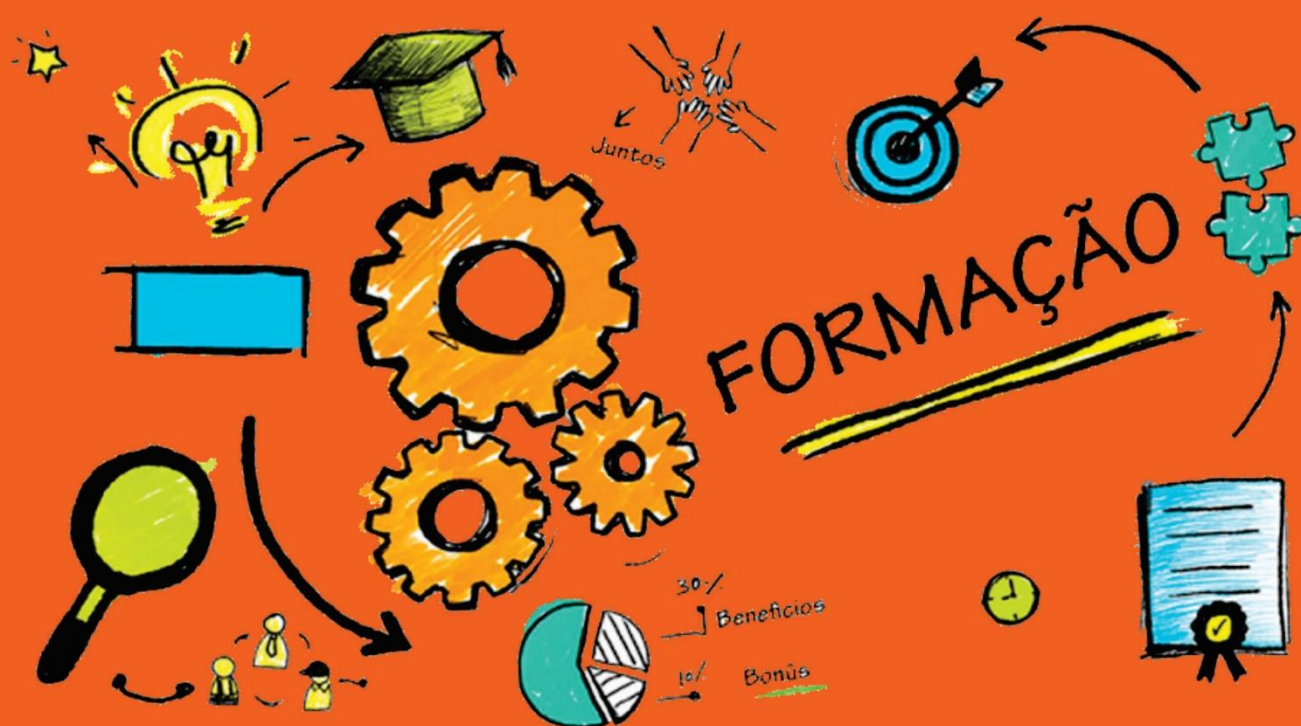


# PETRUCIA KELLY OLIVEIRA SOUSA

## A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES:

### UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS



*Sal da Terra*  
EDITORA

**A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E  
RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES: Uma experiência compartilhada com  
professoras alfabetizadoras**

PETRUCIA KELLY OLIVEIRA SOUSA

**ISBN: 978-65-5886-059-4**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....</b>	<b>11</b>
1.1 Breve percurso da história da formação de professores no Brasil.....	11
1.2 A formação contínua do educador: uma necessidade dos novos tempos.....	15
1.3 A perspectiva crítico-reflexiva na ação docente.....	21
1.4 Os saberes docentes e a prática educativa.....	25
1.5 A escola como locus de formação continuada.....	30
<b>2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO: O MOVIMENTO DO GRUPO DE ESTUDO.....</b>	<b>32</b>
2.1 A escolha do objeto de estudo.....	32
2.2 As opções metodológicas.....	34
2.3 A caracterização da escola locus da pesquisa.....	36
2.4 O local e os horários dos encontros.....	37
2.5 Os instrumentos de coleta de dados.....	38
2.5.1 Os questionários.....	38
2.5.2 A entrevista.....	39
2.5.3 O relato de experiência.....	39
2.6 A formação do grupo e a experiência profissional das professoras participantes.....	40
2.6.1 A professora Camélia.....	40
2.6.2 A professora Gérbera.....	41
2.6.3 A professora Margarida.....	41
2.6.4 A professora Rosa.....	42
2.7 Nossa caminhada no grupo de estudo.....	42
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS: UMA LEITURA REFLEXIVA.....</b>	<b>47</b>
3.1 Os questionários e os possíveis caminhos encontrados.....	47
3.1.2 Questionário I.....	48
3.1.3 Questionário II.....	52
3.1.4 Questionário III.....	54
3.1.5 Questionário IV.....	59
3.1.6 Questionário V.....	64

3.1.7 Questionário VI.....	67
3.2 A entrevista: avaliando a experiência.....	69
3.3 O relato de experiência e a ressignificação de saberes.....	74
3.3.1 A professora Camélia.....	74
3.3.2 A professora Gérbera.....	75
3.3.3. A professora Margarida.....	76
3.3.4 A professora Rosa.....	77
3.4 A experiência partilhada: o que nos dizem os relatos.....	78
3.5 O olhar da escola sobre o movimento do grupo.....	80
3.6 A pesquisadora participante e suas impressões sobre o movimento do grupo de estudo: uma avaliação da pesquisa e suas contribuições para a prática.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>95</b>

## RESUMO

Este texto é fruto da nossa pesquisa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. Nele apresentamos os caminhos que percorremos durante a realização do nosso Projeto de Intervenção em que propusemos a formação de um grupo de estudo colaborativo entre as professoras do ciclo de alfabetização, que compreende as turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Tal projeto foi realizado em uma escola pública do município de João Pessoa e teve como objetivo investigar como a formação em lócus pode potencializar a prática do professor alfabetizador por meio da reflexão e ressignificação de saberes. A pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação. O referencial teórico que deu sustentação ao nosso caminhar foi estruturado a partir dos estudos de Nóvoa (2004), Freire (2001), Libâneo (1994), Candau (2000) entre outros. Para melhor elucidar o nosso Projeto, trazemos um resumo dos nossos dias de estudo colaborativo. O acompanhamento do processo de reflexão do grupo foi feito a partir da análise de seis questionários, uma entrevista coletiva semiestruturada e o relato de experiência, que foi a produção final das professoras colaboradoras, tomando como pano de fundo a proposta que Gomes (2012) denomina como Método de Interpretação de Sentidos. Nesta análise, buscamos entender como o processo de reflexão empreendido pelo grupo corroborou para potencializar as práticas pedagógicas em alfabetização, bem como a importância da escola como lócus de formação docente. Assim, a nossa caminhada no grupo de estudo nos fez compreender, entre outras questões, como ocorre o processo de aquisição da escrita, como podemos realizar uma sondagem diagnóstica de forma mais pontual, como utilizar de maneira adequada os jogos em para alfabetização, nos estimulou no trabalho com as turmas heterogêneas e nos conduziu à reflexão sobre o ambiente alfabetizador. Além disso, pudemos constatar que a formação inicial do professor deixa muitas lacunas e que refletir sobre o fazer pedagógico de forma coletiva e dentro da própria escola, com professores que são parceiros no dia a dia, pode ser um bom caminho para a ressignificação de saberes.

**Palavras-chave:** Formação docente, práticas em alfabetização, ressignificação de saberes.

## **ABSTRACT**

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre formas de melhorar a qualidade do ensino, há décadas, tem sido tema de destaque em diversos países. As estratégias encontradas para elevar o nível da educação, apesar de não se efetivarem da forma como esperamos, têm perpassado muitos aspectos, que vão desde os investimentos na infraestrutura das escolas e nas condições de trabalho adequadas, até a preocupação com a formação do professor, pois ele é o responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, hoje, frente aos desafios que surgem diariamente na sala de aula, sabemos que a nossa formação inicial não é suficiente, pois nossa profissão exige um constante repensar sobre o fazer pedagógico, sendo necessário que estejamos sempre em busca da atualização profissional.

Sabemos também que as transformações ocorridas no mundo, através dos avanços tecnológicos, mudaram as relações de trabalho, a forma como as pessoas se relaciona com as outras e com as informações. Toda essa mudança exigiu que a escola se inovasse para conseguir atender as expectativas da sociedade contemporânea. Dessa forma, novas leis surgiram para garantir e, ao mesmo tempo, exigir que o professor se adeque ao novo cenário da educação, como o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que estabelece que a formação mínima para a atuação no Ensino Básico aconteça em nível superior, o que criou uma grande expectativa de que a exigência dessa formação resolveria muitos problemas relacionados à qualidade do ensino.

Desde a promulgação da lei supracitada, milhares de professores buscaram as universidades para adequarem-se à nova determinação. No entanto, observou-se que essa exigência, por si só, não garantiu o sucesso na sala de aula da forma como se esperava, e continuamos a nos preocupar com a formação docente. Tal situação levou muitos estudiosos da área a apontarem que é preciso ir além da formação inicial para garantirmos melhores resultados no que se refere à participação do educador nesse anseio por uma melhor qualidade do ensino.

As mudanças nas práticas educativas implicam em desafios para professores de todos os níveis de escolaridade. No entanto, neste momento da história, muitos olhares têm se voltado para a alfabetização, pois sabemos que ela é, na maioria das vezes, o ponto de partida para o acesso à cultura escrita de forma sistematizada. Além disso, pesquisas indicam que no Brasil há um elevado número de pessoas que, mesmo tendo frequentado a escola, não são capazes de

fazer o uso social da leitura e da escrita. Para avaliar dados relacionados a esta questão, o Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa criaram e implementaram o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). A pesquisa que avalia a evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional revelou que, no ano de 2012, 27% da população brasileira entre quinze e sessenta e quatro anos era formada por analfabetos funcionais. Ainda de acordo com o mesmo órgão, “é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões” (Inaf, 2011-2012).

Ao depararmos-nos com tamanho desafio e frente às mudanças educacionais que estamos vivenciando, podemos nos perguntar: Como o professor pode qualificar-se para estar pronto para adequar-se as exigências de uma educação que sempre se inova? Como romper barreiras com o que era adequado e hoje não é mais? Quais estratégias utilizar diante do novo perfil dos alunos? Estas questões permeiam o universo dos professores, especialmente aqueles que lecionam nas turmas do ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, pois o Ministério da Educação (MEC) preconiza que as habilidades de leitura e de escrita devem estar consolidadas até o fim deste ciclo, conforme consta nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p.33).

Diante do cenário nacional que aponta tantas fragilidades quanto à alfabetização e que exige uma nova postura dos professores alfabetizadores, compreendemos a necessidade de estarmos em constante reflexão como uma forma de potencializar as nossas práticas pedagógicas. Este fato nos motivou na busca pela qualificação profissional e nos instigou a propor como Projeto de Intervenção de Mestrado Profissional a formação de um grupo de estudo colaborativo em uma escola da Rede Pública do município de João Pessoa, que, por motivos éticos e em respeito às participantes, decidimos não citar o nome.

Nosso projeto teve como objetivo geral investigar como a formação em lócus pode contribuir para potencializar as práticas pedagógicas em alfabetização. Neste sentido, por meio da partilha de experiências e dos estudos empreendidos pelo grupo, buscamos sugerir estratégias para aperfeiçoar os métodos de alfabetização que utilizamos em nossa prática docente. Além disso, refletimos sobre o papel da escola enquanto lócus da formação contínua do professor e sobre o processo de colaboração praticado pelo grupo de estudo, avaliando como ele contribuiu para otimizar a nossa prática, possibilitando a ressignificação de saberes docentes.



Participaram deste grupo de estudo, durante seis meses e com encontros quinzenais, quatro professoras do ciclo de alfabetização do turno da tarde da referida escola, sendo uma do 1º ano, uma do 2º ano e duas do 3º ano, turma nas quais lecionamos. Portanto, nossa posição não foi apenas de pesquisadora, mas também participante do grupo. Assim, diante da pretensão de tornar nosso estudo o mais colaborativo possível, todas nós fomos parceiras na construção de novos caminhos que potencializaram a nossa prática.

Neste sentido, a nossa Dissertação tem o intuito de refletir sobre os caminhos trilhados pelo Projeto de Intervenção que realizamos, corroborando na reflexão dos saberes construídos pelo grupo. Para tanto, ela está organizada em quatro partes. A primeira delas busca contextualizar o cenário atual da formação dos professores alfabetizadores, trazendo um breve histórico desse percurso até chegar às concepções que norteiam a prática educativa destes profissionais nos dias de hoje. Além disso, discorre acerca dos saberes docentes, nos conduzindo a uma reflexão sobre a necessidade do professor estar em constante formação, apontando para a escola como local apropriado para que esta formação ocorra.

A segunda parte refere-se ao nosso Projeto de Intervenção, que teve como tema “A escola como lócus de formação - Uma via de duas mãos”, em que o próprio nome do projeto já nos sugere o movimento de dar e receber, e das partilhas e experiências empreendido pelo grupo. Neste espaço, reafirmamos as justificativas que nos levaram a optar por tal objeto de estudo, explicando as metodologias utilizadas para alcançarmos nossos objetivos, bem como os instrumentos de coleta de dados que utilizamos para refletirmos sobre nossa pesquisa. Fazemos também a apresentação das professoras colaboradoras, as quais chamamos delicadamente pelos pseudônimos de Margarida, Gérbera, Camélia e Rosa, conversando um pouco sobre suas formações e experiências profissionais. Após esta apresentação, descrevemos, de forma sucinta, cada dia de encontro do nosso estudo colaborativo para elucidar, de forma efetiva, nossa caminhada.

Na terceira parte fazemos uma leitura reflexiva dos dados coletados através dos questionários e da entrevista. Trazemos também o relato de experiência que as professoras colaboradoras construíram, refletindo sobre eles. Colocamos nossas impressões sobre o projeto desenvolvido, avaliando nossa participação como pesquisadora e integrante do grupo, apontando como ele contribuiu para nossa formação enquanto professora alfabetizadora e pesquisadora. Por fim, trazemos a avaliação feita pela direção e equipe técnica da escola lócus da pesquisa em relação ao movimento do grupo de estudo.

Para concluir o nosso texto dissertativo, na quarta parte, apresentamos as nossas considerações finais, avaliando os caminhos encontrados, fazendo uma reflexão sobre a escola enquanto locus de formação continuada e o processo de colaboração e ressignificação de saberes que alcançamos por meio da formação do grupo de estudo entre as professoras do ciclo de alfabetização.

## **1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Para fundamentarmos nossa pesquisa que se propõe a investigar como a formação em lócus pode contribuir para potencializar as práticas pedagógicas do professor alfabetizador, convém que, através da discussão do aporte teórico que conduz esta reflexão, façamos inicialmente uma breve apresentação do percurso desta formação até chegarmos às perspectivas atuais, de forma que o cenário contemporâneo possa ser contextualizado histórico e socialmente.

### **1.1 Breve percurso da história da formação de professores no Brasil**

Até chegarmos ao atual panorama da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que compreende também o ciclo de alfabetização, percorremos um longo caminho. Foram muitas mudanças no currículo, nas formas de organização destes cursos e nas propostas de ensino. Cada uma, a seu modo e de acordo com o tempo histórico, procurou adaptar-se ao momento para atender às necessidades da sociedade.

Saviani (2009) explica que a diferença entre os cursos superiores destinados à formação de professores para o secundário e os cursos para formar professores para o primário apareceu em Paris, desde 1795, com a instituição da chamada Escola Normal Primária. Segundo o autor, este fato deu início à diferenciação entre Escola Normal Superior, que formava os professores de nível secundário, e a Escola Normal Primária, que preparava os professores do ensino primário.

Já no Brasil, data de 1835, a criação da primeira Escola Normal. Esta localizava-se na província do Rio de Janeiro e também tinha como objetivo a formação de professores para as escolas primárias. Logo depois do Rio de Janeiro, a maior parte das províncias brasileiras também fundou este tipo de escola. No entanto, o foco desta formação estava em preparar os professores para dominar os conteúdos que deveriam ensinar aos alunos nas escolas de primeiras letras, não considerando os aspectos didático-pedagógicos que deveriam ser característicos desta formação (SAVIANI, 2009).

A Escola Normal sofria várias críticas em relação à qualificação dos profissionais que de lá saíam. Ao mesmo tempo em que isso ocorria, as pessoas passaram a se conscientizar mais quanto à obrigação do Estado em oferecer escola para todos, o que motivou uma reforma no

sistema educacional. Saviani (2009, p. 145) explica que “a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino.” Em 1932, sob o decreto n. 3.810, Anísio Teixeira propôs a transformação da Escola Normal em Escola de Professores, de modo que fossem incluídas no currículo as disciplinas de Biologia, Sociologia, Psicologia, História da Educação e Introdução ao Ensino (SAVIANI, 2009, p. 145). Apesar dos esforços, os resultados não foram os esperados, e o foco no preparo dos professores quanto ao domínio dos conteúdos ainda prevaleceu.

Em meio a tantas mudanças que tinham como objetivo melhorar a qualificação dos professores, o decreto nº 1.190, de 1939, instituiu o curso de Pedagogia no Brasil, que a princípio funcionou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Este curso tinha como objetivo formar bacharéis para trabalharem como técnicos nas escolas, ao mesmo tempo em que também formava licenciados para lecionar nos cursos normais (TANURI, 2000). Estas transformações ocorriam concomitantemente com a revolução industrial brasileira, período em que a demanda por escolas aumentou, pois a população passou a ter mais consciência em relação à obrigatoriedade da oferta do ensino básico por parte do poder público.

Desta forma, o governo, preocupado com a necessidade de oferecer professores para atender este crescente número, pois havia uma quantidade reduzida de professores capacitados para lecionar nas turmas do secundário, fez mais algumas adaptações na formação docente. Assim, a partir da década de 1930 implantou a formação que ficou conhecida como 3+ 1, pois passou-se acrescentar mais um ano na formação de bacharéis com estudos de disciplina na área da educação, para formar professores para o nível secundário. Em 1939, quando foi regulamentado o curso de Pedagogia, ele também seguiu este formato (GATTI E BARRETO, 2009).

Em relação à organização do curso de Pedagogia, Brito (2006) explica que:

Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (BRITO, 2006, p. 1).

As mudanças nos cursos de graduação permaneceram no decorrer dos anos. Com a pretensão de especificar o bacharel em Pedagogia, em 1961 foi fixado um currículo mínimo

para o curso de bacharelado em Pedagogia. No ano de 1968, A Lei da Reforma Universitária de nº 5.540, facultou à graduação em Pedagogia o oferecimento de habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. (BRITO, 2006).

A Escola Normal também se adaptou a nova organização. Saviani (2009) esclarece que nela houve uma divisão em dois ciclos, sendo que o primeiro era equivalente ao ginásio e tinha o objetivo de formar regentes para o primário. Já o segundo ciclo, que durava três anos, correspondia ao colegial, e formava professores para o secundário. Ainda conforme o autor supracitado, a Lei nº 5.692/71 trouxe mudanças para o ensino primário e médio, que passaram a chamar-se Primeiro Grau e Segundo Grau. Em relação a esta nova estrutura, ele afirma:

Desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau... (SAVIANI, 2009, p. 147).

Gatti e Barreto (2009) assinalam que o fim das Escolas Normais prejudicou a formação do professor de 1ª a 4ª séries devido à dispersão no currículo, o que fez com que a parte específica desta formação diminuísse. Diante deste panorama, em 1982 o governo federal induziu a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) em alguns estados do país. Aos alunos destes centros eram oferecidas bolsas de estudo, pois o curso ocorria em tempo integral, com estágios supervisionados nas séries iniciais. Desta forma, buscava-se melhorar a qualidade da formação dos profissionais que atuavam nas primeiras séries. Cavalcante (1994, apud TANURI, 2000, p. 83), identifica ações dos Cefams que considera positiva e que contribuíram para elevar a qualidade do ensino

Enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo; funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; recuperação ou criação de escolas de aplicação; remodelação dos estágios... (TANURI, 2000, p. 83).

Apesar de outros estudiosos da área da educação também acreditarem que a instituição dos Cefams foi um passo importante para a melhoria na capacitação de professores, estes centros encerram suas atividades alguns anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, pois o artigo 62 da referida lei determinava que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.31)

Muitos docentes voltaram às salas de aula após o decreto da referida lei para adaptar-se as novas exigências. No entanto, ela não teve o poder de garantir uma formação de qualidade para estes profissionais, tendo em vista que muitas falhas permaneceram e persistem até os dias de hoje, especialmente no que concerne a pouca articulação entre o currículo da universidade, o conhecimento e a vivência de práticas pedagógicas essenciais ao professor que está em formação.

Com o intuito de garantir uma base nacional comum aos cursos de formação de professores, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Este documento, além de corroborar com a determinação da LDB em relação à formação docente em nível superior, preconiza, no art. 2º, que a formação docente deve preparar o professor para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
  - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
  - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
  - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
  - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (BRASIL, 2002, p.1)

Ao caminharmos pela história da formação de professores, observamos que as orientações que norteiam esta formação nos dias de hoje se diferenciam bastante das do século passado, pois estas tinham como foco preparar o professor para dominar os conteúdos. Nas tendências atuais, este profissional assume uma postura de mediador do conhecimento, com

metodologias voltadas para a colaboração, instigando nos alunos a prática da pesquisa. Desta forma, atualmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) preconiza que o curso de Pedagogia deve “fundamentar-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2006), fomentando a reflexão crítica, preparando o professor para atuar com autonomia, construindo uma escola democrática, que prepare os cidadãos para atuarem de forma consciente na sociedade.

No entanto, apesar das mudanças de paradigmas no ensino e dos esforços do Ministério da Educação (MEC) em instituir diretrizes e até mesmo em apresentar parâmetros curriculares que orientam estas formações, as discussões em torno das dificuldades da formação docente permanecem, sendo tema profícuo de muitos debates em torno da qualidade da educação, pois sabemos que para alcançarmos o nível que desejamos é essencial, além de tantos outros investimentos, uma boa qualificação do professor.

Este percurso histórico em busca de uma proposta de ensino que garanta uma formação que dê condições mínimas de conhecimento teórico e o faça de forma articulada com a prática, preparando o professor para os desafios da sociedade contemporânea, levaram, nas últimas décadas, muitos estudiosos a apontarem a necessidade de uma formação contínua para os profissionais em educação, especialmente os professores, pois eles são diretamente responsáveis pelas práticas de ensino. Assim, as contribuições trazidas por Candau (1997), Freire (2001), Libâneo (2001), Nóvoa (1992), Alarcão (1991) entre outros, indicam a necessidade de uma formação contínua contextualizada com a realidade do professor, sendo a escola o lócus apropriado para que isto aconteça, e é tal concepção que conduz o arcabouço teórico da nossa pesquisa.

## **1.2 A formação contínua do educador: uma necessidade dos novos tempos**

Em meio à era da tecnologia e da informação, as práticas pedagógicas também se modernizam e passam por mudanças. Tendências tradicionalistas que não valorizam o conhecimento de mundo dos alunos e que consideram o professor como o detentor do saber estão saindo de cena à medida que tem se buscado preparar o professor para atuar como

mediador, reconhecendo a posição do aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Este cenário de mudanças na relação do homem com o mundo provocado pelo advento tecnológico aponta para a necessidade que a escola tem em adequar-se à nova configuração da sociedade, trazendo para as salas de aula contextos reais de ensino, vinculando o mundo que está para dentro dos muros da escola o mundo que está do lado de fora. Assim, se as instituições de ensino de hoje precisam inovar-se para assumir esta postura, é essencial destacarmos a importância do professor neste processo de mudanças. Por isso, sabemos que a formação inicial deste profissional não é suficiente, tendo em vista que as práticas de ensino se atualizam para atender ao contexto histórico do momento. Maciel e Neto (2004, p. 18) asseguram que “aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas para a transmissão deles.” Ao referir-se à importância da formação continuada para mudanças nos paradigmas educacionais, Sacristán (1990, p. 46) afirma que ela é “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”.

Diante da indispensabilidade de ajustamentos das práticas educativas provocadas pelas transformações do mundo contemporâneo, Maciel e Neto (2004) argumentam:

É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção- e não mais imutável- e que analise a educação como um compromisso político, carregados de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MACIEL E NETO, 2004, p.18).

É nesta perspectiva que a valorização da formação contínua dos professores tem ganhado destaque entre os pesquisadores de várias partes do mundo. Esta valorização também acontece porque tem sido despertado na sociedade um senso crítico em relação à qualidade do ensino e a realidade socioeconômica do seu povo, pois se tem percebido que é preciso muitos investimentos na área educacional, e que não pode haver uma educação democrática, justa e de qualidade sem que haja professores competentes, atualizados e reflexivos. Neste sentido, Perrenoud aponta que:

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de



professores assume um espaço de grande importância. (PERRENOUD 2000, apud COSTA, 2004, p.75)

Os estudos de Porto (2000) também corroboram com o entendimento de que é preciso estarmos em constante formação, tendo em vista à qualificação profissional. Ela afirma:

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço /renovação / inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado /mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. (PORTO, 2000, p. 14)

Assim, diante do caráter de incompletude do ser humano e mediante a todas as mudanças nos paradigmas educacionais, a formação contínua apresenta-se não apenas como uma exigência, mas também como uma necessidade da profissão docente, cabendo aos profissionais da educação a mobilização pessoal e, ao mesmo tempo, coletiva, em busca da atualização profissional.

O governo brasileiro também tem se posicionado em relação à questão da formação contínua, tratando-a como sendo de caráter obrigatório, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 62, ao afirmar que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado”. O artigo 67 da mesma lei preconiza que a formação continuada é uma forma de promover a valorização dos profissionais da educação, e que esta deve ser assegurada nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996, p.23).

Os Referenciais para Formação de Professores, promulgado pelo Ministério da Educação (MEC), orientam que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1999, p. 70).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 2001), também indicam que a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas deve caracterizar-se como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Desta forma, a formação contínua que acreditamos ser capaz de potencializar a prática docente é aquela que consegue enxergar o professor como um mediador, não apenas como um transmissor do conhecimento, e que, portanto, tem sua didática pautada na concepção de educação como um meio de transformação social, sendo função do professor atuar como agente nesta proposta.

A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC), destaca a relevância da formação contínua e permanente dos professores para o desenvolvimento profissional, argumentando que a formação inicial não é suficiente para garantir tal desenvolvimento (BRASIL, 2002, p. 17). Ela ainda preconiza que “ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, um novo papel de professor está sendo gestado a partir de novas práticas pedagógicas, da atuação da categoria e da demanda social”. (BRASIL, 2002, p. 16)

Além de garantir a formação contínua por meio de documentos oficiais, ao longo dos anos, o governo federal realizou outros projetos e fez investimentos que contribuíram e continuam contribuindo para auxiliar o professor em seu desenvolvimento profissional, a exemplo da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que norteiam a prática educativa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que não só distribui livros para os alunos, mas que também leva até as escolas obras que abordam vários temas destinados ao professor, e a TV Escola, que discute assuntos das mais diversas ordens relacionados à educação. Este conjunto de ações mostra o quanto à formação contínua tem sido um aspecto essencial diante do anseio por uma educação dita de excelência.

Apesar da formação contínua não poder ser considerada uma forma de minimizar as dificuldades da formação inicial, pois esta, de forma obrigatória, deve ser de qualidade, articulando teoria e prática, as orientações propostas nos documentos oficiais, bem como as ações empreendidas refletem a preocupação com o que de fato acontece com os professores em relação à formação acadêmica, pois, ao sair da universidade, muitos de nós, por ainda não termos vivenciado de fato a prática docente, a não ser pelos estágios supervisionados que fazem parte da estrutura curricular dos cursos de graduação, achamos que o conhecimento que temos irá nos dar suporte em nossa prática em qualquer realidade e onde estivermos.

Entretanto, ao depararmos-nos com tantos desafios que quase sempre fazem parte da práxis educativa, como salas de aula lotadas, indisciplina, dificuldades de aprendizagens, turmas heterogêneas, entre outros, constatamos que é necessário ter em mãos alternativas para conseguir superá-los da melhor maneira possível, e estas alternativas nem sempre podem ser inspiradas no arcabouço teórico que orientou nossa formação inicial, tendo em vista que ao longo dos anos ocorrem mudanças nos paradigmas educacionais, e concepções de ensino que antes eram as mais apropriadas hoje podem não atender as necessidades apresentadas pelos alunos. Por este motivo, Maciel e Neto (2004, p.19) postulam que a formação do professor “precisa ser vista como um *continnum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida”.

Assim, entendemos que a formação contínua está intrinsecamente relacionada à carreira docente, devendo fazer parte do exercício profissional do professor para que ele esteja sempre atualizado e possa oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. Portanto, não basta apenas que esta formação esteja garantida em forma de lei, é preciso também que o professor tenha consciência da necessidade de colocar-se em formação permanente, é preciso que ele assuma para si o compromisso com o seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido, podemos concluir que, embora a formação deva acontecer em ambientes coletivos, ela primeiro deve partir de uma consciência individual, pois quem ensina precisa estar em constante processo de aprendizagem. Freire (2000) argumenta que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atitudes em sala de aula” (2000, p.103). Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar”. (2003, p. 388).

Libâneo (2004) ainda postula que:

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 227)

Além da necessidade e do comprometimento dos professores com a continuidade do seu processo formativo, acreditamos que para que a formação continuada cumpra seu papel de colaborar com o processo reflexivo na escola, tendo em vista mudanças na prática educativa, se faz necessário que a sistematização dos cursos da formação que são oferecidos a estes profissionais instigue tais mudanças. Portanto, é preciso que se enxergue o professor como um todo, levando em consideração suas habilidades e competências, bem como sua experiência na profissão, partindo daí para construir novas aprendizagens, a fim de capacitá-lo para os novos desafios da educação contemporânea. Neste sentido, a Secretaria de Educação Fundamental – (SEF) do Ministério da Educação – (MEC), orienta:

Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado. Não basta organizar as ações tendo como apoio exclusivamente a informação teórica sobre a prática pedagógica. Não se pode tomar o exercício do magistério simplesmente como aplicação e manejo de um conjunto de técnicas, pois a atuação do professor é complexa e singular. É preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para torná-las adequadas às peculiaridades da formação de professores. (BRASIL, 2001, p. 13)

Nesse contexto, a formação continuada que cria um ambiente estimulador e busca pautar-se na realidade, no intuito de articular teoria e prática, vem tornando-se uma necessidade pedagógica, pois sabemos que nenhum conhecimento é acabado e que a aprendizagem é um processo contínuo e assim, a formação é entendida como um “trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua” (CANDAU, 1996, p.150).

Nóvoa (1992) ressalta a importância da dinamicidade dos encontros formativos e diz que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. (NÓVOA, 1992, p. 25)

As contribuições trazidas por Freire (1991) justificam a razão pela qual a formação do professor, devido ao seu caráter construtivo, deve ser um caminho que não precisa ter fim. O educador, ao referir-se a esta necessidade de formação conclui: “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (1991, p. 58). Ele argumenta ainda que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

As palavras deste estudioso nos levam a concluir que, acima de qualquer lei, além todas as determinações, formar-se continuamente é uma necessidade do homem que aceita seu caráter de incompletude e que reconhece que jamais estará pronto diante de todo o conhecimento construído ao longo da história da humanidade. O professor que “sabe que pode saber mais” dispõe-se a uma busca incansável diante da possibilidade de ser e fazer melhor a cada dia.

### **1.3 A perspectiva crítico-reflexiva na ação docente**

Ao discorrermos a cerca do percurso histórico da formação docente, de forma especial sobre a formação dos professores dos anos iniciais, percebemos muitas transformações nos paradigmas educacionais. Estas mudanças impulsionaram a adoção de novas concepções que alicerçam tal formação, e hoje muitos estudiosos apontam a necessidade dos professores assumirem também uma nova postura em relação ao seu desenvolvimento profissional, tendo como base a reflexão sobre a práxis, para que, ao avaliarem criticamente seu próprio fazer pedagógico, sejam capazes de transformá-lo. Alguns teóricos como Schön (1983), Alarcão (2001), Freire (1997), contribuem com esta concepção ao justificarem a importância do processo reflexivo para a ressignificação e saberes, à medida que criticam o caráter tecnicista da formação docente que predominou até os anos 90.

Esta perspectiva de incentivar a reflexão docente como uma forma possibilitar a construção de novas aprendizagens foi trazida ao nosso país por Schön (1992) e conquistou muitos estudiosos da área, gerando várias pesquisas neste sentido. Pimenta (2002) justifica a importância dos estudos de Schön para embasar as novas propostas na formação docente, e explica que as situações do dia a dia de um profissional nem sempre conseguem ter respostas nos conhecimentos técnicos (PIMENTA, 2002). Deste modo, como preconiza Schön, ao refletir sobre sua metodologia, o professor pode encontrar respostas que estão além dos livros.

Schön (1983, apud DI GIORGI et al, 2001, p. 27) valoriza a experiência, “que gera o conhecimento na ação”, e a “reflexão na ação”, propondo uma “epistemologia da prática”. Assim, é preciso que o professor consiga aprender consigo mesmo por meio de uma avaliação crítica do seu fazer pedagógico. Ao refletir sobre os próprios métodos, seus sucessos e insucessos, o docente pode pensar em novas estratégias para alcançar seus objetivos, pois é na reflexão sobre a prática que o crescimento profissional ganha novas perspectivas. Marin (2000, p.92) ainda afirma que “na última década, a literatura sobre a formação do professor reflexivo tem-se deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares”.

Em relação à prática do professor reflexivo, Contreras (2002) preconiza que os professores reflexivos elaboram compreensões específicas dos casos problemáticos no próprio processo de atuação, sendo que este processo inclui o valor educativo das situações, meditação sobre as finalidades e valorização de processos e consequências. Deste modo, entendemos que além dos estímulos que a formação docente deve proporcionar quanto ao incentivo da prática reflexiva do professor, cabe também a este profissional uma tomada de consciência em relação ao seu próprio processo de qualificação.

Schön (2002) postula que o processo de reflexão na ação pode ser desenvolvido numa série de “momentos” e explica:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação... Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese... Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83)

A questão da reflexão sobre a prática também sempre esteve presente nos discursos de Freire (2001). Em relação à importância do pensar sobre ação dos educadores ele orienta “que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2001 p.43). O educador ainda postula que esta criticidade referente à própria ação caracteriza-se por ser “um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001 p. 42).

Assim, pensar sobre o que fazemos em nossas salas de aula de forma crítica é deixar de lado a ingenuidade de achar que tudo vai bem porque fazemos o que aprendemos a fazer quando éramos alunos, mas também não significa que este olhar crítico sirva para minimizar nossos esforços. Ao contrário, analisar criticamente nossa metodologia pode nos direcionar a novos caminhos, nos conduzindo às novas perspectivas que contribuam para formação dos nossos alunos. Para tanto, é preciso estarmos dispostos a romper com velhos paradigmas que porventura tenham embasado nossa ação ao longo dos nossos anos de experiência, e esta ruptura não significa que devemos jogar nossos conhecimentos no lixo e partir do zero, tão pouco quer dizer que nada do que fizemos até hoje foi produtivo e louvável, mas este ‘romper’ está ligado ao fato de conseguirmos nos desprender de concepções que consideram o professor o detentor de todo o conhecimento e os alunos uma tábula rasa, onde ele deve depositar o que sabe.

As novas propostas para a prática docente orientam que o professor assuma a postura de mediador, que incentive seus alunos a serem ativos na construção de seus conhecimentos, que ousem experimentar, que pesquisem, indaguem, queiram conhecer o que passou para agir sobre o presente em vista de um futuro melhor, e que colaborem uns com os outros nesta construção. Considerar os alunos sujeitos ativos neste processo não é descaracterizar a docência, ao contrário, é dar a ela a condição de preparar o aluno para agir em todas as esferas da sociedade através da consciência crítica que deve ser despertada nele, é dizer para o aluno por meio de ações que ele pode e tem capacidade para interagir com o mundo por meio do seu próprio pensamento.

Zeichner (1992, apud PIMENTA 2002, p. 26) formulou três perspectivas em relação ao aspecto colaborativo da reflexão:

- a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que estas ocorrem;
- b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente político e que, portanto, podem se direcionar á objetivos democráticos emancipatórios;
- c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem*, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. (ZEICHNER, 1992, apud PIMENTA 2002, p. 26)

Este novo panorama educacional que enfatiza a coletividade e a reflexão levaram Marin (2000, p. 12) a pensar em algumas questões em relação à formação docente. Assim, a autora indaga: Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”?

Certamente “tecer este próprio fio” não é tarefa fácil, pois exige autonomia e, ao mesmo tempo, interação. Cada um constrói a si mesmo neste processo reflexivo, nesta busca pela ressignificação de saberes, enquanto colaboram uns com os outros. Na escola existe o que conhecemos com “os dois lados da mesma moeda”. Não há uma moeda de valor se os dois lados não desempenharem juntos a sua função de ser moeda, ou seja, o meu esforço pode não representar muita coisa sem o esforço do outro, pois educação é um processo contínuo, e os alunos não são apenas “meus alunos”, eles são “nossos alunos”. Portanto, ser o melhor que podemos ser para os nossos alunos é também compromisso assumido ao optarmos por esta profissão, pois não existe educação de qualidade sem professores de excelência.

A reflexão na ação é necessária porque somos protagonistas diante das escolhas que fazemos. O que eu levo para minha sala de aula, o que eu ofereço aos meus alunos precisa estar de acordo com a nova realidade. Figueiredo (2003) realizou um estudo com as professoras alfabetizadoras que apontou a permanência de muitas práticas antigas nas classes de alfabetização. Ele associa como um dos fatores que contribuem com fracasso escolar dessas turmas a desarticulação entre teoria e prática, que pode ser minimizada quando o docente é capaz de refletir sobre o que faz e como faz. Ele argumenta:

No trabalho junto às professoras, tem-se observado, a partir de suas falas e depoimentos, certa dicotomia quando se focaliza a relação entre teoria e prática, numa visão que muitas vezes se traduz, pela demanda por modelos, por concepções, por teorias que possam ser postas em prática. (FIGUEIREDO, 2003, p. 121).

Neste momento de mudanças nas concepções de ensino em que se tem enfatizado a coletividade e o repensar sobre o fazer pedagógico como uma maneira de melhorar a qualidade do sistema educacional, convém, como preconiza Zeichner (1993), que a escola se torne um ambiente de interação, pois a própria história nos mostra que nenhuma mudança na educação foi fruto de ações isoladas. Ao contrário, grandes transformações só ocorrerem porque a maior



parte dos profissionais da educação se uniu e deu as mãos em torno de um objetivo. Só a união de esforços pode garantir que as crianças brasileiras tenham uma escola pública de qualidade, que professores bem preparados contribuam para a formação de alunos críticos, conscientes do seu papel na sociedade.

#### **1.4 A escola como locus de formação contínua**

Ao apresentarmos o panorama do percurso da formação de professores nos cursos de graduação, percebemos que são históricos os questionamentos quanto o preparo profissional dos professores, especialmente em relação à articulação entre a teoria e a prática. Estes questionamentos provocaram e continuam provocando discussões calorosas a cerca da necessidade que o professor tem em colocar-se sempre no processo contínuo de reflexão que nos possibilite uma ressignificação de saberes.

Considerando tal processo como inerente à vida do professor, passamos a pensar em outros aspectos fundamentais, como a qualidade destes encontros destinados a formação continuada e sobre como eles contribuem, de forma significativa, para a reflexão, visto que a maior parte destes encontros caracteriza-se por se apresentar de forma aligeirada e, em muitos casos, há também outro fator agravante, que é a descontinuidade das propostas apresentadas, pois muitas vezes não há uma sequência nestes encontros, o que faz com que os temas abordados sejam isolados. Fusari (1998, apud PIMENTA, 2000, p. 16) esclarece que quando estes programas de formação contínua descontextualizam a prática escolar não possibilita a tradução de novos saberes em novas práticas, o que é essencial neste processo de qualificação profissional.

Ao considerarem a desarticulação entre a teoria e a prática da maior parte dos cursos de formação contínua, estudiosos como Candau (1997), Nóvoa (1992), Garcia (1999) entre outros, passaram a preconizar que a escola é o lugar mais adequado para que esta formação ocorra. Mas foram os estudos do educador português António Nóvoa (1992) que primeiro apontaram para a escola como locus de formação do educador, lugar para “formar e formar-se”, pois o estudioso acredita que a instituição de ensino, espaço onde executamos nossa prática, é o local propício para discutirmos questões referentes à educação dos nossos alunos, buscando

estratégias que tornem mais eficientes nossas metodologias (Nóvoa, 2001). Para o autor, a formação requer, essencialmente, um esforço pessoal, no entanto, ela não ocorre de forma isolada, mas de maneira conjunta. Ele afirma ainda que:

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos. (NÓVOA, 2003, p.14)

Neste sentido, as contribuições trazidas pelos autores supracitados reforçam a necessidade de criarmos espaços dentro da escola em que os professores tenham a oportunidade de socializar seus conhecimentos, levantar questionamentos, ouvir diferentes pontos de vista e discutir problemas que estejam relacionados à aprendizagem dos seus alunos de forma cooperativa. Em relação à formação na própria escola, Candau (1997) orienta que:

É importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57)

Garcia (1999, p. 171) corrobora com esta concepção e indica que precisamos “entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”. Sobre o papel dos sistemas de ensino e das escolas na oferta de uma formação contínua de qualidade, Libâneo (2001, p.191) afirma que estes “precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor”.

Desta forma, não basta que a escola promova encontros destinados à formação para que o êxito neste sentido esteja garantido, não basta reunir os professores, entregar um texto para ler e depois pedir que alguém comente, quando isto não é feito por um representante da equipe técnica, pois assim estaríamos reproduzindo os modelos de certas formações que consideram o professor como um sujeito passivo, mas ao contrário, é preciso que estes momentos promovam a interação e a partilha de saberes, bem como a socialização das dificuldades, pois urge que saíamos do plano do que é ideal e comecemos a pensar no que é real para que consigamos traçar

novos caminhos para a educação do nosso país. Assim, enquanto profissionais da educação, precisamos assumir a necessidade de estarmos em constante aprendizagem e reflexão, para que esta possa promover a ressignificação de saberes que entendemos ser essenciais para uma prática docente de qualidade.

Ao considerarmos a reflexão um caminho essencial na busca pela qualificação profissional que deve ser priorizado, retomamos as orientações de Candau (1996, p. 150) quando ela afirma que “A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas)”. Assim, entendemos que tais formações devem desconsiderar o caráter puramente técnico e cumulativo que muitas vezes caracterizam estes momentos, possibilitando uma avaliação crítica a respeito das nossas práticas pedagógicas, para que cada profissional consiga olhar para si mesmo e possa vislumbrar novos caminhos, novas possibilidades diante dos entraves do fazer docente. É nesta perspectiva que Nóvoa (1992) argumenta que a formação deve considerar o professor de forma coletiva, sendo que esta deve pautar-se na solidariedade, diante dos desafios e mudanças ocorridas nas escolas.

Ao concordarmos com os argumentos de Nóvoa quando ele diz que a formação precisa ser solidária e que deve voltar-se para as necessidades das escolas e dos professores, precisamos também inferir que, para que ela efetive-se e atenda a estas características, não pode ser descontextualizada, devendo tratar de questões específicas a cada realidade. Marin (2000) contribui com esta discussão ao afirmar que “de forma paradoxal, a formação que deveria, teoricamente, contribuir para a formação de “profissionais - reflexivos”, estimula-os, pelo contrário, a tornarem-se “trabalhadores - estudantes””. (MARIN, 2000, p. 85)

Então, criar ambientes que contribuam para a qualificação docente nas escolas não significa considerar os professores alunos, nem muito menos fazer uma transferência do lugar onde estas formações ocorrem e manter o mesmo caráter tecnicista, mas é preciso que o que se discute nestes momentos de interação seja capaz de instigar os educadores a realizar possíveis mudanças no seu fazer pedagógico. Além disso, é preciso que cada professor assuma a responsabilidade por este processo de agir sobre a reflexão. Neste sentido, Candau (1999), afirma:

Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar

concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAUI, 1999, p. 57)

Assim, apostamos na escola como lócus apropriado para a formação contínua do professor porque é lá que ele exerce sua função, é lá onde estão seus pares de trabalho entre os quais deve haver interação, é lá onde sua prática pode ser avaliada, por ele mesmo, da forma mais fidedigna possível, é na escola que ele põe em prática seus valores e seus conhecimentos, é na escola onde se concretiza seu fazer pedagógico com todos seus sucessos e insucessos, o que pode favorecer o processo de reflexão que esperamos tornar-se ação. Portanto, a escola não é só o lugar onde o professor ensina, mas deve ser também o lugar onde ele aprende.

Nóvoa (2002) argumenta que a formação contínua de professores também se constitui como um espaço de aperfeiçoamento, qualificação, progressão da carreira docente e uma possibilidade de mudança educativa, coerente e inovadora, sendo a escola responsável por incentivar e investir para que este processo formativo seja dinâmico e significativo, capaz de colaborar na construção de uma educação democrática e para todos. Por isto, para esse autor, a proposta de considerar a escola com lócus de formação docente, bem como as ações empreendidas para que ela ocorra de fato, devem estar inseridas no projeto pedagógico da escola.

Alarcão (2003, apud ALVES, 2007, p. 18) também defende a perspectiva que considera a escola como lócus apropriado para a formação contínua do educador. Ela afirma que “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”. Almeida (2005) esclarece que esta formação precisa levar em conta a singularidade de cada escola e deve contribuir para o desenvolvimento de uma educação incluyente, com ações direcionadas para as necessidades vividas no dia a dia, que contribuam para fortalecer o professor como sujeito de sua formação e de sua atuação. Para Nóvoa (1991, p.30) “o objetivo de considerar a escola como lócus apropriado para a formação contínua só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

Nóvoa (2009, p. 5) faz referência a um apontamento Lee Shulman (1986) em que ele diz ter acompanhado um dia de atividades em um hospital onde observou que um grupo de estudantes, acompanhados por um médico responsável, observou alguns doentes. Ao fim do dia, alunos e professor se reuniram para discutir sobre como tinham ocorrido estas visitas e como podiam melhorá-las, bem como o que poderiam fazer por aqueles pacientes. Assim, o autor advoga um sistema de formação para os professores semelhante ao deste hospital, para que eles possam, de forma coletiva e dentro do lugar do exercício da sua profissão, discutir problemas, especialmente aqueles relacionados ao insucesso escolar, em que a obstinação e persistência profissional sejam aliadas, tendo em vista o crescimento dos alunos (Nóvoa, 2009). É nesta perspectiva que a escola, assim como no caso citado, deve ser o lugar da investigação, da reflexão e da ação, em que os conhecimentos técnicos possam ser articulados com a experiência profissional e que a colaboração empreendida entre os profissionais contribuam para o bem comum.

Ao entendermos que a escola é o lugar para o diálogo, para a reflexão e reconstrução de saberes, implica dizer que apostamos no comprometimento de todos os profissionais da educação, sejam eles professores, técnicos ou gestores, na construção de uma educação digna e para todos. Isto porque para que a formação contínua aconteça de forma eficaz, ou seja, para que ela consiga instigar mudanças na prática educativa, é preciso que o ambiente escolar seja formado por profissionais comprometidos, e que se tenha liberdade de expressão, baseados no respeito mútuo e na colaboração, e esta é uma questão que perpassa por todas as esferas de uma instituição de ensino.

Deste modo, não adianta pensarmos que basta realizarmos encontros para formação dentro da escola para já estarmos no caminho certo, pois o caminho que esperamos encontrar não nos é indicado pelo espaço físico em que ela acontece, mas pela abertura ao novo daqueles que estão envolvidos, pela vontade de fazer melhor, pelo anseio em saber que, apesar das dificuldades da carreira docente, ela nos permite, entre tantas outras coisas especiais, algo muito belo: a possibilidade de um recomeço a cada novo dia.

Assim, a escola como o lócus apropriado para a formação contínua do professor busca pautar sua prática em ações coletivas, favorece o crescimento do educador agregando conhecimento teórico com a ação docente, abrindo as portas para que este recomeço seja um importante passo para que ela cumpra seu papel, que é formar cidadãos para atuar de forma crítica e consciente na sociedade.

## 1.5 Os saberes docentes e a prática educativa

Sendo a proposta do nosso Projeto investigar como a formação em lócus contribui para a ressignificação dos saberes docentes, faz-se necessário pensarmos sobre tais saberes, para que compreendamos o processo de reflexão empreendido pelo grupo de estudo. De acordo com Tardif (2003) “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2003, p.36). Deste modo, entendemos que o professor agrega a sua prática educativa todo o conhecimento e valores que o constitui enquanto ser humano e profissional, o que nos leva a inferir que toda prática educativa é permeada por um universo de pluralidades, frutos das experiências de cada professor.

Nóvoa (1995) explica que os saberes docentes passaram a constituir os campos das pesquisas em educação quando foi rompida a ideia de que ao professor bastavam as “competências e técnicas”. Segundo esse autor, hoje, os professores passaram a ser compreendidos em suas dimensões “pessoais e profissionais”. Deste modo, Tardif (2004) considera que a integração dos saberes docentes acontece, na maioria das vezes, por meio da socialização das experiências que o professor vivenciou antes de ingressar na profissão e as que ele vivencia depois que está nesta carreira, portanto, a construção de tais saberes acontece de forma dinâmica.

Ao tratar das competências que um bom professor deve ter, Tardif (2002) preconiza que este deve aliar os conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos oriundos da sua experiência com os outros alunos, articulando assim os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência. Deste modo, na prática do dia a dia, para enfrentar as mais diversas situações, que vão desde questões de indisciplina até as questões de dificuldades de aprendizagem, o professor utiliza esses conhecimentos, colocando em questão bem mais do que seus conhecimentos teóricos, mas também seus valores e sua cultura. Nesse sentido, Gauthier (2006) esclarece que devemos conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Ainda conforme Gauthier et al (1998, *apud* ALVES, 2005, p.26) há um conjunto de saberes essenciais ao ensino, são eles: *o saber disciplinar*, que é o resultado do conhecimento

científico aliado ao conhecimento de mundo; O *saber curricular*, que encontramos nos materiais escritos, como nos livros e programas curriculares; O *saber das ciências* da educação, que, em linhas gerais, refere-se ao funcionamento da escola e aprendizagem da criança; O *saber da tradição pedagógica*, que é a “representação da profissão”, antes mesmo que ela se torne realidade; O *saber experiencial*, construído pelas experiências e, portanto, pessoal; E, por fim, o *saber ação pedagógica*, fruto da experiência dos professores, “testado por pesquisas realizadas em sala de aula.”

Se nos constituímos enquanto professores ao longo de toda nossa carreira para assim atendermos a dinâmica da sociedade que está sempre em transformação, precisamos estar sempre dispostos a construir ou reconstruir os nossos saberes, ressignificando a nossa prática sempre que as circunstâncias que estivermos vivenciando demandarem por isso, seja por motivos de mudanças nos paradigmas educacionais, seja por um perfil novo dos nossos alunos, ou ainda por depararmos-nos com uma realidade que ainda desconhecemos. Nesse sentido, Tardif (2003) orienta que é preciso “disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”. Essa disposição pressupõe uma autoavaliação crítica no modo de ensinar, de conduzir a nossa prática, de nos relacionarmos com os nossos alunos e com a educação.

Concordamos com o que dizem os autores supracitados e entendemos que a formação do professor acontece ao longo da sua vida e da sua carreira, sendo os saberes por ele construídos que o constituem e o que o caracterizam enquanto profissional. A dinâmica que propomos em nosso grupo de estudo abre-se para esta diversidade de saberes, para que eles possam ser compartilhados e ressignificados por meio da reflexão sobre a prática.

## **2 O PROJETO DE INTERVENÇÃO: A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO**

Neste capítulo, apresentamos as justificativas que nos levaram a optar por tal objeto de estudo, explicando as metodologias utilizadas para alcançarmos nossos objetivos, bem como os instrumentos de coleta de dados que utilizamos para refletirmos sobre nossa pesquisa. Além disso, trazemos o perfil profissional das professoras colaboradoras. Assim, a fim de preservar a nossa identidade e com o objetivo de garantir a liberdade de expressão, optamos por utilizar pseudônimos para identificarmos-nos. Para tanto, escolhemos o nome de flores para nos representar (Camélia, Rosa, Margarida e Gérbera). Isto se deu porque, para nós, flores são símbolos de vida, representando as vidas que todos os dias passam por nós. Cada professora escolheu o pseudônimo que gostaria de ter, conforme seu significado. A camélia representa a grandeza de alma, a gérbera, para muitos, significa a pureza e a inocência das crianças. A rosa, por sua vez, pode significar amor ou amizade. Enfim, a margarida, que significa pérola.

Finalizamos o capítulo descrevendo, de forma sucinta, o que aconteceu em cada um dos nossos doze encontros, os temas tratados em nossos estudos e as discussões que direcionaram nossas pautas, para que o desenho do nosso Projeto de Intervenção seja compreendido da melhor forma possível.

### **2.1 A escolha do objeto de estudo**

Como professoras da Rede Pública Municipal de João Pessoa, nos são oferecidos alguns momentos destinados à formação contínua que, geralmente, acontecem no segundo semestre do ano letivo, com cinco ou seis encontros. Estes encontros estão sendo cada vez mais profícuos, pois a proposta atual tem nos instigado a fazer reflexões sobre a prática. No entanto, em vários momentos de conversas entre as professoras alfabetizadoras, percebemos que muitos pontos em comum que nos inquietam em relação ao próprio processo de alfabetização dos nossos alunos não são tratados nestas formações, e que as especificidades, as dificuldades, os impasses e outras questões pontuais quase nunca podem ser colocados nestes momentos, tendo em vista que eles acontecem em espaços que agrupam profissionais de diversas escolas, e que cada um tem sua história, seus anseios, sendo impossível atender a todos.

Diante das novas propostas na educação, como a que reorganizou a estrutura do Ensino Fundamental e estabeleceu o ciclo de alfabetização compreendendo os três primeiros anos desta



etapa da Educação Básica com a aprovação automática, e das metas para a educação nacional que visam o fim do analfabetismo, há um grande desafio: alfabetizar a todos e fazer isto na perspectiva do letramento. Ou seja, o desafio da alfabetização ganha proporções maiores e mais profundas, pois não se trata apenas da questão de ensinar a ler e escrever um código, mas através da leitura e da escrita, devemos preparar o aluno para utilizar a língua materna nas mais diversas práticas sociais, tornando-o capaz de exercer plenamente sua cidadania.

Para nos qualificarmos frente às das mudanças nos paradigmas educacionais e diante desta realidade que exige da profissão docente constantes reflexões, ações coletivas e inovações, muitos de nós recorreremos a participações em cursos, seminários, palestras, formações continuadas e demais formas de conhecimento que nos ajudam nesta busca para tentarmos nos adaptarmos às exigências dos novos tempos, à procura de novos meios, novas estratégias para alcançarmos nossos objetivos em relação à aprendizagem dos nossos alunos.

Esta inquietação, gerada pela necessidade que os professores sentem de terem um espaço em que possam ser escutadas e escutar, em que tenham a oportunidade de tratar sobre assuntos específicos do ano em que lecionam e até mesmo de como agir diante de determinadas dificuldades que os alunos apresentam, fomentou o desejo criarmos um espaço dentro da nossa escola para a interação, para o diálogo, a socialização de experiências e a reflexão sobre a prática de forma coletiva.

O educador português Antônio Nóvoa (1992) foi um dos precursores em apontar para a necessidade de uma formação solidária e coletiva. Concordarmos com os argumentos desse autor e acreditamos que para que a formação contínua possa alcançar os objetivos desejados deve voltar-se para as necessidades das escolas e dos professores, não podendo ser descontextualizada, devendo tratar de questões específicas a cada realidade. E quem conhece melhor as necessidades da escola, dos alunos e dos professores do que os próprios professores, gestores e equipe técnico-pedagógica? Quem pode falar com propriedade sobre eles, seus avanços e dificuldades, senão eles mesmos?

Partindo do pressuposto de que nunca estamos formados plenamente, entendemos que precisamos nos colocar na posição de eternos aprendizes, pois nenhum conhecimento é estanque, nenhuma teoria é infalível, nenhum método é plenamente eficaz. Por isso, pensar no que temos feito, como temos feito e se temos alcançado nossos objetivos, pode ser um início de grandes transformações nas nossas práticas pedagógicas, pois a partir de questionamentos

como esses nossa reflexão parte para a ação. Porém, para darmos início às possíveis mudanças que têm como ponto de partida essa autoavaliação da própria prática, não podemos findarmos no eu, precisamos partir para o nós, pois a escola é feita por ações coletivas, e jamais podemos pensar em melhorias na educação por meio de atos solitários.

Portanto, esta necessidade de estarmos em contínua reflexão, a consciência de que podemos crescer profissionalmente e pessoalmente por meio da colaboração, e a certeza de que a escola é o local apropriado para fazermos estas reflexões, são os motivos que nos impulsionaram a formar o nosso grupo de estudo colaborativo com as professoras alfabetizadoras.

## **2.2 As opções metodológicas**

Nosso projeto de intervenção teve como pretensão investigar como a formação em lócus pode contribuir para potencializar as práticas pedagógicas em alfabetização. Para tanto, propusemos a formação de um grupo de estudo colaborativo entre as professoras alfabetizadoras que lecionam no turno da tarde em uma escola da Prefeitura Municipal de João Pessoa, onde exercemos nossa docência. Esta opção se deu porque os estudos ocorreram neste turno, o que inviabilizou a participação das demais por motivo de indisponibilidade de horário. Estiveram envolvidas na pesquisa uma professora do 1º ano, uma do 2º ano e duas do 3º ano, série na qual atuamos.

Para explicar o caminho que percorremos, retomamos algumas concepções que nortearam nossa pesquisa. A primeira delas refere-se ao entendimento da escola como lugar apropriado para a continuidade da formação docente, isto porque as contribuições trazidas pelas discussões em torno da formação contínua de professores apontam a necessidade de criarmos espaços dentro da escola em que estes profissionais tenham a oportunidade de socializar seus conhecimentos, levantar questionamentos, ouvir diferentes pontos de vista e discutir problemas que estejam relacionados à aprendizagem dos seus alunos, oportunizando uma resignificação de saberes. Candau (1997) corrobora com esta perspectiva ressaltando a importância da prática reflexiva do professor, bem como da coletividade da instituição escolar.

Outra concepção que conduziu nossa pesquisa refere-se à colaboração empreendida nestes momentos de formação em lócus. Alves (2007, p.22) aponta que “na colaboração

pressupõe-se que haja interação tal, que os sujeitos tenham voz ativa para se posicionar e ao mesmo tempo, possam escutar o outro. É um processo que envolve compreensões, concordâncias e discordâncias...” Portanto, os caminhos que escolhemos trilhar justificam-se por nos apoiarmos e acreditarmos em tais concepções.

Diante da forma como nossa pesquisa foi planejada e executada, podemos dizer que, em relação à abordagem, ela apresenta-se como qualitativa. Conforme Deslauriers (1991, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009)

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.( GERHARDT E SILVEIRA 2009, p. 32)

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados em nosso projeto de intervenção, podemos classificá-lo como uma pesquisa-ação. Engel (2000) afirma que este tipo de pesquisa é um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional do professor. Ele explica:

A pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182)

Para alcançar nosso objetivo, as ações desenvolvidas durante a execução do projeto visaram oportunizar momentos mais aprofundados de discussões para que nós, participantes, com base nas discussões sobre questões relacionadas às nossas práticas alfabetizadoras e nos estudos teóricos, pudéssemos encontrar estratégias para aperfeiçoar os métodos de alfabetização que utilizamos em nossa prática docente. Além disso, promovemos momentos de reflexão e análise sobre o processo de colaboração empreendido no grupo de estudo, avaliando como ele pôde contribuir para aperfeiçoar a nossa prática alfabetizadora.

Fiorentini (2004, apud ALVES, 2007, p.21) argumenta que em “um grupo colaborativo os integrantes não são meros auxiliares ou fornecedores de dados e materiais, mas assumem

funções de produção de conhecimento”. Assim, entendemos que para que houvesse a colaboração que pretendíamos era preciso que cada uma pudesse dar sugestões sobre o tema que gostaria de colocar em pauta, bem como também se sentisse livre para trazer textos ou sugerir atividades e materiais que acrescentassem as nossas discussões. Portanto, não houve a necessidade de elaborarmos um roteiro determinado previamente sobre os assuntos que seriam discutidos, pois isto se deu conforme o grupo suscitava. Deste modo, diante dos debates que realizávamos em um dia de estudo e dos novos questionamentos que eram gerados entre nós, decidíamos o que era preciso abordar no encontro seguinte.

Sabendo que há um arcabouço teórico vasto em relação à alfabetização, em nossos encontros fizemos uso de diversas fontes de pesquisa, como textos científicos, relatos de experiência, entrevistas e vídeos. As leituras eram partilhadas, com pausas para questionamentos e comentários sempre que alguém achasse preciso. Quando assistíamos aos vídeos também procurávamos pausá-los e discutíamos o que estava sendo apresentado, fazendo sempre a relação com nossa prática. Desta forma, nosso estudo se tornava dinâmico e garantia a participação de todas.

### **2.3 Caracterização da escola lócus da pesquisa**

A escola lócus da nossa pesquisa está localizada na zona sul do município de João Pessoa e pertence à Rede Pública de Ensino. Conforme mencionamos anteriormente, optamos por não divulgar seu nome para preservar a identidade das professoras colaboradoras, garantindo uma maior liberdade de expressão.

Neste estabelecimento de ensino funcionam o Ensino Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, incluindo alunos portadores de deficiências. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite com aulas em regime regular, com horário integral para os alunos que participam das oficinas do Mais Educação. Os alunos com necessidades especiais, além de estarem inseridos nas salas de aulas regulares, são atendidos na sala multifuncional, cujo atendimento se estende também a alunos com deficiência e que estão matriculados em escolas circunvizinhas, desde que apresentem laudo médico.

A escola tem uma boa estrutura física, contando com 10 salas de aula amplas, laboratório de informática, sala multifuncional, sala de professores, biblioteca, sala para a equipe técnica,

direção, secretaria, duas salas para o Programa Mais Educação, copa, cozinha e refeitório. O quadro funcional é composto por uma diretora geral, três diretoras adjuntas, duas supervisoras, uma orientadora, uma assistente social, professores das salas regulares, além dos docentes de Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Informática, Xadrez e Libras. Também conta com intérpretes para os alunos surdos e cuidadoras para os alunos com necessidades especiais que precisam de atendimento específico, como os cadeirantes e autistas.

Conforme nos informou a escola e de acordo com o que consta em seu projeto Político Pedagógico (PPP), os pais dos alunos são trabalhadores assalariados, trabalhadores informais ou desempregados. As mães, em sua maioria, são donas de casa ou empregadas domésticas. De acordo com a Equipe Técnica, a Proposta Pedagógica da instituição de Ensino “visa suprir as necessidades afetivas, sociais e cognitivas dos alunos, compreendendo cada um como um ser em desenvolvimento, procurando atendê-los em suas limitações, levando-os a desenvolver as capacidades e competências básicas do aprendizado, conduzindo-os a uma percepção de si e do outro, no que se refere às diferenças entre o ritmo de aprendizagem”.

## **2.4 O local e os horários dos encontros**

Ao expormos para as professoras alfabetizadoras, para a Equipe Técnica e Direção da escola lócus da pesquisa quais eram os objetivos e a metodologia do nosso Projeto de Intervenção, todos acreditaram na ideia e colocaram-se à disposição para formar conosco o grupo de estudo. No entanto, de forma unânime, as professoras afirmaram não dispor de tempo para isto, tendo em vista que trabalhavam os dois turnos. Diante desta problemática, a Supervisora escolar sugeriu que nos encontrássemos no turno em que trabalhamos, sem que isto causasse qualquer prejuízo aos alunos.

Assim, ela mesma, em concordância com a Direção, refez o horário das aulas complementares que são ministradas às crianças por outros professores, como é o caso das disciplinas de Arte, Religião e Educação Física. Deste modo, todas as segundas-feiras, após o intervalo, estes docentes assumiam as nossas salas de aula por um período de quarenta minutos, sendo neste tempo, acrescido ao tempo do intervalo, o momento dos nossos encontros.

Como todas concordaram e acharam uma ótima decisão, acertamos que, quinzenalmente, nos dias de segunda-feira, a partir das quinze horas (horário que tem início o nosso intervalo), até às dezesseis horas (momento em que os professores terminam suas aulas

nas nossas turmas), nos reuniríamos para formar o nosso grupo de estudo colaborativo, que, portanto, teria a duração de uma hora.

Em relação ao local, a escola nos disponibilizou a Sala de Informática, que consideramos um lugar apropriado, pois é um ambiente climatizado, com computadores, internet e data show, o que facilitou o nosso caminhar.

A postura da escola em colaborar e proporcionar a realização deste projeto nos agradou muito, pois não teria sido possível concretizá-lo se não tivéssemos encontrado tal abertura e disponibilidade, atitude que, de forma geral, se estendeu entre todos, afinal, foi preciso reorganizar o horário de outros colegas, que foram bastante compreensivos e também parceiros, ainda que de forma indireta.

## **2.5 Os instrumentos de coleta de dados**

Para acompanhar o processo de reflexão do grupo, utilizamos como instrumentos de coleta de dados os questionários que respondíamos após alguns encontros, as avaliações dos encontros que foram feitas oralmente, a entrevista e um relato de experiência, que foi a produção final das professoras colaboradoras, onde elas colocaram suas impressões sobre a formação em lócus, refletindo sobre como esta contribuiu para a ressignificação de saberes em relação às práticas em alfabetização.

### **2.5.1 Os questionários**

Os questionários utilizados serviam como meio de reflexão e instigavam a realização de possíveis mudanças em nossa prática. Desta forma, as perguntas não nos conduziam a uma reflexão puramente sobre as teorias, mas nos levavam a pensar sobre as nossas ações pedagógicas. Lakatos e Marconi (2003) apontam que algumas vantagens do questionário são a maior liberdade nas respostas por causa do anonimato, a segurança do entrevistado por não haver identificação, o tempo maior para responder as questões, além da impessoalidade do instrumento, pelo fato de as respostas não serem identificadas.

Tais questionários foram compostos apenas por questões abertas. Esta escolha se deu porque nossa intenção era incentivar a reflexão sobre a prática, e acreditamos que para alcançarmos nosso objetivo era preciso garantir a liberdade para que as docentes se autoavaliassem, sem estarem obrigadas a assinalar esta ou aquela questão, mas que elas mesmas fossem capazes de dizer, com suas próprias palavras, o que pensavam sobre determinados assuntos, como estavam direcionando suas práticas e o que pretendiam alcançar.

### **2.5.2 A entrevista**

Também realizamos uma entrevista coletiva não estruturada, o que nos permitiu uma maior liberdade de expressão. Foi um momento de valiosa interação, pois, fluiu como um diálogo, em que cada participante pôde colocar suas impressões sobre a nossa caminhada no grupo de estudo. Assim, a entrevista, que foi gravada e transcrita para posterior análise, nos oportunizou mais um momento de reflexão e ressignificação de saberes construídos coletivamente. Kramer (2003, p.66) aponta que a entrevista, além de possibilitar a identificação do ponto de vista dos entrevistados, “estimula as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas.”

### **2.5.3 O relato de experiência**

Cada professora fez um relato sobre a experiência que vivenciou, apontando como o estudo colaborativo contribuiu para a ressignificação de saberes referentes às suas práticas em alfabetização. Assim, utilizando os instrumentos de coletas de dados (questionários, entrevista e o relato de experiência), analisaremos as informações, os posicionamentos e as avaliações que as professoras fizeram da sua caminhada no grupo de estudo, apontando como ele contribuiu de forma individual para a formação de cada uma e de forma coletiva, na construção de uma formação contínua solidária.

Desta forma, os caminhos percorridos pretenderam possibilitar que todas nós que estamos envolvidas neste projeto consigamos potencializar as metodologias que empregamos

na alfabetização de nossos alunos, que enxerguemos novas possibilidades, que nos encorajemos para enfrentar novos desafios, que vislumbremos novos horizontes, que tenhamos a ousadia de mudar o que for preciso e que nos orgulhemos pelo que fazemos de bom, sabendo que também podemos contribuir para o sucesso umas das outras.

## 2.6 A formação do grupo e a experiência profissional das professoras participantes

Diante da necessidade de realizarmos nossos encontros no mesmo turno em que trabalhamos, apenas as professoras que lecionam à tarde na escola escolhida para ser o lócus da pesquisa puderam colocar-se à disposição para participar conosco destes momentos de estudo colaborativo. A experiência profissional das colaboradoras é diversificada, e isto contribuiu, ainda mais, para a partilha de experiências, como é possível observar no quadro abaixo.

Professora	Idade	Anos de experiência em sala de aula	Anos de experiência como alfabetizadora	Escolaridade
Camélia	44	25	2	Superior
Gérbera	49	20	17	Superior
Margarida	33	15	7	Superior
Rosa	30	12	4	Superior

Quadro I- Perfil profissional e acadêmico das professoras colaboradoras

Para que conheçamos melhor as professoras colaboradoras do nosso Projeto, descrevemos um pouco sobre suas trajetórias profissional e acadêmica, afim de que possamos compreender os caminhos trilhados por cada uma delas, o que pode nos ajudar na reflexão sobre os saberes docentes que puderam ser ressignificados pelo grupo de estudo.

### 2.6.1 A professora Camélia

A **Professora Camélia** concluiu o Curso Pedagógico no ano de 1992. Em 2002 retomou os estudos e fez o Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA-



Unavida. Com o intuito de qualificar-se ainda mais, no ano de 2013 iniciou o curso de Especialização em Gestão e Organização Escolar. Entre as participantes do grupo, é a profissional mais experiente quanto ao tempo em que leciona. No entanto, é a que menos possui experiência em classes de alfabetização, pois sempre trabalhou com turmas da Educação Infantil em uma escola de rede privada.

Quando assumiu o cargo público, há dois anos, recebeu o convite para assumir uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, e, embora soubesse que seria um grande desafio, aceitou e sempre buscou ajuda para poder fazer mais e melhor. Apesar de tamanha experiência em outras turmas, a professora sempre esclareceu que pouco sabia sobre alfabetização, e que estava “aprendendo na prática” a alfabetizar. Talvez esta tenha sido a maior motivação para mantê-la como uma colaboradora bastante participativa em nosso grupo de estudo.

### **2.6.2 A professora Gérbera**

A **Professora Gérbera** formou-se em Pedagogia na pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA-Unavida no ano de 2009. Como sempre se considerou uma amante da língua materna, em 2012 resolveu fazer o curso de Letras, que concluirá no corrente ano. Tem experiência em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Gérbera já desenvolveu outras atividades dentro da área educacional, pois atuou durante mais de cinco anos como diretora em uma escola particular. Atualmente, leciona no 3º ano do Ensino Fundamental e no Ciclo I da turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apesar de ter uma grande experiência como alfabetizadora, sempre esteve disposta a buscar novidades para acrescentar à sua prática, por isso participou de forma efetiva dos nossos encontros.

### **2.6.3 A professora Margarida**

A **Professora Margarida** é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA-Unavida há cinco anos. No entanto, já atua como professora há quinze anos, tendo passado por todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental . De acordo com ela, as turmas do ciclo de alfabetização são as quais ela mais se identifica, por isso, quando

soube da proposta do grupo de estudo fez questão de dizer sim e participar com bastante motivação.

#### **2.6.4 A professora Rosa**

A **Professora Rosa** formou-se em Pedagogia na Unavida no ano de 2004. Em seguida, na mesma instituição de ensino, fez o curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Em 2009, com o desejo de aprender mais sobre a nossa língua, ingressou no curso de Letras Virtual da Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Trabalha como professora há 12 anos. Inicialmente, foi professora da Educação Infantil, depois, passou a lecionar nas turmas do 4º e 5º anos. Há quatro anos enfrenta o desafio de alfabetizar crianças na rede pública de ensino, onde exerce a docência. Por considerar sua experiência na área da alfabetização ainda pequena, a professora Rosa sentiu-se entusiasmada com o caminhar do grupo de estudo, afirmando sempre que estava fazendo grandes descobertas no ato de alfabetizar.

#### **2.7 Nossa caminhada no grupo de estudo**

Para apresentarmos o panorama da nossa pesquisa e com o intuito de melhor elucidar nosso Projeto de Intervenção, descrevemos, de forma sucinta, como se deu o nosso percurso, as atividades que desenvolvemos e os temas que tratamos em cada uma dos nossos doze encontros, que ocorreram no ano de 2013.

O nosso primeiro encontro ocorreu no dia sete de março, momento em que fizemos uma apresentação da proposta do Projeto de Intervenção à direção, equipe técnica e professoras alfabetizadoras do turno da tarde da referida escola, expondo nossos objetivos e metodologia. Assim, esclarecemos como seria a dinâmica dos estudos, expomos o cronograma das atividades e fizemos os ajustes para adequarmos o tempo para que fosse possível realizarmos nossos encontros, como foi explicado anteriormente.

Demos início ao segundo encontro no dia onze de março, com a escolha de um pseudônimo para cada docente se identificar. Todas receberam nome de flores, segundo o

significado que cada uma considerou importante para si. Em seguida, através da exibição de slides, apresentamos alguns conceitos sobre o que é um grupo de estudo colaborativo e discutimos sobre eles. Para encerrar, respondemos a um breve questionário que nos levou à reflexão sobre a nossa formação em serviço, como ela tem ocorrido e como tem colaborado com a nossa prática. Ainda fizemos o levantamento de alguns temas que consideramos necessários para a formação do professor alfabetizador e que gostaríamos de abordar.

O terceiro encontro foi realizado no dia vinte e cinco de março. Iniciamos com uma roda de conversa sobre as principais dificuldades dos nossos alunos em relação à alfabetização, relatando os casos que acreditávamos serem mais desafiadores para nós. Como o nosso propósito era que o grupo de estudo fosse o mais colaborativo possível para que não se tornasse um fardo ou uma obrigação, sempre abríamos espaço para as discussões, relatos e partilhas de experiências. Acreditamos que estes momentos foram tão profícuos quanto os momentos em que nós estávamos debruçadas sobre uma leitura ou assistindo a um vídeo, pois ouvindo as palavras umas das outras encontrávamos apoio, percebíamos que o problema que antes pensávamos ser só nosso, na verdade, era comum a todas.

Ainda no terceiro encontro, assistimos a um vídeo da professora e pesquisadora Telma Weisz (2001), disponível no site da Nova Escola, em que ela discorre sobre o processo de aquisição da escrita através da análise de atividades das crianças, tendo como pano de fundo a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ao longo do vídeo, fizemos algumas pausas, com o intuito de instigar a discussão sobre o tema, o que nos motivou a levantar hipóteses em relação às situações apresentadas.

Entendemos que a questão da avaliação da escrita precisava ser melhor compreendida por todas nós. Deste modo, acertamos que, conforme as orientações do que vemos e ouvimos, durante a semana iríamos avaliar à escrita dos nossos alunos, para que no próximo encontro possamos discutir sobre as suas hipóteses.

No dia oito de abril aconteceu o nosso quarto encontro. Conforme o que combinamos, todas nós realizamos um ditado com os alunos e trouxemos algumas dessas atividades para discutirmos em qual hipótese da escrita eles se encontravam naquele momento. Foi uma atividade que agradou a todas, pois ainda existiam dúvidas quantos a estas hipóteses. Para encerrarmos o estudo, além do questionário que levamos para casa, fizemos a leitura compartilhada do texto “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”, de Telma Weisz (1988).

Como o tempo que dispúnhamos não era muito, pensamos sempre em trazer textos diretamente relacionados com a nossa prática. Desta forma, as leituras não se tornaram enfadonhas, mas serviram como um suporte que direcionava o nosso exercício docente.

O quinto encontro foi realizado no dia vinte e dois de abril de 2013. A avaliação da escrita que fizemos no dia de estudo anterior fez com que a professora Rosa solicitasse uma maior discussão sobre como fazer uma avaliação diagnóstica que não procurasse ver o erro do aluno, mas enxergar até onde ele chegou e onde pode ir, e as demais participantes também disseram achar fundamental essa discussão. Desta forma, assistimos a um vídeo do site da Revista Nova Escola (2011) que aborda a questão da sondagem diagnóstica e discutimos sobre ele.

Como a escola não disponibiliza de recursos didáticos além da sala de informática, ouvindo a sugestão da professora Margarida, aproveitamos o dia para iniciarmos a confecção de um alfabeto móvel para cada turma, com o intuito de enriquecer as nossas práticas em alfabetização. O dia foi finalizado com questões para reflexão em torno da nossa atividade.

O sexto encontro ocorreu no dia 06 de maio de 2013. Neste dia tratamos sobre uma questão que levantamos no encontro passado: como trabalhar com turmas heterogêneas na perspectiva do sociointeracionismo. Para tanto, lemos o depoimento de uma professora que trabalha com turmas que, assim como as nossas, se enquadram neste perfil, que foi retirado do “Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização”, desenvolvido Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (BRASIL, 1999), que nos ajudou a compreender como a heterogeneidade da turma pode ser um fator positivo para as nossas práticas alfabetizadoras.

Após a leitura, colocamos nossas percepções sobre o texto, avaliando quais novas possibilidades conseguimos enxergar para a nossa prática, como poderíamos realizar atividades em que conseguíssemos agrupar os alunos da melhor forma possível, diante do nível de cada um e o objetivo da atividade do dia. Ainda destacamos a necessidade de trazer o lúdico para a sala de aula como uma forma de estimular a interação, colaborando para uma aprendizagem mais significativa.

Em vinte de maio realizamos o nosso sétimo dia de estudo colaborativo, em que discutimos sobre a importância dos jogos no ciclo de alfabetização. Nossa discussão tomou por base a leitura compartilhada do texto “Por que jogos na alfabetização?”, produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL, 2009). Após lermos o texto e discutirmos sobre ele, iniciamos a produção de alguns jogos que estimulam a reflexão sobre a língua escrita. Estes

jogos foram escolhidos para que pudessem envolver as crianças em todas as hipóteses da escrita.

Para encerrarmos nossas atividades do dia, avaliamos o nosso encontro e ouvimos a sugestão de uma professora que solicitou a leitura de um texto sobre práticas em alfabetização. Assim, acordamos que esta seria a nossa próxima pauta.

O nosso oitavo encontro aconteceu no dia três de junho. Conforme o que combinamos, fizemos uma leitura compartilhada de uma reportagem da Revista Nova Escola (2011) sobre práticas em alfabetização. Esta leitura nos instigou a pensarmos em formas de agrupamento em que as atividades estimulassem a linguagem escrita de acordo com o nível da criança.

No dia oito de julho aconteceu o nosso nono encontro. As nossas discussões giraram em torno da importância do ambiente alfabetizador no processo de construção da leitura e da escrita. Para tanto, lemos trechos de uma entrevista com Ana Teberosky, onde ela orienta sobre este assunto. Após a leitura do texto, iniciamos a confecção de um alfabeto para fixarmos na parede das nossas salas de aula.

No dia vinte e dois de julho realizamos o nosso décimo encontro. Um ponto que levantamos no encontro anterior foi tomado como tema para o nosso estudo: quais tipos de atividades devemos fazer para cada hipótese da escrita? Como fazer com que as crianças avancem de um nível para o outro?

Para tentar responder a estes e a outros questionamentos, passamos a fazer o nosso estudo tendo como aporte teórico as orientações de Grossi, na trilogia “Didáticas da alfabetização” (1990), onde a autora discorre sobre possibilidades de trabalho com os níveis pré-silábico, silábico e alfabético em cada uma dos volumes da coleção. Desta forma, neste dia de estudo, uma das professoras expôs um resumo das ideias apresentadas no volume I da referida coleção que se refere a “Didática dos níveis pré-silábicos”. Logo após, fizemos uma seleção de atividades que acreditamos estarem de acordo com esta hipótese da escrita.

Nosso décimo primeiro encontro aconteceu no dia 12 de agosto. Demos continuidade aos estudos dos volumes II e III da coleção de Grossi, intitulados “Didática do nível silábico”(1990) e “Didática do nível alfabético” (1990). Da mesma forma que fizemos com o nível pré-silábico, realizamos um levantamento de atividades para cada hipótese da escrita, com o intuito de levarmos para a sala de aula um suporte que orientasse a nossa prática.

No dia vinte e seis de agosto nos encontramos para realizarmos o décimo segundo e último encontro, cumprindo, assim, o cronograma que havíamos previsto. No primeiro momento realizamos uma entrevista coletiva, onde cada participante colocou suas impressões

sobre o nosso estudo colaborativo, relatando sua experiência, o que foi possível construir e reconstruir em relação aos saberes docentes, avaliando as contribuições para a prática. O segundo momento foi coletivo e envolveu todos os professores. A escola abriu espaço para um breve momento de agradecimentos e considerações finais com todos. Foi um momento de reconhecimento da importância da colaboração de cada um deles, pois certamente não seria possível a formação do grupo de estudo se toda a escola não tivesse dito sim a nossa ideia, se todos não tivessem de mãos dadas.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS : UMA LEITURA REFLEXIVA

Para realizarmos nossa análise dos dados, optamos pela proposta que Gomes (2012) denomina como Método de Interpretação de Sentidos, pois, segundo o autor, “o ato de compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações pra chegar a conclusões” (GOMES, 2002, p.92). Para ele, a relação entre a hermenêutica (compreensão) e a dialética (crítica) trazem princípios que sustentam e permitem a operacionalização desse método.

Desta forma, selecionamos do material coletado por meio dos questionários, da entrevista e do relato de experiência as questões que julgamos mais importantes para a nossa discussão, buscando, como orienta a autora supracitada (2012), ir além do que está explícito pra entender o que está implícito. Em seguida, realizamos uma síntese interpretativa articulando os objetivos de estudo, a base teórica e os dados empíricos (GOMES, 2002).

Por meio das informações colhidas, avaliaremos as seguintes questões: **o que entendemos por formação continuada? Estas formações têm realmente contemplado nossas necessidades? A escola estimula a formação do professor?** Além disso, buscaremos entender, através da reflexão e da colaboração empreendida, como os assuntos que abordamos em nossos estudos (avaliação diagnóstica, hipóteses da escrita, ambiente alfabetizador, heterogeneidade da turma e jogos nas classes de alfabetização) e que foram apontados por nós mesmas como conhecimentos fundamentais para um professor alfabetizador, colaboraram para potencializar a nossa prática, a fim de perceber, através dos relatos das professoras alfabetizadoras, os resultados da experiência da formação em lócus proposta por nós como um caminho que pode possibilitar a ressignificação de saberes.

#### 3.1 Os questionários e os possíveis caminhos encontrados

Durante a execução do nosso Projeto de Intervenção, em que realizamos 12 encontros, respondemos a seis questionários. Alguns deles continham um número maior de questões, enquanto que outros eram mais simplificados, solicitando apenas uma reflexão sobre o tema abordado naquele dia. De forma geral, todos os questionamentos foram importantes para a nossa pesquisa. No entanto, fizemos a opção por selecionar e analisar alguns pontos contidos

em cada um deles, de forma especial as questões que consideramos imprescindíveis para alcançarmos nosso objetivo nesta pesquisa.

A seguir, descrevemos as perguntas e as respostas dadas pelas professoras colaboradoras e, em seguida, apontamos as observações que fizemos, os caminhos e as possibilidades que encontramos diante dos dados revelados em cada um dos seis questionários.

### 3.1.2 Questionário I

Antes de analisarmos as respostas dadas, retomamos o objetivo da nossa pesquisa para justificar o porquê de tais questionamentos.

Como dissemos anteriormente, nosso Projeto de Intervenção teve o objetivo de entender como a formação em lócus pode contribuir para a ressignificação de saberes das professoras alfabetizadoras. Desta forma, no primeiro questionário, quisemos saber o que as docentes entendem por Formação Continuada, bem como o que elas acham dessa formação, e como avaliam a contribuição da escola para a qualificação do professor, pois nossa intenção era perceber quais concepções norteavam suas práticas educativas, como elas se viam enquanto agentes responsáveis pela sua própria formação e em que lugar colocavam a escola na construção desse processo formativo. Assim, destacamos três perguntas que compuseram este questionário:

- Para você, o que é “Formação Continuada”?

Professora	Resposta
Camélia	“É estar sempre estudando, procurando aperfeiçoar-se.”
Gérbera	“É participar de encontros, palestras, fazer cursos...”
Margarida	“É estar sempre disposta a aprender algo por meio de um curso.”
Rosa	“É a formação que nunca acaba, inerente à vida profissional do professor.”

Quadro II- Questionário I

As respostas das professoras e os relatos orais neste dia de encontro nos levaram a perceber que existe no grupo a consciência de que todo professor precisa estar em constante



formação, pois todas concordaram que a educação está em constante transformação, cabendo ao professor acompanhá-las. Acreditamos que esta compreensão é fundamental para a mudança de paradigmas, pois reconhecer que nunca estamos plenamente formados é o primeiro passo na busca pela qualificação profissional, conforme afirma Porto (2000, p.13) ao dizer que “a formação dos professores está associada à ideia de inconclusão do homem, por isso cada momento é uma oportunidade para o recomeço”. Garrido, Pimenta E Moura (2000, p.89) ainda colocam uma questão essencial que fomenta essa discussão: “formar o profissional que nunca está formado”.

Porém, ao serem questionadas sobre o que é “Formação Continuada”, duas professoras citaram os cursos e palestras como definição para o termo, uma ideia que, para nós, parece ser limitada diante das concepções que adotamos neste estudo. Contudo, isto não significa que ao participarmos destes momentos não estejamos aprendendo mais e, conseqüentemente, formando-nos, mas, entendemos que muitas vezes estes encontros acabam não conseguindo atingir o que realmente esperamos da formação, pois, para nós, ela deve promover a reflexão e a partilha de experiência, além de estar articulado com a realidade.

Em entrevista à “Revista Educação”, Nóvoa (2011), indica que esta formação deve centrar-se nos estudos de casos concretos, valorizando o trabalho em equipe, além de favorecer a participação dos professores. Desta forma, ao propormos uma investigação sobre como a formação em lócus pode contribuir para potencializar ressignificação de saberes docentes, estamos nos referindo a esta tipo de formação defendido por Nóvoa, que incentiva a reflexão, a mudança, que parte do que é real, que enxerga o professor como agente da sua formação e, portanto, também responsável por ela.

Na segunda pergunta, gostaríamos de saber como as professoras avaliam as formações das quais elas participam. Então, fizemos o seguinte questionamento:

- O conteúdo discutido nas formações continuadas das quais você participa ou já participou contemplam as reais necessidades dos professores? Por quê?

Professora	Resposta
Camélia	“Na maioria das vezes não. Tem assuntos que se repetem muito nas formações, e outros ficam esquecidos.”
Gérbera	“Não. Às vezes o assunto é interessante, mas precisamos discutir sobre muita coisa que temos dúvida e nunca colocam como tema.”

Margarida	“Em alguns casos sim, em outros não. Isto porque nem sempre as formações se preocupam com as realidades da sala de aula.”
Rosa	“Não. Seria mais proveitoso ouvir dos professores o que eles gostariam de discutir antes de planejar estes encontros, pois só eles sabem, de forma efetiva, suas reais necessidades.”

Quadro III- Questionário I

De forma unânime, as professoras apontaram que os temas abordados nos encontros para formação continuada do professor dos quais elas participam não atendem as suas expectativas, pois nem sempre é colocado nestes momentos é o que elas precisam ou gostariam de ouvir. A repetição dos temas, a ausência de alguns deles e a descontextualização com a realidade foram algumas das justificativas apresentadas para explicar este fato, como podemos ver na fala de Gérbera quando diz: “Não. Às vezes o assunto é interessante, mas precisamos discutir sobre muita coisa que temos dúvida e nunca colocam como tema.”

Um estudo realizado por Figueiredo (2003) com professoras das classes de alfabetização aponta para a necessidade de uma formação em que prática e teoria caminhem juntas:

No trabalho junto às professoras, tem-se observado, a partir de suas falas e depoimentos, certa dicotomia quando se focaliza a relação entre teoria e prática, numa visão que muitas vezes se traduz, pela demanda por modelos, por concepções, por teorias que possam ser postas em prática. (FIGUEIREDO, 2003, p.121).

Entendemos que para que uma formação possa ser de qualidade ela precisa conduzir o professor a realizar possíveis mudanças em sua prática. Portanto, não podemos conceber que estes momentos sejam apenas destinados a estudos teóricos sem que estes estejam articulados com a prática. Além disso, é preciso saber o que os professores necessitam discutir, e, para tanto, é imprescindível que se conheça a realidade das escolas. Assim, para que a formação rompa com modelos tradicionais e prepare o docente para os desafios do nosso século, ela precisa considerar os conhecimentos dos docentes, e partir deles para construir novos saberes.

A terceira questão teve o objetivo de entender como as professoras avaliam a participação da escola na formação docente. Assim, lançamos a seguinte pergunta:

- Em sua opinião, a escola motiva a formação do educador? Caso sua resposta seja sim, como ela faz isto?

Professora	Resposta
Camélia	“Não. Porque você nem sempre é compreendido quando coloca em prática algo diferente que está aprendendo, e, muitas vezes, é até criticado. Não temos momentos de estudo na escola.”
Gérbera	“Nem sempre. Em algumas situações sim, mas em outras preferem que você continue do mesmo jeito, se isto for cômodo.”
Margarida	“Nem todas as pessoas da escola. Algumas te apoiam e estimulam, enquanto que outras não dão importância ao que você faz de bom.”
Rosa	“Não, pois não oportuniza espaço para que isto ocorra. A maior parte dos encontros que ela planeja serve apenas como um momento para informativos, quase nunca para a reflexão.”

Quadro IV- Questionário I

As professoras indicaram que a escola pouco estimula ou não estimula a formação do educador, como disse **Camélia** “Não temos momentos de estudo na escola”, e, quando faz, não é da forma como gostariam que fosse, pois elas nem sempre são compreendidas quando tentam fazer algo de diferente. Além disso, apontam a incompreensão quando decidem fazer algo novo como entraves que a própria escola apresenta e que acabam desestimulando a busca pela formação, o que pode ser constatado na fala de **Rosa** quando ele explica que a escola “não oportuniza espaço para que isto ocorra”, afirmando ainda que os planejamento quase nunca oportunizam a reflexão. A este respeito, Alarcão defende:

Continuo a creditar que, se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na corresponsabilidade, na coleagibilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudo e organizados em torno de projeto a formação-ação-investigação, então e reforma poderá vir a transformar a cadaca escola, a ser inovadora (ALARCÃO, apud Veiga, 1998, p.119)

Baseados nos estudos de Nóvoa (1992), Candau (1998), entre outros autores que embasam nossa discussão, acreditamos que a escola deve ser o local privilegiado para a ressignificação de saberes dos professores, pois é lá que as práticas pedagógicas se concretizam. Portanto, se a formação deve ser estreitamente relacionada com a realidade, é função das escolas promover momentos de reflexão, de estudos baseados em fatos do cotidiano escolar, de colaboração mútua e de partilha de experiências. Em relação ao espaço de formação contínua que deve ser a escola para o professor, Candau (1998) aponta que “neste cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descoberta, e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação”. (CANDAU,1998, p.57)

Assim, uma escola comprometida com a educação deve estimular os professores neste anseio por construir novos conhecimentos, sem que para isto seja preciso desconsiderar o que ele sabe, mas transformar as teorias em práticas educativas de sucesso, tendo sempre como foco a qualidade do ensino. Ao abrir espaços para que os professores possam interagir uns com os outros, sendo agentes no seu processo de formação e colaborando na construção do outro, estamos encarando tal formação como uma oportunidade de ressignificação de saberes, não como um acúmulo de teorias.

### 3.1.3 Questionário II

Neste dia de estudo colaborativo, refletimos sobre as problemáticas referentes à alfabetização dos nossos alunos, colocando os casos que consideramos mais desafiadores. Assistimos a um vídeo sobre o processo de aquisição da escrita de Telma Weisz, baseado nos estudos de Emília Ferreiro sobre o mesmo tema, e fizemos a relação com as realidades da nossa sala de aula diante do que vimos, ouvimos, falamos e lemos. Assim, no questionário proposto, fizemos a seguinte pergunta:

- Em sua opinião, as nossas discussões, bem como o breve aprofundamento teórico que tivemos em relação ao processo de aquisição da escrita, podem ajudar a melhorar suas práticas alfabetizadoras? Caso sua resposta seja sim, como você acha que isto pode ocorrer?

Professora	Resposta
------------	----------

Camélia	“Nosso estudo colaborou muito com a minha prática, pois não conhecia profundamente os níveis da escrita. Agora posso identifica-los na escrita dos meus alunos”.
Gérbera	“Foi muito importante rever as hipóteses da escrita, pois eu não me lembrava mais. Vou ficar bem atenta na escrita dos meus alunos para analisá-las.”
Margarida	“Nosso estudo foi maravilhoso. Eu nunca tinha estudado de forma tão clara as hipóteses da escrita. Agora estou mais segura para avaliar meus alunos.”
Rosa	“Tudo que vimos hoje são conhecimentos básicos e essenciais para um professor alfabetizador, e eu, infelizmente, não o tinha desta forma. Sinto que estou começando a ressignificar meus conhecimentos, trazendo-os para a prática.”

Quadro V- Questionário II

As respostas das professoras, de forma inevitável, nos levam a refletir sobre as deficiências da formação inicial dos professores. Isto porque conhecer os níveis da escrita e saber identificá-los nas produções dos alunos é condição básica para que um alfabetizador consiga desenvolver um trabalho profícuo, respeitando o conhecimento de cada aluno e individualizando o processo de aquisição da escrita de acordo com o nível das crianças.

Neste sentido, Poersch (1990, apud, PIRES, FERREIRA E LIMA, 2010) indica que o alfabetizador é um profissional do ensino de línguas que precisa ter o domínio técnicas pedagógicas e deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos. A autora ainda refere-se à profissão docente e conclui:

Por certo, não se admitirá hoje em dia um engenheiro eletrônico que não conheça o funcionamento de um computador, nem tão pouco um mecânico que não conheça o funcionamento do motor de um carro. Como admitir então, um alfabetizador que não tem noções sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança? É preciso que o alfabetizador – e o professor de um modo geral – assumam uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza técnica e fundamentação e ser reconhecido verdadeiramente como profissional. (POERSCH, 1990, apud, Pires, Ferreira e Lima, 2010, p.10).

As palavras de Poersch, mais uma vez, apontam para as deficiências da formação inicial dos professores, pois concordamos que conhecer o processo de aquisição da escrita é imprescindível a um professor alfabetizador. No entanto, sabemos que a formação continuada não deve ter como objetivo sanar tais deficiências, pois esta, primordialmente, deve ser de excelência, preparando o docente para que este seja capaz de aliar prática e teoria. Entretanto, as lacunas apresentadas nestes cursos acabam tornando as formações contínuas, em muitos casos, uma oportunidade para que o professor complemente sua formação através do conhecimento de teorias básicas que deveriam ser-lhes apresentadas e trabalhadas antes mesmo destes estarem, de forma efetiva, como professores em uma sala de aula.

Fica evidente que as professoras alfabetizadoras não possuíam ou pouco possuíam entendimento sobre este tema fundamental para atuação em classes de alfabetização, e isto fica constatado em suas colocações. **Margarida** diz: “Eu nunca tinha estudado de forma tão clara as hipóteses da escrita”, **Rosa** ainda explica: “Tudo que vimos hoje são conhecimentos básicos e essenciais para um professor alfabetizador, e eu, infelizmente, não o tinha desta forma”. Estas falas ratificam alguns pontos que já mencionamos, especialmente que é preciso conhecer os professores e suas realidades e entender o que eles precisam, para que, a partir daí, se planeje uma formação contínua que de fato contribua com o professor e que esteja articulada com a prática.

A análise destas respostas geraram em nós outros questionamentos: Por que estas profissionais, formadas em nível superior e com larga experiência, nunca tinham tido a oportunidade de conhecer profundamente e refletir sobre como as crianças aprendem a escrever? Como a escola pode contribuir enquanto espaço formativo e reflexivo na construção dos saberes docentes? Como a própria colaboração entre as professoras pode potencializar estes saberes? Estas inquietações colaboraram para fomentar o cerne da nossa pesquisa e, ao longo da sua realização, pudemos, se não respondê-las plenamente, mas encontrar caminhos que possibilitaram a sua compreensão.

### 3.1.4 Questionário III

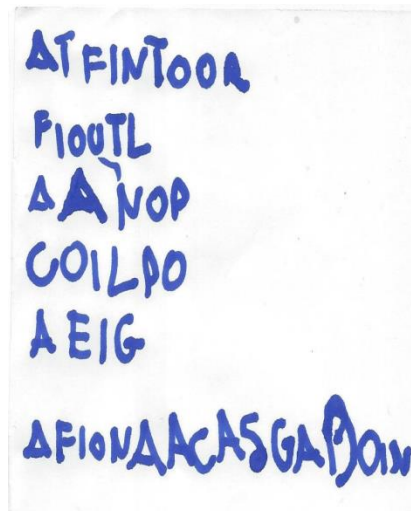
No encontro anterior, em que conhecemos mais profundamente as hipóteses da escrita,

acertamos que, baseadas nas discussões e leituras do grupo, deveríamos avaliar à escrita dos nossos alunos e trazer algumas delas para que, no estudo deste dia, pudéssemos analisá-las, retomando o tema por meio de uma atividade prática.

Após analisarmos as produções dos alunos, indicando a hipótese da escrita em que eles se encontravam (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) retomamos o texto de Telma Weisz “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado” e confrontamos as respostas que demos às respostas que seriam adequadas conforme as orientações da pesquisadora, fazendo intervenções nas nossas próprias conclusões.

As atividades abaixo foram algumas das quais avaliamos e indicamos em qual hipótese da escrita aquele aluno estava. As palavras que ditamos para os alunos foram: gafanhoto, formiga, macaco, grilo e rã. Em seguida, pedimos que eles escrevesse a frase “A formiga anda no jardim.” Para dizermos em qual hipótese da escrita o aluno estava, as professoras também indicaram como a leitura foi feita.

Aluno 1



Aluno 2

HAVALHTOU  
 VORNIGA  
 NACAACU  
 GILHO  
 RAUN

AVORNIGA ADA  
 NU GADIN.

Aluno 3

Gadambato  
 furmiga  
 macaco  
 gilo  
 ram  
 A furmiga  
 anda nu  
 jardim.

Professora	Resposta
Camélia	Aluno 1: Pré-silábico Aluno 2: Silábico alfabético Aluno 3: Silábico alfabético
Gérbera	Aluno 1: Pré-silábico Aluno 2: Pré-silábico Aluno 3: Silábico alfabético
Margarida	Aluno 1: Pré-silábico Aluno 2: Pré-silábico Aluno 3: Alfabético
Rosa	Aluno 1: Pré-silábico



	Aluno 2: Silábico alfabético
	Aluno 3: Alfabético

Quadro VI- Questionário III

Ao realizarmos esta atividade, pudemos perceber que ficaram algumas falhas na nossa formação inicial que ainda não foram amenizadas pela formação continuada, pois reconhecemos que este tipo de conhecimento, apesar de ser fundamental para um professor alfabetizador, ainda nos faltava. Enquanto discutíamos sobre os nossos conhecimentos referentes à aquisição da escrita, a professora **Rosa** destacou essa questão: “ O nosso pouco conhecimento em relação a temas tão específicos da alfabetização revela que é preciso que a grade curricular do curso de Pedagogia, que foi feito por todas nós, precisa ser repensada para atender as necessidades do professor que atua nos dias de hoje, porque é fundamental sabermos como as crianças aprendem a ler e escrever para que a nossa prática seja mais significativa”.

Desde o fim dos anos 1970 as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tomando por base os estudos de Jean Piaget, publicaram o livro “Psicogênese da língua escrita”, que chegou ao Brasil em 1985, causando um grande impacto nos estudos sobre a alfabetização. Neste trabalho, em linhas gerais, as autoras caracterizam os níveis da escrita da seguinte maneira:

- a) Pré-silábico: Ao tentar escrever, o aluno faz rabiscos, desenhos ou algumas letras, sem que elas estejam relacionadas com a palavra que deseja escrever.
- b) Silábico: O aluno escreve uma letra para cada sílaba. Primeiramente ele pode fazer isto sem correspondência sonora, mas depois passa a fazê-lo de maneira que a letra corresponde ao som.
- c) Silábico-alfabético: Corresponde a um período de transição entre os níveis silábico e alfabético, pois, em alguns momentos, a criança consegue escrever todos os fonemas das palavras e em outras ocasiões representa dois fonemas com uma única letra.

- d) Alfabético: Ao escrever, o aluno tenta representar o que está sendo falado. Já é capaz de fazer a correspondência total entre som e letra, ainda que cometa alguns erros ortográficos.

Foi tomando por base estes estudos, bem como as orientações da pesquisadora Telma Weisz, que se deu a realização desta atividade que serviu para constatarmos que, apesar de reconhecermos que precisamos avançar mais neste sentido, já podemos colher um fruto do nosso grupo de estudo, que é o nosso progresso em relação ao conhecimento sobre as hipóteses da escrita. Quase todas as respostas que demos corresponderam, de maneira correta, ao nível da escrita em que os alunos avaliados se encontram. No entanto, como ainda houve algumas divergências, reavaliamos as atividades coletivamente, retomamos o texto que embasou nossos estudos e chegamos à seguinte conclusão em relação ao nível da escrita de cada um:

Aluno 1: Pré-silábico, pois ainda não consegue relacionar a quantidade de grafemas e fonemas.

Aluno 2: Silábico-alfabético, porque ora consegue fazer a relação entre som e grafia, ora escreve mais letras para representar um único som.

Aluno 3: Alfabético, apesar de ainda cometer erros ortográficos, já consegue fazer a correspondência total entre som e letra.

Conhecer as hipóteses da escrita permite que o professor avalie seus alunos e seja capaz de criar estratégias que possibilitem o progresso da turma por meio de um bom planejamento, que só é possível quando conhecemos a nossa realidade. Por isso, a atividade de sondagem é essencial no início do ano letivo, mas a avaliação deve ser contínua para que seja possível percebermos os avanços e as dificuldades dos nossos alunos.

Este tipo de conhecimento é imprescindível para que um professor alfabetizador consiga bons resultados. Nesse sentido, Weisz (1998) afirma que “Se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – por meio de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético.” (WEISZ, 1998, p.60)

Neste sentido, Cagliari (1999) apregoa:

Os cursos de formação de professor têm se preocupado muito com outros aspectos da escola, dando muitas vezes um valor indevido aos aspectos pedagógicos, metodológicos e psicológicos. Como educador, o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...] Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam. (CAGLIARI, 1999, p. 130).

Encerramos a atividade avaliando a nós mesmas e refletindo sobre nossa prática. Reconhecemos a importância de não só saber a teoria, mais de saber empregá-la, pois não se trata apenas de conhecer a psicogênese da língua escrita, mas que saibamos, por meio dela e dos caminhos que ele pode nos apontar, encontrar novas possibilidades que potencializem nossa prática enquanto professoras alfabetizadoras, para que sejamos capazes de apresentar aos alunos a possibilidade de ler e escrever levando em consideração os conhecimentos que eles já possuem.

Além disso, sabemos que para atender às concepções atuais sobre alfabetização, os professores precisam romper com a pedagogia tradicional. No entanto, entendemos que este pode ser um caminho que exige esforço, tendo em vista, como já pudemos observar em nossa pesquisa, que a formação inicial deixa a desejar em alguns aspectos, especialmente na relação teoria/prática.

### **3.1.5 Questionário IV**

Após conhecermos de forma mais detalhada as hipóteses da escrita tomando como suporte teórico os estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, partimos para uma questão essencial: como avaliar o aluno para conseguir identificar estes níveis? Diante deste questionamento, passamos a refletir sobre o tema da avaliação diagnóstica, mas não apenas aquela que fazemos no início do ano letivo, mas aquela que deve permanecer durante todo o processo de alfabetização. Assim, após mais um dia de estudo colaborativo, em que assistimos

a um vídeo da revista Nova Escola (2011) que trata da sondagem diagnóstica, fizemos o seguinte questionamento às professoras colaboradoras:

- O vídeo a que assistimos hoje nos mostrou a maneira mais adequada para realizarmos uma atividade de ditado para sondagem e avaliação da escrita. Também discutimos sobre a importância do processo avaliativo nas turmas de alfabetização. A sua prática já era condizente com esta perspectiva que está nos sendo apresentada? Explique.

Professora	Resposta
Camélia	“Não. Eu fazia o ditado com as palavras que atendiam ao que eu queria naquele dia. Se ensinasse uma letra, utilizava palavras começadas por ela. Não sabia que deveriam ser do mesmo grupo semântico. Entendo que avaliação pode direcionar a prática do professor. Agora vou fazer tudo de forma como aprendemos para alcançar resultados melhores.”
Gérbera	“Não. Quase tudo que assistimos pra mim foi novidade. Não levava em consideração as palavras do mesmo grupo semântico e começava sempre pelas menores porque achava que era mais fácil. Fazia como via muitas professoras fazerem. Daqui pra frente vou fazer conforme as orientações que aprendemos para que a avaliação seja um instrumento que oriente a minha prática.”
Margarida	“Não. Sempre utilizava palavras de acordo coma letrinha que estava ensinando e achava que isto era o correto, mas achei esta questão do grupo semântico e de começar pelas palavras maiores muito certa, pois é melhor para a criança compreender. Inicialmente pensei que não iria dar certo começar um ditado pelas palavras maiores, mas estou fazendo isto e está dando certo. É incrível como coisas tão simples passam despercebidas por nós e podem fazer muita diferença.”
Rosa	“Não. Apesar de achar o ditado das palavras uma excelente forma de sondagem, agora o compreendo em uma perspectiva mais complexa, pois descobri que ele pode me dizer bem mais do que eu enxergava, especialmente ao solicitar que a criança escreva uma frase com uma palavra já escrita anteriormente para compararmos a grafia, além da

	<p>questão da leitura das palavras, que complementa a atividade. É preciso conhecer o que se faz. É preciso que avaliemos os nossos alunos de forma contínua para que sejamos capazes de pensar em estratégias que possibilitem o desenvolvimento de cada um deles, com sus especificidades.”</p>
--	---

Quadro VII- Questionário IV

As respostas das professoras, mais uma vez, nos levam a perceber que práticas pedagógicas básicas, que podem fazer muita diferença nos resultados com os alunos, ainda não estão inseridas de forma efetiva no dia a dia da sala de aula. Quando elas afirmam que “fazia como as outras professoras faziam”, ou ainda que achavam que “fazia o certo”, percebemos que é muito presente a cultura do tradicionalismo, de trazer para sua sala de aula as experiências que vivenciamos como alunas, sendo que estas, na maioria das vezes, não correspondem mais aos paradigmas atuais da educação.

Porém, observamos também que há abertura para o novo, especialmente quando Camélia diz: “Agora vou fazer tudo da forma como aprendemos para alcançar resultados melhores”. Ou ainda quando Gérbera afirma: “Daqui pra frente vou fazer conforme as orientações que aprendemos”. Acreditamos que esta disposição para mudar, para fazer melhor, é condição necessária a todo professor, pois ninguém está completamente pronto, sempre precisamos aprender mais.

Compreendemos que a avaliação, como bem falou a professora Camélia, orienta a nossa prática, por isso saber avaliar os nossos alunos não mais na perspectiva do erro, mas na intenção de conhecer seus avanços, permite que o professor, consiga planejar as intervenções de modo que todos sejam estimulados a pensar sobre o sistema de escrita alfabético e sejam capazes de progredir. Além disso, no momento em que o alfabetizador avalia seu aluno é também possível fazer uma avaliação do seu próprio trabalho, pois a reflexão sobre a ação nos permite enxergar os nossos acertos e nos direciona para que possamos investir mais onde encontramos dificuldades.

Em relação à avaliação, Luckesi nos orienta:

Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos

instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. (LUCKESI, 2004, p.1)

A fala da **professora Rosa**, quando ela diz que “É preciso conhecer o que se faz” revela o nosso pensar sobre este processo de formação na perspectiva da colaboração e da reflexão porque acreditamos que só podemos fazer bem feito aquilo que conhecemos, por isso não cabe mais concebermos a profissão do professor como uma vocação, como se pensava antigamente. Este profissional, assim como um médico, advogado, engenheiro ou qualquer um outro, precisa se apropriar de todo o conhecimento que lhe é necessário para que ele exerça sua prática da melhor forma possível.

Ainda no material que disponibilizamos neste dia de estudo, a pesquisadora Ana Teberosky (2005) tratou da importância de propiciar aos alunos um ambiente que estimule a aprendizagem. Assim, questionamos as professoras colaboradoras:

- Ana Teberosky, na entrevista que lemos, ressalta a importância de criarmos um ambiente alfabetizador. Você considera que sua sala de aula estimula seus alunos? Caso sua resposta seja sim, de que forma isto acontece? Caso sua resposta seja não, o que você acha que pode fazer para melhorá-la?

Professora	Resposta
Camélia	“Sim, pois na minha sala há letras, palavras, números e livros nas paredes, o que estimula as crianças. Porém, a maior parte das coisas que estão lá foram construídas por nós, professoras, e agora compreendo que os alunos devem ser os principais autores dessas produções para que elas tenham mais significado. Assim, pretendo criar um espaço para expor toda produção dos meus alunos.”
Gérbera	“Não, porque não há material suficiente exposto, pois o que tinha arrancaram, nem há muita colaboração da escola neste sentido. Podemos construir o alfabeto e criar um espaço destinado à produção dos alunos para colaborar na construção de um ambiente alfabetizador.”

Margarida	“Não tanto com deveria ser, pois só tem o alfabeto e algumas produções dos alunos, o que é insuficiente. Acredito que este ambiente alfabetizador precisa realmente ser trazido para toda a escola, pois a criança aprende em todos os lugares por onde ela circula. A escola também precisa se abrir um pouco mais e entender que as paredes e a sala de aula fazem parte do espaço de aprendizagem do aluno, e que os professores devem ter autonomia para utilizá-los, sem esquecer da ética e responsabilidade.”
Rosa	“Não. Diante do que escutamos sobre o que realmente é um ambiente alfabetizador, posso dizer que minha sala de aula precisa ser feita e refeita. Feita porque pouco ou quase nada que há nela convida os alunos para entrar no mundo da escrita. Refeita porque o que tem (mapas e acordo de convivência) precisa ser ressignificado pelas próprias crianças. A escola também tem uma parcela de responsabilidade nesta questão, pois preza por uma cultura de “paredes limpas”, o que, de certa forma, pode intimidar o professor.”

Quadro VIII- Questionário IV

Entre as professoras participantes, apenas uma considera a sua sala de aula um ambiente alfabetizador, fato que nos leva a uma certa preocupação, pois sabemos que a criança precisa estar em um ambiente que estimule a reflexão sobre a própria língua, um lugar em que as práticas de letramento sejam vivenciadas da forma mais prazerosa possível, e a parte visual e material são indispensáveis para que isto aconteça.

Outro aspecto mencionado que nos chamou atenção foi que três professoras citaram a escola como um possível obstáculo nesta questão: **Gérbera** diz que “nem há muita colaboração da escola neste sentido.”; **Rosa** afirma que “A escola também tem uma parcela de responsabilidade nesta questão, pois preza por uma cultura de “paredes limpas”, o que, de certa forma, pode intimidar o professor.”; **Margarida** explica que “A escola também precisa se abrir um pouco mais e entender que as paredes e a sala de aula fazem parte do espaço de aprendizagem do aluno.”

Em relação à construção de um ambiente alfabetizador, Moreira (2007), argumenta:

O caráter socialmente construído de um ambiente de aprendizagem, expressa a característica local das experiências vividas por professores e estudantes, dependentes dos papéis a que se atribuem nesse lugar, de suas expectativas e desejos, de como percebem uns aos outros, os materiais e sua organização e

os resultados de suas ações, de como ocorre a dinâmica da interação entre alunos, entre alunos e professor, de como alunos e professor se valem dos recursos materiais e simbólicos disponibilizados pelo ambiente para concretizar suas interações. (MOREIRA, 2007, p.17)

Esta possível falta de entendimento entre escola e professores quanto à necessidade de utilizar o espaço da sala de aula para fazer dela um ambiente propício à aprendizagens significativas pode resultar em alguma queda na qualidade do ensino, pois entendemos que todo o espaço escolar, não apenas a sala de aula, deve estimular a leitura e a escrita. Para isso, escola e professores precisam estar em constante diálogo, afinal, criar um ambiente alfabetizador é bem mais que permitir que paredes sejam aproveitadas para colar cartazes ou fazer murais, é preciso dar significado a isso através da conscientização de que é preciso oferecer o que há de melhor aos nossos alunos, promovendo interação entre eles e o mundo da leitura e da escrita, seja abrindo as portas da biblioteca e permitindo que as crianças leiam os livros ou que simplesmente se encantem por eles, ou até mesmo aceitando que as carteiras tem pernas, por isso, em alguns momentos, precisam andar. É criar situações em que a língua possa ser experimentada de forma viva e dinâmica, assim como é no mundo que está do lado de fora da escola.

### 3.1.6 Questionário V

Neste dia, nosso estudo contemplou a questão da heterogeneidade da turma, ponto bastante destacado ao longo dos nossos encontros. Assim, discutimos sobre como realizar atividades agrupando os alunos de acordo com o nível da escrita e lemos depoimentos de algumas professoras que adotam esta prática. Em seguida, fizemos a seguinte pergunta:

- A partir das nossas discussões sobre a importância do outro na construção do conhecimento, como você pretende trabalhar com a questão da heterogeneidade da turma?

Professora	Resposta
Camélia	“A heterogeneidade da turma foi um fator que sempre me preocupou, pois eu achava que meu trabalho só seria bem feito se todos



	estivessem no mesmo nível. Agora eu passei a perceber que conhecimentos diferentes podem ajudar a turma de forma geral. Posso formar duplas ou grupos em que os níveis sejam parecidos e propor atividades que atendam às necessidades daqueles alunos, assim, estarei dando oportunidade para que todos cresçam de acordo com suas capacidades.”
Gérbera	“Eu me preocupava quando olhava pra minha turma e via que uns estavam na frente e outros atrás em relação ao conhecimento, não sabia como atingir a todos. Nosso estudo de hoje me fez perceber que o professor deve fazer atividades para todos os níveis, podendo agrupar os alunos, e é isto que vou fazer na minha sala de aula.”
Margarida	“A heterogeneidade da turma sempre me desafiou, porque esta é uma realidade que eu encontro todos os anos. Sempre procurei fazer com que todos se desenvolvessem, mas nada estava muito sistematizado na minha prática. Agora vejo que agrupar as crianças que estão no mesmo nível é um excelente caminho, pois oportuniza um crescimento para todos, independente do nível em que o aluno esteja.”
Rosa	“Respeitar o ritmo de cada aluno e, ao mesmo tempo, desafiá-lo. Este é um ponto essencial na prática de todo educador. Vejo que esta questão de saber agrupar os alunos perpassa por vários aspectos, desde saber identificar o nível da escrita em que ele está até conseguir motivá-lo e trazer para a sala de aula atividades que estimulam o letramento. Se conseguirmos vencer este desafio, seremos professoras melhores a cada dia.”

Quadro IX- Questionário V

Desde os nossos primeiros encontros um “problema” sempre permeou nossas discussões e era partilhado por todas nós: como alfabetizar com tantos níveis de conhecimento diferentes na mesma turma? Esta inquietação pôde ser constatada nas respostas que as professoras deram a esta questão, pois elas a colocam como um “problema ou desafio”.

É possível verificar, por meio da análise desse questionário, que os nossos estudos nos fizeram perceber que sempre haverá heterogeneidade nas turmas, e que isto não deve ser encarado como um problema. Ao contrário, diferentes saberes podem permitir muitas partilhas de experiências entre os alunos, e foi isto que compreendemos. Como nos aponta a professora

Rosa, é preciso “respeitar o ritmo de cada aluno e, ao mesmo tempo, desafiá-lo”. Todas as professoras referiram-se à possibilidade de agrupar os alunos com os mesmos níveis ou com níveis próximos como uma estratégia para conseguir, como disse Camélia, dar “oportunidade para que todos cresçam de acordo com suas capacidades”. A professora Rosa ainda afirma que é preciso vencer o desafio de conseguir estimular a todos para que possamos nos tornar profissionais melhores a cada dia.

Em relação aos questionamentos dos professores diante de uma turma heterogênea, Brito (2007) orienta que precisamos romper com a alfabetização de natureza mecânica em que “todos os alunos são submetidos ao mesmo processo linear de alfabetização, apesar de se encontrarem em níveis diferentes de letramento e de alfabetização” e afirma:

Essa prática contribui para a perpetuação da desigualdade na escola, considerando que os alunos que encontram “dificuldades” permanecem no mesmo ponto, sem muitas chances de avançar, para angústia de quem alfabetiza. Entretanto, as supostas dificuldades representam, na verdade, o nível de compreensão da criança em relação à escrita, constituindo-se, na vertente vigotskiana, o conhecimento potencial do aluno, perspectivando um conhecimento real a ser construído (BRITO, 2007, p.5)

Trabalhar com os alunos formando os grupos de acordo com os níveis da escrita, dar atendimento aqueles que estão com mais dificuldades, planejar atividades que estimulem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético para todos respeitando a diversidade e desafiar os que já estão no nível alfabético para que estes continuem progredindo são estratégias que podem possibilitar ao professor avanços com toda a turma. Além disso, nesta interação as crianças que ainda não dominam o código escrito podem aprender muito com aquelas que já o dominam, por isso é preciso estimular a socialização dos saberes.

Nos cadernos de formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), encontramos a seguinte orientação:

Isto é, no caso da alfabetização, para poder avançar no domínio da língua escrita ou de suas convenções, uma atividade não deve ser “fácil”, ao ponto de o aluno poder resolvê-la sem ter que reconstruir seus saberes prévios. Por outro lado, não pode ser tão complexa que se torne um desafio impossível. (BRASIL, PNAIC, unidade 07, 2012, p. 13)

Analisando as respostas dadas, podemos perceber a grande abertura para receber o novo e disposição das professoras colaboradoras em potencializar suas práticas em alfabetização.

Assim, após o estudo do dia, **Gérbera** conclui: “é isto que vou fazer na minha sala de aula.” **Rosa** ainda diz: “Se conseguirmos vencer este desafio, seremos professoras melhores a cada dia.” Podíamos perceber em suas falas, bem como no ânimo que havia entre elas, a vontade de fazer melhor a cada dia, todas com um único objetivo: o progresso dos alunos. Por isso, durante a nossa caminhada, por meio das nossas partilhas sobre o que estávamos conseguindo alcançar com nossos alunos, já conseguimos vislumbrar os frutos do processo de reflexão sobre a prática, pois ele veio gerando mudanças positivas, que certamente poderão ser vistas, de forma ainda mais expressiva, ao longo do nosso exercício como professoras alfabetizadoras.

### 3.1.7 Questionário VI

No intuito de enriquecer a nossa prática pedagógica, passamos a pensar em outras possibilidades para que nós conseguíssemos levar os alunos a refletirem sobre a escrita de maneira contextualizada e dinâmica. Assim, surgiu a ideia de trabalharmos com jogos nas nossas salas de aulas. No entanto, junto com a ideia, nasceu um questionamento: de quais jogos poderíamos dispor, se na escola não há nenhum?

Para resolver esta problemática, decidimos confeccionar os nossos próprios jogos. Assim, pesquisamos alguns tipos de jogos como dominós, jogo da memória, jogo da força, palavra cruzada entre outros, que poderíamos utilizar com toda a turma, escolhendo modelos que deveriam ser utilizados por crianças que estão iniciando a escrita, até outros tipos que se adequam melhor para os que já estão mais adiantados neste processo. Desta forma, quisemos saber como foi a experiência das professoras ao utilizarem os jogos. Para tanto, perguntamos:

- O nosso estudo colaborativo de hoje tornou-se uma OFICINA DE JOGOS PARA ALFABETIZAÇÃO. Após utilizar na sua sala de aula todo o material que confeccionamos, avalie as contribuições que ele teve para ajudá-la a potencializar suas práticas em alfabetização e como colaborou para a construção da aprendizagem dos seus alunos.

Professora	Resposta
------------	----------

Camélia	“Foi preciso aprender a trabalhar com jogos, a dar sentido para eles. Antes utilizava-os como um passatempo, mas agora planejo minhas aulas e consigo colocá-los com um objetivo. Vi os alunos mais motivados e interessados. A atividade com jogos pode trazer bons resultado para os nossos alunos, por isso é preciso que se invista neste aspecto e que a escola abrace esta causa, que acredite que esta é mais uma ferramenta do professor.”
Gérbera	“Acredito que passamos a enxergar os jogos com um novo olhar, uma nova forma de ver que materiais simples podem trazer muitos benefícios. Além disso, os alunos se envolvem bastante quando estão jogando, até mesmo aqueles que têm mais dificuldades, por isso agora entendo que o jogo deve ser uma grande aula. Passo a utilizá-los como mais uma forma de ensinar, de estimular o pensamento.”
Margarida	“Foi muito importante perceber que os jogos vão além do que o que nós pensávamos, não é apenas uma recreação, mas uma atividade com uma finalidade educativa. Agora estou procurando incluir estes jogos que elaboramos e outros jogos no meu planejamento, porque vi a turma envolvida, um ajudando o outro. Com os jogos quero tornar minhas aulas mais dinâmicas e espero que meus alunos progredam na leitura e na escrita.”
Rosa	“Percebo quanto tempo perdemos quando não dávamos à devida importância ao jogo na sala de aula. Se antes não o utilizávamos da forma mais adequada, hoje entendemos o quanto ele pode enriquecer a nossa prática pedagógica, pois, de forma lúdica, conseguimos com que nossos alunos reflitam sobre o sistema de escrita, além de promovermos a socialização dos saberes.”

Quadro X- Questionário XI

Nas respostas das professoras observamos que houve uma ressignificação de saberes quanto ao uso dos jogos em alfabetização, pois passamos a perceber que se os utilizássemos de forma correta, com objetivos claros e definidos, eles poderiam ajudar os alunos a refletirem sobre a língua escrita. Por isso, foi preciso desconstruir a ideia de que o jogo era um “passatempo”, como observamos na fala de **Camélia**. **Margarida**, após a reflexão, concluiu: “não é apenas uma recreação”. **Rosa** ainda destaca que antes não utilizava-os de forma adequada, mas que agora entende como eles “podem enriquecer prática pedagógica.”

Entendemos que ao utilizar os jogos como uma ferramenta pedagógica, o professor deve assumir a postura de investigador, isto porque enquanto as crianças brincam expressam seus pensamentos, fazem questionamentos, corrigem umas as outras por meio da troca entre os pares, fazendo deste momento propício para que ele possa identificar algumas dificuldades em seus alunos, podendo ser, portanto, um momento avaliativo. Santos (2000) defende o uso de jogos na escola e esclarece:

Ganha espaço, como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (SANTOS, 2000, p.37)

É essencial que o professor alfabetizador disponha de recursos que possam tornar suas aulas mais interativas, como as atividades lúdicas, pois o brincar faz parte do dia a dia da criança. No entanto, esta “brincadeira” proposta por ele deve ter objetivos definidos, possibilitando uma reflexão sobre a língua materna, além da socialização dos participantes. Assim, jamais um jogo pode ser utilizado quando “sobra tempo”, pois é comum ouvirmos isto de alguns colegas de trabalho. O jogo deve fazer parte do planejamento do professor para que tenha os resultados esperados. Neste sentido, Antunes (1998) explica:

Jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos, e jamais avalie a qualidade do professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar. (ANTUNES, 1998, p.38)

Estas reflexões sobre a prática que o nosso grupo de estudo propõe estimular oportunizam que o professor potencialize sua fazer pedagógico, tornando-se um pesquisador da própria prática, como já preconizava Freire (2001) ao dizer que a ingenuidade do professor, por meio da reflexão, deve tornar-se crítica da própria prática.

### **3.2 Reflexões construídas na entrevista coletiva: avaliando a experiência**

Propomos esta entrevista semiestruturada como forma de avaliarmos, coletivamente, nossa caminhada no grupo de estudo, a fim de percebermos quais contribuições ele nos deixou, refletindo ainda sobre o papel da escola como lócus propício para a formação do educador. Assim, nossa entrevista foi mais um momento de reflexão sobre a prática, tornando-se uma grande roda de conversa.

No intuito de tornar a nossa análise mais objetiva possível, ao transcrever a entrevista, optamos por não fazê-la na íntegra, fazendo recortes nas falas das professoras, sem que, com isso, deixássemos de ser fiel ao que foi dito. As perguntas feitas visaram avaliar a colaboração e a experiência da formação em lócus com as professoras alfabetizadoras. Como assumimos a posição de pesquisadora e participante, também nos colocamos como integrantes nesta “roda de conversa”. A ordem das respostas está conforme se deu no momento da entrevista, como é possível observar a seguir.

**Pesquisadora:** Como vocês avaliam a colaboração empreendida no grupo de estudo?

**Margarida:** Foi minha primeira experiência como participante e colaboradora de uma formação. Achei bem diferente porque não fiquei só como uma expectadora. É bom quando você pode dividir com suas colegas um pouco de que sabe e também aprende com elas. Uma experiência que tem que ser repetida.

**Camélia:** Foi bom demais partilhar aquilo que a gente sabe com as colegas de profissão porque na maioria das vezes a gente não tem tempo para isso porque o dia a dia é corrido demais e nos planejamentos e nas reuniões pedagógicas só fazemos escutar. Foi uma maravilha conseguir falar minhas experiências e escutar as das minhas colegas.

**Rosa:** Foi uma experiência maravilhosa essa partilha de saberes. Como Camélia falou, a gente está muito acostumada a só escutar o que os professores das formações falam, mas é bom saber que o que a gente tem pra falar pode ser útil pra alguém, que a dificuldade da minha colega pode ser a minha. Nesta interação podemos crescer muito e fazer uma educação de qualidade na nossa escola.

**Gérbera:** Vocês disseram muito do que eu penso. Foi uma coisa muito positiva esta novidade da gente partilhar o que sabe com as colegas e estudar junto, aprender junto, tirar dúvida uma com a outra. Toda formação podia ser assim, um lugar que a gente se sente bem em ir e estar.

As falas das professoras revelam o quanto é importante à colaboração nos espaços de formação. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000, apud ALVES, 2007, p.22) apontam que a

colaboração é necessária para que se vença o individualismo que a ação docente tende a ter, e afirmam que locais em que a colaboração é uma constante há mais satisfação e produtividade. Isto pôde ser comprovado, pois foi possível observar uma satisfação nas professoras enquanto colaboradoras no grupo de estudo, e isto pode ser constatado em suas falas, como disse a **professora Gérbera**: “um lugar que a gente se sente bem em ir e estar”; E como **Rosa** explicou: “Nesta interação podemos crescer muito e fazer uma educação de qualidade na nossa escola”. É isto que esperamos da interação que propusemos, este crescimento que gere frutos para a escola, e que seu resultado possa ser visto no desempenho dos alunos. Em relação à colaboração, Stewart (1997) orienta:

A colaboração não é um fim em si mesmo, nem um acontecimento estático, nem sequer um percurso formalizado para alcançar um objetivo específico. É antes um processo criativo contínuo que envolve a construção de um resultado, sempre em evolução, no interior de uma matriz sempre em mutação. (STEWART, 1997, apud Longle, 2008, p.36).

Podemos afirmar que foi prazeroso ver a disponibilidade das professoras em colaborar na construção daqueles momentos de formação, pois havia coragem de encarar o novo, vontade de aprender, disposição em ajudar umas as outras e, principalmente, coragem para olhar para si mesma, com desprendimento de concepções e práticas já enraizadas e assumir a capacidade de fazer diferente.

Na entrevista, quisemos saber também se as professoras acreditavam na escola como o lugar mais adequado para a formação do professor. Para tanto, perguntamos:

**Pesquisadora:** Após esta experiência, vocês acreditam que a escola pode ser considerada o lugar propício para a formação do educador? Por quê?

**Camélia:** Pode ser sim ,e é, porque foi ótimo conseguir estar reunida com minhas colegas, no lugar onde trabalhamos, falando sobre coisas da nossa realidade. Se por acaso essa formação fosse em outro lugar, com outras pessoas, não teria sido tão boa.

**Margarida:** Realmente eu descobri isto depois desse grupo de estudo porque é muito melhor quando a formação é no seu lugar de trabalho, onde as pessoas conhecem umas as outras e sabem todos os problemas do lugar.

**Gérbera:** A formação dentro da escola é muito mais proveitosa porque é com um número menor de pessoas e estas pessoas têm os mesmos interesses e estão trabalhando em prol da mesma coisa. As pessoas também ficam mais à vontade pra falar com os colegas e podem se encontrar nos corredores e na sala dos professores para continuar trocando experiência. É realmente muito bom fazer isto dentro da escola.

**Rosa:** Como Margarida falou, eu também descobri quanto à formação em lócus pode ser bem mais produtiva do que a formação que acontece em outros espaços, mas agente sabe que não é a questão do espaço físico, mas é o conhecimento que você tem da realidade e do outro. É uma parceria que a gente faz pra ver os alunos e a escola crescerem com o nosso crescimento.

Percebemos perceber nas falas das professoras o que antes já havíamos apontado: a formação na escola não se diferencia pelo ambiente físico em que ela acontece, mais pela oportunidade de interação que ela propicia. **Camélia** refere-se a esta questão e aponta como ponto positivo “poder falar sobre a realidade que é comum a todas”, e o mesmo é repetido por **Margarida**, quando diz que é um lugar “onde as pessoas conhecem umas as outras”, fato que facilita a comunicação. Hargreaves e Fullan (2000) esclarecem que a escola precisa ser vista organização “aprendente”. Os autores ainda afirmam que é necessário que a escola valorize e apoie seus professores, tendo em vista o crescimento profissional e a melhoria na qualidade do ensino.

Desta forma, entendemos que a escola é o lugar apropriado para a ressignificação de saberes docente, isto porque é lá onde os professores exercem sua prática e podem encontrar os seus pares de trabalho. Além disso, não apenas os professores podem ser responsabilizados por qualquer sucesso ou fracasso dos alunos, pois na escola deve-se realizar um trabalho coletivo, em que a Equipe Técnica, que está no dia a dia dando suporte, a Direção, que tem o compromisso de gerenciar, de forma democrática, todos os acontecimentos, além dos demais profissionais envolvidos neste processo são participantes nesta caminhada. Portanto, ao reconhecermos que todos os profissionais da educação carregam um pouco do compromisso na educação das crianças e jovens, se torna inegável a certeza de que é na escola que esta reflexão na ação deve acontecer de forma mais pontual.

Gérbera ainda aponta uma característica peculiar desta formação, que é a possibilidade de dar continuidade às discussões e a troca de experiência todos os dias. Já a professora Rosa destaca a parceria que se faz nestes momentos de reflexão, o que, segundo ela, faz com que todos cresçam.

Na nossa última pergunta questionamos as professoras se algo mudou na prática delas após as reflexões empreendidas no grupo de estudo. Vejamos:



**Pesquisadora:** Após esta experiência como colaboradora no grupo de estudo, muda algo na prática de vocês como professoras alfabetizadoras?

**Camélia:** Acho que os resultados desse grupo vão aparecer nos nossos alunos, e isto muda tudo, porque é tudo que queremos e precisamos, ver os nossos alunos lendo e escrevendo, e aprendendo da melhor forma possível. Se a gente colocar em prática o que estudamos e procurarmos estudar mais, vai ser ótimo para todo mundo.

**Margarida:** Muda, porque agora posso dizer que conheço um monte de coisa nova, e essas coisas vão fazer toda diferença na minha prática. Este grupo de estudo despertou em mim a vontade de estudar mais, para conhecer melhor as dificuldades da minha turma. Acho que agora sou uma professora melhor.

**Gérbera:** Mudou muita coisa, aprendi muita coisa e reconheci que é muito bom estar junto com as minhas colegas neste caminho de ensinar e aprender. Esta formação mostrou o quanto a gente pode aprender, não importa se tem muitos anos de experiência, há sempre um algo a mais que precisamos saber ou mudar na nossa prática.

**Rosa:** Eu posso dizer que me tornei uma professora pesquisadora porque este grupo de estudo me estimulou a conhecer melhor o meu próprio trabalho. A gente sabe que na universidade temos uma base para o que vamos fazer, mas depois que vamos para a sala de aula encontramos outros desafios que requerem mais conhecimentos, como o que a gente discutiu no grupo. É isto que fica de mudança, a vontade de estudar e aprender mais para que minha prática seja a melhor possível.

As falas das professoras nos animaram bastante, isto porque é possível constatar que os frutos do nosso projeto estão começando a aparecer, especialmente no que concerne ao espírito colaborativo, e a consciência de que é preciso formar-se continuamente, como afirma Fusari (1997): “Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer”. (FUSARI, 1997, p.171)

Tornar-se uma professora pesquisadora, como disse **Rosa**. Reconhecer que há sempre o que aprender, como citou **Gérbera**. Tornar-se uma professora melhor, como concluiu **Margarida**, ou ainda colocar em prática o que aprendeu e conhecer mais, conforme falou **Camélia**, são caminhos e possibilidades que encontramos por meio das reflexões que fizemos em nosso grupo de estudo, e este era o nosso objetivo. Ressignificar os nossos conhecimentos e conhecer o que ainda não sabíamos para tornarmo-nos professoras alfabetizadoras melhores, para que a nossa prática atenda às necessidades dos nossos alunos.

### **3.3 O relato de experiência e a ressignificação de saberes**

Conforme deixamos acordado no início dos nossos encontros, produzimos, como avaliação final do nosso percurso, um relato de experiência. De forma simples e objetiva, cada professora escreveu sobre o que vivenciou no grupo de estudo, colocando suas impressões e avaliando como este contribuiu para sua prática, conforme podemos observar nos relatos abaixo, que foram transcritos na íntegra. Neste momento, as professoras tiveram a oportunidade de fazer também uma autoavaliação, refletindo sobre como elas cooperaram para o crescimento do grupo por meio da partilha de experiências.

#### **3.3.1 Professora Camélia**

“Primeiramente gostaria de agradecer a oportunidade de ter este crescimento profissional, pois foi muito bom voltar a estudar de forma tão dinâmica e prazerosa.

Participar do grupo de estudo foi algo que acrescentou bastante a minha profissão, porque, apesar da minha experiência como educadora já ser um pouco longa, eu só havia estado uma única vez com uma turma de alfabetização, e pouco sabia como caminhar com estes alunos. Por isso, ao longo dos nossos encontros, fui descobrindo que coisas tão simples, como fazer uma avaliação diagnóstica da melhor forma possível e agrupar as crianças de acordo com o nível delas, pode melhorar muito minha prática pedagógica e, conseqüentemente, trazer melhores resultados.

Incluí mais jogos no dia a dia da minha sala de aula e aprendi a utilizá-los como um recurso pedagógico muito importante, não apenas como algo a parte. Passei a identificar as hipóteses da escrita de forma mais clara, e isto trouxe mais segurança para avaliar as crianças. Outro aspecto essencial que o grupo despertou em mim foi em relação à heterogeneidade da turma, pois agora não vejo mais isto como um ponto negativo, mais uma forma de trabalhar com os níveis que estão mais próximos, em que uma criança ajude a outra.

A forma como aconteceram os encontros, especialmente porque foram dentro da nossa carga horária, foi bastante positiva. Estávamos estudando sem que para isso fosse necessário grandes sacrifícios em nossos horários, o que é uma coisa difícil entre os professores.

A troca de experiência, os momentos em que podíamos colocar nossas dúvidas e discutir sobre elas foi um grande diferencial. Nós podíamos falar e ouvíamos as nossas colegas. Assim, descobrimos que muitos dos nossos problemas eram os mesmos, e que poderíamos nos ajudar se houvessem mais momento como aqueles. Descobrimos também que temos muito a aprender, que precisamos nos esforçar, ajudar umas às outras e permitir ser ajudadas.

É bom saber que podemos aprender sempre mais, e que o que sabemos, apesar de não nos parecer muito, pode ser importante para alguma colega nossa. Por fim, posso dizer que o grupo de estudo deveria ser um projeto não de um mestrado, mas de uma escola, pois certamente ainda temos muitos frutos para colher, por isso é importante plantarmos sempre.”

### **3.3.2 Professora Gérbera**

“Quando aceitei participar deste grupo de estudo não tinha noção do quanto ele seria importante pra mim. Por isso, agora, ao avaliar a nossa caminhada, tenho mais uma oportunidade de refletir sobre o que aprendemos e o que tivemos o prazer de partilhar com as nossas colegas.

Sem dúvida alguma, aprendi muitas coisas nos nossos encontros. Conheci de forma mais profunda as hipóteses da escrita e descobri como uma sondagem deve ser feita para que o professor realmente possa dizer em que nível está o seu aluno. Depois desse conhecimento está mais fácil preencher o diário quando nos é solicitada à avaliação inicial e semestral do aluno. Estou mais confiante quando afirmo que ele é silábico, alfabético...

Além disso, hoje posso dizer que utilizo os jogos de acordo com o objetivo do dia, consigo agrupar as crianças para que elas façam atividades diferentes e estou tentando mudar minha prática pedagógica para que ela alcance a especificidade de cada aluno, pois aprendi que cada um tem seu ritmo, e que ele deve ser respeitado, cabendo ao professor encontrar estratégias para desenvolver cada uma dessas crianças.

Esta proposta do grupo de estudo foi realmente o que nós estávamos precisando, pois, muitas vezes, as formações continuadas e os planejamentos na escola não conseguem atingir o que realmente nós esperamos, e participamos por obrigação. Tratar de temas específicos das séries em que estamos trabalhando nos ajuda porque conseguimos melhorar o nosso trabalho e

o resultado dessa melhora pode ser visto em nossos alunos. Se o professor trabalha bem, se ele consegue ir nas dificuldades da turma, os resultados serão bons para todos, e é isto que uma formação contínua deve possibilitar.

A escola deveria fazer formações assim, como ocorreu em nosso grupo de estudo, umas ajudando as outras. Todas tendo a oportunidade de falar e escutando as colegas, estudando, procurando entender o que os alunos precisam. Fiquei muito satisfeita em puder colaborar com minhas colegas, em perceber que quando nos unimos para estudar e planejar temos ótimos resultados, por isso, quero agradecer por ter sido colaboradora nesse projeto”.

### **3.3.3 Professora Margarida**

“Avaliar nossa caminhada no grupo de estudo me fez perceber o quanto cresci como profissional, por isso, posso dizer que estou grata pelo convite para participar desse projeto que trouxe bons frutos e que ainda trará muito mais.

Primeiramente gostaria de dizer que foi fundamental para os resultados que tive com minha turma este ano minha participação neste grupo, pois revi algumas coisas que aprendi na faculdade, aprendi coisas novas e passei a enxergar com outros olhos outros aspectos fundamentais no processo de alfabetização. De forma especial, posso dizer que agora consigo avaliar um aluno de maneira mais objetiva, conseguindo identificar em que hipótese da escrita ele está. Minha sondagem diagnóstica agora é mais completa e estou mais segura ao realizá-la, o que contribuiu bastante para preencher os diários de classe.

Estudar com a companhia das colegas e, de forma especial, fazer isto a partir da avaliação da nossa prática foi uma ótima escolha para este grupo. Realmente nós percebemos que precisamos nos qualificar, que um bom professor deve estar sempre procurando aperfeiçoar-se, e que este aperfeiçoamento pode ocorrer dentro da própria escola, pois todos nós podemos colaborar uns com os outros.

Ao discutirmos a questão do ambiente alfabetizador, construímos uma sala de aula bem melhor, mais atrativa. Quando falamos sobre a heterogeneidade da turma, percebi que estava no caminho certo, mas que ainda poderia fazer melhor. Por fim, ao entender, de forma sistematizada, o que posso fazer para que meu aluno compreenda o sistema de escrita alfabético,

selecionando atividades para que isto aconteça de forma prazerosa, me senti uma professora mais completa, mais segura.

Gostaria que este estudo permanecesse para nos dar a oportunidade de crescermos profissionalmente, para fazermos uma educação sempre da melhor qualidade.”

### **3.3.4 Professora Rosa**

“As impressões que agora apresento pertencem a Rosa professora alfabetizadora, colaboradora do grupo de estudo, que pouco sabia sobre a grandeza de alfabetizar e que agora dá seus primeiros passos, por isso, ao avaliar nossa caminhada no grupo de estudo percebo quanto crescimento profissional ele me proporcionou.

Todos os temas que trouxemos para as nossas pautas, sem dúvida alguma, colaboraram para melhorar minha prática pedagógica. As contribuições das pesquisadoras Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Telma Weisz, entre outros autores, nos deram um grande suporte teórico que embasaram nossas discussões. Os vídeos e os depoimentos a que assistimos e lemos tornou nosso estudo mais dinâmico, pois proporcionou uma interação maior com o objeto de pesquisa. O material que construímos (alfabeto móvel e jogos) colaborou bastante para a nossa prática, servindo de inspiração para que pudéssemos construir outras coisas que podem nos dar um suporte na sala de aula.

Coisas tão simples, como fazer um diagnóstico da turma, trabalhar com a heterogeneidade, incluir os jogos como uma ferramenta pedagógica ou ainda construir um ambiente alfabetizador, certamente fazem toda a diferença no resultado final da aprendizagem dos seus alunos, por isso são conhecimentos que nunca devem faltar a um professor alfabetizador.

As nossas discussões em torno dos problemas reais dos nossos alunos favoreceram a compreensão do que estávamos discutindo, pois, quando conseguimos aliar teoria e prática a aprendizagem torna-se mais significativa. Outro ponto bastante positivo do nosso grupo de estudo foi quanto à decisão das nossas pautas. Todos os temas que fizeram parte das nossas discussões foram decididos de forma coletiva, pois o grupo opinava e, assim, nada foi imposto,

tornando as professoras realmente colaboradoras, pois dávamos sugestões e partilhávamos nossas experiências.

Ao fim dos nossos encontros, percebemos que a escola deve ser o lugar privilegiado para que a formação contínua do educador aconteça, porque é lá que estão todos os envolvidos neste processo, é lá que os pares de trabalho se encontram. Assim, quando compreendemos o espírito da coletividade, e entendemos que ele deve permear os espaços educativos, conseguimos pensar em ações que podem contribuir para a escola como um todo, pois, quando os professores pensam juntos, podem fazer melhor, colaborando para uma educação de qualidade.”

### **3.4 A experiência partilhada: o que nos dizem os relatos**

Ao lermos os relatos das professoras nos lembramos das palavras de Freire (2001) que introduzem o nosso texto quando diz que quando nos reconhecemos como somos percebemos as razões para mudar, e a curiosidade ingênua passa a ser epistemológica. Como é bonito ver que o nosso grupo de estudo despertou esta “curiosidade epistemológica”, como é prazeroso saber que o nosso objetivo enquanto pesquisadoras foi cumprido de forma profícua. E dizemos isto não por considerarmos o nosso projeto algo muito grandioso, ao contrário, foi a simplicidade metodológica, baseada na colaboração, a coragem do grupo em assumir que precisávamos saber mais e o desejo da partilha que garantiu avanços tão significativos, como os que podem ser constatados nos relatos.

A **professora Camélia**, com mais de vinte anos de experiência, colocou-se como aprendiz nesta caminhada, assumindo que é preciso ter um espírito de coletividade na escola para que se garanta uma educação de qualidade. A este respeito, Menezes (2006, p.05) argumenta que “Faz-se necessário que essa solidariedade, colaboração e experimentação compartilhada sejam vivenciadas, primeiramente, no cotidiano dos professores.” Esta colaboração foi apontada pelas demais professoras como fundamental para a formação em lócus, afinal, foi pensando juntas que conseguimos encontrar caminhos para potencializar a nossa prática, como fizemos ao elaborar os jogos para alfabetização ou ainda quando percebemos como agrupar os alunos de acordo com as hipóteses da escrita.

A **professora Gérbera** destacou a importância da formação contínua estar articulada com a realidade, explicando que isto motiva o professor a estudar com o propósito de melhorar o seu fazer pedagógico, não apenas por obrigação. Esta sempre foi uma das prioridades do nosso grupo, pois queríamos que nosso estudo não fosse mais um momento de leitura descontextualizada, ou apenas uma leitura, sem reflexões pontuais que tivessem sentido para nós, como acontece na maior parte dos planejamentos dos quais participamos. Ao contrário, precisávamos escutar as necessidades dos professores para só então fazer o nosso planejamento, isto porque a formação continuada que apostamos tem como ponto de partida o conhecimento e a realidade do professor, para que se busque a articulação entre a realidade que encontramos em cada escola e o que precisamos construir a partir dela. Sobre esse processo de reflexão na ação Ghedin (2005, p.26) explica que é preciso “partir da experiência (prática), conhecer suas interpretações (teoria), para retornar ao fazer cotidiano”.

O relato da **professora Margarida** aponta uma característica que está presente em boa parte dos professores: o reconhecimento de que é preciso se qualificar para que possa existir uma educação de qualidade. De fato, concordamos que além dos investimentos em infraestrutura e materiais didáticos, é essencial que se invista na formação do professor, não apenas garantindo uma formação inicial de qualidade como também investindo na formação contínua deste profissional. Tal formação deve ter como locus privilegiado a própria escola, para que o processo de reflexão possa correr da forma mais individualizada possível, conforme as necessidades de cada realidade. Franco e Fusari, (2005, p.20) orientam que a formação em locus pode permitir novos olhares sobre o processo de ensino aprendizagem e “permite ir além da reflexão exclusiva das práticas, mobilizando os professores para um exercício consciente e dialógico do pensamento pedagógico que, sistematizando teoria e prática, contribui para a ressignificação de sua profissionalidade”

É preciso estarmos conscientes que educação de qualidade necessita de profissionais bem preparados, conscientes do seu compromisso com a formação de cidadãos críticos. Por isso, como preconiza Tardif (2002), não podemos conceber que professores aprendam a trabalhar apenas por tentativa e erro, é necessário conhecimento teórico que dê respaldo à nossa prática, e como apregoa Pimenta (1999), tal conhecimento não se adquire olhando ou contemplando, é preciso movimentar-se, ir em busca, pois ele está sempre em movimento, sempre se inovando, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas na sociedade, como o advento da tecnologia e da comunicação.

A **professora Rosa** destaca o crescimento profissional que ela teve ao participar do grupo de estudo, reconhecendo que a formação continuada que favorece a reflexão sobre a prática deve ser uma constante na vida do professor. Além disso, ela aponta como diferencial a possibilidade de articular prática e teoria, além da colaboração que a formação em lócus possibilita por aproximar os pares de trabalho. Fullan e Hargraves (2000) preconizam que esta colaboração proposta pela formação em lócus permite um crescimento de toda a escola, pois os professores colocam-se num aperfeiçoamento contínuo e tornam-se melhores a cada dia. A escola que colabora e que estimula esta colaboração e partilha de experiências certamente está investindo em qualidade de ensino e vai colher os frutos em seus alunos, pois estes terão professores mais confiantes, mais dispostos para aceitar mudanças, capazes de se refazerem a cada dia.

Na escrita desses relatos conseguimos vislumbrar a nossa caminha. De certo modo, cada um deles traz um pouco daquilo que pretendemos ser, reafirmando que a nossa proposta de Projeto de Intervenção foi bem compreendida, e que a nossa experiência contribuiu, por meio da reflexão e da colaboração, na construção de professores alfabetizadores mais reflexivos, sabedores que a profissão docente exige uma formação permanente, uma avaliação diária e a certeza de que sempre há algo que podemos fazer melhor.

### **3.5 O olhar da escola sobre o movimento do grupo**

Acreditamos que, para concluirmos nossa análise dos dados, precisávamos também ouvir da escola lócus da pesquisa suas impressões sobre o grupo de estudo, afim de entender como ela enxergou nosso caminhar, se conseguimos contribuir para o processo de reflexão dentro da escola. Para tanto, solicitamos a Supervisora que fizesse esta avaliação, pois foi ela que esteve mais perto de nós, que acompanhou e apoiou a execução deste projeto. Desta forma, o relato a seguir foi construído por ela, após uma reunião com as Gestoras e a Equipe Técnica:

“Desde que a nossa professora, aluna do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), nos apresentou a ideia do projeto que tinha a pretensão de formar um grupo de estudo colaborativo com as professoras alfabetizadoras da nossa escola, acreditamos e apostamos na ideia, especialmente porque a questão da alfabetização e do letramento é uma das grandes



preocupações da nossa instituição de ensino. Desta forma, abrimos as portas e nos colocamos à disposição para ajudar no que fosse possível.

Como a questão do tempo para que os encontros acontecessem foi um obstáculo, aceitamos à sugestão de modificarmos os horários das aulas dos professores de Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Demos as mãos, conversamos com os professores e todos, ainda que de forma indireta, ao aceitarem as modificações, também disseram sim a este projeto.

Observamos, ao longo dos encontros, os comentários das professoras colaboradoras e percebemos os benefícios que o grupo de estudo já estava trazendo. Vimos mais motivação, empenho nas aulas e desejo de fazer melhor, o que provocou mudanças significativas na prática pedagógica das educadoras, pois elas tiveram a oportunidade de refletir sobre a prática.

Destaco a iniciativa do diagnóstico da leitura e escrita, que foi o ponto de partida para trabalhar com os alunos de forma diferenciada, bem como a realização de atividades diversificadas. Ver as professoras motivadas também motivou-nos. Assim, em um momento de planejamento coletivo, solicitamos que elas partilhassem com os demais professores o que elas estavam fazendo nos estudos e como estavam conseguindo melhorar a prática. Os impactos foram muito significativos e foi notória a satisfação das educadoras participantes. A Escola agradece a oportunidade de participar deste processo, pois os benefícios puderam ser vistos nos docentes e discentes”.

### **3.6 A pesquisadora participante e suas impressões sobre o movimento do grupo de estudo: Uma avaliação da pesquisa e suas contribuições para a prática**

A proposta do nosso grupo de estudo foi gerada, entre tantas outras motivações, também por uma necessidade pessoal. A nossa pouca experiência com turmas de alfabetização e a certeza de que poderíamos fazer melhor foram as molas propulsoras para que este Projeto de Intervenção ganhasse forma e força.

Desde que concebemos a ideia central do Projeto, apesar de termos algumas interrogações, uma certeza conduzia-nos: queríamos que o nosso estudo fosse uma construção coletiva, pois um dos aspectos que consideramos mais negativos nas formações continuadas que nos são oferecidas é, na maior parte dos casos, a falta do conhecimento por parte dos

formadores daquilo que os professores gostariam de discutir. Prepara-se um semestre inteiro de encontros sem perguntar aos docentes o que se passa em suas escolas e, quando em um desses encontros, um ou outro colega sente-se no direito de falar sobre sua realidade, o palestrante ou professor que está direcionando aquela aula, diz que ele não pode se estender muito. Entendemos que nestes encontros não há espaço para que cada um se coloque, por isso, nos perguntamos: como esta formação, onde um fala e os outros escutam, pode surtir efeito em realidades tão diferentes, como é o caso das nossas escolas?

Ao trazermos esta formação para dentro da escola e tentarmos fazer dela um espaço para aprendizagem coletiva, apostamos que juntos podemos fazer mais e melhor, pois o trabalho do professor não deve ser isolado. Por isso, esta experiência da partilha de saberes, da formação em lócus, de ouvir do professor suas necessidades formativas, de dar as mãos para melhorar a sua prática e contribuir para a prática do outro acrescentou bastante à nossa vida como profissional.

Sentimo-nos acolhidos pela escola lócus da pesquisa e consideramos bastante positiva a receptividade não apenas das professoras colaboradoras, bem como dos demais docentes que acordaram em modificar alguns dos seus horários para que fosse possível a realização do nosso Projeto. Percebemos que a escola reconhece que precisa de profissionais capacitados, e que os professores estão dispostos a se capacitarem, no entanto, estão um pouco desmotivados, inclusive pela forma como elas acontecem, pois, na maioria das vezes, são desarticuladas da realidade.

Os bons resultados que alcançamos foram, sem dúvida alguma, frutos de uma construção coletiva, do cuidado em querer saber o que o outro gostaria de ouvir, quais as dificuldades que ele encontra na sala de aula, partindo daí para encontrar possíveis soluções. Foi fundamental fazer um planejamento flexível, aberto às sugestões. Sempre que fazíamos a leitura de um texto ou assistíamos a um vídeo alguém tinha uma situação parecida para exemplificar, ou um questionamento a fazer, ou ainda a liberdade de dizer “Não compreendi o que este autor disse”. Isto porque quando estamos dentro do nosso ambiente de trabalho, com um grupo menor de pessoas, sentimo-nos mais à vontade para expressarmos-nos.

Um dos aspectos que mais nos impressionou foi perceber que as nossas dificuldades e nosso pouco conhecimento sobre alguns temas relacionados à alfabetização, também eram as dificuldades das nossas colegas de profissão e, apesar de trabalharmos juntas na mesma escola,

muitas vezes lado a lado, nunca tivemos a oportunidade de conversar tão abertamente sobre nossas dificuldades e desafios de cada dia. Talvez esta tenha sido a beleza do nosso grupo de estudo, a descoberta que, infelizmente, ainda fazemos um trabalho muito individualizado, e a certeza que, após esta experiência, andaremos não apenas como uma equipe, em que cada um faz a sua função isoladamente, mas como um conjunto, em que para ter harmonia precisa haver entendimento, parceria e colaboração mútua.

Por meio dos nossos estudos e partilhas de experiências, muita coisa na minha prática como professora alfabetizadora ganhou mais sentido, enquanto que outras foram realmente descobertas pela primeira vez. Assim, posso afirmar que passei a compreender, de fato, como acontece à aquisição da escrita, pois antes tinha apenas uma noção, conceitos muitos superficiais. Aprendi como devo trabalhar com as turmas com diferentes níveis de conhecimento, descobri como posso fazer uma avaliação diagnóstica tendo em vista a progressão do aluno, passei a fazer as avaliações no diário de classe de forma mais autônoma e precisa, comecei a utilizar os jogos em alfabetização como um recurso pedagógico, atribuindo um sentido real, reestruturei a minha sala de aula para que ela se tornasse um ambiente alfabetizador e, portanto, mais estimulante. Passei a pesquisar e a oferecer aos alunos atividades diferenciadas de acordo com seus níveis, o agrupamento dos alunos foi refeito e passou a atender a proposta das atividades de cada dia, entre tantas outras práticas que foram ressignificadas.

É muito bom saber que esta construção e reflexão de saberes que nosso projeto nos proporcionou pode ter seus resultados vislumbrados por toda a escola, isto porque percebemos que as professoras colaboradoras melhoraram sua prática pedagógica, os demais professores sentiram vontade de conhecer mais o que partilhamos no grupo, a Direção e a Equipe Técnica ficaram motivados e passaram a tentar fazer pequenas mudanças nos planejamentos e, por fim, os resultados positivos para aqueles por quem todo esforço foi válido: nossos alunos. Afinal, quando os professores decidem que estão dispostos a aprender sempre e fazer melhor, não fazem isto apenas por eles mesmos, mas para que, ao final do ano letivo, possam olhar para seus alunos, e, ao ver o êxito de cada um, enxergue o seu próprio sucesso, resultado do seu trabalho e do esforço de cada criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, devido à desvalorização da carreira, criou-se uma visão deturpada da profissão docente, colocando-a, muitas vezes, como uma questão de “vocação”. Felizmente, os paradigmas atuais da educação têm rompido com esta concepção, à medida que tem colocado o papel do professor com um dos centros da discussão em relação à qualidade do ensino. Assim, compreendemos que para atender as novas perspectivas, é fundamental ter conhecimento de causa, ou seja, é imprescindível que o professor tenha conhecimentos teóricos que iluminem o seu fazer, para que sua prática pedagógica não seja sustentada apenas pela coluna da vocação, mas que ela seja amparada por um alicerce sólido que provém dos conhecimentos teóricos que se unem ao conhecimento empírico.

Desta forma, podemos dizer que a nossa chegada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPEL) refletiu o nosso desejo e a nossa certeza da necessidade de estarmos em contínua formação. Portanto, realizar uma pesquisa que envolvesse a formação contínua do professor alfabetizador e fazer parte deste Projeto de Intervenção foi uma necessidade de professora e pesquisadora, um desafio maravilhoso, que nos proporcionou aprendizagens significativas. Ao longo da nossa caminhada junto às professoras colaboradoras, percebemos que este reconhecimento da necessidade de formação permanente era também compartilhado por elas, especialmente porque o momento atual da educação tem colocado a alfabetização em uma nova perspectiva, que busca preparar as crianças para as mais diversas práticas cotidianas em que a leitura e a escrita são fundamentais para o exercício pleno da cidadania.

O nosso Projeto de Intervenção tinha como objetivo principal investigar como a formação em lócus podia colaborar na ressignificação dos saberes das professoras alfabetizadoras. Assim, ao longo da sua realização, muitas reflexões foram feitas, muitas práticas pedagógicas passaram a ter sustentação teórica e foram potencializadas, e muitos saberes foram ressignificados, como os que descrevemos a seguir:

- Primeiramente, admitimos que a nossa formação inicial deixou muitas lacunas, e reconhecemos que o professor alfabetizador precisa ter conhecimentos linguísticos que lhes são essenciais, especialmente em relação à aquisição da leitura e da escrita;
- Aprendemos, de forma mais efetiva, a reconhecer as hipóteses da escrita, o que nos tornou capazes de fazer um diagnóstico mais pontual da nossa turma, otimizando a nossa

prática. Este conhecimento também nos ajudou a fazer, de maneira mais assertiva, o relato dos nossos alunos que nos é solicitado no Diário de Classe.

- Passamos a compreender como realizar as atividades de sondagem diagnóstica de maneira adequada, de forma especial o ditado, com palavras do mesmo grupo semântico, e enxergamos em uma atividade tida muitas vezes como tradicional uma ótima oportunidade de avaliação.
- Descobrimos como os jogos para alfabetização podem ser importantes para ajudar os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita alfabética, devendo, portanto, ser utilizado não como um “brinquedo”, mas especialmente como um recurso pedagógico.
- Reconhecemos a importância de construirmos um ambiente alfabetizador para estimular as práticas de leitura e escrita, compreendendo que este ambiente deve constituir toda a escola, não apenas as salas de aula.
- Entendemos como as turmas heterogêneas, que para nós eram um desafio, podem favorecer o aprendizado dos alunos por meio da interação que devemos promover entre eles;
- Por meio da nossa vivência, descobrimos que a formação em lócus, pautada na colaboração, favorece o processo reflexivo, e que o trabalho do professor torna-se mais profícuo quando existe a partilha de experiências;
- Concluímos que a escola deve criar oportunidades para reflexão e partilha de experiências, pois é lá o local privilegiado para que isto ocorra, colaborando, assim, na ressignificação de saberes docentes;
- Percebemos que a reflexão sobre a ação é uma porta que se abre para as mudanças e melhoras em nossas práticas pedagógicas;
- Por fim, reconhecemos que o professor necessita estar em constante reflexão sobre sua prática, e que é preciso atualizar-se, formar-se continuamente, para ser e fazer melhor a cada dia.

No percurso que fizemos, descobrimos o quanto ainda precisávamos saber sobre a alfabetização, e muitas eram as possibilidades que a formação daquele grupo estava oferecendo para que isso acontecesse. De fato, as nossas práticas foram ressignificadas por meio da reflexão e do aprofundamento teórico, o que nos levou a reconhecer que a nossa formação inicial deixou muitas lacunas em relação ao conhecimento da língua materna, que é essencial a um professor alfabetizador, e isto ratifica algo que vem sendo apontado em estudos na área: a maior parte das

universidades ainda não consegue aliar teoria e prática, e o professor acaba aprendendo a ser professor na prática, o que, sem dúvida, não é a melhor maneira de iniciar uma profissão que exige tanto conhecimento.

Desta forma, podemos dizer que a nossa pesquisa nos revelou a consciência da “incompletude” do ser professor, que foi assumida pelas participantes do grupo, acompanhada da insegurança, ainda que não revelada de forma explícita, e da ansiedade em poder dar o melhor de si, o quê, infelizmente, nem sempre é o suficiente quando nossos conhecimentos teóricos não dão conta de tantos desafios que encontramos em nossas salas de aula todos os dias. Diante desta realidade, a formação continuada está para nós como uma oportunidade de aprofundamento, de reflexão e de crescimento profissional.

Compreendemos que a formação continuada pautada na ação-reflexão-ação, como a que propusemos, auxilia o professor nesta busca pela qualificação profissional, pois incentiva a colaboração, fomenta a pesquisa e valoriza a experiência, nos dando uma perspectiva de mudança contínua, sempre que for necessário, diante da realidade de cada um. Apostamos nesta formação que conduz o professor à ressignificar sua prática, que gerem reflexões capazes de provocar novos anseios na busca por metodologias condizentes com as necessidades e expectativas de alunos que já nasceram no novo século.

A proposta da experiência entre as professoras alfabetizadoras de uma formação continuada em lócus, pautada na reflexão e colaboração, requer uma escola participativa e democrática, disposta a ouvir os professores e buscar soluções visando o bem comum e o crescimento dos alunos, pois não podemos pensar em partilha de experiências ou ressignificação de saberes em um lugar onde não há espaço para isso. Portanto, é necessário conceber a escola como o lócus apropriado para a formação docente, mas é também preciso que ela assuma seu papel nesta caminhada. Assim, além da disposição dos professores em colocarem-se como eternos aprendizes, precisamos contar com a participação fundamental dos Gestores e da Equipe Técnica, que devem estimular a colaboração e a partilha de experiência, e essa parceria entre escola e professores já pode ser vista como o fruto de um processo de colaboração.

Acreditamos que a escola deve ser o berço de onde devem nascer as melhores ideias para a transformação da educação, afinal, é lá onde estão os responsáveis por executá-las. No entanto, as falas das professoras nos revelaram que muitas vezes a escola é omissa no que se

refere à fomentação da pesquisa e do trabalho coletivo, por isso os momentos destinados aos planejamentos pedagógicos precisam ser potencializados, ressignificados, de forma que possamos romper com tendências tradicionalistas que fazem com que estas ocasiões sirvam apenas para informes ou leituras descontextualizadas, que não geram reflexões, para que se tornem oportunidades de diálogo, interação e crescimento. Nesse sentido, Pimenta (2002) apregoa que educação e reflexão são temas indissociáveis, e que a escola precisa cumprir a tarefa do olhar crítico. Concordamos com a autora e entendemos que a escola que pensa junto e que realiza suas atividades de forma coletiva, demonstra que leva a educação a sério, sendo capaz de contribuir, de forma efetiva, na formação de cidadão críticos e conscientes.

Nossa caminhada revelou-nos também que o trabalho do professor acontece, na maioria das vezes, de forma isolada, e o espírito de coletividade que deveria permear o espaço escolar é sufocado por práticas individualizadas, pois no cotidiano da escola não existem momentos destinados ao planejamento coletivo, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Assim, ao apontarmos a formação em lócus como uma forma de potencializar as práticas pedagógicas, estamos sugerindo também que a interação entre os pares de trabalho possa fluir por meio da partilha de experiências, para que os professores busquem juntos estratégias que possam ser vivenciadas por toda comunidade escolar.

A disposição das professoras Gérbera, Camélia, Rosa e Margarida em fazer dos nossos momentos de estudo efetivamente serem colaborativo, o compromisso delas e o desejo de potencializar as práticas em alfabetização foram fundamentais na construção dos momentos que vivenciamos. A prática do professor, costumeiramente solitária, abriu espaço para a partilha e a socialização dos saberes, e isto fez dos nossos encontros ainda mais significativos e prazerosos. Nóvoa (2000) sabiamente afirma que “Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Pudemos comprovar isto à medida que colaboração empreendida em nosso grupo de estudo nos deixava mais livres para sermos nós mesmas, isto porque nos colocamos como alunas e, ao mesmo tempo, professoras. Aprendíamos e ensinávamos à medida que lemos, estudamos juntas e escutamos o que nossas colegas socializavam, colocando o que tínhamos feito de positivo, bem como nossas inquietações e inseguranças.

Para surpresa nossa, constatamos que a maior parte das nossas dificuldades eram também dificuldades das nossas colegas. E o que era mais surpreendente: jamais conversamos sobre isto em qualquer uma das reuniões pedagógicas que tivemos em nossa escola. Mas não

nos bastava saber que os nossos problemas eram comuns, pois o que precisávamos mesmo era de soluções. Por isso, à luz dos conhecimentos teóricos, conseguimos pensar em estratégias para potencializar as nossas práticas em alfabetização, e certamente este foi um diferencial em nosso Projeto, pois saímos do plano da constatação de problemas e passamos a pensar em como resolvê-los, trazendo para a prática o que estávamos descobrindo por meio do conhecimento teórico. Assim, ao assumirmos nossas dificuldades, tivemos a oportunidade de crescer, de modo que a reflexão sobre a prática foi essencial para os resultados que alcançamos.

No dia a dia com as professoras constatamos que a maior parte das formações continuadas das quais elas já participaram são apontadas como ineficientes, isto porque quase nunca conseguem articular teoria e prática, ou são descontextualizadas da realidade. Portanto, entendemos esta formação precisa romper com alguns paradigmas que a sustentam, incluindo a sua forma generalizada de se apresentar, pois, para que ela contribua de fato com a prática docente é necessário que se conheçam as necessidades dos professores, para que não se corra o risco de considerá-los “professores estudantes”, e torná-los meros expectadores.

A nossa experiência nos leva a concordar com o que diz Fullan e Hargreaves (2000) em relação à falta de encorajamento e oportunidades suficientes para que os professores atuem em conjunto, para que aprendam uns com os outros, principalmente porque consideramos a escola o locus propício para formação docente, tendo esta o compromisso de promover momentos de reflexão e aprofundamento de acordo com a sua realidade, para que se encontrem soluções ou caminhos possíveis de serem executados pelos profissionais que lá exercem suas atividades. No entanto, é plausível destacarmos que as mudanças na prática das professoras foram citadas várias vezes pela direção da escola como um ponto positivo, e a ideia de continuidade do nosso projeto foi lançada pela diretora para que pudesse alcançar os demais professores no ano seguinte.

A reelaboração dos saberes se deu como esperávamos: de forma coletiva, porém com esforço pessoal. Assim, foi possível observar que no decorrer do Projeto as professoras colaboradoras tornaram-se mais confiantes, mais seguras quanto ao trabalho que estavam executando em suas salas de aula, de modo que ao final do ano letivo conseguimos vislumbrar os resultados dos nossos estudos em muitos dos nossos alunos.

Ao chegarmos ao final da nossa caminhada percebemos que a nossa estrada na busca pela qualificação profissional não tem fim, e que um bom professor nunca deixa de ser aluno,



reelaborando e construindo novos conceitos de forma contínua, tornando-se capaz de potencializar sua prática. Além disso, nossa experiência no grupo de estudo nos fez compreender que o processo de reflexão crítica sobre a prática deve ser um exercício permanente, e que este exercício torna-se mais suave quando temos a oportunidade de fazê-lo também de forma coletiva. Deste modo, entendemos que a colaboração é uma porta que se abre para a ressignificação de saberes, e a escola que aposta na interação como uma chave para o sucesso, certamente colhe bons frutos.

O nosso desejo de formação e crescimento profissional não termina com a conclusão do nosso projeto ou com a construção desse texto, ele apenas se alimenta dessa maravilhosa experiência que vivenciamos e fomenta a pesquisa. Assim, a sua realização nos indica um caminho, apontando possibilidades para que possamos construir e reconstruir a nossa história pessoal e profissional, à medida que nos dispomos para sermos melhores a cada dia, em prol de uma educação que desejamos ser de qualidade e que necessita de professores de professores de excelência.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.  
*In*: ALVES, Francisca Terezinha Oliveira; **Quando as professoras se encontram para estudar matemática: saberes em movimento**. Natal, 2007, 175 f. Tese (Mestrado em Educação).  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

\_\_\_\_\_. Dimensões de Formação. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente**. In Veiga, Lima P. A. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel et al. PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Formação contínua de professores**. Brasil, Ministério da Educação. 2005.

ALVES, Francisca Terezinha Oliveira; **Quando as professoras se encontram para estudar matemática: saberes em movimento**. Natal, 2007, 175 f. Tese (Mestrado em Educação).  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.v.1.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores**. Fevereiro/ 2002.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, **Formação contínua de professores**. Evandro Ghedin; José Cerchi Fusari. Alexandre de Paula Franco. BOLETIM, 13 AGOSTO DE 2005.

BRITO, Rosa Mendonça. **Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil**. *Dialógica* vol.1 n.1 2006. Disponível em [http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf)

CAGLIARI, Luís Carlos. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.

CANDAU, Vera M. F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997

\_\_\_\_\_, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_, Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Nadja Maria L. **A formação Continuada de Professores- novas tendências e novos caminhos**. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52> > Acesso em 14 de out. 2013.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores críticos reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. — **Formação continuada de professores** / 1ª ed., 2ª reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto. “... os acertos ficam com a gente e os erros também”. Um estudo sobre o saber docente das professoras alfabetizadoras. In PAIVA (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

\_\_\_\_\_, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUSARI J.C. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

GATTI, Bernadete A. BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / – Brasília: UNESCO, 2009.

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

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica\_ Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. **A E escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INAF- Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por) Acesso em 19 de setembro de 2013, às 16h e 34min.

KLEIMAN, A B. Os significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. 7. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda. 2004. 294 p.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Entrevista concedida à *Aprender a Fazer*, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lúcia Gracia; LIMA, Daniel Fernandes. **Letra Magna, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 06 n.13 - 2º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193. Disponível em [http://www.letramagna.com/Artigo10\\_13.pdf3](http://www.letramagna.com/Artigo10_13.pdf3). Acesso em 29 de maio de 2014, às 10h15min.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores: Passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, Alda J. (Org.). **Formação continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MENEZES, Ivanir Olegário. Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Centro de Hermenêutica do Presente. **A cooperação entre os profissionais da educação: um exemplo necessário**. Primeira versão ano IV, nº201 janeiro - Porto Velho, 2006. Volume XV janeiro/março.

MOREIRA, Adelson F; PEDROSA, José Geraldo; PONTELO, Ivan. **O conceito de atividade e suas possibilidades na interpretação de práticas educativas**. Revista Ensaio, Belo Horizonte. Vol.13, nº 3, 2011.

NOVA ESCOLA, Revista Eletrônica. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizacao-telma-weisz-431505.shtml>. Acesso em 20 de março de 2013, às 14h e 23min.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora: 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação** (1992). (coord.). 2ª Ed. Lisboa: D. Quixote.

\_\_\_\_\_. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa- Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: 2009.

\_\_\_\_\_, A. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.142, maio 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. In NÓVOA, A Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma formação de professores dentro da profissão**. Revista de Educación, nº 350. Setembro-Dezembro, 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17>. Acesso em 15 de março de 2014, às 22:57min.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp. 61-88. ISSN 1413-2478.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.), “Professor Reflexivo no Brasil. – Gênese e escrita de um Conceito”. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos lingüísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M . Suportes Linguísticos para a alfabetização. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente.** In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo, uma reflexão sobre a prática.** 3. ed., Porto Alegre, RS: Art Med, 2000.

\_\_\_\_\_, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZEICHNER, K. M. **A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

WEISZ. Telma. **Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado.** Publicado em Ciclo Básico, CENP/Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1988

## APÊNDICE

### Projeto de Intervenção

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

#### 1º Encontro

Data: 07/03/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Apresentação do projeto às professoras na presença da supervisora e da diretora adjunta da escola.
- Explicar o objetivo do grupo de estudo e como será a metodologia utilizada.
- Momento para questionamento em relação ao projeto.
- Caso as envolvidas aceitem, discutir sobre o horário para a execução do mesmo.
- Assinatura do termo de consentimento.

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **2º Encontro**

Data: 11/03/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Exibição de slides, apresentamos alguns conceitos sobre o que é um grupo de estudo colaborativo e discutir sobre eles.
- Escolha do pseudônimo para identificação durante o projeto.
- Explicar as professoras que nosso dia será destinado às reflexões iniciais e que, para tanto, responderemos a um questionário.
- Após respondermos, as participantes podem sentir-se livres para fazerem algum questionamento ou colocação.
- Levantamento de alguns temas que consideramos necessários para a formação do professor alfabetizador e que gostaríamos de abordar.



## **Projeto de Intervenção**

**Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos**

**Participante (nome fictício):** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

### **Questionário para reflexão**

- 1- Quando você pensa no termo “formação continuada”, o que vem à sua mente?
- 2- Você acha importante que os professores participem da formação contínua? Por quê?
- 3- No momento, você está participando de alguma formação? Se sim, qual?
- 4- Pensando nos cursos de formação que você participou, reflita: É possível articular a teoria discutida nestes cursos com a prática da sala de aula? Justifique seu ponto de vista.
- 5- Para você, os conteúdos discutidos nas formações contemplam as reais necessidades dos professores? Por quê?
- 6- Em sua opinião, a escola motiva a formação do educador? Caso sua resposta seja sim, como ela faz isto?
- 7- Segundo o pesquisador Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor. Você concorda com esta afirmação? Comente.
- 8- Para você, o estudo colaborativo pode ser uma via para que a escola torne-se, de forma mais efetiva, um lócus de formação docente?

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **3º Encontro**

Data: 25/03/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Roda de conversa com as docentes sobre as dificuldades em relação à alfabetização dos seus alunos: Quais casos chamam mais atenção? O que parece ser mais desafiador dentre os casos citados? Como tenho trabalhado com estas crianças?
- Após as colocações feitas pelas participantes, apresentar o vídeo da professora e pesquisadora Telma Weisz, em que ela discorre sobre o processo de aquisição da escrita, através da análise de atividades das crianças. Ao longo do vídeo, fazer pausas nos momentos pré-definidos, com o intuito de instigar a discussão sobre o tema, motivando as docentes a levantarem hipóteses em relação às situações apresentadas. O vídeo está disponível no site da Revista Nova Escola- <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/alfabetizacao-telma-weisz-431505.shtml>
- Leitura compartilhada do texto que expõe as ideias da pesquisadora Emília Ferreiro, que tem o objetivo de elucidar as discussões que transcorreram no grupo.
- Avaliação do estudo do dia através de questionário aberto que deve ser respondido em casa.
- Para o próximo encontro, as professoras, baseadas nas discussões e leituras do grupo, devem avaliar a escrita dos seus alunos e trazer os casos que mais lhe chamaram a atenção.

## Projeto de Intervenção

**Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos**

**Participante (nome fictício):** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

### Questionário para reflexão

- 1- Como você avalia nosso estudo colaborativo do dia de hoje?
  
- 2- Nosso encontro teve início com uma roda de conversa em que colocamos problemáticas referentes à alfabetização dos nossos alunos. Pensando na sua sala de aula, você consegue fazer relação entre ela, as situações que apresentamos, que vemos, ouvimos, falamos e lemos? Caso sua resposta seja positiva, exemplifique.
  
- 3- Em sua opinião, as nossas discussões, bem como o breve aprofundamento teórico que tivemos em relação ao processo de aquisição da escrita, podem ajudar a melhorar suas práticas alfabetizadoras? Caso sua resposta seja sim, como você acha que isto pode ocorrer?

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **4º Encontro**

Data: 08/04/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Explicar ao grupo que, conforme combinamos, vamos retomar o tema do encontro passado em que discutimos sobre as hipóteses da escrita e os níveis de alfabetização.
- Propor uma atividade para que possamos reconhecer, através da análise da escrita dos nossos alunos (que recolhemos previamente), o nível em que eles se encontram.
- Através da análise do treino ortográfico dos nossos alunos, discutir sobre os níveis de alfabetização.
- Leitura compartilhada do texto “Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado”, de Telma Weisz.
- Após a leitura do texto, concluir a atividade da análise da escrita, confrontando as respostas que demos às respostas que seriam adequadas, fazendo possíveis intervenções nas nossas próprias conclusões.
- Avaliar as contribuições do nosso estudo colaborativo oralmente.
- Solicitar sugestões de temas para o nosso próximo encontro.

## Projeto de Intervenção

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### 5º Encontro

Data: 22/04/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- No encontro passado, decidimos que precisávamos discutir sobre como realizar atividades para sondagem diagnóstica, bem como atividades que estimulem à escrita. Para iniciar, vamos assistir ao vídeo disponível no site da Nova Escola, que ilustrará melhor esta questão.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/escrita-pelo-aluno-alfabetizacao-inicial-641238.shtml?page=8.1>.

- Após assistir ao vídeo, vamos pontuar o que achamos mais interessante, o que nos chamou mais atenção.
- Como um dos pontos que sempre estiveram presentes em nossos estudos foi como fazer a avaliação dos nossos alunos para preenchermos o espaço destinado a ela no diário de classe do professor, prepararemos, de forma simplificada, uma ficha para fazermos estas anotações.
- Elaborar uma ficha para a atividade de sondagem.
- Observamos também que precisamos de recursos para enriquecer as nossas práticas em alfabetização. Diante desta necessidade, vamos confeccionar um alfabeto móvel para trabalhar com os nossos alunos.
- Entregar o questionário para reflexão, que deve ser respondido posteriormente.
- Para encerrarmos o estudo do dia, vamos ler trechos da entrevista que a pesquisadora Ana Teberosky concedeu à Nova Escola, em setembro de 2005, quando esteve no Brasil para participar do Congresso Saber.

## Projeto de Intervenção

**Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos**

**Participante (nome fictício):** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

### Questionário para reflexão

1-O vídeo que assistimos hoje nos mostrou, baseado em conceitos epistemológicos, a maneira mais adequada para realizarmos um atividade de ditado para sondagem da escrita. A sua prática já era condizente com esta perspectiva que está nos sendo apresentada? Explique.

2- Ana Teberosky, na entrevista que lemos, ressalta a importância de criarmos um ambiente alfabetizador. Você considera que sua sala de aula estimula seus alunos? Caso sua resposta seja sim, de que forma isto acontece? Caso sua resposta seja não, o que você acha que pode fazer para melhorá-la?

3-Em nossos encontros anteriores, nos posicionamos a respeito da avaliação diagnóstica dos alunos que precisamos fazer para preencher o diário de classe e das dificuldades que tivemos para realizá-la no ano que passou. Após os estudos que realizamos, você se sente mais segura para realizar esta avaliação? Comente.

## Projeto de Intervenção

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### 6º Encontro

Data: 06/05/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- No estudo de hoje vamos tratar sobre duas questões que levantamos no encontro passado: a primeira foi sobre como trabalhar com turmas heterogêneas na perspectiva do sociointeracionismo, enquanto que a segunda questão foi sobre a importância do ambiente alfabetizador no processo de construção da leitura e da escrita.
- Em nosso último encontro discutimos sobre como poderíamos realizar atividades em que conseguíssemos agrupar os alunos da melhor forma possível, diante do nível de cada um e o objetivo da atividade do dia. Em consenso, reconhecemos a necessidade de adotarmos essa metodologia, mas assumimos que esta ainda não é uma prática efetiva. Desta forma, o depoimento que vamos ler hoje, que foi retirado do “Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização”, desenvolvido Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), vai nos ajudar a compreender como a heterogeneidade da turma pode ser um fator positivo para as nossas práticas alfabetizadoras.
- Após ler o texto, vamos colocar nossas percepções sobre ele, avaliando se conseguimos enxergar novas possibilidades para a nossa prática.
- Para debatermos sobre a importância do ambiente alfabetizador, tema que surgiu diante das colocações de Ana Teberosky, vamos assistir a alguns trechos da entrevista que a TV Escola realizou com uma professora do ciclo de alfabetização, uma coordenadora e uma professora do Centro de Formação de Professores.

Disponível

em:

[http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com\\_zoo&view=item&item\\_id=15679](http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=15679).

- Conforme o dado que levantamos por meio do questionário do encontro passado, ainda não consideramos as nossas salas de aula um ambiente formativo. Desta forma, vamos dar início à confecção de um alfabeto para fixarmos na parede das nossas classes.

- Socializar, através de uma roda de conversa, o que aprendemos com o estudo do dia.
- Anotar as sugestões para o próximo estudo.
- Entregar o questionário para reflexão.



**Projeto de Intervenção****Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos****Participante (nome fictício):** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_\_\_

## Questionário para reflexão

1- Quais contribuições o nosso estudo colaborativo de hoje trouxe que podem melhorar a sua prática alfabetizadora?

2- Por meio dos textos que lemos, do vídeo a que assistimos e das nossas discussões, percebemos que o ambiente formativo não se restringe apenas a sala de aula, mas a escola como um todo. Desta forma, que sugestões você daria para criarmos este ambiente (que estimule a leitura e a escrita) dentro e fora das nossas classes?

3- A partir das nossas discussões sobre a importância do outro na construção do conhecimento, como você pretende trabalhar com a questão da heterogeneidade da turma?

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **7º Encontro**

Data: 20/05/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- No encontro anterior, observamos a necessidade de trabalharmos com atividades lúdicas na sala de aula. Desta forma, decidimos que o estudo de hoje seria dedicado à produção de jogos para estimular a leitura e a escrita.
- Antes de iniciarmos a confecção desses jogos, vamos ler um texto produzido pelo Ministério de Educação (MEC) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que orienta e justifica o uso do lúdico na sala de aula. À medida que lemos o texto, vamos pontuar o que achamos mais importante.
- Após ler o texto, vamos iniciar a produção dos jogos. Estes jogos foram escolhidos para que pudessem envolver as crianças em todas as hipóteses da leitura e da escrita, por isso cada um tem sua especificidade. Sendo assim, o professor deve saber qual deles é o melhor para cada aluno.
- As professoras vão utilizar esses jogos e refletir sobre como eles colaboraram para a construção da aprendizagem dos seus alunos.

**Projeto de Intervenção****Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos****Participante (nome fictício):** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_\_\_

- O nosso estudo colaborativo de hoje tornou-se uma OFICINA DE JOGOS PARA ALFABETIZAÇÃO. Após utilizar na sua sala de aula todo o material que confeccionamos, avalie as contribuições que ele teve para ajudá-la a potencializar suas práticas em alfabetização e como colaborou para a construção da aprendizagem dos seus alunos.

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **8º Encontro**

Data: 03/06/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- No encontro anterior, destacamos a necessidade que temos de continuarmos estudando sobre meios de enriquecer nossa prática. Isto justifica a escolha do texto de hoje, que permite um repensar sobre a nossa prática, à medida e que nos instiga a desenvolver novas estratégias.
- O material que iremos consultar foi extraído revista Nova Escola (Janeiro/Fevereiro de 2011), e como é o perfil da revista, traz questões exequíveis, por isso estimulam bastante.
- Na semana que antecedeu este encontro, as professoras receberam este material e fizemos uma divisão dos tópicos que ele apresenta, para que hoje cada uma fizesse uma explanação do que leu, tornando o nosso estudo mais interativo. Desta forma, o nosso encontro de hoje consistirá na discussão do texto, buscando sempre articular os conhecimentos teóricos à nossa prática.
- Ao final da discussão, avaliaremos o nosso encontro e decidiremos o que deve ser tratado no próximo dia de estudo colaborativo.

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **9º Encontro**

Data: 08/07/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Conforme sugestões do encontro anterior, hoje vamos discutir sobre a importância do ambiente alfabetizador na construção da escrita. Para tanto, leremos trechos de uma entrevista com Ana Teberosky, em que ela orienta sobre este assunto.
- No segundo momento, discutiremos sobre este ambiente em nossas salas de aula, avaliando-os criticamente e enumerando as produções que podemos fazer para que ele cumpra a função de estimular os alunos.
- Em seguida, reiniciamos a confecção de um alfabeto para fixarmos na parede das nossas salas de aula.
- Ao final da discussão, avaliaremos o nosso encontro e decidiremos o que deve ser tratado no próximo dia de estudo colaborativo.

## Projeto de Intervenção

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### 10º Encontro

Data: 22/07/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Conforme observamos no encontro passado, vamos retomar a discussão sobre quais tipos de atividades devemos fazer para cada hipótese da escrita.
- Analisar as atividades que cada uma trouxe identificando para qual hipótese da escrita ela está mais apropriada.
- Para responder a um dos questionamentos levantados no encontro anterior sobre como fazer para que as crianças avancem de um nível para o outro, faremos o nosso estudo tendo como aporte teórico as orientações de Grossi, na coletânea *Didáticas da alfabetização*, onde a autora discorre sobre possibilidades de trabalho com os níveis pré-silábico, silábico e alfabético em cada uma dos volumes da coleção.
- Uma das professoras irá expor o resumo das ideias apresentadas no volume I da referida coleção que se refere à “Didática dos níveis pré-silábicos”.
- Logo após, faremos uma pesquisa para selecionarmos outras atividades que acreditamos estarem de acordo com esta hipótese da escrita e que pode possibilitar o avanço para a hipótese seguinte.
- Em uma roda de conversa, avaliaremos as contribuições do estudo do dia para as nossas práticas em alfabetização.
- Para darmos continuidade ao estudo da coletânea, outra professora será responsável por ler o livro “Didática do nível silábico” e outra participante ficará responsável sobre o livro “Didática no nível alfabético”, para socializá-los no encontro seguinte.
- Para o próximo encontro, trazer atividades que consideramos adequadas para os níveis silábico e alfabético.

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **11º Encontro**

Data: 12/08/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- Vamos dar continuidade à leitura compartilhada dos volumes II e III da coleção de Grossi, intitulados “Didática do nível silábico” e “Didática do nível alfabético”.
- Cada professora fará uma apresentação das principais ideias apresentadas pela autora.
- Da mesma forma que fizemos com o nível pré-silábico, realizaremos um levantamento de atividades para cada hipótese da escrita que hoje estudamos, com o intuito de levarmos para a sala de aula um suporte para orientar a nossa prática.
- Formar uma roda de conversa e discutir sobre as contribuições que a leitura da coletânea nos trouxe.
- Juntar as atividades que selecionamos para cada hipótese da escrita e montar uma pasta para que cada professora tenha consigo este material.

## **Projeto de Intervenção**

Escola: Lócus de formação – Uma via de duas mãos

### **12º Encontro**

Data: 26/08/2013

Local: Escola Municipal Padre Leonel da Franca

Participantes: Professoras do ciclo de alfabetização

Pauta:

- No primeiro momento, realizaremos uma entrevista coletiva com as professoras participantes para que elas coloquem suas impressões sobre o nosso percurso no grupo de estudo, relatando sua experiência, o que foi possível construir e reconstruir em relação aos saberes docentes. Cada uma poderá ficar livre para analisar as atividades que desenvolvemos e como elas contribuíram para potencializar as suas práticas em alfabetização.
- Este também será o momento em que elas poderão relatar os aspectos negativos que por ventura tenham encontrado.
- Solicitar as professoras participantes que façam um relato da experiência que vivenciaram.
- Conforme foi combinado previamente com a direção da escola, o segundo momento será coletivo, com todos os professores, gestores e equipe técnica da escola, pois faremos um fechamento e os agradecimentos do nosso projeto.
- Na ocasião, todos que se sentirem motivados podem fazer as suas considerações sobre o que significou o grupo de estudo. A direção e a equipe técnica enquanto parceiras na aceitação do projeto, as professoras participantes em relação à construção de saberes, e os demais professores pelo envolvimento indireto, pelo que viram e ouviram nos corredores.



ISBN 978-65-5886-059-4



9 786558 860594