso seja da preferência do mesmo. O tempo investido para a escrita das narrativas está relacionado às habilidades/disponibilidade pessoais de cada participante.

Todos os materiais produzidos, textos e gravações ficarão guardados e/ou armazenados no caso dos áudios em meu drive pessoal no qual sou a única a ter acesso, sendo-lhe garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento.

A sua participação da pesquisa não lhe apresentará risco algum e, caso sinta algum desconforto em relação à exposição oral nos encontros formativos, na realização das entrevistas, ou sinta-se emocionalmente afetado de alguma forma, você terá total liberdade para me comunicar e juntas, encontraremos uma forma de minimizá-los. Dentre as possíveis ações ressalto a interrupção momentânea de sua participação no projeto ou, até mesmo definitiva se for esse o seu desejo; um encontro pessoal e reservado comigo para esclarecimentos e adequações; e/ou o encaminhamento para o serviço de atendimento psicológico da PUC-Campinas.

Em contrapartida você irá se beneficiar dos encontros formativos revendo e ampliando seus conhecimentos, ouvindo e compartilhando experiências, angústias e conquistas do cotidiano escolar, amenizando frustrações, planejar e replanejar propostas pedagógicas de forma colaborativa contribuindo de forma geral para sua formação profissional. Além disso, mantereí em arquivo, sob minha guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos. Após este período, os dados serão descartados.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, prédio A02, térreo – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00**, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto. Dúvidas com relação ao projeto/pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável _____, telefone de contato (XX) XXX XXXXXX, e-mail: _____.

Caso concorde(m) em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supra-citado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma via integral deste Termo.

Nome/assinatura do(a) participante da pesquisa:

Data: ____/____/_____

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA INICIAL

Entrevista Narrativa Individual

Projeto: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO PROMOVER O LETRAMENTO NA LÍNGUA MATERNA

Mestranda: Nadia Camargo

Orientadora: Celi Espasandin Lopes

Material utilizado: Celular para gravar áudio

Segundo Bolívar (2001), quando se propõe a realizar uma investigação biográfica o objetivo é a narração da vida do sujeito, por meio de uma “reconstrução retrospectiva”, mas também podem entrar as expectativas e as perspectivas futuras.

A narrativa será a metodologia de pesquisa com a qual os dados serão analisados na busca de captar nos registros escritos e orais, indícios do movimento empreendido pelos docentes no envolvimento com projetos de educação interdisciplinar de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em uma entrevista narrativa, as perguntas não possuem um caráter interrogativo, mas o entrevistador solicita que o entrevistado conte sua história de vida ou determinada fase desta história.

Para a realização da minha pesquisa, gostaria que você falasse como chegou à decisão de se tornar professor, como foi sua formação inicial, formação continuada, como era seu trabalho em sala de aula no início da carreira e como ele foi se modificando ao longo dos anos, com o ganho de experiência, como é o seu trabalho atualmente... Quais são suas expectativas daqui em diante?

O objetivo, ao final da pesquisa, será responder à questão: “O envolvimento de professores na elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com um grupo na escola, contribuem para sua autoformação profissional?”